



400 FF XT

ISO A3200



Historia de la educación argentina reciente

Actualidades, debates urgentes y temas de un campo en construcción

Sonia Elizabeth Riveros y Eduardo Escudero (Comps.)



400 FF XT

ISO A3200



Secretaría de Investigación,
Desarrollo e Innovación
Universidad Nacional de San Luis



Centro de Estudios e Investigación
en Historia de la Educación
Argentina Reciente

neu
NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Universidad Nacional de San Luis

Rector:

Dr. Raúl Andrés Gil

Vicerrectora:

Mgtr. Claudia Brusasca

Secretario de imagen y comunicación institucional:

Tec. Ramiro Gabriel Rezzano Klement

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Edificio Rectorado / 2º piso / pasillo A

D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4520300 int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar



Centro de Estudios e Investigación
en Historia de la Educación
Argentina Reciente



Secretaría de Investigación,
Desarrollo e Innovación
Universidad Nacional de San Luis

CiN REUN
Red de Editoriales
de Universidades
Nacionales

neu
NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA



Historia de la Educación Argentina Reciente

Actualidades, debates urgentes

y temas de un campo en construcción

Historia de la educación argentina reciente: actualidades, debates urgentes y temas de un campo en construcción / Sonia Elizabeth Riveros... [et al.]; Compilación de Sonia Elizabeth Riveros; Eduardo Escudero - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2026. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-486-9

1. Historia de la Educación. 2. Argentina. I. Riveros, Sonia Elizabeth II. Riveros, Sonia Elizabeth, comp. III. Escudero, Eduardo, comp.
CDD 370.982

Nueva Editorial Universitaria

Coordinación General:

Lic. Mariano Daniel PEREZ

Dpto. Administrativo:

Tec. Silvia GARRO

Dpto. Edición:

Tec. Enrique SILVAGE

Lic. Cecilia RODONI

Diseño de tapa: Franco L. Aguiar Sormani

Maquetación: Virna Scolari

1ª Edición Marzo de 2026

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

© 2009 - 2026 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Rectorado - 2o piso - D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4424027 int. 5197

Historia de la educación argentina reciente

Actualidades, debates urgentes
y temas de un campo en construcción

compiladores
Sonia Elizabeth Riveros
y Eduardo Escudero

índice

A modo de presentación	11
SONIA ELIZABETH RIVEROS Y EDUARDO ESCUDERO	
Sección I	
Historia de la educación reciente, actualidades y debates urgentes	16
El espíritu crítico en la educación argentina reciente: un recorrido sinuoso y una pregunta crucial	17
EDUARDO DÍAZ DE GUIJARRO	
La educación en la nueva fase del capitalismo: gigantes tecnológicos y soberanía digital en la Argentina (2020-2025)	34
CONSTANZA EICHHORN, MARIANO YEDRO, ESTEFANÍA BRESSO Y LUCIANA JOULI	
La circulación del saber medicinal ancestral en la ciencia moderna desde una perspectiva de Justicia epistémica y Pedagogía de la Memoria	50
JOSÉ LUIS JOFRÉ Y MÓNICA ALEJANDRA LARREA-OROÑO	
Recorridos a propósito de la Educación a Distancia. Pandemia y después...	68
GABRIELA BERGOMÁS, ROSA CICALA Y GABRIELA CRUDER	
Primeras aproximaciones del análisis de las rupturas y continuidades en los saberes teórico- epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés y sus efectos en las prácticas del IFDC-SL	80
MARÍA CECILIA ARELLANO LUCAS	
Consideraciones acerca de las tensiones que albergan las páginas escolares (reflexiones a propósito de las imágenes de los pueblos originarios y las del campo)	98
GABRIELA CRUDER	
Sección II	
Historia de la educación reciente: mujeres, instituciones y memorias.	114
Universidad y Exilio. La trama intelectual entre la Universidad Nacional de San Luis y los exiliados chilenos en los años 70	115
SONIA ELIZABETH RIVEROS	
La subjetividad política de las maestras normales: memorias pasado-presente	126
DAMIÁN H. ANTÚNEZ Y LUCAS HIRCH	
La guerra de Malvinas en las memorias de maestras mendocinas	142
CINTIA SOLEDAD BONOMO Y CLELIA VALDEZ	
Mujer, Universidad e investigación en la transición democrática. El caso del proyecto Cruz del Sur en la Universidad Nacional de San Luis. Primeras Aproximaciones	162
CARLA DEHEZA	
La búsqueda de la emergencia y procedencia de la inserción de las mujeres al campo científico en San Luis (1958 -1972)	174
CINTIA DÉBORA MARTÍNEZ	

Sección III

Historia de la educación reciente: problemáticas de la transmisión. 190

**Entre imágenes y voces: pasado y memoria a 50 años de Capilla del Rosario
¿Cómo enseñar el pasado reciente en las aulas? 191**

ANA MARÍA BRUNÁS, MARIA MILENA MARTÍNEZ Y EZEQUIEL SOSA

**Disputas por la memoria. Negacionismos, Discursos de odio y Resignificación
de nuestro pasado reciente entre las/os jóvenes argentinas/os.
¿Cómo hacerles frente desde la Enseñanza de la Historia Reciente? 210**

GIULIANA RUTH CAVALLERO PELOSI

**Desafíos de transmisión e intervención
desde la perspectiva de los Derechos Humanos 224**

VICTORIA CHABRANDO

**Las escuelas secundarias de Río Cuarto como espacios de memorias.
Apropiaciones docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente. 236**

ROMINA SOLEDAD BADA

**Aportes al campo de la historiografía de la historia de Educación Especial
de la Universidad Nacional de San Luis 260**

CLAUDIA ANTONIA BELARDINELLI

Sección IV

**Historia de la educación reciente: volver las miradas
hacia las reformas y políticas de formación. 268**

**La «Transformación Cualitativa del Sistema Educativo»:
una aproximación a la historia educativa en la Córdoba neoliberal (1995-1999) 269**

MELANIA MARÍA DANIELE

**Educación y reforma. Balance sobre los debates y las políticas
en educación y trabajo en el contexto de nuestra historia reciente. 284**

OSCAR DANIEL DUARTE Y NATALIA SOLEDAD FIORI

**Todo el pueblo a la cruzada nacional.
La campaña de alfabetización en Nicaragua 1979-1981 300**

EDA GELMI, MARIANA TOSOLINI Y TATIANA ZANCOV

**El Centro Educativo para la Total N° 2 (CEPT N°2). Transformaciones productivas
y condiciones socioeducativas (Producción 1988-1989) 316**

PAULA ANDREA MEDELA

**La ampliación de la obligatoriedad escolar en la recuperación democrática argentina:
¿antesala de la reforma de los '90? Una lectura desde la política educativa nacional
y de la provincia de Buenos Aires (1984-1989) 334**

JORGELINA MÉNDEZ

**Sentidos en torno a la descentralización educativa en el
II Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1987) 354**

LILIANA ANAHÍ RIVAS, MIRTHA EVELIA GUILLAMONDEGUI Y SANTIAGO VEGA

La formación docente para el Nivel Inicial en la provincia de Río Negro 370

GLENDA MARÍA MIRALLES Y MARIANO EMMANUEL STEFANELLI

Educación, Cultura y Política en la perspectiva de don Tomás Ferrari. Villa Mercedes, San Luis (1901-1988)	384
LAUTARO D. AGUILERA, NÉLIDA FIGUEROLA Y MARÍA GABRIELA MARTINEZ	
Sección V	
Historia de la educación reciente: la última dictadura cívico-militar en la Argentina como nudo de sentidos.	394
La UBA durante la última dictadura (1976-1983)	395
LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ	
Las programaciones de conducta en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis durante la última Dictadura Cívico militar Argentina (1976-1983)	412
MARIA SOLEDAD MARTINEZ Y PAULA DELGADO	
La importancia de los juicios de lesa humanidad en la reconstrucción del pasado reciente en San Luis	422
GUSTAVO HEREDIA	
La «calle online»: nuevas configuraciones del debate en torno al Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.	442
CARLOS BRUNO GÓMEZ	
Compiladores	456

A modo de presentación

SONIA ELIZABETH RIVEROS¹
Y EDUARDO ESCUDERO²

La realización de las *V Jornadas de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación Argentina Reciente y las I Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Reciente* en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, tuvo como convocatoria la problemática «La educación en las transiciones democráticas en el Cono Sur y las encrucijadas educativas en Latinoamérica»³. El encuentro académico de investigadoras/es buscó continuar profundizando y debatiendo acerca de las investigaciones, la enseñanza y los tópicos vinculados con nuestra historia educacional reciente. En esta ocasión, la organización estuvo a cargo del Departamento de Historia y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y del Centro de Estudio e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) radicado en la Secretaría de Investigación, Innovación y Desarrollo de la Universidad Nacional de San Luis.

Como historiadores e historiadoras de la educación y como comunidad intelectual en permanente trabajo de construcción pedagógica y política, pensamos los nudos históricos desde el presente, preocupadas y preocupados por una actualidad que tiende a tensionar las herencias y legados, poniendo en jaque las configuraciones que históricamente se han conquistado mediante luchas, en torno a derechos y subjetividades para Nuestra América. El año 2024 nos halló sumergidos en encrucijadas frente a la historia y la memoria, que invitaron a reconocernos ante la necesidad de recuperar las alternativas, las ideas y las figuras de la identidad

1 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis y Centro HEAR.

2 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto y Centro HEAR.

3 Río Cuarto, Córdoba, Argentina, 20, 21 y 22 de noviembre de 2024. Resolución de CD N° 237/2024.

latinoamericana en las transiciones democráticas. Renovando el sentido del para qué enseñar e investigar historia de la educación en tanto lugares de resistencia y proyección hacia el presente y el futuro que, aspiramos, sean en clave social.

En los últimos años, nuestro campo de estudio ha crecido en cantidad y calidad de proyectos y producciones académicas, que exceden la problemática nacional ampliando la historia del tiempo presente hacia la de los países de la región. Se discutieron abordajes, nuevas miradas teóricas-metodológicas y epistemológicas, cruces interdisciplinarios que lo enriquecen y estrategias para su enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Las intervenciones procuraron promover la difusión y circulación de la producción académica, las experiencias extensionistas y los trabajos en los archivos y sitios de memoria de diferentes universidades e institutos de formación docente de educación superior; poniendo en diálogo saberes, aportes, proyectos en curso y los nuevos desafíos sobre la historia de la educación argentina reciente y latinoamericana.

Este volumen reúne parte de las ponencias que fueron expuestas, comentadas y debatidas en las sesiones de trabajo colectivo. Sus autores y autoras son investigadores noveles y, otras y otros, especialistas consolidados, que suman sus voces para una polifonía que atiende a la diversidad, a las distintas instancias de formación y a las múltiples referencias institucionales y académicas. A los efectos de esta publicación, hemos reunidos los trabajos en cinco secciones que permiten visualizar los aportes, de la siguiente manera:

1) **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RECIENTE**, ACTUALIDADES Y DEBATES URGENTES, sección donde se leen análisis críticos acerca de los condicionantes macroestructurales emergentes de la soberanía digital y el capitalismo tecnológico y su impacto directo en la educación a distancia post-pandemia, lo que obliga a preguntar por la vigencia del espíritu crítico en el sistema educativo argentino actual. Bajo este marco político-tecnológico, emergen interrogantes y abordajes sobre la validez de los conocimientos, donde la búsqueda de una justicia epistémica que recupere saberes ancestrales se cruza con el análisis de las representaciones visuales de los pueblos originarios en los materiales escolares. Finalmente, estas disputas teóricas y políticas encuentran su anclaje en la formación docente específica, analizando las rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos institucionales locales;

2) **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RECIENTE: MUJERES, INSTITUCIONES Y MEMORIAS**, es el título de la sección en donde se estudia la subjetividad política y las memorias de intelectuales y maestras para trazar puentes entre el pasado y el presente entre exilios y experiencias docentes e investigativas en la escuela y la universidad. Se recupera una experiencia de archivo de exiliados chilenos y la Universidad Nacional de San Luis a través de la figura de su rector y también se profundiza en relatos específicos como los de las maestras mendocinas sobre la experiencia de la Guerra de Malvinas. Esta perspectiva de género se extiende al ámbito académico y científico en la región de Cuyo, analizando la emergencia e inserción de las mujeres en el campo científico de San Luis entre finales de los 50 y principios de los 70 y culminando con el estudio de su papel en la investigación universitaria durante la transición democrática, específicamente a través del proyecto de investigación Cruz del Sur en la Universidad Nacional de San Luis;

3) **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RECIENTE: PROBLEMÁTICAS DE LA TRANSMISIÓN**, es una sección que se enfoca en la memoria colectiva, la enseñanza del pasado reciente y los Derechos Humanos en el ámbito educativo, por ejemplo indagando imágenes y voces a 50 años de Capilla del Rosario, Catamarca, planteando el desafío de cómo trasladar estos hechos a las aulas frente a las actuales disputas por la memoria, los negacionismos y los discursos de odio entre los jóvenes. En este marco, asimismo se analizan las escuelas secundarias de Río Cuarto como territorios de memoria, donde las y los docentes se apropian de los diseños curriculares. En la misma sección se integran aportes específicos a la historiografía de la Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis. Así, los trabajos centran sus teorizaciones y avances empíricos en los desafíos de la transmisión y la intervención pedagógica desde una perspectiva histórica de los Derechos Humanos y su enseñanza;

4) **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RECIENTE: VOLVER LAS MIRADAS HACIA LAS REFORMAS Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN**, es una sección en donde se recorre la historia educativa reciente de Argentina y Latinoamérica, analizando la tensión entre las políticas de Estado y las realidades en distintos espacios. Los textos examinan desde la alfabetización masiva en la Nicaragua revolucionaria, hasta el impacto del neoliberalismo en los años 90, especialmente en Córdoba y en la provincia de Buenos Aires. Allí se abordan hitos como la ampliación de la obligatoriedad escolar tras el regreso de la democracia,

los debates sobre la descentralización en el Congreso Pedagógico Nacional y los modelos alternativos como los Centros Educativos para la Producción Total. En conjunto, los textos ofrecen una mirada documentada y reflexiva sobre cómo las reformas, la formación docente y el vínculo entre educación y trabajo se han expresado como ángulos latentes y conflictivos en la historia educacional reciente;

5) En la sección **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RECIENTE: LA ÚLTIMA DICTADURA ARGENTINA COMO NUDO DE SENTIDO** se historiza el disciplinamiento y la resistencia en las instituciones académicas durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983), con foco en la UBA y la Universidad Nacional de San Luis. Los portes examinan cómo se implementaron mecanismos de control ideológico y «programaciones de conducta» en la formación profesional. En la misma parte se destaca la trascendencia de los juicios de lesa humanidad como herramientas de reparación histórica y se explora cómo el debate sobre la memoria se traslada en la actualidad a la «calle online», adaptando la reivindicación de Verdad y Justicia en las nuevas configuraciones digitales como herramientas de la política.

Finalmente, resta agradecer y reconocer el trabajo realizado por las y los miembros de la organización y del Centro HEAR, por su trabajo en el sostenimiento de este significativo espacio científico de clara y deliberada impronta federal e interdisciplinaria. Así, de acuerdo con los horizontes colectivos planteados, su concreción, proyección y continuidad, se orientan pluralmente a *hacer del conocimiento la piedra basal para el desarrollo de una sociedad mejor, crítica, memoriosa y progresista.*

Sección I

**Historia de la
educación reciente,
actualidades y
debates urgentes**

El espíritu crítico en la educación argentina reciente: un recorrido sinuoso y una pregunta crucial

EDUARDO DÍAZ DE GUIJARRO¹

Aprendiendo a preguntar

Entre 1964 y 1966, en el Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la UBA se aplicó un enfoque original, en el que se procuraba desarrollar el espíritu crítico del estudiante. La intención era que el aspirante a universitario aprendiera a preguntar y a preguntarse, poniendo permanentemente a prueba las supuestas *verdades* de la ciencia. En un exhaustivo estudio anterior desarrollé los fundamentos, los antecedentes y los resultados de esa experiencia (DÍAZ DE GUIJARRO, 2010). La presentaré aquí resumida, como punto de partida para las comparaciones y las conclusiones del presente artículo.

Aquel curso no era meramente informativo ni de repaso de lo estudiado en el nivel secundario, sino formativo. Pudo desarrollarse, con óptimos resultados, sólo en la materia Física. Como recurso novedoso para la época, se utilizó un circuito cerrado de televisión, que permitió dividir a los ingresantes en pequeñas comisiones, a cargo de un docente que formulaba preguntas y ayudaba a los estudiantes a extraer conclusiones de lo planteado en las originales clases teóricas televisadas. Comenzó a aplicarse también en Geología y en el resto de las materias del Ingreso, pero la Noche de los Bastones Largos de julio de 1966, al comienzo de la dictadura de Juan Carlos Onganía, lo truncó por completo. La reversión de aquella política pedagógica fue tal que no sólo se abandonaron los criterios for-

¹ Universidad de Buenos Aires.

mativos para el Ingreso, sino que se anularon los concursos de docentes que ya habían sido seleccionados para dictarlo e incluso, tiempo después, se encontraron, entre el barro de la costa del Río de la Plata, varias latas con trozos de las películas que contenían las clases filmadas para el circuito de televisión, rotas y mezcladas con basura.

Antes de la primera clase, se distribuyó entre los alumnos un documento titulado «Un nuevo método de enseñanza», redactado por el director del curso, el físico Eduardo Flichman. Allí se explicaba que en el nivel secundario generalmente se produce una deformación:

El estudiante aprendió a memorizar, a repetir, a aceptar lo que le dice «el que sabe más», sea el libro, sea el profesor, sea el compañero «genio», [...] teme plantear dudas o críticas, pues ha aprendido que, si lo hace, será mal interpretado por el profesor, cuya «autoridad» científica no debe ser discutida (FLICHMAN, 1964, P.1).

El nuevo enfoque, que priorizaba el desarrollo del pensamiento independiente y del espíritu crítico, tenía dos aspectos. Por un lado, trataba de desmitificar las características de las ciencias de la naturaleza, que suelen considerarse, equivocadamente, como ciencias *exactas*. Por otro lado, la actitud crítica implicaba una postura general ante la vida.

Un ejemplo del primer aspecto es que la primera unidad del curso tenía como título «La física, una ciencia inexacta». Explicaba todos los factores que inciden para que ninguna observación de una magnitud física ni ninguna teoría tenga resultados *exactos*. Toda medición implica un margen de error y toda teoría es provisoria y puede ser reemplazada por otra. Universidad de Buenos Aires.

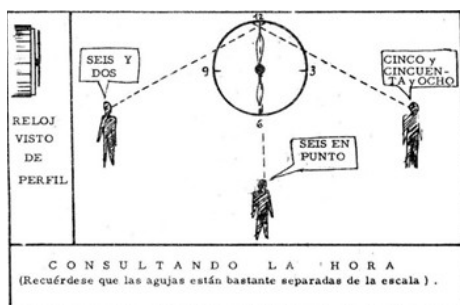


Ilustración de la bibliografía de la clase sobre «La física, una ciencia inexacta». En un reloj de pared cuyas agujas están separadas del fondo, el valor de la hora depende del lugar desde donde se lo mire. Sobre el resultado influyen el instrumento utilizado y el observador (BOIDO, 1964, P.18)

Con respecto a la actitud general frente a la vida, en el mismo documento Flichman afirmaba que existe también una deformación psicológica y social, la del estudiante al «que no le interesan los problemas de la ciudad en que vive, ni del país en que vive, ni del mundo en que vive» (FLICHMAN, 1964, p.4). Y enfatizaba que el futuro profesional o investigador debía preocuparse no sólo por sus intereses personales, sino por cómo ser útil a la sociedad.

Este curso se desarrolló en una época particularmente activa de la UBA, en la que un sector importante de docentes trataba de vincular la educación y la ciencia a las necesidades sociales.

El matemático Manuel Sadosky, entonces vicedecano de la FCEN, recordó años más tarde cómo se evaluaba a los aspirantes a las becas de la Fundación Alberto Einstein, creada durante aquellos años gracias a la iniciativa de su esposa, Cora Ratto, también matemática. No seleccionaban a los becarios solamente con criterios disciplinares de las carreras, sino también teniendo en cuenta sus criterios generales sobre la vida:

A veces yo les preguntaba «¿Usted fue en estos días al cine? Cuente la película». Según la respuesta del estudiante sobre la elección de la película y sus opiniones, obtenía pistas acerca de su forma de razonar, de sus intereses, de su cultura general. El tema no tenía relación directa con las matemáticas, pero sí con las posibilidades de llegar a ser un buen profesor o investigador (SADOSKY, 2003, p.107).

Tanto el desarrollo del espíritu crítico en el ingreso como la amplitud de criterios para el otorgamiento de las becas contaron con el apoyo de Rolando García, decano de la FCEN desde 1957 hasta 1966, tal como consta en las actas del Consejo Directivo de ese período, preservadas en la Biblioteca Digital de la FCEN.

Por su parte, el filósofo Risieri Frondizi, rector de la UBA entre 1957 y 1962, en su libro *La Universidad en un Mundo de Tensiones* (FRONDIZI, 2005), publicado por primera vez en 1971, desarrolló ampliamente sus ideas sobre cómo debe enfocarse la enseñanza universitaria.

Luego de destacar la experiencia del Ingreso a la FCEN, sostenía Frondizi que los exámenes no deben ser memorísticos, pues «debe recordarse que el espíritu crítico, la iniciativa, el sentido creador, cuentan más que el poder de acumulación de datos» (FRONDIZI, 2005, p.:207). El objeti-

vo de un curso es «crear capacidad para aprender, relacionar, analizar, razonar con rigor, pensar por cuenta propia y resolver problemas nuevos» (FRONDIZI, 2005, P.223).

A estas consideraciones pedagógicas, Risieri Frondizi también las encuadraba dentro de un marco social, al plantear que, a la formación en sus disciplinas específicas, los universitarios deben agregarle una perspectiva ética. Y que la universidad tiene una misión fundamental, que es aportar a la solución de las desigualdades, de las injusticias y de las carencias culturales que dificultan el auténtico progreso humano.

La universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual [...] Una universidad puede formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles. A su vez, el fervor social no basta por sí solo: la ayuda tiene que estar respaldada por efectiva competencia técnica (FRONDIZI, 2005, P. 248).

A pesar de su brevedad, pues sólo duró dos años, el impacto del Curso de Ingreso de la FCEN entre 1964 y 1966 fue muy grande en quienes lo protagonizaron. El grupo de docentes que trabajó como instructores y los que colaboraron con Eduardo Flichman en la preparación de las clases y de la bibliografía consideraron que aquella experiencia los marcó para el resto de sus vidas (DÍAZ DE GUIJARRO, 2010:95). Algo similar ocurrió con numerosos alumnos. Casi cuarenta años más tarde, y luego de realizar una brillante carrera como profesor de Ecología del Comportamiento en la Universidad de Oxford, Alejandro Kacelnik afirmó que:

La universidad que viví de 1964 a 1966 fue una experiencia extraordinariamente intensa. El Curso de Ingreso era un hervidero de ideas nuevas, de intentos de innovación en el plano académico, y nosotros, los alumnos, éramos conscientes de eso [...] Esos dos años y medio de la universidad pre Onganía creo que me han marcado intelectualmente al menos tanto como el resto de mi vida (KACELNIK, 2003, P.148).

La descripción de Kacelnik refleja la característica original y dinámica de aquel curso, que generó un clima de camaradería y entusiasmo poco co-

mún en el ambiente universitario, con un vínculo estrecho entre los estudiantes y sus docentes, todos muy jóvenes.

Foto grupal de la Comisión 10 del Curso de Ingreso a la FCEN de 1965. Se observa la expresión alegre de los estudiantes y la actitud de camaradería, que incluye al docente, Agustín Rela, ubicado en la tercera fila, debajo del estudiante de anteojos (ARCHIVO DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE LA FCEN)



Esta valiosa experiencia duró poco. Terminó abruptamente el 29 de julio de 1966. La dictadura del Gral. Onganía no sólo intervino las universidades y en la UBA provocó la renuncia y la emigración de numerosos docentes e investigadores. Durante sus años más rígidos, hasta las grandes movilizaciones de 1969, promovió los métodos pedagógicos tradicionales, memorísticos y autoritarios, y censuró numerosas expresiones culturales y artísticas.

El contraste de enfoques pedagógicos en la propia Facultad de Ciencias Exactas y Naturales fue categórico. Ariel Guerrero, profesor del Departamento de Química, fue designado decano en 1968, y prohibió toda discusión verbal en las clases, incluso sobre cuestiones académicas (DÍAZ DE GUIJARRO ET AL, 2015, P.242). Su concepción pedagógica está reflejada en el libro «Creatividad y pensamiento efectivo para la empresa, la educación y la ciencia» (GUERRERO, 2005). En los primeros capítulos se proponen algunos criterios sobre cómo optimizar el estudio para facilitar la memorización, como por ejemplo cuántas horas por día deben destinarse a la lectura y cuáles son los horarios más propicios. Termina las recomendaciones con su opinión sobre los beneficios de dormir la siesta y con dos apotegmas escritos en verso, el primero de ellos de su propia autoría: «Si quieres aprender / no te canses de repetir» (sic) y «Y si quieres enseñar / no te canses de machacar» (GUERRERO, 2005, P.11).

Medio siglo después, la *entusiasta* negación del espíritu crítico

Este artículo no pretende recorrer sistemáticamente la historia del espíritu crítico en la educación argentina. Sólo señalamos algunos momentos paradigmáticos en los que surgieron contrastes o concepciones contrapuestas, que permiten establecer una correlación entre los enfoques pedagógicos y las políticas de los gobiernos o de las autoridades universitarias.

La dictadura militar en la que se sucedieron como presidentes de facto los generales Onganía, Levingston y Lanusse se prolongó entre 1966 y 1973. Un breve intervalo democrático fue muy pronto frustrado por la represión sangrienta a manos de la Triple A, desde los últimos meses del gobierno de Perón y a lo largo del de su esposa, hasta el golpe del 24 de marzo de 1976, cuando comenzó la etapa más sangrienta de la historia argentina, la dictadura cívico militar encabezada sucesivamente por los generales Videla, Viola, Galtieri y Bignone. Salvo el breve intervalo en 1973/74, durante todos esos años las autoridades políticas y universitarias aplicaron criterios absolutamente autoritarios y métodos pedagógicos tradicionales, impuestos, además, con una violencia sin límites. Analizarlos excede la intención de este artículo.

Nuevas contradicciones flagrantes sobre el concepto de espíritu crítico resurgieron algunas décadas después, ya durante el período democrático comenzado en 1983.

Mauricio Macri fue Jefe de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires desde 2007 hasta 2015 y Presidente de la República los cuatro años siguientes.

Uno de los asesores que le prestó apoyo durante la mayor parte de esos años fue el filósofo Alejandro Rozitchner, quien se define a sí mismo como escritor y «nutricionista intelectual». Con evidente mentalidad empresarial, Rozitchner ofrece en su blog un «Menú de productos y servicios», con sus respectivas descripciones, horarios y precios. Dice de sí mismo que «sirve para contagiar entusiasmo» (ROZITCHNER, 2024).



Alejandro Rozitchner (derecha) junto a Marcos Peña y Mauricio Macri en 2013, durante la presentación del libro «Estamos. Una invitación abierta», compilado por los dos primeros y prologado por Macri.

Coherentemente con la política del PRO, el partido al que pertenece, Rozitchner considera que la situación actual del mundo y la del país son muy buenas y que no hay motivos para criticarlas. Pregona esa postura como político, la recomienda como método pedagógico y la aplica con sus alumnos en sus clases de filosofía. Ya en 2012 afirmaba que:

Estoy harto de esta costumbre de creer que ser inteligente es describir un presente desfavorable [...] como si fuera un campeonato de imágenes apocalípticas. Creo en el entusiasmo de vivir, en las ganas de hacer cosas [...] ¿Qué logró el ampliamente celebrado pensamiento crítico? Reproducir la pobreza. No tenemos que buscar producir más pensamiento crítico en los alumnos, tenemos que lograr en ellos entusiasmo. La crítica es una parte secundaria del pensamiento, jamás su perspectiva básica ni su momento de mayor riqueza (ROZITCHNER, 2012).

Unos años más tarde, durante la presidencia de Macri, Rozitchner fue más contundente aún. El 20 de diciembre de 2016, el diario La Nación publicó un artículo titulado «Alejandro Rozitchner: El pensamiento crítico es un valor negativo». En el artículo se transcriben algunas frases pronunciadas en un video difundido en redes sociales, en el que el filósofo gubernamental promocionaba «talleres de entusiasmo» a su cargo. Para Rozitchner, «lo más importante no es criticar la sociedad y señalar sus defectos», sino desarrollar «la capacidad creativa, la invención, la comprensión, el deseo, las ganas».

La última frase de Rozitchner encierra un planteo confuso y engañoso. Las cinco características que menciona, lo mismo que el concepto de «entusiasmo», son valores inobjektivos, pero debe aclararse qué es lo que se busca crear y a qué apuntan los deseos y las ganas que dice querer fomentar. Al describir las características del Curso de Ingreso a la FCEN, mencioné más arriba el espíritu surgido en las clases por el tipo de vínculo establecido entre docentes y alumnos y por la profunda iniciativa innovadora que implicaba aquel método pedagógico, que generó un enorme y genuino entusiasmo en todos sus protagonistas.

¿Es ese mismo tipo de entusiasmo el que propone Rozitchner?

En realidad no. Parece ser precisamente el opuesto, o sea fomentar los impulsos individualistas y no los solidarios.

En el video queda descripto con crudeza el punto de vista egoísta elegido para analizar la realidad, pues Rozitchner señala que al «evaluar objetivamente [...] también se da un paso negativo, porque no siempre hay que ubicarse con objetividad ante algo [...] Entusiasmarse, las ganas de vivir, son más importantes que el pensamiento crítico y la objetividad».

Es fácil advertir a quiénes se dirige Rozitchner para estimularles las ganas de vivir. En el mismo blog personal en el que se autodefine como «nutricionista intelectual» y promueve sus talleres, justifica sus opiniones sobre la base de que «sus amigos» valoran enormemente sus puntos de vista. Y ofrece como prueba los testimonios de tres de ellos: Julián Rodríguez Orihuela, Gustavo Grobocopatel y Andrés Fogwill.

Orihuela fue Director Nacional de Servicios Digitales de 2016 a 2018, durante el gobierno de Mauricio Macri y luego trabajó como asesor informático de varias multinacionales, entre ellas la petrolera Shell. Grobocopatel es un poderoso empresario del agronegocio, fundador de «Los Grobo» y también llamado «el rey de la soja». Fogwill es un publicista, fundador de LANDIA, una multinacional que diseña publicidades para Ford, Renault, Coca Cola y otras grandes empresas. Es entendible que, para ellos, dueños del dinero y del poder, el espíritu crítico sea «un valor negativo». Orihuela opina que Rozitchner sirve «para hacer la orientación de una empresa»; Grobocopatel considera que gracias a él «la filosofía empieza a ser útil para la empresa, para el *management*», y Fogwill le dice que «sos un creador de líderes».

La aparente contradicción de un ministro

En agosto de 2017, durante el gobierno de Mauricio Macri, se produjo la desaparición de Santiago Maldonado, en medio de un operativo de la gendarmería en la provincia de Chubut. Su cuerpo sin vida fue encontrado a mediados de octubre, dentro del territorio mapuche que había sido allanado en dicho operativo. Durante esos dos meses y medio, gran parte de la opinión pública argentina se movilizó, reclamando que se conociera el paradero de Maldonado y que se investigara qué grado de responsabilidad habían tenido las fuerzas represivas en su desaparición. Los gremios docentes plantearon que el tema debía discutirse en las escuelas.

En un acto realizado en La Plata, el ex ministro de Educación y entonces candidato a senador por el partido del gobierno, Esteban Bullrich, se pronunció sobre este tema:

Me parece muy bien que el caso Maldonado llegue a las escuelas, es un tema de coyuntura. Si queremos formar ciudadanos, tenemos que formarlos también generando pensamiento crítico y debate sobre los temas de coyuntura [...] Lo que me pareció muy mal, muy lamentable y criticable, es el material que llevó CTERA (PERFIL, 7/9/2017).

Resultó llamativo que Bullrich defendiera el desarrollo del pensamiento crítico, aunque quedó claro en su discurso que su orientación no coincidía con la de los gremios docentes. Estos últimos buscaban destacar el carácter violento de la represión contra los pueblos originarios y alertar a los alumnos sobre el peligro de que pasara inadvertido un hecho que evocaba las terribles desapariciones de personas de la dictadura de 1976. Pero, si no se trataba de investigar sobre la verdad de lo sucedido, ¿qué tipo de pensamiento crítico buscaba estimular el candidato?

En esa ocasión no lo dijo, pero un año antes lo había definido con bastante claridad.

En noviembre de 2016, mientras era Ministro de Educación del gobierno neoliberal de Macri, Bullrich habló, frente a un auditorio de empresarios, en la 22ª Conferencia de la Unión Industrial Argentina (UIA). Luego de declarar que «el sistema educativo argentino no sirve más [...] porque está diseñado para hacer chorizos, todos iguales», agregó: «el de-

safío que tenemos es cambiarlo». Pero, ¿tenía realmente Bullrich la intención de cambiar el sistema educativo para enriquecer su diversidad y desarrollar la libertad de pensamiento, necesaria para que dejara de ser, como él acababa de afirmar, una fábrica para «hacer chorizos todos iguales»?

No. No fue eso a lo que apuntaba. Ese día, frente a los empresarios, aclaró que «Yo no me paro como Ministro de Educación. Me paro como Gerente de Recursos Humanos. Eso es lo que soy... para ustedes» (PÁGINA 12, 23/11/2016).

Esta definición es muy clara, y relativiza la afirmación realizada por Bullrich un año después. Lo dicho ante los empresarios de la UIA en 2016 fue coherente con su carácter de ministro de un gobierno neoliberal, cuya política educativa tiende a favorecer los intereses empresariales. Con ese objetivo, las únicas críticas que cabrían en la mente del ministro podrían ser las que ayudaran a defender los intereses de los empresarios. Por lo tanto, la mención al pensamiento crítico con relación a la desaparición de Maldonado era en realidad una propuesta de evitar que se pusiera en duda la corrección del accionar de la gendarmería o de la política de su gobierno. Dicho de otra forma, proponía criticar a los que criticaban.

El *negacionismo* contemporáneo

Hoy se vive en la Argentina una forma extrema de la crítica, impulsada desde el gobierno nacional: el *negacionismo*, o sea la desvalorización absoluta del pensamiento científico.

Este fenómeno es anárquico y, por su propia naturaleza, no se sustenta en ninguna teoría seria ni en argumentos coherentes. Pero su naturaleza violenta y agresiva y el carácter teatral y disruptivo de sus protagonistas buscan fomentar, al menos en ciertos sectores de la sociedad, una postura extremadamente opuesta a la ciencia y a los investigadores. No se promueve el espíritu crítico para debatir razonadamente algún aspecto particular de la realidad natural o social. Se objeta globalmente el pensamiento científico.

Aún antes de asumir su cargo, el actual presidente Javier Milei sostenía que «todas esas políticas que culpan al ser humano del cambio climático son falsas» (EL PAÍS, 30/11/23), una idea que reafirmó en varios de sus

discursos y declaraciones posteriores. En el Foro de Davos, reunido en enero de 2024, dirigiéndose a los representantes de las grandes potencias y de las empresas multinacionales, a quienes llamó «héroes», sostuvo que no es necesario diseñar políticas para proteger el planeta, pues los seres humanos no pueden dañarlo (MILEI, 2024). Y unos meses después descalificó globalmente a intelectuales y científicos, con el objetivo de crear en sus seguidores una ideología basada en la fe ciega en su concepción sobre la libertad irrestricta para los dueños del capital y las restricciones absolutas para quienes se les opongan. Una teoría que, para él, debe ser considerada como una *verdad absoluta*.

El *negacionismo* del conocimiento científico y su reemplazo por la aceptación de creencias infundadas tiene otros representantes dentro del gobierno. La diputada de La Libertad Avanza Lilia Lemoine, actualmente Secretaria de la Comisión de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, de la Cámara de Diputados de la Nación, sostuvo que la Tierra es plana, que la llegada del hombre a la Luna fue «un montaje escénico» (LA NACIÓN, 12/5/2024) y en 2020 rechazó las políticas sanitarias de la Organización Mundial de la Salud y propuso, a cambio, un disparatado método para medir el riesgo de contagio del coronavirus (LEMOINE, 2020). Estas insólitas declaraciones fueron sustentadas con el argumento de que existen fuertes poderes ocultos que engañan al conjunto de la humanidad, por lo que es necesario desafiarlos críticamente para conocer la verdad.

Una pregunta clave

Frente a esta variedad de interpretaciones sobre el sentido del espíritu crítico, cabe formular una pregunta: ¿existe el pensamiento crítico neutral, en el que puedan incluirse todas las opiniones posibles sobre un determinado tema? ¿O siempre quien critica parte de un supuesto que considera válido, de acuerdo con su concepto sobre la ciencia o su escala de valores éticos o políticos?

El recuerdo de un libro leído en mi infancia, en el que se relataba, a través de un texto ilustrado, una historia desconcertante y triste, me permite terminar este artículo con una reflexión concluyente, que orienta la respuesta a las preguntas que acabo de formular.

«El oso que no era oso»

El libro contiene un cuento de Frank Tashlin (1948), ilustrado por él mismo. Relata la historia de un oso que vivía en un bosque y que, al llegar el otoño, entra a una cueva para hibernar. Pocos días después, mientras el oso ya dormía, llegaron al lugar hombres con sierras, tractores y máquinas, talaron el bosque y construyeron una enorme fábrica, encima de la cueva en la que el oso se refugiaba de la nieve.

Al llegar la primavera, el oso salió de la cueva y se encontró en medio de la fábrica. Un capataz le ordenó volver inmediatamente a su puesto de trabajo, pero el oso respondió que él no trabajaba allí, que él era un oso. El capataz le dijo: «No trates de engañarme. Tú no eres un oso. Eres un hombre tonto que lleva un sobretodo de piel y necesita afeitarse» (TASHLIN, 1948). Ante la negativa del oso, el capataz lo llevó frente al gerente y luego frente al presidente de la compañía. Todos ellos le decían lo mismo y le insistían que tenía que volver a su puesto de trabajo.

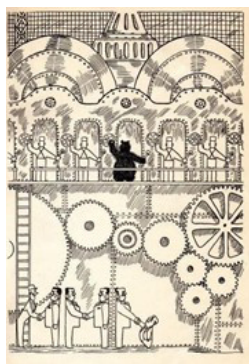
Finalmente, lo obligaron a trabajar en una enorme máquina.

Mucho tiempo después, la fábrica cerró y despidieron a todos los obreros, que volvieron a sus casas. Pero el oso, que ya se había convencido de que no era un oso, sino un hombre tonto, sin afeitarse y con un abrigo de piel, no sabía a donde ir y, al llegar el invierno, se sentó en el bosque y la nieve comenzó a caer sobre su cuerpo, hasta cubrirlo casi por completo.



Ilustraciones del libro «El oso que no era oso», de Frank Tashlin. En la primera, el oso se acuesta dentro de la cueva; en la segunda, sale a la superficie y se encuentra dentro de la fábrica, y en la tercera, es llevado a la oficina del presidente de la compañía.

Mi recuerdo de infancia terminaba aquí, con el oso muriendo de frío bajo la nieve. Sin embargo, al encontrar el libro, más de siete décadas después, descubrí que Tashlin le agregaba un final feliz. Antes de que la nieve lo cubriera por completo, el oso vio la cueva, entró en ella, se sintió abrigado para pasar el invierno y reconoció finalmente que era un oso.



El oso trabajando en la fábrica, en una imagen que recuerda la película «Tiempos modernos», de Charles Chaplin; y el momento en que la nieve cae sobre él, luego del cierre de la fábrica y de su despido (Tashlin, 1948).

A pesar de su apariencia de cuento infantil, esta historia contiene una profunda crítica social. El oso es una representación del obrero industrial del siglo XX, que puede perfectamente extenderse a todos los empleados asalariados y aún a los trabajadores que, creyéndose independientes, dependen en realidad de las grandes empresas industriales, comerciales o financieras del siglo XXI. De tanto «machacarle», como decía Ariel Guerrero que había que hacer para convencer a alguien, que él era un hombre tonto sin afeitarse, el oso lo cree, y acepta trabajar en una fábrica. Es algo comparable a lo que la ideología capitalista impone en la vida real a los seres humanos, a través de la legislación y de la penetración cultural, que generan costumbres y tradiciones naturalizadas. Los trabajadores se ven obligados a aceptar empleos asalariados o a percibir comisiones que apenas cubren un nivel mínimo de subsistencia, en una sociedad que logró imponer colectivamente la idea de que las relaciones económicas y sociales son naturalmente así. La educación autoritaria y las *verdades absolutas* impuestas por quienes detentan el poder económico, logran la *alienación* del trabajador, que pierde la conciencia de la injusticia a la que está sometido. Sólo un gran esfuerzo, o una situación límite como la vivida por el

oso cuando la nieve lo cubre casi por completo y corre el riesgo de morir congelado, le permiten reaccionar, reconociendo su verdadera naturaleza y por lo tanto sus derechos.

Conclusiones

Cuando Risieri Frondizi afirmaba que «La universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual», se estaba refiriendo a las injusticias, a las desigualdades y a la falsa conciencia que genera la dominación de un sector de la sociedad sobre otro. El espíritu crítico al que se refería Eduardo Flichman no sólo implicaba analizar con un pensamiento abierto los conceptos de la física. También esa actitud se consideraba inseparable de la que debe tener el ser humano frente a todos los aspectos de la vida, sin aceptar las supuestas *verdades* impuestas por la tradición o por la propaganda. El mismo objetivo perseguía Sadosky al seleccionar los becarios, promoviendo la amplitud intelectual del estudiante, incluso en una facultad dedicada a las ciencias matemáticas y de la naturaleza.

Guerrero, Rozitchner y Bullrich otorgaban a este tipo de pensamiento crítico un valor negativo. Su postura era similar a la del capataz y a la del presidente de la compañía del cuento de Tashlin.

Los políticos *anarco capitalistas* en el pasado reciente llevaron a un extremo el intento de imponer *verdades absolutas*, mediante el uso reiterado de informaciones falsas, de la desvalorización de las ciencias y de la violencia verbal.

La realidad muestra que en la humanidad existen intereses contrapuestos y que es éticamente injusto que un poderoso domine a un débil. En ese marco, la universidad no sólo tiene la misión de formar profesionales, docentes e investigadores. También tiene como objetivo facilitar que los estudiantes adquieran, con sentido social, la capacidad de ayudar al desarrollo humano completo, expandir la cultura, combatir las desigualdades y evitar la destrucción del planeta.

La educación juega, en esos procesos, un papel fundamental.

Referencias

- BOIDO, G. (1964).
Diálogos, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA
- DÍAZ DE GUIJARRO, E. (2010).
Espíritu crítico y formación científica. El ingreso a la UBA en los años 60. Eudeba.
- FLICHMAN, E. (1964).
Un nuevo método de enseñanza. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA.
- FRONDIZI, R. (2005)
La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina. Eudeba.
- GUERRERO, A. (2005)
Creatividad y pensamiento efectivo para la empresa, la educación y la ciencia. GZ Editores.
- KACELNIK, A. (2003).
Cientificismo y pensamiento independiente, en Catalina Rotunno y Eduardo Díaz de Guijarro (compiladores): *La construcción de lo posible*. Libros del Zorzal.
- LEMOINE, L. (2020).
<https://www.youtube.com/watch?v=owAPZpOcH6Q&t=177s>
- MILEI, J. (2024).
Palabras del Presidente de la Nación, Javier Milei, en la 54° Reunión Anual del Foro Económico Mundial, en Davos, Casa Rosada, Presidencia, <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/discursos/50299-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-el-54-reunion-anual-del-foro-economico-mundial-de-davos>
- ROZITCHNER, A. (2012).
El pensamiento libre y buscador, entrevista a cargo de Verónica Castro y Pablo Mancini, Buenos Aires, CeCIED IESDyT 9-001.
- ROZITCHNER, A. (2024).
Sobre mí, <https://alejandrorozitchner.com/sobre-mi/>.
- SADOSKY, M. (2003).
Queríamos tener una universidad de excelencia, en Catalina Rotunno y Eduardo Díaz de Guijarro (compiladores): *La construcción de lo posible*. Libros del Zorzal.
- TASHLIN, F. (1948).
El oso que no era oso. Editorial Abril.

Fuentes documentales

Actas del Consejo Directivo de la FCEN, desde 1957 hasta 1966.

Diario El País.

Diario La Nación.

Diario Página 12.

Diario Perfil.

La educación en la nueva fase del capitalismo: gigantes tecnológicos y soberanía digital en la Argentina (2020-2025)

CONSTANZA EICHHORN, MARIANO YEDRO,
ESTEFANÍA BRESSO Y LUCIANA JOULI¹

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto de estudio el avance de los gigantes tecnológicos en el campo educativo en la Argentina. Este fenómeno se enmarca en un contexto de crisis del capitalismo, caracterizado por el deterioro de la hegemonía unipolar de Estados Unidos y la emergencia de China como potencia global, lo que configura una redistribución del poder geopolítico en la que también intervienen otros actores, como Rusia. Desde esta perspectiva puede interpretarse el conflicto geopolítico en escenarios como Ucrania, Israel o Taiwán, así como en América Latina, considerada por Estados Unidos como su hinterland natural.

Al mismo tiempo, asistimos a un proceso que transforma profundamente las dinámicas económicas y sociales: la consolidación de una nueva fase digital del capitalismo. Se desarrolla ante nuestros ojos una cuarta revolución industrial que digitaliza la vida cotidiana. Esta revolución tiene sus beneficiarios principales en los gigantes tecnológicos: por un lado, el bloque de GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft) y, por otro, BATHX (Baidu, Alibaba, Tencent, Huawei y Xiaomi). De este modo, el

¹ UNRC-CEFOPED.

enfrentamiento entre Estados Unidos y China se proyecta como una disputa entre bloques político-tecnológicos (EE.UU./GAFAM vs. China/BATHX).

En este escenario, los gigantes tecnológicos —particularmente en su versión educativa, las denominadas EdTech— despliegan su influencia en América Latina. El sistema educativo comienza a ser subsumido en una lógica de gubernamentalidad sustentada en el extractivismo de datos y en la producción de subjetividades alineadas con la teoría del capital humano, dominante en la actual fase del sistema.

A partir de estas consideraciones, este trabajo se interroga acerca de la necesidad de que el Estado desarrolle una política tecnológica soberana capaz de confrontar con las plataformas educativas megatecnológicas.

El enfrentamiento del G2 entre EEUU y China

La independencia de Estados Unidos en 1776 no significó una emancipación económica efectiva, sino únicamente política. Hacia fines del siglo XVIII, Alexander Hamilton propuso un proyecto de industrialización para el joven país, aunque recién casi un siglo después, tras la Guerra Civil (1861-1865) entre el Norte industrialista y el Sur esclavista, el gobierno de Abraham Lincoln pudo comenzar a materializarlo. A partir de entonces, Estados Unidos desarrolló una poderosa base manufacturera que lo convirtió, durante el siglo XX, en la principal potencia industrial mundial.

Sin embargo, este modelo comenzó a modificarse hacia la década de 1970, cuando se produjo un doble proceso: por un lado, la financiarización de la economía, con el predominio del capital especulativo sobre el productivo; y por otro, la transnacionalización, dado que la alta burguesía estadounidense, en alianza con otras fracciones del capital, trasladó su producción hacia el sudeste asiático.

En este nuevo escenario, y en línea con diagnósticos como los de Alvin Toffler, Estados Unidos orientó su estrategia casi exclusivamente hacia el desarrollo de la industria de alta tecnología comunicacional —representada por el complejo GAFAM— y al fortalecimiento del complejo militar, en detrimento de la producción manufacturera tradicional. No obstante, este camino ha tenido como consecuencia, en las últimas déca-

das, un deterioro social expresado en el aumento del desempleo y en problemáticas asociadas a la marginalidad.

La historia de China difiere notablemente de la de Estados Unidos. Centro político y cultural de Asia hasta comienzos del siglo XIX, durante ese siglo y buena parte del siguiente fue objeto de la presión imperialista, en particular de Gran Bretaña. Sin embargo, en el siglo XX emergieron distintas experiencias antiimperialistas, tanto de carácter nacionalista como revolucionario.

En 1912, Sun Yat-sen fundó el Kuomintang, partido de orientación nacionalista. Poco después, en 1921, se creó el Partido Comunista Chino (PCCh), en el que comenzó a destacarse Mao Zedong, quien se convertiría en su principal dirigente. A partir de 1927 se desencadenó una guerra civil entre ambas fuerzas, de la cual, tras décadas de enfrentamientos intermitentes, resultó victorioso el comunismo. Como líder de la República Popular China desde 1949, Mao implementó una profunda reforma agraria y estableció un férreo control estatal sobre áreas estratégicas de la economía —energía, acero, banca, transporte y tierra—, aunque sin alcanzar una industrialización compleja. Su liderazgo se extendió hasta su muerte en 1976.

Dos años más tarde, en 1978, emergió la figura de Deng Xiaoping, quien impulsó un programa de reformas conocido como «socialismo con características chinas». En 1979 se crearon las primeras Zonas Económicas Especiales (Shenzhen, Zhuhai, Xiamen y Shantou), donde se radicó capital extranjero bajo estricta supervisión estatal. Estas zonas se consolidaron como polos de producción de industria liviana —principalmente textil y electrónica— y, con el tiempo, otras regiones también se abrieron al capital externo, transformando progresivamente a China en la «fábrica del mundo». Desde la década de 1990, además, el país comenzó a escalar hacia industrias de mayor complejidad, incorporando tecnologías con mayor valor agregado.

Un tercer momento clave se inicia en 2012 con la llegada al poder de Xi Jinping, bajo cuyo liderazgo se profundizó la revolución digital y el control estatal sobre el complejo BATHX —considerado el «Silicon Valley chino»—, al tiempo que se impulsó un ambicioso proyecto de expansión comercial global. Destaca en este sentido la Nueva Ruta de la Seda del siglo XXI, que conecta China con Europa y África, y se extiende también hacia América Latina (GIMÉNEZ Y CACIABUE, 2024).

La nueva fase del sistema y la Nueva Aristocracia Financiera y Tecnológica

El enfrentamiento del G2 se desarrolla en un escenario marcado por una transformación estructural: estamos ante una nueva fase de desarrollo del capitalismo, caracterizada por la cuarta revolución industrial y digital. Si la primera revolución estuvo asociada a la máquina de vapor, la segunda al petróleo y la electrificación, y la tercera a la computación y la informática, la actual implica un salto cualitativo basado en la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático (machine learning) (AGUILERA, 2023).

Asimismo, los epicentros de estas revoluciones también se han desplazado en el mapa global: la primera tuvo lugar en la Inglaterra de mediados del siglo XVII; la segunda y la tercera en los Estados Unidos, desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX; mientras que la cuarta, aunque aún dominada por Estados Unidos, encuentra a China como un competidor central.

En esta transición, hemos pasado de una fase analógica a una digital, de energías fósiles a renovables, de matrices contaminantes a otras más limpias. Se desarrollan, ante nuestros ojos, vanguardias tecnológicas como la hiperconectividad 5G y 6G, la robótica, la inteligencia artificial, la industria aeroespacial, la realidad ampliada, la biotecnología y la agricultura tecnológica (AgTech), entre otras.

Esta nueva fase del capitalismo tiene sus ganadores, encabezados por los complejos tecnológicos conocidos como GAFAM, en Occidente, y BATHX, en China. En rigor, estamos ante la conformación de una aristocracia financiera y tecnológica, en la que el poder del capital financiero se articula con el desarrollo tecnológico, al punto de que estas corporaciones adquieren una capacidad que, en ocasiones, les permite situarse por encima de los Estados nacionales o tensionar su soberanía.

El complejo GAFAM, situado en Silicon Valley, está integrado por: Google (Sundar Pichai), Amazon (Jeff Bezos), Facebook/Meta (Mark Zuckerberg), Apple (históricamente asociada a Steve Jobs) y Microsoft (donde destaca la figura de Bill Gates). A este grupo se suman otros actores influyentes, como Elon Musk (Tesla, X/Twitter, SpaceX), Peter Thiel (PayPal y Palantir) y la empresa Nvidia, líder en el desarrollo de procesadores gráficos y chips especializados en inteligencia artificial.

Por su parte, China ha consolidado el complejo BATHX, conformado por Baidu, Alibaba, Tencent, Huawei y Xiaomi. Esta última, recientemente, ha lanzado el sistema de lenguaje artificial DeepSeek, que se posiciona en competencia con ChatGPT, pero con un costo de operación hasta siete veces menor, lo cual evidencia la estrategia china de combinar innovación con eficiencia productiva en el marco de la disputa tecnológica global.

Estos complejos se articulan con los Estados nacionales de formas diversas y complejas. El enfrentamiento del G2 deviene en una pugna que puede caracterizarse como «dos grandes proyectos estratégicos que articulan y enlazan dos grandes campos de fuerzas sociales, con palancas financieras, comerciales, tecnológicas, institucionales, militares y multilaterales» (GIMÉNEZ Y CACIABUE, 2024).

En la actualidad, entre ambas potencias se libra una guerra comercial y tecnológica en torno a los semiconductores y a las tierras raras, materiales indispensables para el desarrollo tecnológico. Al mismo tiempo, se despliega una guerra geopolítica que tensiona espacios como Ucrania, Israel y Taiwán. En ese escenario, Estados Unidos observa con atención a América Latina, región a la que considera parte de su hinterland natural, y procura subordinarla a sus políticas, evitando posibles alianzas con China.

Hoy Latinoamérica también se encuentra en disputa. Distintos países de Centroamérica y Sudamérica buscan ganar autonomía y articularse políticamente —como lo evidencian la emergencia de la CELAC e incluso la incorporación de nuevos miembros a los BRICS—, mientras otros se alinean con Estados Unidos, como es el caso actual de El Salvador, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina.

No obstante, las estrategias de intervención han cambiado. Ya no se reducen a golpes de Estado, planes desestabilizadores o persecuciones y proscripciones políticas. Hoy se suman nuevas formas de gubernamentalidad, basadas en el extractivismo de datos y en la producción de subjetividades neoliberales. Veamos ahora cómo estas dinámicas se expresan en el campo educativo.

Nueva gubernamentalidad digital en el campo educativo

La gobernanza digital en el campo educativo «está siendo de notable interés entre los estudios críticos en educación más recientes» (SAURA, 2021:2). Señala el investigador español Geo Saura que se está produciendo un

giro de la gobernanza que tiene que ver con las redes de datos o redes de gobernanza digital en educación (...) hibridaciones existentes entre actores políticos (...) tecnologías digitales y grandes corporaciones tecnológicas en la configuración y el desarrollo de las políticas educativas. (SAURA, 2021: 2)

También dice que los

avances de las plataformas digitales y la IA en los sistemas educativos están favoreciendo que una nueva industria tecnológica esté dirigiendo los cambios más relevantes en la política educativa. Las corporaciones tecnológicas de Silicon Valley son, en estos momentos, quienes están liderando los modos de gobierno en los sistemas educativos a través de las herramientas necesarias para introducir los algoritmos y datos masivos en las aulas a través de sus plataformas digitales y de los avances de la IA (...)

Los análisis más recientes de estos procesos de gobernanza están centrados en demostrar cómo la industria del capitalismo de plataformas y la Inteligencia Artificial (IA) están generando las reformas más significativas en los diversos escenarios educativos. (SAURA, 2021: 3)

Los investigadores argentinos Julián Mónaco y Diego Herrera, en su artículo *La educación en la época de las plataformas*, señalan que se está produciendo «en el mapa educativo global el avance –hasta hace poco más bien silencioso– de las llamadas plataformas digitales» (MÓNACO Y HERRERA, 2022: 1), las cuales, particularmente durante los años de la pandemia, consolidaron sus servicios tecnológicos e informáticos como «una suerte de

arquitectura invisible para los procesos de enseñanza y aprendizaje» (MÓNACO Y HERRERA, 2022: I).

A partir de la lógica algorítmica, «los intereses de las Big Tech (...) pueden delinear un perfil muy preciso de los destinatarios a partir de los datos que les sustraen sin avisarles» (MÓNACO Y HERRERA, 2022: II), al mismo tiempo que despliegan un modelo educativo basado en «la lógica del ranking [y] la autoadministración del aprendizaje» (MÓNACO Y HERRERA, 2022: II).

Como se observa, distintos investigadores coinciden en señalar el nuevo escenario digital en el campo educativo y la lógica de dominación que este conlleva.

Gigantes tecnológicos en la educación

Acaso sea El Salvador el país donde se está desarrollando con mayor ímpetu esta avanzada digital educativa de la NAFT. En septiembre de 2023, la Asamblea Legislativa salvadoreña aprobó la Ley General para la Modernización Digital del Estado. El Salvador es el primer país centroamericano en donde Google ha establecido sus oficinas, una gigantesca estructura de vidrio, lo que permite la intervención de la empresa en áreas como el gobierno, la salud y la educación.

La Secretaría de Innovación, en el marco del proyecto Agenda Digital de País 2020-2030, ha sido la encargada de implementar este proceso. Google se encargará de digitalizar datos estatales, particularmente los relacionados con inmuebles y con la salud, específicamente las historias clínicas. En el sector educativo, todas las escuelas del país utilizarán como plataforma oficial Google for Education y Google Classroom. Según afirmó el presidente Bukele, desde estas plataformas se apunta a que el sistema educativo salvadoreño «sea uno de los mejores sistemas educativos del mundo» (BUKELE, 2024: 4:08-4:10).

El convenio, realizado sin licitación, incluye casi un millón de computadoras portátiles para estudiantes y representa un gasto anual de 500 millones de dólares por parte de El Salvador. El objetivo es que la totalidad de estudiantes, 1,2 millones, y docentes, 36 mil, cuenten con sus dispositivos y estén capacitados en el uso de estas plataformas. Hasta la fecha, 30 mil docentes ya se han graduado en el manejo y gestión de Google Classroom.

Paralelamente, se están construyendo más de mil kilómetros de fibra óptica, conectando cerca de cinco mil escuelas (SÁNCHEZ, 2021). De este modo, la empresa accede a los datos de la ciudadanía y del sistema educativo, mientras participa activamente en la definición de la política educativa y en la creación de sujetos pedagógicos.

En Argentina, en 2023, en la provincia de Buenos Aires, en la localidad de Vicente López, bajo la intendencia de Jorge Macri, la Escuela Primaria Municipal Manuel Dorrego fue certificada por Google for Education. Esta no fue la primera escuela argentina en recibir certificación, ya que anteriormente habían sido reconocidos el St George's College (Buenos Aires, Sede Norte: Los Polvorines; Sede Sur: Quilmes) y el Colegio Rainbow (Mendoza). Sin embargo, la escuela Manuel Dorrego constituye la primera escuela pública de gestión estatal en ser reconocida por la megaprimaria tecnológica (JOULI Y PEDRAZA, 2022).

Por otro lado, una de las plataformas digitales educativas que en los últimos años ha adquirido cierta relevancia en distintos medios es Ticmas. De origen nacional, pertenece al grupo Vi-Da, cuya fundadora y directora es Viviana Zocco, cónyuge de Daniel Hadad. El grupo nació en la primera década del siglo XXI, pero experimentó un salto de escala durante la pandemia de Covid-19, en los años 2020 y 2021. Para ese entonces, tenía presencia en numerosos países de Latinoamérica, incluyendo Uruguay, Chile, Perú, Colombia, México, Honduras y Ecuador, así como en Estados Unidos, donde ofrece enseñanza de español.

En mayo de 2021, Ticmas se asoció con Google en formato de partner, es decir, utilizando a escala nacional herramientas del gigante tecnológico: «reconocen como partners a las empresas que desarrollan soluciones innovadoras enfocadas en educación, que además se integran con nuestros productos, como es el caso de Google Workspace for Education, Google Classroom, Meet y Chromebooks» (LA NACIÓN, 2021). En febrero de 2022, fue seleccionada entre las veinte empresas más innovadoras del sector según la Copa GSV, un concurso organizado por fondos de inversión que financian este tipo de empresas.

En su página, Ticmas se presenta como una plataforma interactiva que, en el marco de las currículas educativas, ofrece contenidos de calidad, formación docente continua, personalización del aprendizaje de los estudiantes e innovación tecnológico-pedagógica. La plataforma apun-

ta al desarrollo de la capacidad lectora y la comprensión de los estudiantes, priorizando el aprendizaje socioemocional para «desarrollar habilidades para gestionar emociones, fomentar relaciones saludables y tomar decisiones responsables (...) preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio, haciéndolos más resilientes y empáticos» (Ticmas, s/a).

Asimismo, busca inspirar «la creatividad» y desarrollar «competencias digitales y habilidades clave para la empleabilidad, preparando a los estudiantes para los retos del mundo laboral» (Ticmas, s/a). A través de Ticmas, Google accedería a los datos de la ciudadanía argentina, al tiempo que intervendría en las políticas educativas nacionales, promoviendo la constitución de un sujeto pedagógico determinado: el del capital humano, orientado a la capitalización de sus saberes y al emprendedorismo educativo, y menos a la reflexión sobre lo común, vinculada a una concepción más humanista clásica.

Liliana Pascual, investigadora del campo educativo argentino, señala que en la post-pandemia se produjo una proliferación de foros y congresos organizados por diversas entidades —como Perfil Educación, Argentinos por la Educación, La Nación, Ticmas, Fundación Varkey, BID, entre otros— donde se ha planteado que Latinoamérica es «un mercado codiciado para las compañías que desarrollan tecnología en el campo educativo» (PASCUAL EN LATRILLE, 2024).

En junio de 2024, el presidente Javier Milei declaró su interés en que la modernización del Estado y la educación argentina se realizara con la participación de los gigantes tecnológicos:

Google tiene un sistema armado para hacer la reforma del Estado por Inteligencia Artificial (...) y Meta tiene todo un sistema armado para formación de capital humano (...) empezamos a hacer los contactos con la gente de Meta para implementar Inteligencia Artificial en la formación de nuestros hijos (MILEI, 3 DE JUNIO DE 2024).

El presidente señaló que este proyecto apunta a crear una especie de «Silicon Valley de las pampas», pero, en rigor, el objetivo final de estas megatecnológicas, actuando articuladamente con los poderes locales, es más bien el desguace del Estado argentino, buscando convertir al país en «una factoría de Silicon Valley» (SFORZIN, 2024).

Sobre la soberanía tecnológica

La educación argentina ha atravesado diversas etapas. Según el filósofo y pedagogo Manuel Becerra, en nuestra historia nacional existieron dos grandes proyectos educativos: el de las élites de la segunda mitad del siglo XIX y el del peronismo. El primero dio forma al Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE), aunque con una fuerte matriz eurocéntrica. El segundo desarrolló un sistema de educación técnica orientado a la nueva Argentina industrial y soberana.

Es relevante señalar, de manera resumida, que este segundo sistema promovió no solo una política de pleno empleo, formando al nuevo sujeto pedagógico trabajador para la Argentina industrial, sino que también vinculó la educación al desarrollo de industrias estratégicas y de punta, como la aeroespacial y la energía nuclear.

Becerra también sostiene que el kirchnerismo (2003-2015) constituyó, en cierto sentido, una continuidad del peronismo, aunque sin la misma profundidad. Durante este período se promovió la educación como derecho social, ampliando la matrícula en todos los niveles y articulando la política educativa con la recuperación del empleo y el desarrollo científico-tecnológico. Se generaron condiciones materiales, salariales e infraestructura para llevar adelante un proceso de inclusión educativa que permitiera crear masa crítica.

Como señala Juan Carlos Tedesco, investigador destacado del campo educativo argentino, durante 2003-2015 se construyeron 9 mil salas para niños de tres años y 4 mil para niños de cuatro años, se edificaron 2.100 escuelas y 19 universidades nacionales, de las cuales 18 se inauguraron entre 2007 y 2015. En este contexto, la tasa de matriculación se incrementó significativamente: en el nivel preescolar pasó del 55 % en 2000 al 72 % en 2014; en el nivel primario se mantuvo alta, siempre por encima del 95 %; en el nivel secundario aumentó del 80 al 90 %; y en el nivel superior creció del 16 al 50 %.

Este proceso se complementó con diversos programas de becas, como las Becas Pro.Gre.Sar (1,5 millón de beneficiarios), el Programa Nacional de Becas Universitarias, el Programa Bicentenario y el Plan Fines (4 millones de beneficiarios), así como con la distribución de 57 millones de libros (TEDESCO, 2017).

Junto a este proyecto de inclusión educativa y de creación de masa crítica, también se buscó desarrollar un ecosistema científico-tecnológico que permitiera al país aumentar su soberanía tecnológica. En su artículo ¿Lavar platos o lanzar satélites al espacio?, el científico argentino Eduardo Dvorkin señala que el kirchnerismo procuró gestar un estilo tecnológico con desarrollo inclusivo.

El Estado creó o fortaleció un ecosistema de empresas estatales que impulsaron el desarrollo científico y tecnológico: INVAP, dedicada al desarrollo de reactores nucleares y radares; ARSAT, responsable de la creación del satélite ARSAT; VENG, que produce lanzadores satelitales; el Polo IT para la defensa; y YCET/YPF, que integra la investigación del Conicet con las demandas de YPF.

Paralelamente, el kirchnerismo fortaleció el sistema científico y la formación de científicos para el sistema tecnológico. La inversión anual en actividades de ciencia y tecnología pasó de 1.000 millones de dólares en 1993 a 6.500 millones en 2013. Si en 2003 el porcentaje del PBI destinado a ciencia y tecnología era de 0,40, en 2013 llegó al 0,67. El crecimiento de la producción científica se refleja en el número de artículos publicados en el Science Citation Index (SCI), que pasó de 2.000 en 1998 a más de 9.000 en 2012. Además, en 2007 el gobierno creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) (DVORKIN, 2017).

A la vez, en la experiencia del kirchnerismo comenzó a visualizarse la necesidad de pensar una educación para un nuevo tiempo cada vez más atravesado por lo digital. Si en el plano científico-tecnológico la apuesta fue la creación del satélite ARSAT, en el plano educativo se desarrollaron los canales de televisión educativa Paka Paka y Encuentro, páginas de internet educativas como Educ.ar, y lo que probablemente constituyó la experiencia más significativa en términos de educación digital: el Programa Conectar Igualdad. Este programa distribuyó, entre 2010 y 2015, 5,5 millones de netbooks a estudiantes del nivel secundario y superior no universitario, constituyéndose en una política pionera en Latinoamérica.

Estas experiencias de soberanía educativa y tecnológica pueden servir como insumo para repensar una educación digital pero soberana en la actualidad, en esta nueva fase digital del capitalismo, donde las megatecnológicas comienzan a atravesar el campo educativo. Si retomamos las palabras del investigador y docente venezolano Luis Bonilla Molina,

quien se centra en el ámbito universitario, la educación «está amenazada por la ofensiva del capital tecnológico» pero también «por el inmovilismo institucional». No solo la universidad, podríamos añadir, sino todo el sistema educativo. Dice:

Si todo sigue como está, la universidad que conocemos tiene sus días contados. La capacidad de reacción de los actores académicos a la ofensiva sistémica del capitalismo actual contra las instituciones de educación superior es limitada, porque se pretende responder a lo nuevo con las claves de resistencia anti sistémica propias del pasado, es decir, de un mundo que ya no existe (...) hay una limitada capacidad de las Instituciones de Educación Superior para ir más allá del paradigma analógico (...)

De lo que no puede haber duda es que defender la universidad pública hoy, desde una perspectiva inclusiva, democrática, popular, científica en el marco de la cuarta revolución industrial, requiere un proceso de transformación sin precedentes no solo en las formas de enseñar y aprender, sino también de gestionar la institucionalidad (BONILLA MOLINA, 2024).

Conclusiones

Vivimos tiempos convulsos, caracterizados por una crisis del sistema y la transición de un mundo unipolar hacia un mundo multipolar, centrado en el enfrentamiento entre Estados Unidos y China por la geopolítica global. En este escenario, se está desarrollando una nueva fase digital del capitalismo, marcada por la emergencia de las megatecnológicas GAFAM y BATHX.

Se está gestando una nueva gubernamentalidad basada en el extractivismo de datos, utilizados para delinear nuevos sujetos sociales acordes al sistema. El campo educativo, tanto a nivel latinoamericano como nacional, comienza a estar atravesado por estos gigantes tecnológicos y por la lógica de la digitalización.

En este contexto, surgen preguntas cruciales sobre la soberanía tecnológica de nuestro país y sobre la articulación que, de cara al futuro, de-

bería existir entre la educación y la soberanía tecnológica, con el objetivo de garantizar un desarrollo inclusivo, autónomo y estratégico en el marco de la nueva fase digital del capitalismo.

Referencias

AGUILERA, LUCAS (2023).

Nueva fase. Trabajo, valor y tiempo disponible en el capitalismo del siglo XXI.

Punto de Encuentro.

BECCERRA, MANUEL (2024).

Apuntes para pensar las escuelas del futuro: Introducción y los debates de hoy. Disponible en [Apuntes para pensar las escuelas del futuro: Introducción y los debates de hoy – Gloria y Loor](#)

BONILLA MOLINA, LUIS (2024).

La universidad pública está amenazada por la ofensiva del capital tecnológico y por el inmovilismo institucional. Disponible en [La universidad pública está amenazada por la ofensiva del capital tecnológico y por el inmovilismo institucional - Por Luis Bonilla-Molina - NODAL](#)

BUKELE, NAYIB (2024).

Google inaugura su primera oficina en El Salvador para la transformación digital del país. Disponible en [1] [Google inaugura su primera oficina en El Salvador para la transformación digital del país \(youtube.com\)](#). Min. 4.08-4.10.

DVORKIN, EDUARDO

«¿Lavar platos o lanzar satélites al espacio? El giro hacia el estilo tecnológico del desarrollo inclusivo». En FILMUS, DANIEL (2017) *Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta, lo que viene*. Siglo XXI.

[Giménez, Paula y Matías Caciabue \(2024\) Gigantes en el ring. El 2024 y el enfrentamiento entre EE.UU. y China. Disponible en \[El 2024 y el enfrentamiento entre EE.UU. y China – Rebelion\]\(#\)](#)

[Giménez, Paula y Matías Caciabue \(2024\) El Oriente y el Sur: las relaciones de China con América Latina. Disponible en \[El Oriente y el Sur: las relaciones de China con América Latina - Por Paula Giménez y Matías Caciabue – NODAL\]\(#\)](#)

JOULI, LUCIANA Y PEDRAZA, MAYRA (2022).

La escuela pública de Google. Disponible en [La escuela pública de Google - CLAE \(estrategia.la\)](#)

LA NACIÓN (2021).

Ticmas: la plataforma de educación digital se une a Google y avanza en la región. Disponible en [Ticmas: la plataforma de educación digital se une a Google y avanza en la región - LA NACION](#)

LATRILLE, FERNANDO (2024).

Al servicio de los negocios. Disponible en [Al servicio de los negocios - El Cohete a la Luna](#)

MÓNACO, JULIÁN Y DIEGO HERRERA (2022)

«La educación en la época de las plataformas». En *Le Monde Diplomatique*. La educación en debate. N° 98. Unipe. Disponible en [La educación en la época de las plataformas](#)

SÁNCHEZ, ERICA (2021).

El Salvador será el primer país del mundo con el 100% de sus estudiantes con conectividad digital. Disponible en [El Salvador será el primer país del mundo con el 100% de sus estudiantes con conectividad digital \(globalcitizen.org\)](#)

SAURA, GEO (2021)

«Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación». En *Revista Foro de Educación*, v. 19, n. 1, enero-junio 2021, pp. 1-10. e-ISSN: 1698-7802.

SFORZI, VERÓNICA (2024)

Hacer de Argentina una factoría de Silicon Valley, agenda internacional del gobierno. Disponible en [Hacer de Argentina una factoría del Silicón Valley, agenda internacional del gobierno - CLAE](#)

TEDESCO, JUAN CARLOS

«La educación en el centro del debate. El desafío simultáneo de la universalización y la mejora de la calidad de la enseñanza». En *FILMUS, DANIEL (2017) Pensar el kirchnerismo. Lo que se hizo, lo que falta, lo que viene. Siglo XXI*.

TICMAS (S/A). Página oficial. Disponible en [Ticmas | plataformas digitales educativas](#)

La circulación del saber medicinal ancestral en la ciencia moderna desde una perspectiva de Justicia epistémica y Pedagogía de la Memoria

JOSÉ LUIS JOFRÉ Y MÓNICA ALEJANDRA LARREA-OROÑO¹

Introducción

*Es cierto / Rafael /
no hay un río del olvido
hay mar de la memoria.*

Mario Benedetti

Desde hace quinientos años los conocimientos ancestrales sobre hierbas medicinales han despertado interés en la ciencia, lo que suscita interrogantes que alienta esta investigación: ¿Este interés ha generado procesos de reconocimiento del origen de estos saberes medicinales? ¿Se han desarrollado estos vínculos por procesos de apropiación, despojos o invisibilizaciones de estos conocimientos ancestrales por la ciencia europea de la época de la Colonia? ¿Cómo se dan en la actualidad estos vínculos? ¿De qué manera se puede hoy reconfigurar estos vínculos desde una perspectiva de justicia epistémica?

¹ Universidad Nacional de San Luis - Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IICHS - FCH - UNSL); Espacio Nueve Lunas y Un Sol.

Para responder estos interrogantes, se analiza la circulación y recepción de las hierbas medicinales de origen indígena americano por parte de la medicina europea en los siglos XVI y XVII, así como su reaparición en las investigaciones científicas contemporáneas, que buscan alternativas terapéuticas ante fenómenos como la resistencia antimicrobiana. El objetivo es explorar este proceso a través del concepto de *epistemicidio* (SANTOS, 2009) y su contracara, la *justicia epistémica* (FRICKER, 2007; CAPE TOWN STATEMENT, 2022), entendida como el reconocimiento activo de formas de conocimiento históricamente subalternizadas.

En este contexto, es significativo el reconocimiento realizado por Nicolás Monardes en 1574, quien destacó la importancia de las «nuevas medicinas» provenientes de las Indias Occidentales. Según este médico sevillano, estas medicinas fueron fundamentales para curar muchas enfermedades que aquejaban a Europa en el siglo XVI. Esta afirmación contrasta con la retórica colonial dominante, representada por figuras como Sepúlveda, que descalificaba a los pueblos originarios como incultos e ignorantes, justificando así la apropiación y destrucción de sus sistemas de conocimiento.

Al igual que en los tiempos de Monardes, hoy la medicina enfrenta un nuevo desafío: la emergencia de patógenos multirresistentes, incluidas las llamadas «superbacterias» y otras dolencias que la ciencia moderna no puede curar. Ante esta situación, diversas investigaciones científicas han comenzado a explorar el potencial de las plantas medicinales tradicionalmente utilizadas por los pueblos indígenas que podrían ofrecer tratamientos para graves enfermedades. Este retorno a los saberes ancestrales, en un contexto de crisis sanitaria, evoca patrones históricos de apropiación, que en muchos casos no reconocen la autoría ni los derechos de las comunidades originarias.

En este contexto surge este trabajo que tiene como objetivo examinar esa continuidad histórica mediante un enfoque transdisciplinar que combina elementos de la epistemología crítica, la historia de la ciencia, la pedagogía de la memoria (JELIN, 2002; RICŒUR, 1998) y los estudios sobre derechos indígenas. Para lograrlo, es esencial integrar una perspectiva de justicia epistémica que permita desnaturalizar el despojo epistémico, visibilizar la memoria larga de los pueblos indígenas y abrir caminos hacia una reconstrucción más justa y plural del conocimiento científico y una

participación justa y equitativa de los beneficios como lo establece el Protocolo de Nagoya (2011).

1. Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque crítico y transdisciplinario, combinando perspectivas epistemológicas, históricas, socioculturales para abordar el tratamiento histórico y contemporáneo de los saberes medicinales indígenas. En primer lugar, se parte de la noción de *justicia epistémica* para explorar los procesos de apropiación, despojo e invisibilización de estos saberes, especialmente aquellos que fueron sistemáticamente subyugados por la ciencia occidental moderna. Este marco teórico se enlaza con los conceptos de *epistemicidio* (SANTOS, 2009) y *justicia epistémica* (FRICKER, 2007; CAPE TOWN STATEMENT, 2022), orientados a la visibilización y reivindicación de formas de conocimiento históricamente subalternizadas.

El análisis se centra en dos períodos históricos clave: 1) la recepción y explotación de las plantas medicinales indígenas por parte de la medicina europea en los siglos XVI y XVII, y 2) la revalorización contemporánea de estos saberes dentro de las investigaciones científicas actuales, que buscan alternativas terapéuticas frente a fenómenos como, por ejemplo, la resistencia antimicrobiana. Esta doble temporalidad se vincula con el concepto de *memoria larga y memoria reciente*, que nos permite analizar cómo estos saberes siguen vivos en las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas, más allá de su recontextualización y reapropiación por la ciencia moderna.

Diseño metodológico

El diseño de la investigación es cualitativo, basado en una metodología documental que integra un análisis histórico de fuentes primarias relacionadas con el uso de plantas medicinales tanto en el contexto colonial como contemporáneo (BARRAZA, 2018; GUERRERO DÁVILA, 2015; CÁZARES, 1999). A través de este diseño, buscamos establecer conexiones entre la apropia-

ción histórica de los saberes indígenas y su revalorización en la medicina moderna, lo cual involucra un análisis crítico de los textos científicos y médicos de la época colonial y su correspondencia con estudios contemporáneos sobre etnofarmacología.

Este enfoque metodológico tiene un componente comparativo, que se articula con los conceptos de *epistemicidio* y *justicia epistémica*, permitiendo identificar tanto rupturas como continuidades en las dinámicas de poder que operan en la producción del conocimiento, particularmente en el ámbito científico. Además, se incorpora una reflexión sobre la *memoria reciente* de las comunidades indígenas, que sigue vigente en las demandas de reconocimiento y restitución de saberes, lo cual configura un proceso de resistencia activo frente a la apropiación histórica y actual.

Fuentes

Se realizaron análisis de fuentes primarias que corresponden a dos períodos clave:

1. Textos del siglo XVI y XVII. Se trabajó con escritos y códices de médicos como Nicolás Monardes, Francisco Hernández y Francisco Ximénez de Luna, los cuales contienen tanto la documentación de las propiedades medicinales de las plantas indígenas como la retórica de apropiación que caracterizó el colonialismo científico. Estos textos fueron estudiados en términos de su contenido científico y los procesos de enunciación empleados para deslegitimar los saberes indígenas.
2. Estudios científicos contemporáneos. Se recopilaron y analizaron investigaciones recientes sobre la farmacología de plantas indígenas, con un enfoque particular en la etnofarmacología, toxicología y estudios in vitro de diversas plantas medicinales de uso de medicina ancestral. Este análisis tiene en cuenta cómo las investigaciones contemporáneas abordan las prácticas indígenas, sin necesariamente reconocer su origen o sus derechos asociados.

Análisis e interpretación de la información

El análisis se llevó a cabo desde una perspectiva comparativa, buscando identificar continuidades y rupturas entre las prácticas científicas coloniales y las actuales. Se aplicó un enfoque discursivo para desentrañar los mecanismos de deslegitimación y apropiación presentes tanto en los textos coloniales como en los estudios científicos contemporáneos (ZECCHETTO, 1999).

Este análisis estuvo guiado por tres preguntas centrales: 1) ¿Cómo ha transformado la medicina moderna el tratamiento de los saberes indígenas? 2) ¿Qué implicaciones tiene este proceso para la justicia epistémica? 3) ¿Cómo opera la *memoria larga* y la *memoria reciente* de los pueblos indígenas en la resistencia epistémica frente a la reapropiación y la invisibilización de sus saberes?

Marco Conceptual

El estudio se articula en torno a tres conceptos clave, fundamentales para comprender los procesos históricos y contemporáneos de los pueblos indígenas:

1. Pedagogía de la memoria. Entendida como un enfoque educativo que busca recuperar las narrativas colectivas desde la perspectiva de las víctimas. En el contexto de este estudio, se toma como punto de partida las primeras reescrituras de la historia del pueblo quiché en el *Popol Vuh*, en el cual se transmite la certeza de que «la memoria... será vuestro poder». Este concepto se conecta con las estrategias pedagógicas necesarias para fomentar la escucha y la argumentación crítica, en contextos educativos diversos (LENKERSDORF, 2008; JELIN, 2002; RICEUR, 1998).

2. Justicia Epistémica. Esta noción se refiere a la deslegitimación histórica de los saberes indígenas y la lucha por su reconocimiento (2023, WORLD CONFERENCE ON RESEARCH INTEGRITY, 2023; IRZIK Y KURTULMUŞ, 2021). Conecta con la dinámica de injusticia/justicia epistémica.

ca, entendida en los términos de Fricker (2007) y Santos (2009), y está presente en los trabajos contemporáneos sobre epistemicidio, el cual se refiere a la lógica de no existencia impuesta a los saberes indígenas (GROSGOUEL, 2013).

3. Memoria larga y memoria reciente. La memoria larga de los pueblos indígenas no sólo rememora los despojos históricos, sino que se constituye como un proceso activo de resistencia frente a la invisibilización. La memoria reciente, por su parte, se vincula con las luchas contemporáneas por el reconocimiento y la reivindicación de estos saberes, en un contexto de resistencia a las prácticas de epistemicidio que siguen vigentes (CERDA GARCÍA, 2014; GAVERNET, 2015).

2. Hallazgos

2.1. Las investigaciones en entre el siglo XVI y XVII de las hierbas medicinales ancestrales o prehispánica

La primera farmacopea de México, en la entonces llamada Nueva España, fue un libro pintado y escrito en náhuatl por Martín de la Cruz, traducido al latín por Juan Badiano (ARANDA ET AL., 2003; DE LA CRUZ, 1993). Ambos médicos formados en los Calmecac, centros educativos mexicanos en el período previo a la invasión. Posteriormente fueron incorporados como docentes en Colegio Imperial de Tlatelolco, fundado por los franciscanos en la ciudad homónima. Esta obra recoge un conjunto de hierbas medicinales de origen náhuatl utilizada por los *titici* (médicos nativos) en el tratamiento de diversas dolencias. Su registro fue encargado por el hijo del Virrey, quien fuera socio de negocios transatlánticos con el médico sevillano Nicolás Monardes.

El códice de la Cruz - Badiano, titulado *Libellus de medicinalibus indorum herbis* (Librito sobre las hierbas medicinales de los pueblos indígenas), fechado en el año 1552, contiene 185 ilustraciones a color de las plantas utilizadas en la herbolaria prehispánica y actualmente es considerado

la primera farmacopea mexicana. Un dato significativo en el horizonte de esta investigación es que el *Libellus* permaneció inédito y oculto en diversas bibliotecas de Europa hasta que el Vaticano lo restituyó a México en 1992, un año antes de la fecha en que fue publicado por primera vez.

Es posible sospechar que el *Libellus*, entre otros textos y relatos, despertara el interés de la monarquía española a tal punto que, en 1571, el rey Felipe II designó a Francisco Hernández (1517–1587) como «Protomédico general de las Indias». Con este nombramiento, el médico fue encargado de liderar la primera expedición científica al continente americano. Su misión, ordenada por el monarca, consistía en «realizar la historia de las cosas naturales» y permanecer en el territorio por un mínimo de cinco años con el objetivo de recopilar información. Según el mandato Felipe II, Hernández debía consultar a médicos, cirujanos, herbolarios, indígenas y cualquier otra persona conocedora de la medicina, para reunir datos detallados sobre las hierbas, árboles y plantas medicinales presentes en las regiones que visitara (PARDO TOMÁS, 2004).

Hernández permaneció en la Nueva España entre 1571 y 1577, en sus trabajos registró más de tres mil plantas medicinales, contenidas en diecisiete volúmenes, en los que se incluían las descripciones de las mismas y sus usos medicinales. Estos manuscritos, de manera similar al *Libellus*, fueron ilustrados por los *tlacuiloque*, es decir por los pintores y escritores de libros náhuatl.

El interés de la corona se tensiona con la resistencia a dar a conocer los saberes procedentes de América. De hecho, Francisco Hernández nunca vió publicada su extensa obra, antes bien, ésta fue retenida por el monarca y enviada al doctor Nardo Antonio Reccho, en el reino Napolitano, para su examen, reducción y publicación. La versión, con una extensión de 1083 folios, fue publicada como *Rerum medicarum Nouae Hispaniae* bajo la autoría póstuma de Nardi Antonii Recchi (1631). Trágicamente, los originales de Hernández utilizados por Reccho se perdieron con el incendio de la Biblioteca del Monasterio del Escorial en 1671.

Un siglo después Juan Bautista Muñoz y Ferrandis encuentra en la Biblioteca del Colegio Imperial de Madrid, otro juego de los borradores de Francisco Hernández. La relevancia del descubrimiento impulsó al Marqués de Sonora, José Gálves y con el respaldo de Carlos III y luego de Carlos IV, a auspiciar la publicación parcial de los manuscritos de Hernández

con su trabajo de compilador realizado como Protomédico de las Indias Occidentales.

Al mismo tiempo, en la Nueva España, el franciscano Francisco Ximénez de Luna encuentra una copia del libro publicado bajo la autoría de Reccho en el Convento de Santo Domingo de Oaxtepec. Avezado en el conocimiento de las hierbas medicinales por su contacto con los originarios del lugar y por su trabajo en el Hospital de Santa Cruz de Oaxtepec (Huaxtepec), en cuanto avanza en la lectura de *Rerum medicarum Nouae Hispaniae* advierte los errores cometidos por el médico napolitano y se dispone a elaborar su propia versión de la obra de Francisco Hernández. Es así que en 1615 Ximénez publica la obra bajo el título: *Quatro libros de la naturaleza y virtudes de las plantas y animales de uso medicinal en la Nueva España*. El subtítulo designa la urgencia de la publicación: «Muy util para todo género de gente que viue en estãcias y Pueblos, do no ay Médicos, ni Botica» [sic] (HERNÁNDEZ Y XIMÉNEZ, 1615).

Unos cuarenta años antes de que Francisco Hernández pisara el continente Americano, otro médico de origen sevillano había recolectado centenares de plantas medicinales, junto con los relatos sobre sus usos. Además, había experimentado en su jardín botánico (que creó imitando el jardín de Moctezuma) y se había convertido en el padre de la naciente industria farmacéutica. Se trata de Nicolas Monardes, quien publica su obra en tres partes a lo largo de cuarenta años. La última versión se denomina: *Primera y segunda y tercera partes de la Historia medicinal de las cosas que traen de nuestras Indias Occidentales que sirven en medicina* (MONARDES, 1574). Las diversas ediciones de su obra fueron traducidas a varios idiomas y su distribución alcanzó a toda Europa, al igual que las medicinas por él elaboradas (JOFRÉ Y JOFRÉ-LARREA, 2023).

Impacto de la lógica extractivista europea en el saber medicinal indígena

Durante la colonización, el interés europeo por los recursos naturales de América impulsó estudios botánicos que sistemáticamente documentaron las plantas medicinales. Sin embargo, este proceso implicó la apropiación del conocimiento indígena bajo criterios científicos europeos,

despojando a los pueblos originarios de la autoría de sus saberes y reduciendo sus prácticas holísticas —que integraban dimensiones espirituales y simbólicas— a meros efectos físicos. Así se instauró una «colonización botánica» que europeizó las plantas y desvalorizó la integralidad de los saberes indígenas.

No obstante, las comunidades originarias resistieron a través de la transmisión oral, preservando conocimientos propios en torno al uso de hierbas medicinales. Pueblos como los náhuatl, mayas, quechuas, mapuches, guaraníes, huarpes, ranqueles, comechingones, entre otros, mantuvieron una visión holística y espiritual de la medicina, alejada del paradigma occidental (MAIDANA, 2022; CARLIER, 1981).

La desobediencia a las leyes que les prohibía enseñar por parte de los pueblos indígenas de América permitió la transmisión y el acopio de saberes a los cuales la ciencia contemporánea hoy puede acceder. Efectivamente, desde principios del siglo XXI, frente a los límites de la medicina industrial y la crisis ecológica, estos saberes comienzan a ser revalorizados. Al mismo tiempo, surgen enfoques de investigación basados en la justicia epistémica y se demandan mecanismos que reconozcan la propiedad intelectual indígena, destacando que la conservación de las plantas debe ir de la mano con la preservación de las culturas que las sostienen.

2.2. Investigaciones recientes del posible uso de hierbas medicinales en el campo de la ciencia contemporánea

Las investigaciones sobre las hierbas medicinales, tanto ancestrales como tradicionales, han experimentado un auge notable en los últimos años, reflejando el creciente interés en las plantas medicinales dentro del ámbito científico contemporáneo. Diversas universidades, especialmente en América Latina, están liderando estos estudios, en los que se exploran los efectos de las hierbas utilizadas durante siglos en la medicina tradicional. A continuación una brevísima referencia a alguno de estas investigación sobre hierbas medicinales ancestrales:

Efectos cicatrizantes y antioxidantes

La investigación sobre el aloe vera ha adquirido gran interés, especialmente en cuanto a su capacidad para promover la cicatrización de heridas. Un estudio reciente en Trujillo, Colombia, (2018) demostró el efecto cicatrizante del gel de *Peperomia dolabriformis kunth* y aloe vera en heridas de mucosa palatina en conejos de la raza Nueva Zelanda (ZVALETA PERALTA, 2019). Este tipo de investigaciones se alinea con las aplicaciones ancestrales de aloe vera, conocido en muchas culturas por su capacidad para acelerar la curación de lesiones cutáneas.

Asimismo, la actividad antioxidante del cedrón (*Aloysia citriodora palau*) ha sido objeto de diversos estudios. En los últimos años, Gil Padilla (2022) realizó un análisis sobre el contenido de polifenoles y la capacidad antioxidante del extracto metanólico de las hojas de esta planta, evidenciando su potencial para neutralizar los radicales libres y prevenir el daño celular. Este tipo de estudios subraya la validez de las propiedades atribuidas a estas plantas en las prácticas tradicionales.

Propiedades antifúngicas y antibacterianas

Las propiedades antifúngicas de varias hierbas también están siendo investigadas en profundidad. Se han realizado estudios comparativos sobre la actividad antifúngica de diferentes plantas, como la cáscara de plátano (*Musa paradisiaca*) y el romero (*Rosmarinus officinalis*). La primera ha demostrado ser efectiva contra cepas de *Candida albicans*, el hongo responsable de infecciones comunes, como las candidiasis (LOYAGA CASTILLO, 2019). De igual manera, el romero y el orégano (*Origanum vulgare*) han mostrado ser efectivos frente a las mismas cepas (MORENO ARÉVALO, 2019).

Otros estudios en la Universidad Nacional de Trujillo han explorado el efecto antibacteriano de diversas plantas, como el achiote (*Bixa orellana*), el aceite esencial de orégano, y el aceite esencial de clavo de olor (*Syzygium aromaticum*), todos ellos mostrando una actividad significativa contra bacterias mutantes, como las cepas de *Streptococcus mutans* (VILCA VARGAS, 2019; SÁNCHEZ ARÉVALO, 2019). Estos estudios son clave para desarrollar tratamientos naturales frente a infecciones bacterianas resistentes a los antibióticos convencionales.

Investigaciones como las de Milla Yzaguirre (2019) sobre el extracto de uña de gato (*Uncaria tomentosa*) y su actividad antimicótica frente a *Candida albicans* son un ejemplo de cómo las hierbas que durante siglos se han utilizado en las comunidades indígenas están siendo reconocidas y evaluadas por su potencial terapéutico. Además, el estudio de la biodiversidad y las propiedades bioactivas de estas plantas puede ser una vía para el desarrollo de medicamentos más accesibles y con menos efectos secundarios que los tratamientos farmacológicos convencionales.

Estudios sobre el cáncer y la melanogénesis

En el campo de la oncología, algunas investigaciones recientes han comenzado a centrarse en el potencial anticancerígeno de plantas medicinales. Un ejemplo relevante es el estudio sobre la citotoxicidad *in vitro* de las hojas de *Grewia tenax*, una planta tradicionalmente utilizada en medicina popular. AlQathama y compañía (2023) estudiaron sus efectos sobre las células de melanoma humano (entre otros usos), observando su capacidad para inhibir la tirosinasa y sus propiedades antioxidantes, lo que podría ser útil en la prevención del cáncer de piel.

En otra investigación, Cruz Mamani (2018) analizó el extracto metanólico del cedrón y su acción inhibidora sobre la melanogénesis en células de melanoma, un tipo de cáncer de piel agresivo. Este estudio resalta el potencial de plantas como el cedrón para ofrecer alternativas naturales en el tratamiento de enfermedades graves como el melanoma.

Los estudios recientes permiten afirmar que la medicina tradicional indígena, basada en el uso de plantas medicinales, está siendo revalorizada por la ciencia moderna, que reconoce su valor y potencial en la medicina contemporánea. Las investigaciones actuales destacan sus propiedades cicatrizantes, antioxidantes, antifúngicas y antibacterianas, inhibidoras de la melanogénesis, abriendo nuevas posibilidades terapéuticas, especialmente en áreas donde la medicina convencional encuentra limitaciones. Este proceso habilita un diálogo intercultural y valida los saberes ancestrales, pero es crucial que los estudios respeten los derechos de las comunidades indígenas y reconozcan su propiedad intelectual, evitando el despojo de sus conocimientos.

3. Discusión y conclusiones

Apropiación colonial de los saberes indígenas

El análisis de los textos médicos coloniales revela un patrón de apropiación de las plantas medicinales indígenas. Aunque se reconoce su eficacia terapéutica, las plantas fueron despojadas de sus contextos culturales y recontextualizadas dentro de los paradigmas científicos europeos. A su vez, las restricciones sobre los escritos de Francisco Hernández, Antonio Reccho, y el ocultamiento de los manuscritos de Martín de la Cruz y Juan Badiano reflejan la resistencia al reconocimiento público de los saberes indígenas entre los siglos XVI y XVII.

Estos procesos pueden entenderse como parte del epistemicidio, que implica la sistemática deslegitimación de los saberes indígenas, subordinados a una epistemología occidental que ignoraba las interacciones entre los pueblos originarios y su entorno natural.

Revalorización contemporánea de los saberes indígenas

Hoy en día, la ciencia ha comenzado a revalorar los saberes ancestrales, especialmente en el uso de plantas medicinales. Estudios de etnofarmacología muestran que muchas plantas utilizadas por los pueblos originarios tienen aplicaciones eficaces contra enfermedades modernas, como infecciones por patógenos multirresistentes. Sin embargo, los saberes indígenas aún se tratan de manera fragmentada, y a menudo no se les otorga el reconocimiento adecuado. A pesar de que las propiedades curativas de estas plantas son documentadas, la narrativa científica sigue afirmando como «descubrimiento moderno» aquellos que son conocimientos ancestrales. En este sentido, los pueblos indígenas siguen siendo considerados proveedores de recursos naturales sin el pleno reconocimiento de su rol como productores de conocimiento.

Este fenómeno se alinea con la justicia epistémica, que promueve la inclusión efectiva de los saberes indígenas en el discurso científico. Aun-

que se reconoce el valor de las plantas indígenas, la interpretación y validación siguen estando bajo el marco eurocéntrico.

El impacto de la memoria histórica en la medicina contemporánea

La memoria larga de los pueblos indígenas, preservada a través del conocimiento oral y sus prácticas medicinales, sigue siendo clave en el debate sobre la justicia epistémica. A pesar de los esfuerzos coloniales por deslegitimar sus saberes, las comunidades continúan reclamando el reconocimiento de sus prácticas y conocimientos. Esta memoria funciona como una resistencia activa, preservando su herencia cultural y ofreciendo una base para la reparación simbólica a través del reconocimiento en las ciencias contemporáneas. La revalorización debe ir acompañada de una reparación material y económica, como lo indican acuerdos como el Protocolo de Nagoya (2011) y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2017).

Sin embargo, el proceso sigue siendo incompleto, ya que las comunidades indígenas son generalmente excluidas de las decisiones científicas sobre el uso y desarrollo de sus conocimientos.

Conclusión

Aunque la revalorización de los saberes indígenas está avanzando, persiste la necesidad de un cambio de paradigma en la relación entre la ciencia moderna y los pueblos originarios. Este cambio implica no sólo reconocer sus conocimientos, sino también su rol en la creación de conocimiento científico. La justicia epistémica debe ser entendida como un proceso activo que aborde tanto la integración de saberes como las estructuras históricas y contemporáneas de poder que perpetúan la marginalidad de los pueblos indígenas.

Además, la articulación de la memoria larga de los pueblos originarios con la memoria reciente de las investigaciones contemporáneas refuerza la relevancia de sus saberes en el debate actual. La memoria lar-

ga, que preserva el conocimiento ancestral, resiste a la negación de su autoría, a través de generaciones, y la memoria reciente, que resalta su aplicabilidad en el contexto científico moderno, deben converger para garantizar una reparación histórica y el reconocimiento pleno de las comunidades indígenas, no sólo en términos simbólicos, sino también materiales y académicos.

Referencias

ALQATHAMA, A., YONBAWI, A. R., SHAO, L., BADER, A., ABDALLA, A. N., GIBBONS, S., Y PRIETO, J. M. (2023).

La citotoxicidad in vitro contra las células de melanoma humano, inhibición de la tirosinasa y actividad antioxidante de los extractos de hojas de *Grewia tenax*. *Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas*, 22(2), Art. 2. <https://doi.org/10.37360/blacpma.23.22.2.20>

ARANDA, A., VIESCA, C., SÁNCHEZ, G., SÁNCHEZ, G., RAMOS DE VIESCA, M., Y SANFILIPPO, J. (2003).

La materia médica en el Libellus Medicinalibus Indorum Herbis. *Revista de la Facultad de Medicina, UNAM*, 46(1), 12-17. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2003/un031d.pdf>

BARRAZA, C. (2018).

Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos. Universidad Tecnológica Metropolitana.

CARLIER, A. (1981).

Así nos curamos en Canipaco. Medicina tradicional del Valle de Canipaco. Gráfica Color.

CÁZARES HERNÁNDEZ, L. (1999).

Técnicas actuales de investigación documental. Trillas y Universidad Autónoma Metropolitana.

CERDA GARCÍA, A. (2014).

Memorias largas y cortas: Tensiones para su articulación en el campo indígena. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1), 82-99.

CRUZ MAMANI, X. E. (2018).

Determinación de la acción in vitro del extracto metanólico de cedrón (*Lippia citriodora*) sobre células de melanoma inhibiendo la melanogénesis y sobre la actividad in vitro de la enzima tirosinasa sobre el sustrato l-tirosina [Tesis de grado: Ingeniería biotecnológica]. Universidad Católica Santa María, Facultad de Ciencias Farmacéuticas, Bioquímicas y Biotecnológicas, Escuela Profesional de Ingeniería Biotecnológica.

DE LA CRUZ, M. (1993).

Libellus de medicinalibus indorum herbis (J. Badiano, Trad.). En A. López Austin, *Textos de medicina náhuatl* (pp. 81-104). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

- ZECCHETTO, V. (ED.). (1999). *Seis semiólogos en busca de un lector*. Ciccus.
- FRICKER, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- GAVERNET, L. (2015). Descolonización y la memoria larga de las luchas en una transformación institucional reciente. En *Actas de la XI Jornadas de Sociología* (pp. 1-20). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.aacademica.org/000-061/855.pdf>
- GIL PADILLA, J. M. (2022). *Actividad antioxidante y contenido de polifenoles del extracto metanólico de las hojas de Aloysia citriodora palau* (CEDRÓN). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- GILI, M. L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista Tefros*, 8, 1-7.
- GUERRERO DÁVILA, G. (2015). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- GROSFOGUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistemológico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-59.
- HERNÁNDEZ, F. (1984). *Obras Completas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- HERNÁNDEZ, F. Y XIMÉNEZ, F. (1615). *Quatro libros de la natvraleza, y virtudes de las plantas, y animales que están receuidos en el vso de Medicina en la Nueva España, y la Methodo, y correccion y preparación, que para administrallas se requiere con lo que el Doctor Francisco Hernández escriuio en lengua Latina* (...) por Fr. Francisco Ximenez. Edición de Casa de la Viuda de Diego López Dausalos [Sic].
- IRZIK, G., Y KURTULMUŞ, F. (2021). Distributive Epistemic Justice in Science. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 19267. <https://doi.org/10.1086/715351>
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- JELIN, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.

JOFRÉ, J. L., Y JOFRÉ-LARREA, M. I. (2023). Las hierbas medicinales de origen ancestral y la medicina de la Europa de los siglos XVI y XVII. *Otros Logos*, 214, 111-140.

LENKERSDORF, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas tojolabales*. Plaza y Valdés.

LOYAGA CASTILLO, M. E. (2019). *Actividad antifúngica de tres concentraciones del extracto hidroetanólico de la cáscara de musa paradisiaca (plátano) sobre cepas de Candida albicans ATCC 10231, Trujillo – 2017* [Tesis para acceder al grado profesional de Cirujano dentista, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/11135>

MAIDANA, N. (2022). *El Espíritu de las plantas. Rueda andina de Sanación*. Cultura Viva.

MILLA YZAGUIRRE, A. K. (2019). *Evaluación del efecto antimicótico in vitro del extracto de uncaria tomentosa (uña de gato) sobre la Candida Albicans, distrito de Chimbote, provincia del Santa, departamento de Ancash, 2018*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

MONARDES, N. (1574). *Primera y segunda y tercera partes de la historia medicinal de las cosas que se traen de nuestras Indias Occidentales [1545-1574]*. Edición de la Casa del Alfonso Esquivano [sic].

MORENO ARÉVALO, G. J. (2019). *Comparación in vitro del efecto antifúngico entre los extractos hidroetanólicos de Rosmarinus officinalis (Romero) y Propóleo sobre cepas de Candida albicans ATCC 10231, Trujillo—2018*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

OMPI (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL). (2017). *Proteja y promueva su cultura. Guía práctica sobre la propiedad intelectual para los pueblos indígenas y las comunidades locales*. Ginebra: WOPI. <https://tind.wipo.int/record/35242?v=pdf>

PARDO TOMÁS, J. (2004). *El protomédico Francisco Hernández en Nueva España (1570-1577)*. En: *Eidón* (15): 45-49.

Protocolo de Nagoya sobre Acceso a los Recursos Genéticos y Participación Justa y Equitativa en los Beneficios que se deriven de su Utilización al Convenio sobre la Diversidad Biológica: texto y anexo (2011). <https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf>

RECCHI, N. A. (1631).

Rerum medicarum Nouae Hispaniae. Ex typographeio Vitalis Mascardi.

RICCEUR, P. (1998).

La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido (G. Aranzueque, Trad.). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

SAHAGÚN, B. DE. (1577).

Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: El Códice Florentino. Códice - en Biblioteca Laurenciana, Florencia. https://www.wdl.org/es/item/10612/#additional_subjects=-Florentine+Codex

SANCHEZ AREVALO, K. L. (2019).

“Efecto antibacteriano, *in vitro*, del aceite esencial de *Syzygium aromaticum* sobre *Streptococcus mutans* ATCC 25175, Trujillo 2017”. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

SANTOS, B. S., Y MENESES, M. P. (EDS.). (2009).

Epistemologia do Sul. Edições Almedina.

SEPÚLVEDA, J. G. DE. (1892).

J. Genesii Sepulvedae Cordubensis Democrates alter, sive de justis belli causis apud Indos. *Boletín de la Real Academia de la Historia*.

VILCA VARGAS, J. J. (2019).

Efecto antibacteriano in vitro de tres concentraciones de aceite esencial de Origanum vulgare de Otuzco sobre Streptococcus mutans ATCC 25175, Trujillo 2017. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

WORLD CONFERENCE ON RESEARCH INTEGRITY. (2023, OCTOBER 27).

Cape Town Statement. WCRIF - The World Conferences on Research Integrity Foundation.

ZAVALETA PERALTA, F. M. (2019).

Efecto del gel de peperomia dolabriformis kunth y aloe vera sobre la cicatrización de heridas de mucosa palatina en conejos de la raza Nueva Zelanda, Trujillo – 2018. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Recorridos a propósito de la Educación a Distancia. Pandemia y después...

GABRIELA BERGOMÁS, ROSA CICALA Y GABRIELA CRUDER¹

Aproximándonos a la Educación a Distancia

Los diagnósticos con miras al futuro son esenciales para cualquier proyecto político. La manera en la que conceptualizamos el pasado y el futuro es importante para la forma en que pensamos estratégicamente y desarrollamos tácticas políticas para transformar la sociedad hoy en día

(SRNICEK, 2018, p. 14)

Compartir consideraciones con respecto a la Educación a Distancia (EaD), requiere que realicemos algunas precisiones con el propósito de explicitar a qué hacemos referencia. Frecuentemente, en especial luego de ocurrida la pandemia de coronavirus causada por el virus SARS-Cov 2 (2020), en educación se eludió el término comenzando a utilizarse las palabras virtualización, hibridez educativa, etc. La EaD cuenta con larga data de recorrido, lo que va más allá del período que hemos elegido focalizar en esta ocasión, es decir, su desarrollo excede el trayecto que entendemos como historia reciente. Es justamente este punto, el que nos interesa so-

¹ UNER; Depto de Educación- UNLu; Depto de Educación- UNLu.

bre manera dejar establecido dado que, frecuentemente, se vincula a la EaD como sinónimo y/o con el acceso a plataformas y aulas digitales, etc.

Si nos remontamos a sus orígenes, cabe decir, que desde la posibilidad marcada por el envío de correspondencia, la expansión de los libros de texto, y -aventuramos- la presencia de los tutores que colaboraban con la enseñanza en el marco de la metodología lancasteriana, junto con la preocupación por extender el alcance de la educación atravesando la frontera de las paredes del aula constituyen un pilar en la historia de la EaD. Los ejemplos dejan en claro su travesía, apropiándose de las tecnologías que, en cada época, permitieron enseñar y aprender "a distancia". Una definición clásica² da cuenta de esta separación, la escisión entre enseñante-estudiante marcada por el tiempo/espacio. Quizá sea el quiebre de esta idea que alude a la imposibilidad de simultaneidad la que haya marcado, subrayado la prevalencia de la técnica en las nuevas denominaciones circulantes -pretendidos sinónimos- por sobre las ideas pedagógico-didácticas en la que se asienta el propósito de educar. En síntesis: luego de más de un siglo de experiencias educativas, nos reencontramos con ideas fundacionales con menciones que aluden al privilegio de la técnica -plataformización, etc.-. Sin embargo, y aunque los abundantes desarrollos tecnológicos pueden hacernos pensar en novedades y posibilidades inéditas, no parece ser este un momento tan distinto del que nos tocara atravesar en la década de los años '90 del siglo pasado.

Treinta años atrás

Podemos asociar el paradigma descentralizador del Estado a los cambios sociopolíticos y económicos marcados por el proceso de globalización, la revolución tecnológica que lo estructura y el modo de producción toyotista que -entre otros aspectos- subyace. En Argentina, esta tendencia apa-

2 "Se trata de una modalidad educativa que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige, en un contexto institucional que brinda condiciones y marcos regulatorios para establecer esa relación pedagógica mediatizada con una intencionalidad educativa específica" ("Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos". Directora María Teresa Watson, Co-Dir. Gabriela Bergomas. Informe Final PID3130 UNER/UNLU, 2016).

rece claramente a partir del gobierno de Carlos Menem, en la década del '90, minimizando el rol del Estado. Sin embargo, a la vez y contradictoriamente, durante el mismo período se pusieron en marcha políticas de centralización con formas de control que restringieron la fundacional autonomía de las universidades nacionales. La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 y los modelos de evaluación y acreditación con pautas tecnicistas impactaron en las prácticas educativas profundizando el modelo neoliberal. Este escenario planteó enormes desafíos a los actores que nos inscribimos en el paradigma democratizador, que entiende a la educación como un derecho inalienable de los sujetos.

Por entonces, ya se encontraba vigente el Programa UBA XXI (creado en 1986) ofreciendo a distancia materias del Ciclo Básico Común. Atendiendo el problema de la articulación con el nivel medio, generó un impacto legitimador en todo el sistema universitario. Otro actor relevante fue la constitución de la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA- al comienzo de la década de los años '90. El estatuto de la RUEDA, contempló la participación de miembros como representantes rectores, decisión que involucró a las autoridades y favoreció la presencia de todas las UUNN que desarrollaban proyectos, acciones, etc., a distancia, dándole impulso en el marco de los principios rectores sostenidos desde la Reforma Universitaria -1918- en Argentina: autonomía, autarquía, libertad de cátedra, no arancelada, abierta, plural³.

En los años '90, las universidades y la educación fueron consideradas oportunidades de negocios, definiéndolas como servicios comercializables en los tratados de libre comercio. Estas fueron las condiciones que propiciaron un impulso de los procesos de privatización y mercantilización.

En la década de 1990, se da en un proceso de internacionalización de la educación superior en el cual se profundizan las asimetrías, no solamente entre las universidades de los países centrales y las nuestras,

3 En este punto seguimos los aportes de la investigación "Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos". Directora María Teresa Watson, Co-Dir. Gabriela Bergomas (Informe Final PID3130 UNER/UNLU, 2016). Cabe mencionar que la "gratuidad" queda establecida en 1949, durante el gobierno de Juan Domingo Perón, y aprobada en 1954 por el Congreso Nacional.

sino también al interior de nuestro propio país, o sea, universidades con más poder de innovación que otras. Eso también coincide con otros aspectos, tales como las regulaciones de la educación a distancia, que son concomitantes a las tendencias, a la internacionalización de criterios de calidad y estándares (CARBONE, 2009, p. 99).

Claudio Rama (2012) identifica algunas de las «marcas» de dicho período: la movilidad de estudiantes y de profesores, la existencia de consultoras que ofrecieron servicios y produjeron recursos de aprendizaje, la multiplicación de la oferta educativa transfronteriza; el crecimiento de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo, entre otros.

En los años noventa, con la progresiva difusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto a la proliferación de las redes satelitales, la modalidad incorpora otros recursos técnicos. Así, la utilización de Internet, la integración del correo electrónico, la creación de «campus virtuales» y los programas especialmente diseñados para los soportes informáticos, contribuyen al surgimiento de la «educación virtual». (...) Con la difusión de la modalidad en América Latina, la educación «virtual» se pensó en función de la democratización de la oferta, es decir, se presenta como una opción válida para la población dispersa en lugares donde no había institutos o universidades. No obstante, en ninguno de los casos, las propuestas de educación a distancia implicaron el abaratamiento de los costos para los estudiantes. (GUIDO Y VERSINO, 2012, p. 4)

La idea de que las instituciones educativas y principalmente la Educación Superior debe responder a los intereses del mercado se fue instalando y naturalizando hegemonícamente sobre la base de afirmaciones tales como «la educación debe prepararnos para el mundo», “ para el futuro”, etc. Esto llevó a una internacionalización espuria (ARES PONS, 2008) que beneficia a unos pocos, solamente a los globalizadores, que son un medio, no solamente de penetración ideológica, política y cultural sino también con grandes beneficios económicos.

De caminos paralelos y convergencias

Respecto a las formas de institucionalización, la Educación a Distancia se presentaba como una oferta «no-tradicional», con un desarrollo autónomo y paralelo:

Ellas conforman lo que podríamos llamar oferta no-tradicional de educación superior. Hay varios interrogantes que deben responderse en este nuevo mercado y ello afectará significativamente el rumbo que tomará la educación superior en la nueva sociedad del conocimiento: ¿podrán y deberán las instituciones clásicas de educación superior responder a la demanda no-tradicional? ¿tratarán en el futuro las universidades de oferta no-tradicional de responder también a la demanda tradicional de formación profesional básica y especializada en la educación superior?. En realidad se trata de dos mercados paralelos en vez de uno, con poca relación entre ellos hasta el presente. ¿Hasta qué punto podría producirse una integración de los dos mercados? ¿hasta qué punto es posible lograr una sinergia y una asociación productiva y proactiva entre organizaciones de oferta tradicional y no-tradicional? La respuesta a estas preguntas parece ser el logro de una mayor cooperación y sinergia entre las instituciones oferentes, para lo cual las posibilidades de asociación reticular cooperativa son bastante promisorias, pero todo dependerá de la conjugación adecuada de los objetivos e intereses entre las organizaciones oferentes, procurando que todas salgan beneficiadas, al igual que la población de usuarios finales. (SILVIO, 2000, P. 105)

En este contexto surgieron las primeras universidades nacionales virtuales -Universidad Virtual de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional del Litoral (UNL virtual), y otras-, que expandieron carreras y propuestas de formación a distancia. Estas experiencias tuvieron impacto en distintos aspectos de la vida universitaria con algunas consecuencias compartidas y prolongadas en el tiempo que refieren a la precariedad en la inserción institucional de la educación a distancia: docentes y estudiantes sin integrar los órganos colegiados de gobierno y la persistente informalidad de las condiciones laborales de los docentes tanto en relación con la forma de contratación como en la dedicación y «flexibilidad» horaria. Aún hoy

existen caracterizaciones que aluden al docente virtual como un docente de tiempo completo 24 horas los siete días de la semana (24/7). En este marco, merece mencionarse la complejidad del espacio de producción de materiales educativos en cuanto al reconocimiento del derecho de autoría y al régimen de contratación como de los roles desempeñados. En relación con este último aspecto, conviven perfiles específicos - siguiendo la tradición de la división de tareas: expertos en contenidos, procesadores didácticos, etc.-, y docentes asumiendo dichas actividades, y por tanto intensificando la carga de su trabajo.

A mediados de los 90' (...se evidencian) restricciones a la autonomía de las casas de estudio ante la forma de regulación y control que el Estado buscó ejercer con la promulgación y normativa que perfiló un lugar para la modalidad en el sistema universitario, más regulado que el presencial (Res.1716/98). La L.E.S. además habilitaba diversificar el financiamiento a las UUNN, pues su política de ruptura del Estado de Bienestar promovió alternativas que complementarían el presupuesto cada vez más acotado, o controlado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través de la figura de contratos –programa. Este contexto no fue determinante para todas las universidades sino que posibilitó la construcción de diversos escenarios, según cómo se posicionaron las autoridades ejecutivas y los cuerpos colegiados, en función de la interpretación diagnóstica que hicieron y de los derroteros más o menos neoliberales o reformistas que asumieron. Pero ya en 1993, desde la red se alertaba acerca de la contradicción que implicaba adoptar una opción democratizadora cobrando el servicio educativo de grado (WATSON Y BERGOMÁS, 2016).

El nuevo milenio no llegó con cambios sustanciales en lo que respecta a la normativa utilizada durante el desarrollo del período neoliberal pero conforme se produjo el distanciamiento del crack político-social-económico/financiero producido en diciembre del año 2001, quedó expuesta la necesidad de sostener a la EaD en el marco de la educación superior atendiendo a la ampliación de derechos.

Los cambios tecnológicos como la expansión de la digitalización capilarizaron la cotidianeidad con sus numerosas extensiones artefactuales

y el uso de los lenguajes y las mediaciones posibilitando los intercambios de un modo novedoso y omnipresente. Esto contribuyó con la generación de espacios virtuales enfocados en los usos pedagógicos que permitieran mediatizar actividades y contenidos de la EaD, cada vez con mayor instantaneidad y abarcando territorios -digitales- cada vez más extendidos. El uso de mensajería, el correo electrónico, las plataformas, y cada uno de los desarrollos emergentes del campo tecnológico fueron (re)apropiados con fines pedagógicos -porque no necesariamente, lo sabemos, en la génesis de los distintos dispositivos se advierten estas posteriores apropiaciones-, provocando un efecto abrumador en cuanto a la velocidad y amplitud de los cambios acontecidos, y con exponencial crecimiento de las redes sociales: una inabarcable pampa digital.

En términos de normativa, la Resolución Ministerial N° 1717/04 respondía a esta lógica, en la medida que existían circuitos diferenciados para la presentación de carreras de grado y/o posgrado según fueran presenciales o a distancia. Define a la «Educación a Distancia» como una modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico.

Luego de largos y controvertidos debates surgidos en términos de procurar la institucionalización de la EaD, un gran avance fue la promulgación de la Resolución 2641/17. Se propuso que cada universidad creara su propio Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) definido como «el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.» Explícitamente, se señala en su artículo 4° que «Las carreras desarrolladas bajo la modalidad de educación a distancia, cuando tuvieren versiones dictadas en forma presencial, deberán tener el mismo plan de estudios, denominación del título y alcances que éstas y en los diplomas a emitir no se hará mención de la opción pedagógica de que se trata, según lo dispuesto en el Título I – punto 3.»

Presente con historia

Con el Decreto presidencial del 12 de marzo de 2020, un día después que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la expansión del coronavirus como pandemia, inició un proceso que algunos/as denominaron 'educación remota de emergencia'. Pocos días después, la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- recomendó la readecuación del calendario académico 2020 teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria. Surgió una gran preocupación por la continuidad pedagógica y por garantizar el derecho a la educación. La velocidad con la que las universidades tuvieron que incorporar la virtualización no tenía antecedentes. Los equipos docentes, los alumnos y también el personal administrativo tuvo que organizarse para mantener activas las instituciones universitarias. Además de alcanzar una adecuación de la normativa para encuadrar todos los procedimientos.

La pandemia de Covid 19 marcó un punto de inflexión que, a escala planetaria, provocó cambios en todos los aspectos de la vida cotidiana y, obviamente, impactó en la educación. Si los procesos de digitalización han permeado la vida social y la cultura, también han capilarizado el territorio educativo, por lo que en este período pudo verificarse la proliferación de muchas prácticas mediadas por diferentes tecnologías, las que en numerosas oportunidades fueron comprendidas como parte de la EaD. Sabemos que esta virtualización que surge de la emergencia careció de planificación, de preparación, aunque -aparente y rápidamente- podría calificarse como educación a distancia. Sus características la alejan de esa acepción si atendemos al necesario sustento pedagógico y no nos encandilamos con las posibilidades técnicas de las que podemos valernos, las que representan un basamento y sustentan las prácticas mediatizadas de las que nos encontramos participando. Sin embargo, no todas ellas pueden ser entendidas como tributarias de los fundamentos que sostiene la EaD. Especialmente en este punto, se requiere retomar algunas consideraciones.

Hace treinta años Edith Litwin -en adelante seguimos sus palabras-, destacaba que la enseñanza a distancia es la que se sostiene sin asistencia regular a clases, lo que no implicaba desconocer el valor de las interacciones, entendiéndolas en tanto formas solidarias y cooperativas, con fuerte

intervención en la construcción del conocimiento. Por tanto, la enseñanza a distancia necesitaba ofrecer propuestas enriquecedoras estimulando la comprensión crítica y el pensamiento reflexivo. Habiendo propulsado UBA XXI, en tanto propuesta democratizadora de acceso a la educación universitaria que expresó una política de ampliación de derechos, no obstante, manifestaba inquietud acerca de ciertas interpretaciones que restringidas a respuestas pragmáticas, se valieran de estas ideas en sentido restringido y coyuntural.

Nuestra preocupación reside en que la modalidad puede ser utilizada como respuesta a la masividad de la enseñanza, buscando resolver el incremento de la demanda por falta de estructura edilicia o de cargos docentes. Entendemos que, en ninguna circunstancia, la modalidad es la respuesta a la falta de espacio o de cargos docentes. Constituye, en cambio, una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia regular a clase y, una opción innovadora que atiende a estilos y posibilidades diferentes (LITWIN, 1994, p. 35).

Seguramente, la pandemia aceleró la ruptura de algunas ilusiones que dieron fin a largos listados de imposibilidades -educativas- atribuidas a la EaD. Extendidamente, nos valimos de tecnologías, exploramos canales de comunicación, etc., y con ello también cayó una ilusión sostenida por largo tiempo, la de la presencialidad y el imprescindible contacto que marcado por la enseñanza cara a cara, daría por resultado -casi sin más- el aprendizaje.

La posibilidad de sincronía comunicacional pareciera haber desplazado la preocupación por la presencialidad equiparándola con la imagen/ audio, en pantalla. Al respecto, Roberto Igarza (2021) sostiene:

El modelo de mediatización basado en la sincronía y la representación audiovisual podría estar teniendo como efecto una disminución significativa del peso relativo de la distancia física o espacial en la percepción que tienen las personas del vínculo espacio-tiempo durante las interacciones, una relación en la que solía inscribirse la presencialidad como la cualidad de estar presente por oposición a estar ausente. (...) El debate sobre esta cuestión tiene un elevado impacto en el sistema universitario ya que, de considerar acepciones o modos distintos de

presencialidad (de estar presentes), se estaría sugiriendo una normatividad distinta para los programas de formación y prácticas pedagógicas. (p. 59)

En el marco de distintas investigaciones realizadas y en curso (CICALA Y CRUDER, 2022, 2024A, 2024B); CICALA Y OTROS, 2023; CICALA, SEOANE Y TAGUA, 2024) analizamos las normativas surgidas durante la pandemia a nivel nacional tanto como de instituciones universitarias. Necesitamos señalar que las lecturas de los distintos textos ordenadores recorridos permiten observar un universo vocabular expandido. La necesidad de valerse de diferentes tecnologías para la enseñanza se expresa como virtualización, hibridación, mediatización, etc., palabras que, tantas veces, referencian y son utilizadas como sinónimos de EaD. Sin embargo, y más allá de las posibles tecnologías que permitan mediatizar la enseñanza, cabe recordar que lo distintivo, particular, lo que permite caracterizar a la EaD es que tiene eje, se asienta en un proyecto pedagógico. En cuanto a las coordenadas de espacio y tiempo -sincronía/asincronía- que han caracterizado a la EaD, también hubo reconsideraciones al respecto.

En diciembre de 2023, el Ministerio de Educación publica la Resolución 2599 a través de la cual se deroga la Resolución 2641/17 y presenta un nuevo reglamento sobre la modalidad de Educación a Distancia para las carreras de pregrado, grado y posgrado. Esta nueva norma no produce cambios sustanciales respecto a la precedente, y retoma del documento con orientaciones de la CONEAU la noción «ampliada» de presencialidad, considerando como tal a los encuentros sincrónicos mediatizados por videoconferencia o sistemas similares. (CICALA Y CRUDER, 2024A)

En este texto, transitamos -rápidamente- la historia reciente de la EaD, subrayando algunos momentos y proyectos que indican su recorrido en el marco nacional. Sin embargo, y por lo aquí expresado, también hacemos nuestra la inquietud planteada con respecto a la sobrevaloración de la técnica. como respuesta y rápida solución a problemáticas que requieren, fundamentalmente, de decisiones político-pedagógicas.

Con nuestras maestras, y tantos otros y otras quienes han hecho de la EaD sinónimo de enseñanza y de aprendizaje, sostenemos la necesidad de pensar(la) como parte de nuestra práctica, es decir, en tanto educación.

Referencias

ARES PONS, J. (2008).

Educación Superior: internacionalización, transnacionalización e integración regional. Papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina. Edudiseños o tecnodesinios? IV seminario Internacional de EaD. UNC – UNLa Plata.

CARBONE, G. (2009).

Transposiciones didácticas en el nivel superior: condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría. En Pérez, S y Imperatore, A (comp.) *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas.* Universidad Nacional de Quilmes.

CICALA, R. Y CRUDER, G. ET AL. (2022).

Proyecto de investigación «La mediatización de procesos de enseñanza en la UNLu: el rol de la/el especialista tecnopedagógica/o», aprobado por RESREC-LUJ:268-22. UNLu.

CICALA, R. ET AL. (2023).

Proyecto de investigación «Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías», convocatoria PICTO 2022, eje «Educación, trabajo y nuevas

tecnologías». Aprobado por Resolución 2023-196 – APN-DANPID-Ty#ANPIDTYI. (código del proyecto 01-PICTO-2022-00036).

CICALA, R. Y CRUDER, G. (2024A).

“Transformaciones de modalidades de estudio en postpandemia: el caso de la UNLu”. Jornadas virtuales «Enseñanza Universitaria y TIC. Prácticas en escenarios emergentes. Salta, UNS, 1 y 2 de agosto de 2024.

CICALA, R. Y CRUDER, G. (2024B).

“Un estudio sobre la mediatización de la enseñanza en la universidad: el rol tecnopedagógico”. Jornadas virtuales «Enseñanza Universitaria y TIC. Prácticas en escenarios emergentes. Salta, UNS, 1 y 2 de agosto de 2024.

CICALA, R., SEOANE, C. Y TAGUA, M, (2024).

“La configuración de sentidos del campo Tecnología Educativa, una aproximación a través del análisis de textos ordenadores de universidades argentinas (2017-2023)”. Memorias del V Coloquio de investigación educativa en Argentina: la investigación educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia argentina. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 7, 8 y 9 de agosto de 2024.

- GARCÍA ARETIO, L. (1999).
Historia de la educación a distancia.
RIED. Revista Iberoamericana de
Educación a Distancia, [S.l.], v. 2, n.
1, p. 8-27,. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>.
- GUIDO, L. Y VERSINO, M. (2012).
"La educación virtual en las universidades argentinas". Observatorio
Sindical de Políticas Universitarias
IEC-CONADU, junio 2012.
- IGARZA, R. (2021).
Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social. La marca.
- LITWIN, E. (1994).
«Temas de Debate en torno a la Educación a Distancia en las Universidades Públicas Argentinas». En Litwin, E, Maggio, M y Roig, H. (comp.) *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas*. II Seminario Internacional de Educación a Distancia. Facultad de Filosofía y Letras. UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017).
Resolución Ministerial 2641/17.
Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/andexos/275000-279999/275872/norma.htm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023).
Resolución Ministerial 2599/23. Nuevo reglamento sobre la modalidad de educación a distancia. Deroga RM 2641/17. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121>
- RAMA, C. (2012).
"Cuestiones de Sociología. La internacionalización de la educación a distancia en América Latina". [sitio web] Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de UNLP N° 8. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSno8a04>
- SILVIO, J. (2000).
La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología? IE-SALC-Unesco.
- SRNICEK, N. (2018).
Capitalismo de plataformas. Caja Negra.
- WATSON, M.T. Y BERGOMÁS, G. (2016)
"Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos", Informe Final PID3130 UNER/UNLU.

Primeras aproximaciones del análisis de las rupturas y continuidades en los saberes teórico- epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés y sus efectos en las prácticas del IFDC-SL

MARÍA CECILIA ARELLANO LUCAS¹

Introducción

Se parte de la premisa de que el proceso de formación docente requiere propiciar que las opciones teóricas y epistemológicas que subyacen en toda práctica puedan ser problematizadas y reflexionadas para operar cambios efectivos en las prácticas de enseñanza, y así formar sujetos capaces de orientar y fundamentar sus decisiones profesionales. Identificar los puntos de rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés (LCE) en el Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis desde el surgimiento de la carrera en el año 2000, implicará un proceso complejo de reconstrucción de saberes y prácticas del campo de la enseñanza de la lengua a partir de los usos de la caja de herramientas conceptuales que nos aporta Michel Foucault desde una historia de las prácticas.

Esta mirada implica un desafío y un intento por comprender que las prácticas educativas permiten analizar las condiciones que en un determinado momento las tornaron aceptables y que, en este sentido, responden a una regularidad, a una lógica y a una estrategia según como fueron

1 Instituto de Formación Docente Continua, San Luis.

configuradas (GUYOT, V. ET. MARICEVIC J., LUPPI A., 1992, P. 48). La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las LCE a través de diferentes replanteamientos que cuestionan las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. Desde esta mirada, la enseñanza y el aprendizaje de una LCE implica «una relación de carácter dialéctico entre lengua y cultura, materializada en las prácticas discursivas, que no permite su análisis de forma disociada» (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2011, P. 176). Así, las LCE adquiridas son un vehículo de significaciones culturales y una puerta de acceso a otras visiones del mundo. Esta perspectiva facilita una mejor comprensión de uno mismo y del otro, lo que favorece la participación en el proceso de construcción de una sociedad con mayor equidad, al favorecer el uso creativo de la lengua para abordar la dinámica propia de las prácticas lingüísticas y culturales desde una perspectiva compleja, contextualizada, plurilingüe, intercultural, democrática e inclusiva, que contribuya a afianzar la identidad socio-política e histórico-cultural del estudiante. Las LCE ya no son entendidas como un sistema lingüístico sino como una práctica social compleja que requiere del desarrollo de nuevas competencias, valores y capacidades para que los sujetos puedan interactuar de un modo efectivo en situaciones comunicativas culturalmente mediadas. Desde esta mirada, la construcción del conocimiento de una LCE implica también el desarrollo de competencias interculturales, metalingüísticas y metacognitivas mediante procesos reflexivos que requieren indiscutiblemente de trabajo inter o transdisciplinar.

La hipótesis de trabajo de la que se parte es que las opciones epistemológicas asumidas por los docentes en la enseñanza de la LCE: inglés determinan la interpretación de las teorías e impactan en las prácticas. Los objetivos que se persiguen son: analizar desde una historia de las prácticas educativas las rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL; brindar un aporte al campo de la historia de la educación argentina reciente sobre la enseñanza de la Lengua Cultura Extranjera: inglés. Se desarrollarán en este trabajo los avances realizados hasta el momento.

Metodología

La matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una «... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca» (FOUCAULT, 1992, p. 20). El análisis genealógico implica indagar prácticas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. En este análisis surgen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permitirán identificar no sólo el surgimiento de los enunciados que emanan de las políticas lingüísticas (PL) sobre las lenguas extranjeras (LE) sino también identificar la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza relacionadas.

En nombre de una perspectiva genealógica, se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimiento, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica, sino más bien de una «historia efectiva». Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un «origen» o a un «telos», sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento. (GUYOT. V. Y RIVEROS, S., 2011, p. 29-30).

Así, los documentos históricos se inscriben como discursos con la particularidad de atravesar al sujeto y situarlo dentro de un dispositivo. Como señala Foucault, el discurso está en el orden de la ley, y si logra obediencia o acatamiento es porque el sujeto le otorgó ese poder. El discurso, desde este abordaje, atraviesa los sujetos y sus relaciones al interior del dispositivo, a la vez que ejerce un dominio singular en las instituciones educativas. En concordancia con lo anterior, Foucault (1992) entiende que los sujetos forman parte del campo discursivo y ocupan en él una posición y una función singular.

Hallazgos

Hasta ahora se ha desarrollado el capítulo 2, denominado: *Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las lenguas a nivel internacional y nacional*. Se trabajó genealógicamente la constitución del dispositivo normativo legal y declaraciones internacionales que conforman las PL en la enseñanza de las LE entre mediados del siglo xx hasta principios del siglo xxi, en particular el Inglés. Estas normativas se abordaron con el objetivo de analizar cómo se fue configurando este dispositivo discursivo complejo y las condiciones de posibilidad histórica que hicieron viable la emergencia de estos discursos entre el 1980 y el 2000.

Del análisis hasta ahora realizado para entender la irrupción de acontecimientos, se ha logrado profundizar desde el análisis del discurso y las opciones teóricas que lo sustentan es importante abordar la superficie de emergencia para determinar las unidades discursivas seleccionadas para este trabajo a partir de la construcción del archivo, a saber: multilingüismo, plurilingüismo, multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, y las posibles tensiones que aparecen.

Cabe aclarar que estas unidades de análisis se definen en tanto relacionadas con la enseñanza de la LCE y que son las que surgen de los primeros análisis del corpus de normativa y legislación internacional reconstruido. Se relevó y construyó el corpus de información de fuentes primarias y secundarias siguiendo el criterio taxonómico del trabajo con las fuentes en torno a la caja de herramientas teórica-conceptual, para la identificación de las unidades. Se trabajó para la clasificación bibliográfica y documental las cuestiones relativas a la «taxonomía»² de las fuentes históricas. Se hizo un relevamiento de los criterios taxonómicos que nos serán útiles en este primer tramo de la indagación, dado que el trabajo con fuentes históricas requiere un proceso de construcción compleja. Se identificaron dos criterios el posicional y el intencional. Este año se trabajó con el primer criterio mencionado.

2 Una taxonomía completa de las fuentes de información histórica sólo es realizable por la combinación de puntos de vista, de criterios, diversos en orden a la distinción y a la evaluación y, en definitiva al uso que el investigador hará de sus fuentes. Cfr. Arostegui, Julio, *La investigación histórica: Teoría y Método*, Grijalbo, Barcelona, 1995, pp.339-340.

Construcción del corpus normativo de las políticas lingüísticas en Europa

Para este apartado, se realiza un análisis del corpus de información a fin de relevar las condiciones de posibilidad de la emergencia de los discursos de las PL en torno a la enseñanza de las lenguas a nivel internacional. En este sentido, se presentan primero, y analizan a continuación los discursos específicamente referidos a la enseñanza de las lenguas que emergieron de la UNESCO y de la Unión Europea en el período seleccionado para esta investigación.

Al considerar la superficie de emergencia de estos enunciados, y siguiendo el criterio de formación de los discursos para identificar los componentes conceptuales y las opciones teóricas que los sustentan, podemos identificar que en la construcción del discurso de la UNESCO en las décadas de los 70'- 2000', se hace referencia al reconocimiento de que los idiomas en Europa, y en particular el tema de la elección de la lengua de enseñanza, está estrechamente vinculado a cuestiones de identidad y de nacionalidad. Esta valoración de la lenguas, sin embargo; queda sujeta a los ejercicios de poder de los gobiernos que instrumentan innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas en este sentido, para generar esta «...condición para el funcionamiento de otros discursos, múltiples, entrecruzados, sutilmente jerarquizados y todos articulados con fuerza en torno de un haz de relaciones de poder.» (FOUCAULT, M, 1976, P. 20)

Desde el punto de vista de las sociedades y culturas europeas y al interior de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que haya que resolver. Las comunidades de hablantes se autorregulan, y esta normativa del dispositivo jurídico, estas multiplicidades discursivas desde lo legal, en realidad, no son las que habilitan o prohíben los procesos de sustentabilidad de una lengua sino que terminan siendo enunciados que, desde la mecánica del poder, responden a ciertos intereses políticos, sociales y económicos.

El desafío sí emergió para los sistemas educativos que debían adaptarse a estas realidades complejas y proporcionar una educación de calidad para satisfacer las necesidades de los educandos, que se veían modificadas. Surgen entonces, a través del tiempo, una serie de leyes, normas y acuerdos que asumen esta nueva faceta de la importancia de enseñar las

LE en su diversidad, ya no sólo asociada al interés personal de los ciudadanos sino a una demanda social en esa época, relacionada con la movilidad física y simbólica, las demandas del mercado laboral, los acuerdos políticos y económicos, la incomunicación, entre otros. Según Foucault, M. (1999): «Los procedimientos de normalización y control, como los manuales y programas de instrucción, son esenciales para organizar el comportamiento de los individuos dentro de las instituciones, asegurando que se ajusten a las normas establecidas.»

Lo que resulta interesante es esta tensión continua entre proteger y respetar las lenguas minoritarias o de menor prestigio en pos del respeto por sus culturas y la innegable imposición que se produjo de una lengua internacional como el inglés, asociada al poderío económico de las potencias mundiales. Al analizar la discursividad que hizo esto posible, podemos pensar que: «Es la "economía" de los discursos, quiero decir su tecnología intrínseca, las necesidades de su funcionamiento, las tácticas que ponen en acción, los efectos de poder que los subtienden y que conllevan —es esto y no un sistema de representaciones lo que determina los caracteres fundamentales de lo que dicen.» (FOUCAULT, M., 1976, P. 42) Evidentemente, es necesario analizar críticamente detrás de lo «dicho» qué es lo que realmente «hacen» estos discursos en tanto están íntimamente ligados a estrategias definidas de poder. Surge la tensión, por un lado, estos discursos «dicen» preservar las lenguas y fomentar la diversidad, pero, en realidad, buscan el dominio de los sujetos en tanto que, en la práctica efectiva sólo se aprecia el inglés como parte de la estrategia de globalización de los países de primer mundo.

A su vez, los objetivos políticos que se manifiestan desde la UE son preparar a los europeos para un mundo donde uno de los desafíos es la movilidad y la cooperación, y los intercambios intencionales y para ello, realizan grandes inversiones. Para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, se favorece la movilidad de estudiantes y profesores, el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la cooperación entre los centros docentes, los intercambios y el desarrollo de la educación a distancia. Pero, a pesar de que se enuncia que todas las lenguas son igualmente valiosas al adoptarse como oficiales dentro de estas organizaciones, en las prácticas efecti-

vas esto no se visualiza, dado que siempre se seleccionan algunas para promoverlas y difundirlas. Así, la preponderancia del inglés como lengua internacional, especialmente asociada al poderío económico de los países anglo-parlantes; por ejemplo, ha sido cuestionada desde la palabra pero no ha sido limitada en efecto. Las grandes empresas que promocionan la certificación internacional más todos los productos asociados (viajes de intercambio, evaluaciones pagas, editoriales, etc.), la asumen como prioritaria y se favorecen de la intensificación de los discursos que proliferan en torno al tema.

Si bien uno de los objetivos de la UE es potenciar y diversificar la enseñanza de lenguas, para que los europeos puedan hacer frente a los retos que plantea una realidad cada vez más plurilingüe y multicultural, esta organización sostiene que el aprendizaje de las lenguas se debe extender a lo largo de toda la vida y promociona nuevos métodos de enseñanza para fines concretos y para el desarrollo de competencias parciales, que no impliquen seguir el modelo de un hablante nativo. Desde los inicios la UE estableció como prioridad diseñar evaluaciones y parámetros comunes que dieran cuenta de los niveles de competencia de las lenguas para que los ciudadanos pudiesen trasladarse y se les reconociese la competencia en los idiomas para acceder a trabajo o estudios. Luego, y para concretar ese fin, la UE realizó un gran desarrollo de cuestiones teórico-epistemológicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y resultó influyente en todo el mundo, especialmente al desarrollar el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como sistema de estándares de referencia para la comparabilidad de certificaciones. Este documento, elaborado a modo de sugerencias y que pretende ser multifuncional, se supone es apto para aplicarse a diferentes contextos. Esto implica que se pueden relacionar entre sí resultados de exámenes con propósitos diversos, de diferentes lenguas, asimilando los resultados a uno o varios niveles de la escala del MCER. Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas. Estas prácticas también producen un desplazamiento en tanto el aprendizaje de las lenguas no había estado estrechamente ligado a la evaluación ni a la acreditación. Y menos a la certificación de agentes externos e internacionales. Finalmente, es éste un

sistema de catalogación y categorización ya que es empleado como certificación de acceso a posibilidades académicas y laborales, determinando así la jerarquización social y las posibilidades de acceso de los individuos en el mundo. Aquí surge otra tensión. Si bien el MCER está destinado a aprendices y docentes de idiomas, a responsables de la gestión del currículum y políticas lingüísticas y a editoriales para describir la eficacia en el uso de las lenguas y pretende favorecer la cooperación internacional y la movilidad, la mayoría de los especialistas que contribuyeron con sus aportes provienen de países angloparlantes del primer mundo. Este es un mecanismo del poder para legitimar los discursos y asegurar su circulación. Los efectos son múltiples ya que, en algunas sociedades, es la calificación obtenida en estos exámenes internacionales los que determinan categóricamente las oportunidades de movilidad social.

Además, todos estos mecanismos nos remiten a pensar como: «El uso de manuales y directrices en el contexto educativo actúa como un medio para encauzar el comportamiento y la formación de los individuos, reflejando la aplicación de técnicas de disciplina descritas en la administración de instituciones.» (FOUCAULT, M., 1999, P. 230).

De todos modos, y con respecto al MCER y su impacto, se rescata su aporte en tanto amplitud del abordaje, innovación respecto de la introducción de metodologías de enseñanza, nivel de precisión de los descriptores, incorporación de las nuevas tecnologías, aspectos del aprendizaje y la adquisición de la LE, y ya comienzan a describirse procesos de reflexión metacognitiva y metalingüística asociados al plurilingüismo y el pluriculturalismo. Para comprender estos discursos, señala Foucault, (1976):

hay que partir de ellos y seguirlos en sus condiciones de aparición y funcionamiento, y buscar cómo se distribuyen, en relación con ellos, los hechos de prohibición y de ocultamiento que les están ligados. En suma, se trata de definir las estrategias de poder inmanentes en tal voluntad de saber. (p. 44)

Vemos que surgen así nuevas formas de producción de saberes respecto de la enseñanza de las LE, que generan poder en tanto están basadas en los intereses de los países más ricos y poderosos. Estas nuevas positividades apuntan a la homogeneización de los sujetos mediante la circulación

de verdades que se naturalizan y validan al resultar compartidas y sostenidas desde el ámbito académico. Los exámenes internacionales ilustran este caso dado que, no sólo son un ejemplo de control y vigilancia en sí mismos sino que también conllevan una gran industria de productos (libros, certificaciones, guías, etc.) y eventos como estrategia de validación.

Del análisis de estas formaciones enunciativas también surge la pregunta sobre cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica en las que dichos enunciados pudieron emerger para analizar los criterios de transformación. Nuevas reglas discursivas aparecen después de las guerras mundiales en una Europa, que busca reconstruirse a través de la unificación en pos de la paz y marcan un umbral de transformación. Emerge entonces la noción del aprendizaje y la enseñanza de todas las lenguas- sin preponderancia de ninguna- como una urgencia, pero no como una necesidad asociada sólo a la comunicación, que ya sí había devenido importante en sí misma, sino relacionada con la promoción de la comprensión internacional y la paz. Desde la creación de la UNESCO, se había reconocido la necesidad de emplear distintas lenguas para poder comunicarse en estos encuentros internacionales dado que habían decidido utilizar todas las lenguas de los estados-miembros dentro de la organización. Esta era una medida innovadora que reforzaba el concepto de igualdad entre los estados pero que ocasionaba grandes dificultades y muchos costos de traducción e interpretación. Atendiendo a los «criterios de transformación» del objeto, este es un ejemplo de la regla de emergencia que nos remite a los componentes conceptuales asociados con las unidades de análisis: plurilingüismo y multiculturalidad. Estas decisiones nos permiten ver cómo el discurso y la práctica son una sola trama compleja al interior del dispositivo. Y resulta especialmente interesante este fundamento filosófico que asocia la diversidad lingüística y cultural con el sostenimiento de la paz, la cooperación entre los pueblos y la comprensión de y entre las sociedades. Opción teórica que es posible en esta superficie de emergencia, después de dos guerras mundiales.

La filosofía de la UE desde su creación fue también contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educati-

vo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Claro ejemplo de ello son los documentos, investigaciones y programas de intercambio y divulgación que promueve. Pero, ¿quién emite estos discursos para que sean legítimos en este espacio y tiempo determinados socio-históricamente? Como vimos, desde esos primeros momentos comienza la preocupación por las lenguas, no sólo asociada a fines pragmáticos sino también entendida como una nueva realidad que podía fomentar la cooperación y el diálogo internacional. Por ese entonces, la UNESCO realizó grandes esfuerzos para convocar a especialistas reconocidos del mundo académico para llevar a cabo investigaciones y publicaciones que hicieran aportes interdisciplinarios a la temática. No sólo especialistas disciplinares trabajaron sobre esta temática sino que militantes y activistas por la promoción de la paz y la diversidad y los derechos de las minorías manifestaron su apoyo. En general, la UE también toma en consideración los derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos y de las comunidades en relación con las lenguas, especialmente atendiendo a los procesos de globalización y expansión de las nuevas TIC en vistas a lo que fue el proceso de unificación pero, también desde el comienzo, la Unión ha asumido que la regulación de la situación y el uso de las distintas lenguas es competencia exclusiva de las autoridades de los respectivos Estados y ha renunciado así a proponer ninguna política lingüística para el futuro europeo. Los discursos provienen de especialistas convocados. Esto nos remite a pensar en los procedimientos del control de los discursos según Foucault, M. (1970):

No se trata esta vez de dominar los poderes que éstos conllevan, ni de conjurar los azares de su aparición; se trata de determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable. (p. 38-39)

Al pasar los años, y al abordar el análisis desde los «criterios de transformación» que Michel Foucault refiere para el análisis del discurso, vemos cómo este interés de la organización se amplía más allá de la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas para construir y sostener la paz hacia horizontes más relacionados con los derechos y la ciudadanía, al incluir la temática dentro de las prioridades relacionadas con la educación (alfabetización, derechos de acceso a la educación permanente-aún para las minorías: mujeres, inmigrante, refugiados, etc.) en los sistemas formales e informales, y la educación asociada al mundo productivo y la socialización. Con los años, los enunciados referidos al plurilingüismo, el pluriculturalismo, la multiculturalidad y la interculturalidad se van transformando, mutando, ajustando a nuevas realidades, en la medida que se realizan informes sobre la situación mundial y va cambiando el contexto. Sin embargo, las aspiraciones de que la educación, incluida la alfabetización y el desarrollo plurilingüe que se suponía iba a garantizar la igualdad social y la paridad entre los sexos, aún resultan irresueltas y ambiciosas. Aquí cabe preguntarse sobre los intereses que subyacen a estos mecanismos de poder y el juego de relaciones que se da en virtud de su ejercicio y sobre las producciones de saber.

De todos modos, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sigue siendo una preocupación, pero ya asociados a la noción de democratización del conocimiento y la información, especialmente debido al advenimiento de nuevas tecnologías. Se suman progresiva y permanentemente medidas y acciones referidas a los derechos lingüísticos tanto de las minorías en sus lugares de origen o de las comunidades lingüísticas en donde residan, como individuos o colectivos, como por ejemplo, los derechos asociados a la preservación de las lenguas y sus culturas en tanto patrimonio de la civilización. En este sentido, toma preponderancia la noción de plurilingüismo cada vez más relacionado con el concepto de multiculturalidad, en pos de mantener la diversidad lingüística y cultural en su riqueza, que se pone en riesgo al extinguirse las lenguas, por ejemplo. De este modo, se pone sobre la mesa la discusión sobre la estrategia de hegemonía cultural, que es mucho más sutil que la político-económica y que afecta a todas las minorías que intentan resistirse. Con este desplazamiento que se produce en las formaciones enunciativas desde las nociones teóricas sobre la enseñanza de las lenguas como un sistema lin-

güístico disociado de la cultura que representa, a éstas nuevas conceptualizaciones que implican la valoración del acervo cultural, se transforman las relaciones de poder-saber y surgen nuevas formas de regulación.

Los enunciados que reflejan la filosofía de estas organizaciones de preocuparse de los idiomas como instrumentos de diálogo para responder a los problemas que plantean la intolerancia y la violencia se han sostenido y han inspirado acciones que guían a numerosas asociaciones y programas, especialmente sin fines de lucro. Son éstas las encargadas de validar y normalizar, desde la institucionalización, discursos y prácticas que sostienen un campo de relaciones de fuerza singular el campo de relaciones de fuerza.

Las políticas lingüísticas, como acabamos de revisar, se encuentran atravesadas por organismos internacionales que instan a los estados a responsabilizarse y presentan acuerdos en sus aspiraciones en la promoción del plurilingüismo y de la diversidad cultural, así como la preservación de las lenguas indígenas, coincidiendo en que un mayor conocimiento de lenguas resulta en una mejor comprensión del otro, en el respeto a las diferencias y en un enriquecimiento personal.

Asimismo, éstas políticas lingüísticas muestran una tendencia común a fomentar el aprendizaje de lenguas a temprana edad. La UNESCO parece tener una orientación principalmente cultural y de cooperación, mientras que la UE ve el aprendizaje de lenguas como un factor que influye en la economía. Así, el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y mayor competitividad laboral en el mundo global. Estas políticas lingüísticas internacionales impactan las políticas estatales y se traducen en acciones concretas tales como definiciones curriculares, creación de carreras, organización de eventos educativos, entre otros, en los entornos locales, dependiendo de las posibilidades económicas y sociales de cada uno y de las enormes diferencias de acceso que se presentan.

Discusión

Foucault, M. (1976) sostiene que para el análisis crítico es necesario: «buscar en cambio las instancias de producción discursiva (que ciertamente

también manejan silencios), de producción de poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos); desearía hacer la historia de esas instancias y sus transformaciones.» (p. 11) Es por esta razón que, hoy más que nunca, resulta imprescindible cuestionar las narrativas históricas y sociales que suelen presentarse como verdades universales y objetivas, en un intento por revelar cómo las «verdades» son construidas socialmente y cómo pueden ser manipuladas para servir a intereses específicos desde las relaciones entre el poder y el saber. Este análisis, nos permite comprender cómo los discursos son formados y legitimados desde un poder que opera, que se manifiesta en las prácticas y que se normaliza en las instituciones. Esta crítica Foucaultiana ofrece herramientas para cuestionar y deconstruir las estructuras de poder y las técnicas de saber que configuran nuestras sociedades y que producen subjetividades, y que, tal vez, puedan ser desafiadas o resistidas.

Este dinamismo se evidencia en las formaciones discursivas de la época en lo que se refiere a la importancia de la enseñanza de las LE. El archivo construido para analizar el dispositivo normativo-legislativo giró en torno a las unidades de análisis: plurilingüismo, pluriculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Las mismas nos permiten identificar, por un lado, las relaciones que dieron lugar a la emergencia de ciertos discursos que fueron legitimados e institucionalizados en una época determinada y, por otro lado, identificar las rupturas y continuidades de las formaciones discursivas que adquirieron cierta singularidad. La importancia de analizar este dispositivo jurídico yace en sus efectos sobre los discursos en las prácticas referidas a la enseñanza de las LE que han suscitado transformaciones tanto en el conocimiento, como en las prácticas mismas en la acción y en la formación de las subjetividades relacionadas. Por estos motivos, resulta significativo analizar las formaciones discursivas y las técnicas de conocimiento que surgieron de organismos internacionales tan importantes como la UNESCO y el Consejo de Europa ya que ambos evidencian estrategias de poder diferenciadas.

Referencias bibliográficas

ARÓSTEGUI, J. (2001).

La investigación histórica: Teoría y método. Crítica.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011).

Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación.

FOUCAULT, M. (1976)

Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber. Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1992).

Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 7-26). La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1999)

El orden del discurso. Tusquets.

GUYOT, V., MARICEVIC J., LUPPI A. (1992).

Poder saber la educación. Lugar.

GUYOT, V. Y RIVEROS, S (2011).

Un nuevo resplandor sobre las prácticas del conocimiento en el campo de la historia en Rita Novo (Comp.) *Filosofía e Historia. Problemas y perspectivas*, pp. 11-56.

GUYOT, V. Y RIVEROS, S. (2011).

Pensar la historia de la educación argentina: Problemáticas y aportes.

En E. M. E. Riquelme (Coord.), *Escenarios y actores en el campo de la historia de la educación* (pp. 11-30). Universidad Nacional de Río Cuarto.

Anexo: Archivo construido entorno a los documentos internacionales

UNESCO

Actas de la Conferencia General, 18a reunión de 1974 [UNESCO] París, abril de 1974 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000011902_spa

Actas de la Conferencia General, 19a reunión de 1976. [UNESCO] Nairobi, octubre de 1976 <https://unesdoc.UNESCO.org/search/7ec5a985-dbe3-4692-9d1d-36326a767352>

Actas de la Conferencia General, 21a Reunión de 1980 [UNESCO] Belgrado, 1980. 23 de septiembre - 28 de octubre de 1980 unesdoc.UNESCO.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_251ffeee-ec9d-4ce5-bf30-904da39dd-dd4?_=114029spa.pdf&to=174&from=1

Actas de la Conferencia General, 30a reunión de 1999. [UNESCO] París, 26 de

octubre-17 de noviembre de 1999, v. 1: Resoluciones https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000118514_spa.locale=es

Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, Plan de Acción. [UNESCO] 2001 http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afro-descendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf

Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. El Correo de la UNESCO. 1953. Up 1-163 <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000131583>

Guerra y paz en el frente de las lenguas vol. 53, 4. El Correo de la UNESCO. 2000. p. 17-36 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000119473_spa

La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación 2003 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO ¿Qué es? ¿Qué hace? [UNESCO] 2009, p.3, https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000147330_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística 2019 Consejo Ejecutivo 206 EX/37 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000366997_spa

Resolución 30 C/12 de 1999. [UNESCO] Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Septiembre 1999. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>

Reunión de expertos sobre la enseñanza de idiomas en un contexto bilingüe, plurilingüe y multicultural: La enseñanza de una segunda lengua en un contexto plurilingüe de 1997. [UNESCO]. París, octubre de 1977

Una ventana abierta sobre el mundo, XXXVI, 7. El Correo de la UNESCO 1983. p. 4-33 https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000074694_spa?posInSet=5&queryId=685b4830-730a-4f9e-9300-590df36848fc

Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2009,. París, <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>

UNIÓN EUROPEA

Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión. 2008. [Consejo de Europa] 11 Diciembre 2008, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/494112862.html>

Comisión Europea. 2008. COM(2008) 566 final. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Extraído el 12 de diciembre de 2023 desde <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>

Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

Manual para relacionar exámenes con el MCER Council of Europe (2009): *Relating Language Exami-*

nations To The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): a Manual. Strasbourg: Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECMLresources/2011_10_10_relex_E_web.pdf?ver=2018-03-21-100940-823

MCERL *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación 2002*. [Consejo de Europa] Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

P. J. Slagter. *Un Nivel Umbral*. 1979. Universidad De Utrecht Holanda Estrasburgo 1979. Consejo Para La Cooperación Cultural Del Consejo De Europa. https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Recommendation No. R (98) 6. 1998. [Council of Europe] Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg. 17th March 1998. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16804fc569>

Resolución sobre el portfolio europeo de las lenguas. 2000. [Consejo de Europa] Adoptada con motivo de la Sesión nº 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, Cracovia, Polo-

nia, 15-17 octubre 2000. <http://sepie.es/doc/portfolio/resolucionpel2000.pdf>

Tratado de Maastricht. Tratado de la Unión Europea de julio de 1992 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Tratado de Roma. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de agosto de 1957 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992E/TXT>

Consideraciones acerca de las tensiones que albergan las páginas escolares (reflexiones a propósito de las imágenes de los pueblos originarios y las del campo)

GABRIELA CRUDER¹

Consideraciones acerca de las tensiones que albergan las páginas escolares (reflexiones a propósito de las imágenes de los pueblos originarios y las del campo)

En tiempos donde se recurre a la historia de fines del s. XIX para actualizarla disponiendo de ella como marco conceptual-ideológico que direcciona las políticas públicas del presente, consideramos oportuno describir -muy rápidamente- la densa trama de hechos, palabras, imágenes que -con continuidad- poblaron los trayectos personales de tantas generaciones que participamos de la educación primaria en las aulas argentinas. Para ello emprendemos un recorrido que se aventura en los tópicos enunciados en el título, con intención de acercar información que colabore con la comprensión de la densidad representacional a la que se acude, y lo que propone la deriva discursiva que se pretende (re)asentar sobre esas bases.

Además de considerar los textos ordenadores - Leyes, reglamentos, etc.- a los que referiremos en adelante, en tanto que allí se expresa la intencionalidad que persigue una política; el recorrido -de la indagación de la que este texto participa-, también transitó las páginas de la revista *El Mo-*

1 División de Educación a Distancia, Dpto. de Educación, UNLu.

nitor de la Educación Común (en adelante EMEC). La lectura de los ejemplares de la publicación permitió recorrer un potente dispositivo, un medio de información que, por parte del Estado, se propuso alcanzar la más extendida difusión en el territorio escolar. Voces del país y del mundo se dieron cita en sus páginas. Especialistas, escritores, funcionarios, desplegaron su palabra articulando una -legitimada- trama del pensamiento pedagógico.

Se publicó desde 1881 -ininterrumpidamente- hasta 1949, cuando el Consejo Nacional pasó a constituirse en Dirección Nacional de Enseñanza Primaria e integrada al Ministerio de Educación. Parafraseando a Inés Dussel e Inés Tenewicki, cabe decir que a partir de ese momento su historia fue errática, reapareciendo durante breves períodos (1959-1961; 1965-1976 y 2000-2001) en los que con distinta suerte, los sucesivos directores se propusieron acompañar la labor de los docentes en el aula y ofrecer un instrumento integrador para el sistema educativo nacional (EMEC, 2004, p.3). La publicación de la revista se extendió desde 2004 hasta el año 2015 cuando a consecuencia de los cambios políticos se interrumpió nuevamente, al menos hasta el presente.

El libro de texto es parte de un complejo de dispositivos -comunicacionales, estéticos, políticos, didácticos-, que posibilitaron la enseñanza y el aprendizaje escolar a lo largo del tiempo. En sus páginas, la imagen se encuentra prácticamente omnipresente. Las previsiones para su elaboración, edición, como también la circulación y utilización escolar, participan de una trama documental más amplia, la que sustenta la organización del sistema educativo nacional².

Son tres las Leyes de Educación para el nivel elemental sancionadas en Argentina: Ley 1420 (1884), Ley Federal de Educación N 24195 (1993) y Ley de Educación Nacional N 26206 sancionada en 2006, aún vigente. La Ley 1420, sentó las bases del sistema educativo de nivel primario, declarando a la educación primaria obligatoria y universal para el habitante del suelo argentino. En su marco, se anticipó la creación del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), sus atribuciones y deberes:

2 Con base en el Informe de la investigación: "Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de texto (1884-2016)", aprobado por Disp. CD- ELUJ N° 0000159-23, aquí desarrollamos contenidos relativos al entramado normativo como a los artículos que circularon en la revista *El Monitor de la educación Común*, a propósito del tema

prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos, y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos, por un término no menor de dos años (Art. 57°, Ley 1420).

Al organizarse el CNE, también lo hicieron los distintos órganos de consulta entre los que se encontraban las Comisiones facultadas para dictaminar sobre el mérito de los textos. El CNE llevó adelante sus acciones y estipuló:

(...) Se regulariza, pues, la enseñanza dentro de moldes comunes y de un criterio homogéneo (...) Los libros declarados de texto, tendrán a su favor el ancho campo de acción de todas las escuelas del Estado y la garantía de tres años (EMEC, 1887).

Quedó articulado un territorio que se pobló de textos autorizados por el Consejo, los que luego podrían ser seleccionados por cada docente. En cuanto a las imágenes, quedó naturalizada y legitimada la matriz representacional que permeó un siglo de educación argentina, con asiento en la promoción del buen gusto, la belleza y los valores (CRUDER, 2018, 2022).

En 1916 el CNE dictó una reglamentación con referencia a la forma de adopción, al uso, y a la escala de precios para los libros de texto, a la vez que designó una «Comisión de estudio», compuesta por los Inspectores Generales de las Escuelas de la Capital, las provincias y los Territorios. Esta Comisión mantuvo su trabajo hasta que, en el marco de la sesión del 12 de enero de 1939, se presentó el dictamen elaborado por la Comisión de Didáctica:

... El libro de lectura, destinado a grabar hondo en la memoria y en el corazón las nociones más trascendentales de la vida, es el instrumento de que el Estado se vale para formar la conciencia ciudadana, es el que fija las nociones básicas de la orientación e información ulterior, debe ser de un contenido moral inobjetable y ha de responder íntegramente a la orientación nacionalista de la escuela argentina (EMEC, 1940, pp.93,94).

En el Reglamento de 1941, se consignaron tres condiciones: las materiales, las didácticas y de contenido literario, y los elementos ilustrativos, las que -indefectiblemente- debían reunir los libros de texto para considerar su aprobación (Art. 52°), y en relación con las imágenes en el Art. 58° se dispuso:

- a. Las ilustraciones de carácter pedagógico deberán ser adecuadas al fin a que se destinan tanto por su tamaño y ubicación en la página como por la manera de destacar en ella el aspecto que especialmente interesa.
- b. El valor artístico será condición necesaria pero no suficiente (...) deberá ser sencilla y reproducir preferentemente hechos, seres y escenas que sean agradables en la vida real o en los cuales predominen la alegría y el optimismo.
- c. Los elementos puramente decorativos, (...) podrán emplearse en los grados inferiores, pero solo muy sobriamente; en quinto y sexto grado podrán emplearse, con igual limitación, las iniciales adornadas.
- d. Cuando se reproduzca una obra de arte a la cual no corresponda ninguna de las lecturas del libro, se agregará una breve información acerca del tema y del autor.
- e. Las ilustraciones deberán estar impresas con nitidez, propiedad de color y exactitud de registro.
- f. No se permitirá la sobreimpresión de ilustraciones y de texto.
- g. En todos los libros se incluirá obligatoriamente un mínimo de ilustraciones de carácter histórico destinadas a exaltar el sentimiento de nacionalidad (EMEC, 1941, p.179).

A los retratos de San Martín y el de Belgrano, se sumaron: el Cabildo de Buenos Aires, la Casa de Tucumán (fachada), el cuadro de la Jura de la In-

dependencia, el retrato de Sarmiento, los Miembros de la Primera Junta, el retrato de Rivadavia, el Cuadro del Cabildo Abierto de 1810, el retrato de Brown, el Cuadro de la jura de la Constitución, el retrato de Urquiza, el retrato de Alberdi y el de Mitre. También el mapa político de la República en todos los libros, desde el tercer grado inclusive, y por lo menos tres ilustraciones de carácter geográfico dando cuenta de lugares de nuestro país³.

Las fotografías se incorporaron atendiendo al carácter testimonial -fidedigno- del contenido que se les atribuye y la nitidez requerida contribuiría a resguardar el sentido *didáctico* de su participación en las páginas escolares.

El «Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de Textos de Lectura para la Enseñanza Primaria» de 1951, atendió a las condiciones formuladas precedentemente y estableció el detalle de las imágenes conforme el año de escolarización al que fueran destinados. A partir de 3er grado se incorporaron imágenes sobre el Día de la Lealtad; de los Derechos del Niño y de la Ancianidad; en 4° la Galería de los Presidentes Argentinos; en 5° Nuestra Marina en la Antártida; en 4° y 5° grados: Facsímiles del Acta de la Declaración de la Independencia Política y del Preámbulo de la Declaración de la Independencia Económica; y en 6° los Cuadros de la Jura de la Constitución de 1853 y 1949.

Luego del Golpe de Estado de 1955, las imágenes previstas para conmemorar el día de la Lealtad, y todas las participantes del ideario justicialista, fueron excluidas de los listados y de los libros. En 1957, la normativa: «Concurso y elección de textos de lectura. Reglamentación para su estudio, selección y concurso», retrotrajo las condiciones conforme las establecidas en 1941 y en los ejemplares de sexto año, se sumó al listado original el retrato de Roque Saenz Peña. Quedó establecida la continuidad en cuanto a las características esperables para las ilustraciones, la que se mantuvo en el «Regimen de aprobación de textos de lectura» de 1965. El detalle de las ilustraciones para cada grado cedió paso a un listado general, del que debían tomarse un mínimo de cuatro «... destinadas a exaltar

3 El contenido de los Expedientes 4938/P/941 y 20127-O-1940, dan cuenta de la modificación del llamado a concurso de textos de lectura, estableciendo su vigencia para los años 1943, 1944 y 1945, se publicó en el N°819 de la revista. Por ese tiempo, también se dio curso a una Comisión Especial con el fin de proyectar las condiciones de los textos destinados a la enseñanza de la Historia Argentina, de la Geografía Argentina y de las Ciencias Naturales en 4°, 5° y 6° grados de las escuelas primarias, incorporando mapas de la República Argentina (EMEC, 1942, p.141).

el sentimiento nacional». El golpe de Estado ocurrido en 1966 interrumpió su aplicación y tuvo vigencia durante el breve período democrático en la década del 70'. Con el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 e instalada la dictadura civico-militar-eclesiástica se suprimieron las garantías, los derechos, se produjo la censura y eliminación de libros, autores y autoras pasaron a formar parte de listas de prohibición, cuando no de desaparición forzada.

En 1983, una vez recuperado el Estado de derecho, la prohibición como norma regulatoria hegemónica, cedió paso a la recomendación, a las sugerencias -del Ministerio Nacional y/o las consideraciones que cada jurisdicción se dio-, criterios que ya no ceñían estrictamente el terreno visual cautelando, pautando formas y contenidos, configurando una verdadera matriz representacional.

Años más tarde, la aprobación de la Ley Federal de Educación (1993) instaló un fuerte cambio en el sistema educativo, en el marco de la concreción del Estado mínimo. A esto hay que agregar el impacto producido en la industria editorial con el desembarco de grandes grupos, la venta de editoriales nacionales de arraigada trayectoria y la transnacionalización de la producción. El tratamiento de la imagen como sinónimo *transparente* de la realidad se consideró recurso y, prácticamente, se circunscribió al área artística, haciendo hincapié en la producción plástica. Sólo unas pocas líneas se ocuparon del tema, sin ligarse estrictamente con los libros de texto ni las imágenes participantes de sus páginas.

La Ley de Educación Nacional (2006), refiere en los Artículos 80 y 91 a la provisión de libros y la ampliación de bibliotecas escolares, a la implementación de planes y programas de promoción del libro y la lectura, y de ayuda a quienes se encuentren en situación desfavorable (CRUDER, 2018, p. 37). En cuanto a las imágenes, se menciona la necesaria educación en distintos lenguajes artísticos y se atiende al nuevo escenario marcado por las pantallas, especialmente en los apartados dedicados a educ.ar, canal Encuentro, etc.

La denominación «ilustraciones», presente en la letra de los distintos textos ordenadores, sintetizó la visión -hegemónica-, donde prevaleció la idea de normativizar la representación del *mundo*, elaborar su imagen y presentarlo a la medida de lo requerido, colaborando en asentar repertorios que se constituyeron en base visual de la enseñanza y memoria emotivo-social.

«(...) Si la escritura es tecnología de la palabra, el dibujo se convierte en una tecnología de la mirada, y la mirada es un instrumento de acción y de regulación –de orden- sobre el plano, el espacio, el entorno» (CEADIG, FADU, 1998, p.6). Siguiendo a Steimberg (2008), entendemos que la percepción del tiempo histórico requiere atender al cambio estilístico. En este marco, y para sistematizar y analizar las numerosas imágenes participantes de las páginas escolares -la aparente heterogeneidad-, elaboramos una periodización (CRUDER, 2018), que dio cuenta de ciertas organizaciones de sentido. Desnaturalizar la matriz de (re) producción de nuestra mirada, exponer continuidades y rupturas en cuanto a lo estilístico, también permitió observar cómo, y con otros afanes, se establecen y estabilizan condiciones simbólicas y estéticas, advirtiendo acerca de la configuración de repertorios y cómo se modela el gusto -atendiendo a los elementos, motivos puestos en juego- cuando se enuncia que lo que se hace es enseñar (y aprender). "Visualizar, por tanto, no es un resultado implícito del acto de ver..." (COSTA EN RIAÑO MONCADA, 2010, P. 74).

El libro fue largamente participante de la lógica quirográfica -la del trazo, la de la mano humana que escribe y dibuja, que *hace*-, fue participante de la lógica que se recuesta en el manuscrito como condición de producción-circulación, posibilitando comunicar, transmitir contenidos desde tiempos remotos y más tarde, también en la era de la imprenta y luego en la electrónica, hasta hoy. El dibujo, la pintura, la reproducción de grabados, y también -tímidamente- la fotografía, permitieron desplegar a lo largo del tiempo expresiones visuales dejando marcas de estilos y escuelas, etapa que sintetizamos como "Impronta icónica".

En el presente, las imágenes y las palabras que participan de las páginas escolares lo hacen en el marco de la digitalización como condición de producción que, a la vez, se capilarizó en el cotidiano a escala planetaria impactando fuertemente en la lectura, en la recepción. La etapa -"Irrupción numérica"- en desarrollo y complejización, se ancla en la lógica binaria -0/1- que entrama la comunicación y que desde la década de los '90 se despliega y expande.

... Las ilustraciones digitales ofrecen dos cambios esenciales, uno definido por las formas de construcción y organización de la forma: color, textura, composición y otro en los imaginarios que promueven ... (RIANO MONCADA, 2010, PP. 47, 74).

Los estilos adoptados contribuyeron -muy fuertemente- a instalar modelos estéticos que dieron por resultado la naturalización de cierta prevalencia de motivos, reforzando repertorios. Estabilidad de motivos que desde fines de s.XIX se suceden hasta finales de s.XX y aún se despliegan en las páginas escolares.

Diseño Romántico-positivista, Realismo, Naturalismo, Nouveau, Ilustracionismo americano, Arte Pop... Sucesión estilística que cambia ofreciendo representaciones con estabilidad de motivos que se recrean -una y otra vez-. Qué si no las vinchas, las boleadoras, las lanzas, las flechas, el malón y la cautiva, qué de la naturaleza que -siempre- se despliega como el escenario privilegiado para dar cuenta de los pueblos originarios. Qué de la serie de representaciones del agricultor cristalizando el esfuerzo, el trabajo, el progreso y todo lo bueno -el *campo*-.

Recorrer las consideraciones que la revista *El Monitor* publicó -sobre los libros de texto, las imágenes, el campo, los pueblos originarios-, implica entenderla como un privilegiado dispositivo de comunicación del ideario que se difundía a través de sus páginas. En ese marco, los esporádicos comentarios a propósito de los pueblos originarios dan cuenta de las *po-bres* características de cada grupo de los que se hace mención caracterizándolos y ubicándolos en el lugar de la deficiencia, la imposibilidad, la ignorancia, el salvajismo.

En otros tiempos todo el país estaba despoblado, los indígenas como los animales vivían errantes, ocupando hoy un sitio y mañana otro. La casa y las necesidades de unos y otros se parecían mucho, eran como la guarida de las bestias o los nidos de ciertas aves. La conquista trajo con el hombre civilizado la idea de establecerse en un punto, defenderse contra la intemperie y dedicarse al ejercicio de alguna industria o comercio. (EMEC,1902, p.372).

Dos palabras se ligaron en forma recurrente: indígenas-naturaleza cobrando fuerza como caracterización de lo originario, recurrencia que aparece expresada en comentarios deslocalizados de su tratamiento como cuestión específica, y más allá del propósito perseguido, vehiculizaron, contribuyeron y abonaron al sentido común de los/las lectores/as de las páginas de la revista.

Son escasas las menciones de los pueblos originarios a lo largo de los distintos ejemplares. Sus condiciones de vida se exponen sin más, «... aparece el indio en su *ruca* (toldo) de pieles y palos con ganchos, todo sucio»; «*Los indios no tienen más que sus toldos de cuero de guanacos, llenos de grasa y humo y poblados de ciertos parásitos que crecen al abrigo de la poca limpieza*». Así se expuso lo que sucedía en Nahuelpan a principios del S.XX en el artículo «Cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral», título que transita la idea - sobreentendida- de la inexistencia de personas-cultura en el territorio denominado *desierto*. Una operación discursiva que, a la vez que justifica la acción *civilizatoria*, da cuenta de su *necesidad* informando un *cierto estado de situación*.

Por largos años, la apropiación de las tierras no fue cuestionada como tampoco las condiciones de vida impuestas a los pueblos originarios, *cercados* por la *civilización*. Dando cuenta de la *barbarie*, se invirtió la carga de la prueba: se omiten y expurgan las razones, los motivos y se justifica un estado de los hechos y su alcance, atribuyéndole a los pueblos originarios la condición de la que se da cuenta como si se tratara de daño autoinfringido. Se configuró una forma cristalizada de *entender(los)*. Por largos años, lo primitivo, lo despoblado, lo *salvaje*, campearon entre las palabras que se utilizaron para caracterizar(los), opuesto a toda idea de progreso, *civilización*, valores.

Sea por prejuicio colonial o por la rutina de no leer la verdad en los archivos, el indio hállase ausente en los textos o solo se le menciona por sus rebeliones y malones. La verdad es otra, en las sucesivas etapas de nuestra evolución social. (...) Si menospreciamos al indio comenzaremos a menospreciar lo nativo. Este valor de lo nativo, o sea de lo indígena, debe ser ingrediente de nuestra cultura. Si no emancipamos el espíritu americano, no podremos emancipar la economía argentina (EMEC, 1944, pp. 62, 67).

Dos años más tarde, el Poder Ejecutivo de la Nación declaró el día 19 de abril como «Día Americano del Indio» en tanto «... acto de reivindicación de las poblaciones indígenas tan enraizadas en nuestro pasado glorioso y de tanta influencia en la vida social y económica de los pueblos de América». También se consideró respetar la tendencia «... a restaurar la tradición toponímica de nuestro país mediante la adopción de nombres autóctonos que la preserven de su paulatina destrucción... » (EMEC,1946, p. 4), como atender a la educación: “(...) El indio deber ser educado con humano criterio para hacerlo útil a sí mismo y a sus semejantes” (EMEC,1946 b, p. 24).

En 1961, se realizaron menciones acerca de los pueblos originarios, en un espacio que la revista dedicó a una recopilación sobre folklore, impulsada por el CNE a partir de 1921 y hasta 1960. La siguiente referencia se encuentra en el artículo «Aulas de puertas abiertas», publicado en 2005. Se informa acerca de la comunidad mapuche de Paila Menuco, en Neuquén y una lucha sostenida por elevar el nivel educativo de la Escuela 161 promoviendo el fortalecimiento de la identidad mapuche, tantas veces soslayada y/o asimilada sólo a expresiones folclóricas (EMEC, 2005, p.14).

También quedan expuestos los sentidos que adoptó la *interculturalidad*, que se asimiló a la mostración de distintas perspectivas de manera armónica, como si se tratara sólo de mostrar la diversidad y la cultura como expresiones cristalizadas a modo de souvenirs sin conflicto. «La interculturalidad plantea el diálogo entre culturas, pero hay que estar dispuesto a afrontar los desacuerdos que pudieran emerger» (Ibidem, p.15). Los desacuerdos devienen de contenidos de Ciencias Sociales y Naturales que representan un espacio donde la cosmovisión de los originarios aparece expuesta para ser (re)conocida como parte de la formación escolar. Tratando de evitar maniqueísmos se da cuenta de la colonización y/o la «Conquista del desierto», profundizando en los conceptos de tiempo, espacio, propiedad (Ibidem, p.17).

En el dossier «El mundo que vivimos», el artículo escrito por Patricia Funes «¿Existe una nueva América Latina?», ofrece una síntesis que recorre el largo camino transitado desde la conquista, los movimientos de pensamiento y políticos que lo nutrieron, como los debates y las reflexiones del presente. En el nuevo milenio, la revista se ocupa de la temática dando cuenta del giro conceptual que recoge la historia, los posicionamientos y el presente.

Desde los comienzos de la modernidad, las representaciones de esta parte del mundo marcaron la «desviación» de América Latina bajo el imperio de los «sub» o los «pre» (subdesarrollo, precapitalismo). (...) Simón Bolívar definía la región por medio de dos negaciones: «No somos indios, no somos españoles» (EMEC, 2006, p. 33).

Poco tiempo después, en «Alcanzar la igualdad, respetar la diversidad», se plasman experiencias que docentes y estudiantes desarrollan en distintos puntos del país, atendiendo al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, políticas orientadas al abordaje de la diversidad socio-cultural y sociolingüística "... promoviendo estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades específicas de los pueblos originarios, a fin de revertir su histórica exclusión del sistema educativo" (EMEC, 2007, p. 46).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en vigencia, dedica el capítulo XI a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y en sus artículos 52, 53 y 54, garantiza el derecho de los pueblos originarios a recibir "una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica", asegurando su participación en "los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de EIB", la definición de contenidos curriculares promoviendo el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias, valorando "la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad" (Ibidem, p. 47).

En cuanto al *campo*, las -recurrentes- palabras que atravesaron las páginas de la revista *El Monitor* al igual que los repertorios representacionales que participan de los libros de texto a lo largo del tiempo, fortalecieron la cadena significativa que lo ubicó condensando *todo lo bueno*: progreso, trabajo, abundancia, esfuerzo, valores. Sinónimo de *civilización*: su prodigalidad y contribuciones ilimitadas representadas por la figura del agricultor -un hombre, blanco- que trabaja de sol a sol en procura de su presente, y en especial del futuro.

Tiempo presente.

Negar, olvidar, reivindicar como políticas de Estado

2024 brindó al menos dos imágenes que invitan a reflexionar en torno de la persistencia retiniana y acumulativa de las representaciones puestas en circulación en el ámbito escolar, las que durante décadas capilarizaron -nuestra- memoria. Estas imágenes habilitaron la descripción realizada en el apartado precedente con intención de tener a mano precisiones en cuanto a la secuencia temática y la densidad discursiva que entrañan.

Dos discursos con un denominador común circularon en los medios y las redes traccionando representaciones que intentan modificar lo aprendido en los cuarenta años de recuperación democrática que llevamos transitados. La pretendida remisión al pasado no conduce sino a desmontar, demoler avances y debates saldados en tiempos democráticos.

La foto

Una foto muestra a representantes del pueblo -diputados y diputadas del partido que gobierna nuestro país- reunidos y posando frente al objetivo de la cámara. Junto a ellos, con ellos, los genocidas. Están en la cárcel, posan en foto grupal. La imagen se volvió -aunque sólo por un breve tiempo- la más clara expresión, síntesis del *negacionismo* de lo ocurrido durante la última dictadura cívico-militar. A la vez, dejó expuesta la débil intensidad del período democrático que estamos atravesando dado que no se logró reunir las voluntades suficientes para realizar acciones que dieran cuenta, más firmemente, del repudio del hecho en el Congreso Nacional, en el que los y las visitantes de genocidas, siguen representando a sus votantes. Hubo foto, también video y conversaciones mantenidas en las redes sociales para organizarse, y luego de conocido el hecho, para generar alguna *explicación*.

El video

El 12 de octubre nos sorprendimos con la novedad: el Gobierno Nacional, conmemorando el día del «Respeto a la diversidad cultural», volvió a llamarlo «Día de la Raza». Ya desde comienzos del s.xx, la antropología y

otras disciplinas cuestionaron el concepto de raza, en tanto clasificatorio de los seres humanos atendiendo a la apariencia física, al origen cultural, etc. Resulta necesario recordar las nefastas derivaciones de su aplicación en distintas partes del planeta. En nuestro país, y como puede observarse en la travesía consignada en las páginas precedentes, desde mediados de s.xx pero especialmente durante lo que tenemos recorrido en el nuevo milenio, se asentaron conceptos en Leyes, normativas y políticas públicas que en materia educativa permitieron configurar un escenario alentador en lo que hace al cumplimiento de los derechos de los pueblos originarios, reconocidos por la Constitución Nacional.

Apropiadas sus tierras, destruida su cultura, su lengua, durante largo tiempo se cimentaron representaciones conducentes a entender a los pueblos originarios como *los otros*, ligados con aquello que se teme, que no se desea ser, fueron el mal ejemplo. Negados: "los mapuches son chilenos", "aquí no hay mapuches", y presentados como *impostores* en los medios masivos de comunicación. En ese marco, los libros de texto, sus imágenes y la circulación de representaciones en el ámbito escolar, tanto como la atención a una enseñanza con base en el respeto por la diversidad venían asentándose de modo tal que la sistematicidad discursiva y algún quiebre representacional provocaba -algún- movimiento alentador deslizando en la memoria configurada por tan largo tiempo.

Cuando recuperamos la democracia se iniciaron acciones que fueron desde los Juicios a las Juntas hasta la sanción de la Constitución (1994), donde se previeron los derechos de los Pueblos Originarios (Art.75, inciso 17), como también incorporando a su plexo las declaraciones, los pactos, las convenciones y los protocolos que consideran la prevención y sanción del delito de genocidio, etc (Art. 75, inciso 22).

El rápido recorrido realizado en este texto, sin embargo permite advertir las cristalizadas configuraciones de sentido que, no obstante el tiempo transcurrido, vuelven como *nuevo pensamiento* y emergen en la actualidad como parte del acendrado negacionismo. "Las ideologías de exclusión se construyen primero sobre la noción de 'problema' luego de 'peligrosidad' y se vuelven ubicuas en el sentido de castigar a los sujetos por el lugar que se les ha otorgado" (DELFINO EN RIVAS, 1999, p.228). En términos de operacionalizar políticas de Estado, los ejemplos que presentamos se suman a otros -todos graves aunque con distinción en sus alcances-

los que configuran una larga lista que requiere considerarse en sus relaciones. Cierre de la Agencia de Noticias y Publicidad Estatal Telam, Cierre del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, Cierre del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad, pase a Secretarías de los Ministerios de Educación y el de Salud, la embestida presupuestaria a las Universidades Nacionales ... y la cifra 30000 que el Presidente niega, pronunciándola.

Se trata de un *activismo* demoledor de la memoria tejida en los años transcurridos desde la recuperación democrática, y se posiciona en la negación del sentido del Estado, línea que primero Macri y ahora Milei reivindican.

Con respeto a la imagen, Eduardo Gruner (2001) afirma que "(...) su función de transmisión ideológica, con ser indubitable, es subsidiaria de su papel constructor de una *memoria* que busca "fijar" por la mirada, el orden de pertenencia y reconocimiento prescripto para los sujetos de una cultura" (p.18). Con Gruner, entendemos que desde su origen la imagen se encontró unida al *religare* comunitario habiendo sido históricamente un *aparato visual* de constitución de la subjetividad colectiva y el imaginario social-histórico, por lo que no resulta difícil pensar que la imagen circulante en educación participe de similares características, persiga análogas intenciones y, finalmente, antes como ahora las cumpla.

Referencias bibliográficas

CEADIG, FADU (1998).

La biblioteca imaginaria. Antiguos libros de la FADU. Eudeba.

CRUDER, G. (2018).

Memoria de la mirada. Las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización (1884-2014). EdUNLu.

DELFINO, S. EN RIVAS, R. (1999).

«Paturuzú: la reivindicación de la obra de su creador, Dante Quintero, permite una lectura más abarcativa y propicia la reflexión política», en Noufour, H., Feierstein, D., Rivas, R. y Prado, J. *Tinieblas del crisol de razas. Ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del “otro” en Argentina.* Ediciones Cálamo.

El Monitor de la Educación Común

- (1887). Año VIII, Núm. 111. CNE, Buenos Aires.
- (1902). Año XXII, Tomo XVIII, N°344. CNE, Buenos Aires.
- (1940). Año LIX, N° 811. CNE, Buenos Aires.
- (1941). Año LX, N° 817-818. CNE, Buenos Aires.
- (1942). Año LXI, N°833. CNE, Buenos Aires.
- (1944). Año LXIII, N° 853 y 854. CNE, Buenos Aires.
- (1946 a) . Año LXIV, N° 881 y 882. CNE, Buenos Aires.

- (1946 b). Año LXV, N°885 y 886. CNE, Buenos Aires.

El Monitor de la Educación Común

- (2004). N°1, V Época. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- (2005). N°3, 5° Época. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- (2006). N°8, 5° Época. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- (2007). N°13, 5° Época. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

GRUNER, E. (2001).

El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte. Norma, Buenos Aires.

Ley N° 1420/1884.

Ley Federal de Educación, No 24.195/1993.

Ley de Educación Nacional N° 26206/2006

RIANO MONCADA, CARLOS MARTÍN (2010)

La ilustración desde la perspectiva de lo digital. Universidad Nacional de Colombia –Punto Aparte.

STEIMBERG, O. (2008).

“Periodización y deshistorización en la historia de los géneros de la imagen”, en Steimberg, O., Traversa, O. y Soto, M. (editores). *El volver de las imágenes. Mirar, guardar, perder.* La Crujía.

Sección II

Historia de la educación reciente: mujeres, instituciones y memorias.

Universidad y Exilio. La trama intelectual entre la Universidad Nacional de San Luis y los exiliados chilenos en los años 70

SONIA ELIZABETH RIVEROS

El presente trabajo forma parte de una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (FCH-UNSL), que en esta oportunidad nos proponemos presentar una experiencia llevada a cabo con legajos de estudiantes y docentes que se radicaron en la Universidad Nacional de San Luis, durante el régimen dictatorial de Pinochet. El hallazgo de estas fuentes en el Archivo Histórico y Documental de la Universidad Nacional de San Luis, resultan emblemáticas dado que se cumplieron 50 años en el que el presidente democrático Salvador Allende es asesinado por las fuerzas armadas presidida por el comandante en jefe del ejército Augusto Pinochet, el 11 de septiembre de 1973. Los exilios y los modos de su reconstrucción adquiere una significación singular en las narrativas que se han escrito sobre todo en los últimos años (PANTANO, 2012; JENSEN & LASTRA, 2014), donde los procesos de narrar las memorias de los atroces hechos de las dictaduras adquieren nuevos sentidos a partir de los juicios por delitos de lesa humanidad.

Sin duda, que la figura del primer Rector de la Universidad Nacional de San Luis, Prof. Mauricio Amílcar López en su función no sólo como Rector (1973-1976) sino también, como figura emblemática del campo intelectual de los años 60 y 70, representante por América Latina del Movimiento Ecuménico en adhesión al cristianismo revolucionario cumplió un papel preponderante en este escenario. El junto a otros hermanos es-

trecharon vínculos y asumieron un compromiso con el pueblo chileno, de recibirlos y cobijarlos dado que sus vidas corrían peligro. Este acto de profunda humanidad no ha sido aún reconocido y permanece invisibilizado en la historiografía universitaria nacional. Es por ello, que nos proponemos compartir una primera exploración de un trabajo mayor de recuperación de legajos de estudiantes y docentes que encontraron asilo y se radicaron en la ciudad de San Luis y otros que Mauricio los fue ubicando en distintas partes del mundo. Así como también, nos proponemos brindar una aproximación a su pensamiento y a su proyecto universitario para poder comprender la praxis de este intelectual.

Intelectuales hacia una nueva política de verdad

El clima de época había instalado la idea de que las instituciones universitarias y la enseñanza superior debían ser congruentes y estar integradas con un nuevo proyecto de país y, más aún, ser baluarte del proceso de liberación y reconstrucción nacional. Pero también, brindar herramientas para promover el ejercicio crítico y reflexivo sobre la realidad latinoamericana que las interpelaba hacia la búsqueda de una nueva política de verdad más justa y equitativa entre los pueblos.

La confrontación de dos grandes tradiciones doctrinarias, el cristianismo y el marxismo habían terminado por constituir dos bloques dogmáticos e irreconciliables; sin embargo la experiencia de la crisis conduce a una experimentación inédita en América Latina. Tal experiencia, es estudiada por Mauricio López en vistas a una acción estratégica: tanto el problema del cambio social y la revolución, la libertad y la liberación de los pueblos oprimidos como la misión política del cristianismo.

La libertad entendida como «libre albedrío» o capacidad de elección, será pensada en contextos geopolíticos y asumirá conceptualmente un desplazamiento de sentido, como liberación personal, social y nacional. Esta nueva noción de libertad (como Liberación), sentará las bases de una nueva Ética, de una nueva Política y de una nueva Pedagogía. Para Mauricio López (1987), la liberación tiene un carácter revolucionario; es así como, ha quedado constatado en las luchas históricas de los pueblos latinoamericanos que desde la conquista a la colonización han intentado li-

berarse del opresor. Cinco siglos de historia, de resistencia que dieron sus primeros frutos con las revoluciones emancipadoras del siglo XIX y las revoluciones político-sociales del siglo XX. Distingue en la primera década de ese siglo la Revolución Social Mexicana que liderada por Emiliano Zapata que al grito de tierra y libertad convoca a comuneros y ciudadanos a recuperar las tierras de las que habían sido privados por la ola latifundista de las últimas décadas del siglo XIX.

La Alianza Popular Americana (APRA), tendrá su líder en Raúl Haya de la Torre que asumirá las banderas de la unión política de las naciones latinoamericanas, la nacionalización de la tierra y de la industria, la integración del indio en la vida nacional y la lucha contra el imperialismo estadounidense.

También merece su atención el movimiento social que se produjo en Brasil bajo el liderazgo de Tullio Vargas que intentó sacar al país de la bancarrota económica y de la parálisis industrial, cuyos efectos se hacen sentir en la población obrera que padece masivamente los despidos producto de aquella situación. En el caso de Argentina se destacará el papel del peronismo en el ascenso político de las masas obreras organizadas en estructuras sindicales que permitieron dignificar las condiciones de los trabajadores. El Plan de Desarrollo de la economía contempló la nacionalización de los ferrocarriles, la explotación del petróleo y del carbón y el desarrollo de la mediana industria entre otros logros.

Por otra parte, Mauricio recuerda a la Revolución Boliviana de 1952 como el resultado de un largo proceso político y social que intentó encontrar la vía para superar los desastrosos efectos producidos por la guerra del Chaco y el desamparo y miseria de la masa indígena. Los vaivenes políticos confrontaron al Movimiento Nacionalista Revolucionario (1940) con los militares en la coyuntura del triunfo electoral del primero que terminó declarado fuera de la Ley anulando los resultados obtenidos. Finalmente, Mauricio López, destaca la peculiaridad de la Revolución Cubana (1956). Este país logra su independencia en la última década del siglo XIX, consagrando los ideales por los que heroicamente luchara José Martí. Esta visión de los procesos revolucionarios en América Latina lleva a Mauricio López a conjeturar un irreversible proceso de transformaciones revolucionarias en la región.

Propone una «praxis revolucionaria» que como cristiano asume la forma de un compromiso personal ineludible, para promover el desarrollo económico y la justicia social de los pueblos latinoamericanos. Su extraordinaria lucidez, acerca de los cambios radicales protagonizados en reiterados intentos por los pueblos latinoamericanos nos revela su visión comprometida con un proyecto revolucionario.

En este marco no sólo estudiado por Mauricio López y luego vivido en su militancia entre los años 60 y 70 sentaron las bases de inspiración de toda una generación de intelectuales en la búsqueda de sentidos para luchar, emprender una revolución y promover resistencias frente a las condiciones históricas, sociales, políticas, económicas y culturas que situaban a América Latina en el mapa de un conjunto de acciones contestatarias y emancipadoras sin precedentes en el continente. Se dirimía entre los sueños de la patria grande y los asechos de las continuas dictaduras que instalaron olas de violencia muerte, desapariciones de personas y masivos exilios. En la literatura de la época circulaba con efervescencia la necesidad de un cambio y una transformación social por parte de todas las instituciones iglesia, universidad, organizaciones no gubernamentales.

Particularmente la universidad fue el laboratorio desde el cual muchos de los intelectuales comprometidos con el cambio social ensayaron proyectos revolucionarios con fuerte articulación con la realidad social. Destacamos algunos trabajos de la época como: «Universidad y cambio social» (ARIAS CALDERÓN, RICARDO Y OTROS, 1970); «Hacia una política cultural autónoma para América Latina» (BAGÚ SERGIO, 1969); «La universidad en un mundo de tensiones» (FRONDIZI RISIERI, 1971); La universidad Comprometida (MAGGIOLO OSCAR, 1972); «La universidad latinoamericana» (RIBEIRO DARCY, 1968); «La universidad búsqueda permanente» (TÜNNERMANN CARLOS, 1971); «Objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria» (ZEA LEOPOLDO, 1971) entre otros y sin mencionar aún el papel relevante de las publicaciones en revistas y material bibliográfico que circuló por estos años de una gran riqueza conceptual y diagnóstica sobre la realidad y las condiciones históricas de América Latina.

Señalamos la importancia de reconstruir el papel que jugaron las universidades durante estos años y su vinculación con los exilios de numerosos intelectuales en América Latina. En tal sentido, buscaremos brindar una aproximación al trabajo de investigación que se encuentra en curso,

con la intención de mostrar el proceso de análisis con algunos conceptos y perspectivas teóricas que nos permitan tramar y complejizar nuestro tema de estudio así como, modos de abordaje metodológico para presentar a posteriori los resultados. Por ahora, son sólo preguntas, fichas y encuentro con fuentes de archivos que van reconfigurando la mirada y el tejido de la red que fueron tramando los intelectuales para resistir y fundar una verdadera comunidad pedagógica y solidaria como fue el caso de Mauricio López primer rector de la UNSL en 1973. Filósofo militante del movimiento ecuménico y representante por América Latina de dicho movimiento, un intelectual que encarnó y llevó a la acción el proyecto de justicia social en la universidad hacia dentro y hacia fuera de la misma. El concepto de exilio será abordado en otros trabajos para poder comprender su significación y efecto en la universidad. Para quienes pudieron irse y otros resistir desde adentro constituyendo un lugar de resguardo desde donde encontrar un espacio propicio de supervivencia para refundar sus trayectorias y producir nuevas subjetividades y encauzar su vida académica.

Por otra parte, la *experiencia*, emerge como una categoría conceptual que contribuye a comprender los procesos de constitución de los sujetos en sus historias académicas. Frente a ello, nos preguntamos, quienes encarnan el papel de intelectual en tanto que experiencia singular?. Para Foucault debemos entender la experiencia como «...la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad» (FOUCAULT, 1986, p. 8). Esta particular forma de plantear la cuestión de la experiencia, nos permite hacerlo en términos de «experiencia de transformación» que, de ese modo, vendría a estar constituida por tres ejes fundamentales: «...la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica, y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos» (FOUCAULT, 1986, p.8) de esas prácticas de transformación.

Una vez identificadas estas categorías de análisis en el corpus de fuentes relevadas procedimos a adentrarnos en lo que implicaba ser intelectual para una universidad que estaba en pleno proceso de desarrollo y consolidación, sobre todo de nuevos saberes y realidades que la interpe- laban. En ese sentido, Existe una vasta bibliografía que nos permite conceptualizar la figura de un intelectual en relación a su historia, a su praxis, a los modos de producir verdades y de constituirse como sujeto capaz

de plegar hacia su interioridad una exterioridad que lo problematiza, lo confronta y en definitiva lo constituye y lo configura en sus luchas y resistencias. Michel Foucault (1992), distingue en esta genealogía el intelectual «específico» por oposición al intelectual «universal». Este último, entendido como el escritor por excelencia;

El intelectual universal encuentra así su expresión en el escritor, portador de significaciones y valores en los que todos pueden reconocerse. En oposición a ello y lejos de ser un soberano, se presenta el «intelectual específico»,

...encuentra obstáculos y se expone a los peligros. Peligro de atenerse a luchas de coyuntura, a reivindicaciones sectoriales. Riesgo de dejarse manipular por los partidos políticos o los aparatos sindicales que conducen estas luchas locales. Riesgo sobre todo de no poder desarrollar luchas por la ausencia de una estrategia global y de apoyos exteriores. Riesgo también de no ser seguido o de serlo por grupos muy limitados»
(FOUCAULT, 1992, PP.186-187).

En esta dirección y con los riesgos y peligros que los intelectuales asumieron en las luchas de los años 60 y 70, entran en escena las tensiones entre la teoría y la práctica y el desafío de poder construir una nueva política de verdad. Los propios intelectuales dirá Foucault formaran parte de ese sistema de tensiones y luchas de poder.

A partir de esta primera conceptualización y de esta incipiente exploración en el uso de conceptos podremos interpelar las fuentes para advertir que en el caso de Mauricio López, retomando a Foucault, su praxis se inscribe en este intersticio del «intelectual específico» que encarna la figura del nuevo intelectual, cuya reescritura es entendida desde una triple especificidad: La especificidad de su posición de clase, la especificidad de sus condiciones de vida y de trabajo, vinculadas a su condición de intelectual (ya sea su campo de investigación, la universidad, las formas políticas y económicas contra las que se rebela) (RIVEROS, 2022). Y por último, y tal vez la más compleja, la especificidad de la «política de verdad» a asumir en su quehacer la tarea de develar y desocultar en la sociedad que les tocó vivir, aquellas injusticias que oprimen y hegemonizan la existencia de los pueblos y los sujetos. Y es en este espacio, donde su posición puede

tener una significación singular, donde el combate local o específico que desarrolla produce efectos e implicaciones (FOUCAULT, 1992). Tal es el caso de López primer rector de la UNSL y representante por América Latina del Movimiento Cristiano Ecuménico.

Acerca de los hallazgos

Podemos decir, que la universidad en tanto que institución educadora constituye un dispositivo que ha experimentado a lo largo de su historia procesos de rupturas y continuidades de tradiciones y legados. Nos preguntamos ¿por qué se hace necesario recuperar el pasado de aquella experiencia entre exilio y universidad?. Según esta perspectiva los circuitos posibles de circulación del saber siempre están sujetos a condiciones políticas y a unas relaciones de poder singulares. Tal como expresa Yankelevich (2016), el hecho del exilio chileno se vincula a estructuras partidarias que por haber sido parte de un proyecto socialista que había despertado simpatías en amplios sectores de la izquierda mundial, tuvo el privilegio de contar con una vasta red solidaria que incluyó a la socialdemocracia europea y latinoamericana, a los regímenes comunistas de Europa del Este, y también sectores liberales y progresistas de Estados Unidos. Es así que se puede decir que no ha habido otra experiencia exiliar que contara con esos apoyos y que alcanzara la visibilidad que tuvieron los chilenos. Es por ello, que al amparo de esa red se podría explicar el hecho de que ese destierro haya sido el más heterogéneo en términos de su composición social, y por estas razones, de los exilios sudamericanos de los años setenta, el chileno fue el único con un considerable componente de sectores populares (p.15).

En este marco, se destaca el papel central que tuvieron las Iglesias que algunas de ellas acudieron al llamado «cristinismo y revolución». Ha de destacarse por ejemplo, que en 1972 la Pastora Alieda Verhoeven y el Obispo Federico Pagura, de la Iglesia Metodista, el ex sacerdote católico Rolando Concatti, el pastor Mauricio López, de la Iglesia de los Hermanos Libres, Oscar Bracelis y otros habían creado la Fundación Ecuménica de Cuyo (FEC). Ante la avalancha de asilados, la Fundación empezó a alojarlos, primero en sus casas y luego en los templos. La Iglesia Metodista se

convirtió en un centro de ayuda y coordinación de las tareas de recepción. Contaron con el apoyo del Comité por la Cooperación por la Paz en Chile (COPACHI), del Consejo Mundial de Iglesias y del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

A estas acciones, se sumó Mauricio López y continuó durante su rectorado (1973-1976) colaborando con la comunidad chilena, alojándolos en San Luis y otros en el extranjero. Jóvenes estudiantes y docentes exiliados, vinieron con sus familias a radicarse en el suelo puntano y algunos de ellos ya no regresaron. Consientes que la dictadura chilena tan violenta como todas en América Latina, persiguió y ejecuto a miles de ciudadanos chilenos y otros como el caso cuyas fichas académicas podemos encontrar en el Archivo Histórico de la UNSL dan cuenta de la fortaleza de estos vínculos y el tejido de estas redes de intelectuales que se fueron tramando en este periodo. Pudimos relevar legajos de estudiantes, que en su gran mayoría procedían de Santiago de Chile, se inscribieron en carreras humanísticas sobre todo en Psicología, Educación Especial, Ciencias de la Educación, entre otras. Mientras que, en el caso de los docentes cuyos legajos aún se encuentran en proceso de relevamiento pudimos encontrar el caso de los profesores:

- Bernardo Arensburg Chamudes (nacido el 22 de diciembre de 1923 en Santiago de Chile), de profesión Lic. Psicólogo, se desempeñó como Profesor encargado de la cátedra de la Escuela de Psicología, Profesor Investigador Jefe de la Sección en el Instituto Central de Psicología de la Universidad de Chile, último cargo que ocupó, se exilió en 1974.
- Rodolfo Galván Contreras (nacido el 18 de octubre de 1944, en Santiago de Chile), de profesión Lic. en Sociología se encontraba realizando su trabajo de tesis en el Doctorado de tercer Ciclo en Sociología en la Ecole Pratique des Hautes Etudes (Paris-Sorbona), Profesor en el Departamento de Sociología de la Universidad de Santiago de Chile, último cargo que ocupó, se exilió en 1973.
- Víctor Manuel Rojas L. Guevara, (S/F nacimiento en la ficha), Lic. en Psicología, Profesor de Psicología Básica de la Personalidad, Investigador de la Escuela último cargo que ocupó, se exilió en

1973 de Servicio Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile.

- Jorge Zuñiga Ide (17 de mayo de 1936, Temuco Chile), Lic. en Sociología egresado de la FLACSO en su sede en Santiago de Chile, Ayudante de Investigación y Profesor en el Instituto de Sociología de la Universidad de Chile. Formación del Centro de Sociología y Ciencias Política en el Instituto de Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad de Chile,

De estos legajos solo se encontraron sus ficha académicas, queda seguir profundizando si efectivamente ocuparon algún cargo como docentes en la UNSL o tal vez el paso por ella significó luego el traslado hacia otra universidad del extranjero.

Para ir finalizando, podemos decir que resta aún un gran trabajo de profundización en la búsqueda y sistematización sobre estas trayectorias académicas en la UNSL y el vínculo que trazó la comunidad de intelectuales chilenos con Mauricio López en tanto que Rector y por su militancia ecuménica como Secretario adjunto del Departamento de Iglesia y Sociedad del Consejo Mundial de Iglesias (CMI). Los vínculos entre los pueblos latinoamericanos y especialmente con Chile a través de sus instituciones como Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL) en la que López fue miembro fundador jugaron seguramente un papel central en este movimiento migratorio.

En realidad, los destierros permiten una mirada poliédrica del poder dictatorial, en ellos es posible advertir decisiones individuales y colectivas, redes políticas nacionales y transnacionales, momentos de reconfiguración de subjetividades y de rearmado de proyectos políticos, dispositivos de represión y estrategias de resistencia, confrontación de memorias y de historias en colectividades que décadas después de su constitución, continúan generando ansiedades y despertando interrogantes (YANKELEVICH, 2016: P. 24).

Interrogantes que abren nuevas búsquedas e invitan a identificar esos puntos de encuentro común en la compleja trama de los exilios sobre

todo en los años 70 en Latinoamérica. Ello implica, emprender un trabajo por la memoria que se inscribe no solo en la superficie de documentos que podamos encontrar en los archivos sino, en el cuerpo de quienes brindan su testimonio abriendo nuevas posibilidades de retorno hacia ese pasado para que estas experiencias encuentren un verdadero lugar no sólo en la reconstrucción de las dictaduras en Latinoamérica y sus exilios, sino en la importancia de su recuperación para la transmisión del pasado reciente en el espacio áulico.

Referencias bibliográficas

LÓPEZ MAURICIO (1987)

“El contexto secular de la misión: la América Latina de la década del 60”, en Weinstock, R. *Biografía: Mauricio López*. San Luis, Edit. Universitaria San Luis

FOUCAULT, MICHEL (1992).

Verdad y poder. En Foucault, M. *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta.

FOUCAULT, MICHEL.

Historia de la sexualidad. Vol 2. México, Siglo XXI, 1986.

RIVEROS, SONIA (2022):

«El intelectual como acontecimiento: los aportes de Mauricio Amílcar López al cristianismo y al cambio social latinoamericano», en Suasnabar C.; Weber M.J. de Oliveira N. (Organizadores). *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais*. Vol 2: Educação, intervenções e culturas. Brasil: editora fi.org Disponible en: <https://www.editorafi.org/ebook/420intelectuais2>

YANKELEVICH, PABLO (2016).

«Los exilios en el pasado reciente sudamericano». En *Migraciones y exilios*, N° 16, pp. 11-31.

La subjetividad política de las maestras normales: memorias pasado-presente

DAMIÁN H. ANTÚNEZ Y LUCAS HIRCH¹

Introducción

En el marco de un proyecto de investigación del doctorado en Ciencias Sociales, que busca comprender las múltiples conexiones de sentido entre los diferentes registros socioculturales-existenciales de las maestras de educación primaria en un pueblo rural, abordamos en esta ponencia la dimensión política de las subjetividades, desde una perspectiva socio-discursiva. Así, reconocemos, junto con autores como Freire (2008), Rancière (2003), Giroux (1992), una profunda politicidad en la práctica de la enseñanza. El/la educador/a se constituye entonces en la práctica educativa, ya sea en la adaptación de formas instituidas o en la lucha por intervenir creativa y críticamente en ese tejido de historias que convergen en las aulas y en las instituciones escolares.

En esta línea, nos proponemos como objetivo central cartografiar los sentidos que las maestras construyen sobre las prácticas y representaciones políticas y sus efectos en la configuración de sus subjetividades. Para ello, recurrimos a la estrategia metodológica del análisis de discurso de origen semiótico basado en aspectos temáticos, tópicos, retóricos sobre un corpus constituido por entrevistas en profundidad semiestructuras a maestras de diferentes trayectorias educativas en Sampacho, un pueblo rural del sur cordobés. Estas herramientas nos permitirán acceder a la trama de sentido de esos discursos que determinan la construcción, en

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto.

términos de significación y valoración, de esas subjetividades docentes, prestando especial atención a los derroteros históricos en la construcción de esas significaciones políticas.

La dimensión política: primer acercamiento

El primer dato que nos invita a pensar la dimensión política es que ninguna de las docentes entrevistadas está sindicalizada. Sólo un caso, de una docente de larga trayectoria², que estuvo afiliada a un sindicato a partir del conflicto que mantuvo con la representante legal de la institución, tuvo un acercamiento, pero determinado por un litigio laboral. Sostuvo que en ese momento se sintió acompañada por el sindicato, pero que después tuvo que desafiliarse por cuestiones económicas³.

En general, las maestras consideran que los sindicatos «actúan de ambos lados del mostrador» y que, ante los conflictos, terminan por apoyar al gobierno, a partir de diferentes maniobras no del todo claras, cuando no van directamente contra sus legítimos reclamos. Además, sostienen, que las estructuras sindicales forman parte de sistemas ideológicos ajenos a la problemática real de las aulas.

En este plano, hay que deslindar dos miradas diferentes por parte de estos actores sobre las actividades políticas que implican a estos colectivos. Por una parte, tenemos la perspectiva de las docentes de corta trayectoria que poseen una mirada completamente despolitizada de todas sus prácticas docentes. Argumentan que descreen de todos los políticos, de los funcionarios, de la política en sí e incluso de cualquier tipo de manifestación y protesta que el colectivo pueda realizar para cambiar su situación material y simbólica. Todo un signo de época. En este punto sostienen que nunca han participado de algún tipo de manifestación política como huelgas, asambleas, marchas y que tampoco lo harían en un futuro. Si bien reconocen que todas estas actividades se enmarcan en un derecho legítimo de las

2 A partir de una muestra intencional hemos seleccionado a las docentes a partir del criterio de sus trayectorias profesionales. En concreto hemos entrevistado a maestras de corta trayectoria en su trabajo docente (con menos de cinco años), de mediana trayectoria (entre seis y veinte años) y larga trayectoria (más de veinte años).

3 Está situación peculiar no muestra el objetivo real de su sindicalización: resolver su litigio legal. Una vez resuelto el problema la maestra no le encuentra mayor sentido a seguir afiliada.

maestras, consideran que no son efectivas al momento de aplicarse. Por otra parte, tanto las maestras de corta trayectoria como las de larga trayectoria sostienen que no realizan prácticas político-institucionales y que no les gusta ningún tipo de actividad vinculada a la política. En general asocian este término a los partidos políticos y a los funcionarios que ocupan distintos cargos en las diferentes esferas de los gobiernos de turno.

Sin embargo, no ocurre lo mismo en las maestras de mediana trayectoria. De las tres maestras entrevistadas en esta categoría dos de ellas sostienen que le gusta la actividad política ya sea partidaria o de gestión. Sus prácticas militantes se vinculan en términos ideológicos y desde lo político partidario a la Unión Cívica Radical (UCR).

A pesar de estas experiencias militantes, en ambos casos, al momento de pensarse como docentes, suturan de otra manera ciertos significados sobre «la política» y asumen otra posición subjetiva a la antes descrita. Por un lado, se pliegan a los discursos de las otras maestras para cuestionar a los funcionarios políticos y a los gobiernos provinciales y nacionales. Y, por otro lado, defienden una concepción de política en la escuela ligada a la gestión escolar y a las políticas educativas, vaciándola de contenido ideológico.

Esta primera descripción nos convoca a pensar, entonces, en relación al supuesto del cuál partimos. Sostuvimos con autores como Freire (2008), Rancière (2007), Giroux (1992) que la práctica docente es una actividad eminentemente política. Sin embargo, en esta aproximación a los discursos de las maestras nos da la impresión de que, en general, hay un fuerte rechazo a todo lo relacionado con las prácticas políticas y, subsidiariamente, con la política en términos teóricos. ¿Debemos revisar ese supuesto? ¿Es posible una práctica pedagógica completamente despolitizada? De seguir manejándonos con el supuesto mencionado, ¿cuáles son, entonces, los sentidos de la dimensión política que se instituyen como configurantes de esas subjetividades más allá de sus matices y diferencias? ¿Cómo se vinculan esas construcciones simbólicas con sus prácticas docentes?

Entre la política y lo político: cartografiando sentidos

El análisis de discurso que hemos aplicado nos permite responder a los interrogantes planteados a partir de diferenciar dos núcleos de sentidos que en los discursos de las maestras aparecen como polos que regulan sus pensamientos y sus prácticas: *la política* y *lo político*.

La primera categoría aparece explicitada en sus enunciados, mientras que la segunda se deriva como desprendiendo lógico a partir de la manera en cómo conciben sus propias prácticas docentes y pedagógicas.

Como lo ha explicitado Palti (2018), el término de *lo político* fue acuñado originariamente por Carl Schmitt. Bajo este concepto, el politólogo alemán hacía referencia a aquella instancia soberana, previo a un orden jurídico-legal, que escapa de toda normatividad y que lo funda. Esta escisión en la idea tradicional de la política va a ser recuperada por la tradición posfundacionalista (Laclau, Mouffe, Nancy, Lefort, Badiou, Butler, Žizek, entre otros) como parte de sus supuestos epistemológicos (MARCHART, 2009). Así, tomando conceptualizaciones heggerianas, *la política* comenzó a ser usada para designar las prácticas «ónticas» de la política convencional (los subsistemas e instituciones sociales y políticas y los regímenes de acción que se establecen en sus marcos), su dimensión positiva, el contenido; y *lo político*, como sustrato «ontológico» de la sociedad, su dimensión negativa, instituyente, la forma.

Esta escisión óntica/ontológica (ente/ser) produce, así, una especie de movimiento de doble pliegue: de un lado, *lo político*, en tanto momento disruptivo de un orden social que se retira parcialmente en el mismo momento que ese orden se instituye y del otro, *la política* en términos institucionales, de contenido. En esta lógica podríamos suponer, desde la micro-política escolar, un desdoblamiento entre prácticas políticas-pedagógicas que tienden a reproducir un orden socioescolar y unas prácticas político-pedagógicas contrahegemónicas, que tienden a dislocar esa disposición de poder o que no opera con la misma racionalidad y prácticas pedagógicas esperadas/instituidas.

La política

En el marco de esas coordenadas de sentidos se mueven los discursos y las prácticas de las maestras. Asocian a *la política* con ese orden normativo, jurídico y burocrático que rige el sistema educativo en su conjunto. La presentan como una instancia cuyos significados se articulan sobre un eje simbólico ligado a *lo espacial* en tanto se ubica *afuera* de la escuela, ya que desconoce las dinámicas que ocurren al interior de las mismas, que viene impuesta desde *arriba* por diferentes esferas gubernamentales y *exterior* a la localidad (de Provincia y de Nación). Ese lugar de *la política* se encuentra materializado en un entramado de instituciones como los gobiernos centrales (provincial y nacional), los ministerios de educación (provincial y nacional) y los sindicatos docentes.

En este caso resulta llamativo que no tengan la misma carga axiológica negativa la municipalidad, los concejales y el intendente del pueblo, tal vez porque carecen de competencia política en materia educativa. Por el contrario, ponderan la ayuda que brindan a las escuelas, la disposición a escucharlas cuando tienen alguna solicitud y a participar de actividades escolares y pedagógicas, en un artificio como si se tratara de una esfera *ajena* a lo que las entrevistadas caracterizan como *política*. Es decir, si bien la Municipalidad y el Concejo Deliberante son considerados instituciones políticas y el intendente y los concejales, políticos profesionales, forman parte, en su conjunto, de su mismo territorio; proximidad que lo nutre de cierto conocimiento de lo que sucede en la escuela. De esta manera, habitan un espacio anclado en lo local y, por lo tanto, tiene una valoración positiva.

A excepción de esta particularidad, *la política* se asocia, en los discursos de las maestras, a actores como los funcionarios, los políticos profesionales y los sindicalistas, que constituyen la burocracia estatal o contribuyen con su mantenimiento y reproducción. Estos actores responden a una determinada ideología y partido político con intereses opuestos a la educación en general, a la escuela primaria y a los docentes en particular. En palabras de una maestra: «Son dos mundos paralelos».

La presunción de la cuál parten todos sus argumentos, de todas las entrevistas, es que la política *usa* a la escuela para beneficio propio. Lo que busca *la política* de la escuela es aquello que puede ser visibilizado como

propaganda; y todo lo que puede ser medido, cuantificado, evaluado y registrado en sus estadísticas, que funcionan como mecanismos de control y dominación. En términos generales, las entrevistadas sostienen que la política genera un daño en la educación que se materializa en la calidad educativa y en los aprendizajes de sus estudiantes.

Estas políticas educativas, que ejercen un poder desde arriba, desde afuera y externa a la escuela – «dictada desde un escritorio» –, se construyen desde un «deber ser» y se plasman en la cantidad y tipos de contenidos prescriptos que tienen que enseñar, sin los tiempos y los recursos necesarios; en la multiplicidad de roles y funciones que le obligan a desempeñar; en los incesantes trámites burocráticos que deben cumplir y en el permanente control que ejercen sobre sus prácticas. Un control que es excesivo para los docentes y, concomitantemente, laxo para los estudiantes. Por estas razones, en términos morales *la política* se la asocia a lo incorrecto y, en ciertos momentos, a lo infame.

Además, *la política* representa todo lo que se instaura como obligatorio, lo normativo, lo que fija e implanta límites. Se establece sobre la base de la concepción de un tiempo cronológico, fechado y fragmentado por una razón externa al sujeto. Administran el horario del trabajo, las fechas de actos, de talleres que tiene que brindar. Esos talleres son impuestos y tienden a romper los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de allí la fragmentación temporal. Además, es un tiempo controlado y ordenado de manera técnica por las instancias superiores. Allí emerge también una cierta noción de tecnocracia asociada a la política.

Podríamos sostener que todo ese entramado de la política tiende a sujetar esas subjetividades, volverla predecible e incluso medible, cuantificable, a través de todo ese sistema de control burocrático-estadístico. Tiende a consolidar una identidad permanente del «ser docente» que se instituye por oposición a «la política» y que, además, queda asociada de manera peyorativa a «lo ideológico».

Lo político

A pesar de que las maestras ubican a *la política* como una instancia externa, afuera y arriba del mundo escolar que ellas habitan, realizan una se-

rie de acciones, toman decisiones, generan ciertas prácticas que las empodera como sujetos políticos. Esas posiciones y disposiciones subjetivas acontecen al interior de la escuela, principalmente adentro del aula. En ese lugar confluye, para la mirada de las maestras, el discurso pedagógico con el político y configuran la base, los pilares, lo que está abajo y sostiene todo el sistema educativo. Ese es el lugar de *lo político* en tanto, a partir de esa relativa autonomía que les brinda ese espacio, se pueden generar otras condiciones para aprender, pensar, preguntarse, diferentes a las establecidas desde arriba por *la política* y que escapan a su control (en algunas ocasiones a través de un currículum oculto). Es el lugar donde suceden realmente las cosas, de manera concreta. Es el plano fáctico, real, el ser mismo de la educación. A diferencia de *la política* que vela por los propios intereses, este territorio *político* se focaliza en los intereses del niño, para que se empodere, que pueda defender sus ideas, se pregunte, se deje asombrar por las maravillas del mundo, aprenda a aprender; más allá del contenido, el foco está puesto en la *forma* en que se trabaja con el mismo.

Si desde las instancias políticas jurídicas sus fines consisten en dañar y controlar el proceso educativo, desde este lugar se busca liberar a los estudiantes. No se pone el acento en lo ideológico partidario, sino en el aspecto cultural y lo asocian, en términos morales, a lo correcto.

Lo político se presenta como un devenir de la experiencia, la singularidad, del porvenir. Implicar intentar, por parte de las maestras, crear las condiciones pedagógicas para que *algo pase* en el aula. En este sentido es una figura del acontecimiento, de la contingencia. Eso que nace, acontece, genera marcas subjetivamente; de allí que se construye un tiempo subjetivo, cargados de recuerdos, de emociones y connotaciones afectivas. Esto genera procesos de subjetivación que habilita la posibilidad de construir un poder desde abajo.

Así la escuela se desdobra en dos espacios, lo que pasa adentro y afuera del aula, y en dos tiempos, el de lo controlado y el de lo contingente. Las subjetividades políticas de las maestras se construyen en esos cruces, articulando elementos de sentido de un espacio y del otro, de un tiempo y de otro. Intentan fabricar una subjetividad que no sea una mera copia o reproducción de lo establecido y prescripto por la política. En este sentido, su mayor anhelo es que sean recordadas de manera positiva por sus estudiantes, que dejen una huella, una marca en sus subjetividades.

En el medio de esos polos de sentidos (la política-lo político) se encuentran tres actores: los estudiantes, los directivos y las familias. En general aparecen en los discursos contruidos como sujetos relativamente pasivos que son convencidos o seducidos por un lado u otro de la dupla contrastada de estas redes semánticas. Sin embargo, las docentes tienden a ubicar más cerca de *lo político* a los estudiantes, en tanto es el actor destinatario de sus prácticas pedagógicas que construyen en el aula; lugar donde tiene su entrada lo nuevo, lo liberador, por medio del discurso pedagógico como dimensión instituyente de una realidad-otra. El estudiante se representa como una apuesta a un futuro diferente, no contaminado completamente por ese mundo externo al aula. Y si logra, con la ayuda de las maestras, generar la capacidad de preguntarse, de asombrarse, de defender sus ideas, de empoderarse, podrá construir una subjetividad capaz de generar un cambio. Sin embargo, siempre se plantea como una excepción, ya que *la política* actúa en sentido contrario y tiene más poder que las docentes; ahora bien, parece existir también un cierto resguardo o resquicio de poder en el docente, cuanto menos al interior del aula.

En síntesis, mientras que los políticos son actores con el *poder* y el *deber* de cambiar la realidad, no poseen ni el *saber* cómo hacerlo, ni el *querer* llevarlo a cabo; las maestras, por el contrario, se construyen como un sujeto que *quieren* cambiar la realidad, aun cuando no es completamente su *deber*, pero sin el *poder* suficiente para lograr esas transformaciones. Aquí, observamos una paradoja: el lugar político del docente se presenta escindido de aquello que, de suyo, es constitutivo de la política, el *poder*.

A diferencia de sus estudiantes, a las familias se las tiende a ubicar más cercano a *la política*. Al igual que los políticos profesionales o los funcionarios, aquellas desconocen la complejidad del trabajo pedagógico que se brinda en las escuelas y en el interior de las aulas. En muchos enunciados se reitera que las familias son una especie de cliente de la política porque viven de un plan social o de algún tipo de subsidio, lo cual anula su voluntad, su autonomía, su pensamiento crítico. Además, la mayoría de las entrevistadas coinciden en que las familias ven a la escuela como un depósito para dejar a sus hijos por un tiempo y se olviden de su rol central en el proceso educativo, al igual que los políticos profesionales y las políticas educativas del momento.

Al equipo directivo lo encontramos en estos discursos como un eslabón que media entre lo que sucede en el territorio escolar (incluidas las maestras) con las políticas educativas que vienen desde arriba y sus diferentes actores (inspectores, funcionarios, políticos). Si bien es una figura externa al aula y a los estudiantes, tiene una proximidad que le permite conocer esa realidad. En este punto, suele aparecer en los discursos como una figura ambivalente. Por un lado, se lo representa como alguien que cuida, que protege, que respalda a las maestras ante los posibles ataques, maltrato, o desinterés de las familias y los actores de la política. Sin embargo, por otro lado, es también una figura de control y, según las características personales de quienes conforman el equipo directivo, pueden transformarse en un instrumento de dominación e incluso de hostigamiento sobre las maestras.

Por último, en el marco de estas configuraciones subjetivas que se construyen nutriéndose de las diferentes articulaciones de sentidos que provienen de ambos polos de las cadenas semánticas que se conforman en esas líneas dominante de sentido, aparecen algunos términos que son estructurantes de la subjetivación política al ubicarse en el cruce, en la intersección de las duplas, como un significante tendencialmente vacío que posibilita a las singularidades docentes la adjudicación de significados propios. Ese desborde del significado sobre el significante las posiciona subjetivamente en distintos lugares según el tipo de articulación de sentido que ellas elaboran, aun cuando esto resulte contradictorio desde una lectura ajena a sus propias interpretaciones. De esta forma, un mismo significante puede adquirir un significado u otro, una valoración u otra, según quién la use (maestras/políticos), cómo se use (manera de enseñarlo), y el lugar en que se usa (adentro o afuera del aula).

En síntesis, podemos representar gráficamente estas construcciones de sentido de la siguiente manera:

Dimensiones /aspectos	Lo político	Cruces	La política
Espaciales	Adentro		Afuera
	Abajo		Arriba
	Interior		Exterior
Temporales	Subjetivo		Objetivo
	Contingente		Ritualizado
	Porvenir		Fragmentado
	Procesual		Eficiente
	Discontinuo		Continuo
Organizaciones /Instituciones	Aula	Dirección	Burocracia estatal
	Escuela	Territorio local/pueblo	Ministerios educativos
			Sindicatos
Actores	Maestras	Estudiantes	Políticos profesionales provinciales y nacionales
		Familias	Funcionarios estatales (ministros, secretarios, técnicos administrativos, inspectores)
		Directivos	Sindicalistas
		Intendente local-concejales locales	
Significados y valores morales	Ser Saber Querer		Deber ser Poder
	Correcto		Incorrecto
	Defender la educación		Dañar la educación
Significados y valores políticos	Poder de abajo (-)		Poder de arriba (+)
	Liberación		Control-dominación-manipulación
	Cultural-Educativo		Ideológico-partidario
	Intereses del niño		Intereses propios

Significados y valores pedagógicos	Construcción		Reproducción
	Práctico		Teórico
	Foco en el cómo enseñar (forma)		Foco en el qué enseñar (contenido)
Acciones	Bordea límites (trabaja en los márgenes, en los intersticios)	Negociaciones	Fija límites (normas-tiempos-espacios-contenidos)
	Curriculum oculto	Negociaciones	Prescribe contenidos curriculares
	Resignifican los recursos materiales y pedagógicos que tienen (buscan alternativas)	Negociaciones	Vacía los recursos materiales-pedagógicos
	Se abren a los acontecimientos, al porvenir	Negociaciones	Llena los tiempos con cuestiones burocráticas
	Resistencia pasiva-activa	Negociaciones	Multiplicidad de actividades, roles y funciones
Emociones-sensaciones	Recuerdos emotivos		Cansancio
	Felicidad		Opresión

La subjetividad política de las maestras en una historia de medio siglo

Si tomamos la cota inferior etaria del colectivo docente primario, veremos que una maestra joven nació entre los últimos años del siglo xx y los primeros del siglo xxi y si consideramos la superior nos encontramos con las docentes de mayor edad, que nacieron en torno al fallido proceso de transición democrática de 1971-73. En síntesis, tenemos aquí un sustrato temporal-vital que se inicia entre los últimos años de la dictadura militar denominada Revolución Argentina y aquellos que basculan sobre la denominada crisis de 2001, hacia finales del *menemato* e inicios del inconcluso mandato de Fernando De la Rúa. Explorar algunas de las notas fundamentales de los procesos políticos de este sustrato histórico nos puede

ayudar a delinear algunas claves hermenéuticas de aquello que subyace del discurso de nuestras entrevistadas.

Entonces, si conectamos la fallida reanudación constitucional de 1973 y la dictadura cívico-militar de 1976-1983 con los cuarenta años de la democracia recuperada a finales de 1983 damos cuenta de la sucesión de 20 presidentes –sean estos constitucionales, de facto, electos o designados por una Asamblea Legislativa– y 29 titulares del área educativa nacional. En otros términos, medio siglo de políticas educativas signadas por una minoría de años en las que primaron las orientaciones pedagógicas progresistas y/o liberadoras e inclusivas y una mayoría en la que primaron políticas reaccionarias, conservadoras, nacional-católicas, conductistas y/o tecnocráticas.

A las políticas aperturistas en materia pedagógica impulsadas por el ministro Taiana entre mayo de 1973 y agosto de 1974, con trabajos destacables tanto en la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), en la Campaña de Reactivación Educativa (CREAR) o en la orientación de la política universitaria durante el segundo cuatrimestre de 1973 y los primeros meses de 1974 con los rectores normalizadores Puiggrós en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA), Agoglia en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) o bien Klappenbach en la novel Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), le sucedió una extensa noche reaccionaria en sus más diversas filiaciones, que combinó la cruzada derechista de la «misión Ivanissevich»³ en el gobierno de Isabel Perón con las políticas conservadoras, reaccionarias y tecnocráticas de la última dictadura⁴.

Los años de Alfonsín coinciden con un breve *impasse* progresista signado por la convocatoria en 1984 a un Congreso Pedagógico Nacional en conmemoración del centenario de la ley 1420, constitutiva de nuestro sistema educativo público de carácter laico-normalista. Este Congreso pedagógico tuvo la virtud de abrir al conjunto de la sociedad la discusión sobre cuáles debían ser los pilares de la política educativa que irían a regir en una sociedad democrática. En este sentido, la pedagogía y teórica de la

4 La denominada «misión Ivanissevich» refiere a la definición e impronta político-ideológica, en términos de «cruzada contra la infiltración marxista», que signó la gestión en el ministerio de Educación del médico nacionalista Dr. Oscar Ivanissevich, entre agosto de 1974 y agosto de 1975 como ministro del gobierno de Isabel Perón. Ver: Antúnez (2015).

educación Adriana Puiggrós subraya que «las conclusiones [del Congreso Pedagógico] actualizaron el marco ideológico liberal laicista y reformista, insistiendo en la participación y la democratización de la educación.» (1996, p. 136). Pese a ello, la Iglesia Católica desplegó todo su poder de organización e influencia para esmerilar la más mínima perspectiva progresista-liberadora en términos pedagógicos, neutralizando así todo aquello que hubiera podido construirse en esa clave.

En cualquier caso, no podemos dejar de señalar aquellos avances en materia educativa que tuvieron lugar en este trienio (1983-1986) de reorientación progresista: se acabó con los controles policiales a estudiantes y docentes y con aquellos aspectos de la currícula que respondían directamente a la ideología dictatorial, se volvió al ingreso irrestricto tanto en la enseñanza media como en las universidades, quedaron sin efecto los aranceles universitarios, se restableció la autonomía universitaria y el gobierno de claustros, la libertad de cátedra y el sistema de concursos, así como se reforzaron las políticas de apoyo a la ciencia y la tecnología con la rejerarquización del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). También se derogó el tan recurrido decreto De la Torre que prohibía los centros de estudiantes y se respetó el derecho de huelga de los docentes. Pero quedaron en el tintero o bien fueron interrumpidos proyectos como el *Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente* o bien el *Programa de Transformación de la Educación Media*, lo cual obturó en términos institucionales una vía importante de cambio y transformación pedagógica (PUIGGRÓS, 1996). Hasta aquí los avances logrados durante los primeros años del gobierno de Alfonsín en términos de reparación de los efectos de años de autoritarismo y políticas reaccionarias y retrógradas en sintonía con una concepción política indudablemente de derechas en su acepción más clásica.

A partir de 1987 con el empeoramiento paulatino de la situación económica que se agudiza en el bienio siguiente, el deterioro de las condiciones de financiación del sistema educativo y, en particular, del salario docente, lleva a la agudización del conflicto entre trabajadores de la educación y el gobierno, en un sistema donde la enseñanza media era aún competencia del Estado nacional. Entonces, este colectivo docente, que había logrado conformar un sindicato unificado de trabajadores de la educación (CTERA) en una fecha tan tardía como el 11 de septiembre de

1973 –un retraso de décadas respecto de cualquier otro sector de trabajadores argentinos–, radicaliza su plan de lucha con la impactante *Marcha Blanca* de 1988. Un conflicto docente que habrá de agravarse con el empuje neoliberal de los gobiernos de Menem y De la Rúa, entre 1989 y el estallido de la crisis de 2001. En ese trayecto, asistimos en lo pedagógico al retorno de las perspectivas conductistas y tecnocráticas con un renovado perfil privatista y pro mercado, en sintonía la globalización neoliberal de la década del noventa.

En ese marco, la brutal desfinanciación del sistema educativo en todos sus niveles y la transferencia de la totalidad de la enseñanza media y terciaria a las provincias y ciudad de Buenos Aires habría de quebrar definitivamente lo que aún restaba de centralidad en el sistema educativo argentino, de lo que da cuenta la Ley Federal Educación de 1993. Todo esto agudizaría al extremo la crisis del sistema educativo argentino, que ya llevaba años de incubación.

La recuperación de la economía argentina posterior a la crisis de 2001 y el cambio de orientación política en clave progresista visible a partir de 2003 se tradujeron en una nueva reorientación de las políticas educativas con un nuevo corpus legislativo; en particular, la ley de Financiamiento Educativo y ley de Educación Nacional de los años 2005 y 2006. De este modo, se retomaron los ejes históricos del laicismo y el reformismo y se incorporaron nuevas orientaciones vinculadas a la inclusión y a la apuesta por la calidad educativa, pero sin lograr recuperar la perdida centralidad del sistema de enseñanza nacional. Por otra parte, este proceso de recuperación parcial de garantías en el financiamiento de una educación algo más próxima a perspectivas liberadoras, progresistas e inclusivas no resistió la crisis económica posterior a 2011 y menos aún el cambio de orientación política con el ascenso de un gobierno de centro-derecha como el de Mauricio Macri en 2015; proceso que tampoco fuera revertido en su génesis durante el gobierno de Alberto Fernández y que, por supuesto, se refuerza y fortalece en todos sus aspectos con el gobierno actual.

A modo de conclusión

En este trabajo, hemos podido dar cuenta de aquellas construcciones de sentido vinculadas a la dimensión política de las maestras de nivel pri-

mario, que tejen una trama compleja de significados, configurada por diferentes componentes históricos en un transcurso de medio siglo. Esa complejidad adviene no sólo por las propias líneas semánticas que se desprenden de esos «lugares comunes», donde los sentidos se densifican y tienden a organizar lo pensable y decible en una época, entre lo político y *la política*; sino también porque estos mismos lugares de concentración de sentido son puestos en tensión, contradichos y deconstruidos desde las propias singularidades docentes.

Ahora bien, de cara a los relatos de nuestras entrevistadas, ¿qué ha quedado como impronta identitaria en esta suerte de *montaña rusa* entre ciclos muy breves y livianos de políticas orientadas en un sentido pedagógico progresista-liberador e inclusivo y otros mucho más amplios y densos de políticas reaccionarias y conservadoras con perspectivas pedagógicas conductistas, tecnocráticas y pro mercado?

No resulta sencillo aún arribar a conclusiones definitivas. No obstante, vemos emerger una serie de claves que muestran, en especial, el impacto de las políticas reaccionarias antes que el de las progresistas, aunque con matices, puesto que una y otra vez vuelve a emerger ese campo de la autonomía áulica en una obra educativa en permanente construcción.

Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, D. (2015).

Caras extrañas. La Tendencia Revolucionaria del Peronismo en los gobiernos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta, 1973-1974). Prohistoria.

FREIRE, P. (2008).

Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

GIROUX, H. (1992).

Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI.

MARCHART, O. (2009).

El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Fondo de Cultura Económica.

PALTI, E. (2018).

Una arqueología de lo político. Regímenes de poder desde el siglo XVII. Fondo de Cultura Económica.

RANCIÈRE, J. (2007).

La distorsión: política y policía. En Rancière, J. (Ed) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión.

PENNAC, D. (2007).

Chagrin d'école. Folio.

PUIGGRÓS, A. (1996).

Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Kapelusz.

La guerra de Malvinas en las memorias de maestras mendocinas

CINTIA SOLEDAD BONOMO Y CLELIA VALDEZ¹

Introducción

En el marco de los 40 años de la Guerra de Malvinas se desarrolla la investigación propuesta del IES N° 9-027 de Guaymallén, Mendoza. La misma está relacionada con un estudio previo de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo «Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza». A raíz de ella hubo hallazgos e interrogantes que se fueron construyendo, como así también ausencias. Una de ellas fue la temática del conflicto bélico de Malvinas, en las memorias de las maestras. Ante ello surge la necesidad de indagar sobre la experiencia educativa (LARROSA, 2009), las prácticas educativas (ALLIAUD, 2011), los materiales bibliográficos utilizados en las aulas entre el periodo 1982 al 2002, en las escuelas primarias de Mendoza. En este sentido los interrogantes planteados son ¿Cuántas experiencias educativas y prácticas docentes habrán quedado silenciadas por el olvido o desinterés o por el proceso de desmalvinización? (RAGGIO, 2009) y ¿Cómo se han ido transformando estas prácticas educativas en los imaginarios pedagógicos de las maestras mendocinas que transitaron la escuela primaria?

Desde las conversaciones, entrevistas, mapeos y territorialización de las memorias con las maestras se pone de manifiesto información en sus voces, que no han sido convocadas, escuchadas, investigadas, analizadas.

¹ Universidad Nacional de Cuyo - Facultad de Filosofía y Letras, IES 9-027.

A partir de estas inquietudes investigamos las prácticas educativas, en relación al conflicto bélico de 1982, en maestras jubiladas de las escuelas primarias de la provincia de Mendoza, donde interpretamos los imaginarios pedagógicos (VALDEZ, 2021) que emergen en sus testimonios sobre dichas prácticas y de esta manera pretendemos avanzar en aportes de otras memorias a la historia de la educación de Mendoza.

El enfoque metodológico que se empleó fue un abordaje cualitativo donde se dio lugar a las voces de maestras mendocinas, sistematizando sus experiencias como saber histórico en torno de las prácticas docentes y los contextos institucionales sobre la guerra de Malvinas. Para ello, se pusieron en tensión las categorías históricas emergentes de las memorias (JELIN, 2001) de maestras mendocinas que se desempeñaron profesionalmente durante la guerra de Malvinas y sus veinte años posteriores.

La intención de esta investigación es recuperar memorias educativas y sociales para confrontarlas con teorías y discursos políticos instituidos y sus contextos históricos. Pretendemos asimismo visibilizar tensiones e interpelar con sentido pedagógico y crítico las prácticas educativas. Si bien es posible rastrear antecedentes de investigación relativos a la historia de la educación mendocina, el trabajo que proponemos, el rescate oral de memorias de maestras se enmarca en la metodología de la historia oral (RIVERA CUSICANQUI, 1990, 2006) que ha sido poco explorada y desarrollada en nuestra provincia en la investigación educativa. Sin pretensiones de realizar generalizaciones, ponemos el foco en la dimensión subjetiva de las prácticas de enseñanza, a través de los testimonios, y sus modos de subjetivación, como formas de resistencia, de imaginarios pedagógicos instituyentes, de prácticas emergentes y de proyecciones utópicas.

Al recuperar experiencias educativas, prácticas e imaginarios (CASTORIADIS, 2013) que no han sido objeto de análisis de la historia de la educación «oficial», esperamos aportar significaciones relevantes para el presente y para su revisión crítica por parte de la comunidad educativa para la formación docente en Mendoza y en Argentina.

La investigación es interdisciplinaria, lo que posibilita un análisis articulado a través de diferentes categorías, en base a un corpus común constituido por los discursos recuperados en situaciones de entrevistas en profundidad y conversaciones con maestras jubiladas de los departamentos del este mendocino de La Paz y San Martín.

Metodología

En función de los objetivos planteados, la investigación se inscribe en el marco de la ruta cualitativa. Desde la perspectiva de Vasilachis (2006), está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa, teniendo en cuenta que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, tal como lo hacemos con el imaginario pedagógico de las maestras jubiladas. Este enfoque se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y está sostenido por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Se ha escogido la metodología cualitativa, se han realizado entrevistas y focus group, desde el «enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, desarrollos teóricos en términos narrativos, predominio de categorías nativas, crítica de la realidad social, etc.» Este tipo de estudio implica selección de personas a entrevistar a partir de criterios definidos en relación con el problema que se busca indagar y comprender. Dichos criterios son: maestras mujeres, con ejercicio de la profesión en la segunda mitad del siglo xx, en el aula de nivel primario, sin haber ejercido cargos jerárquicos políticos en educación.

En situación de entrevistas en profundidad contextualizadas, se recogieron relatos de experiencias que conformaron un corpus discursivo que operó como fuente común del equipo interdisciplinario de investigadores/as. Otra técnica de recolección de datos fue la conversación que forma parte de la familia de las entrevistas grupales, pero tiene entidad propia y un destacado papel en el campo de la investigación social. (VALLES, 1999). La conversación ha sido una herramienta metodológica utilizada y perfeccionada en los proyectos de investigación anteriores. Barischetti y Ripamonti (2023) entienden a la conversación como un intercambio oral comunicativo, en situación de diálogo que pone en tensión configuraciones o representaciones del mundo y, fundamentalmente, el relato de experiencias vividas o emergentes (p. 2). Esta decisión se fundamenta en que:

La convocatoria y la forma de generar la interacción investigadores-maestras debía pasar por el diálogo y por ese motivo la conversación se presentó como más apropiada que la entrevista formal o la historia de vida. (...)Las conversaciones habilitan una escucha que parte de un esquema de entrevista mínimo para comenzar pero que en el camino va tomando el rumbo que la testimoniante lleva, en una tensión entre sus memorias, el objeto de investigación y el tiempo necesario para reelaborar esos recuerdos. El equipo de historiadores toma en este caso el rol de acompañante o partenaire, dejando transcurrir el diálogo y retomando cuando la trama se aleja demasiado con alguna pregunta oportuna, sosteniendo los recaudos metodológicos mínimos de la investigación cualitativa para construcción de la fuente oral (BARISCHETTI, 2021, p. 283)

En este sentido metodológicamente, el proyecto toma, a su vez, elementos de la historia oral (HO). Se trata de una forma de producción de conocimiento que contribuye a recuperar el sentido que las sujetas les atribuyen a sus experiencias del pasado y su inscripción en el horizonte cultural y simbólico de las instituciones. Los métodos de la HO apuntan a producir información sobre la memoria de actores para poner en tensión el significado que los sujetos otorgan a su experiencia con la dinámica de los acontecimientos históricos. Así, la HO puede definirse como un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos. El empleo de fuentes orales en la investigación histórica nos permite el acceso a zonas de la realidad histórica que han permanecido en penumbra. Los testimonios orales aportan a la historia social contemporánea, que se preocupa por los procesos sociales y la «gente común», así permiten el desarrollo de una historia de la no-oficialidad. Por otra parte, la HO no es necesariamente retrospectiva, puede proponerse también como un medio de autoescucha de lo cotidiano, un modo de criticar y analizar la microhistoria y un momento integrativo entre estructura y persona.

Las historias orales expresan historias de vida que continuamente son construidas y reconstruidas y en cada relectura adquieren nuevos significados. Entre algunas anticipaciones de sentido podemos mencio-

nar que la desmalvinización fue un proceso que afectó a las prácticas educativas en relación a la Guerra en las Islas Malvinas en las escuelas primarias, por ello este proceso histórico quedó «invisibilizado», «olvidado» «silenciado» durante varios años.

Hallazgos

A partir del análisis de las conversaciones, nos propusimos recuperar imaginarios sociales y pedagógicos de maestras jubiladas de la provincia de Mendoza, para confrontarlos con teorías y discursos políticos instituidos y sus contextos históricos. Entre los hallazgos identificamos tensiones entre las experiencias relatadas desde un sentido pedagógico y crítico de las prácticas educativas en las escuelas primarias.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cuál es el imaginario pedagógico que subyace al discurso de las maestras mendocinas, de escuelas primarias, con respecto a sus prácticas educativas en relación al conflicto bélico entre Inglaterra y Argentina en las Islas Malvinas Georgias del Sur y Sandwich del Sur? ¿Qué se ha enseñado en las aulas de las escuelas primarias de la provincia de Mendoza sobre la temática de Malvinas? ¿Cómo ha sido abordado el conflicto de la Guerra de Malvinas entre 1982 y 2002 en los documentos oficiales que circularon en las escuelas primarias?

En el trabajo de investigación recuperamos, exploramos, describimos y analizamos significaciones del imaginario social y pedagógico de las maestras jubiladas de los departamentos de La Paz y San Martín de la provincia de Mendoza. Para ello realizamos entrevistas, conversaciones, mapeos y territorialización de las memorias en las conversaciones con las maestras, para poner en tensión la cuestión Malvinas, en su dimensión de la enseñanza de contenidos escolares en la educación primaria. También analizamos uno de los diseños curriculares provincial (DCP), de la educación primaria de la provincia de Mendoza (1998), normativa nodal que delimita los contenidos escolares y su tratamiento pedagógico para las escuelas primarias.

Teniendo en cuenta lo que plantea Finocchio (2009), la historia argentina reciente en la escuela merece un apartado especial, ha sido una

de las interpelaciones más fuertes que se ha hecho a los saberes y prácticas escolares en Argentina. Para analizar la enseñanza y conmemoración de este pasado iniciamos el análisis de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, como así también el DCP aplicado en 1998 a efectos de observar qué lugar ocupa la cuestión Malvinas, en la educación, haciendo foco en los tiempos de guerra, como en los años democráticos con el fin de elucidar cómo impactó en la historia escolar. Conocer qué lugar ocupa Malvinas en los contenidos escolares requiere de una minuciosa lectura de documentos curriculares que han estado vigentes durante los últimos años. Buscamos, en parte, rastrear algunos de estos documentos para comprender la enseñanza de la historia, o de un hecho central de la misma en las escuelas, en este caso específicamente la Guerra de Malvinas, aunque muchas veces esta discusión se define en los espacios más elevados que un aula, como lo plantea Carretero (2010).

Para el estudio de la cuestión Malvinas como contenido escolar, iniciamos el análisis del DCP (1998). En el Capítulo N° 2 del documento, en el área de las ciencias sociales, los ejes de trabajo son: las ciencias sociales en la escuela, las ciencias sociales en la escolaridad obligatoria, organización de los contenidos en ejes, presentación sintética de los contenidos de EGB1 y EGB2, acerca de los contenidos procedimentales generales de las ciencias sociales, acerca de los contenidos actitudinales de las ciencias sociales, orientaciones didácticas para la enseñanza, orientaciones didácticas para la evaluación y bibliografía.

En la separata N°19 de la Renovación Curricular en la provincia de Mendoza (Ciencias Sociales) «El conocimiento de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica, se plantea que «el conocimiento histórico, por otro lado, posibilitará que las alumnas y alumnos reconozcan e interpreten los hechos del pasado como procesos históricos, adviertan sus diferentes interpretaciones y valoren el legado histórico y cultural de la humanidad. Finalmente, el conjunto de conocimientos vinculados a las otras ciencias sociales, permitirá que los alumnos y las alumnas puedan reconocer a la sociedad como una organización compleja, identificar su estructura y su dinámica, reconocer y valorar el protagonismo de los actores sociales y la diversidad cultural que las diferentes experiencias históricas evidencian» (Pág. 5).

En cuanto a los contenidos son: «las sociedades a través del tiempo. Cambios y continuidades. Este eje nuclea los contenidos que apuntan a profundizar la apropiación de las nociones básicas de tiempo histórico iniciadas en el ciclo anterior. Igualmente, los contenidos de este eje dan cuenta de los modos en que determinadas sociedades se fueron transformando a través del tiempo. Esta reconstrucción del pasado permitirá indagar acerca del desarrollo de procesos históricos básicos. En este marco se propone el conocimiento del pasado de la sociedad argentina y provincial -estableciendo conexiones con la historia americana y europea- así como una indagación sobre la historia de su comunidad» (pág 7).

En los ejes para abordar en 6° año, se propone: «introducir a los niños/as en un análisis causal donde comienzan a observar la influencia e intervinculación mutua entre ciertos fenómenos económicos, políticos y socio-culturales. A través de la observación y el análisis de los cambios y continuidades que se producen en nuestro país, desde la ruptura colonial hasta la modernización de fin de siglo, se puede estimular en los niños la indagación y la reflexión sobre los intereses y conflictos económicos, sobre las diferentes ideas políticas, los personajes, grupos o sectores sociales que actuaron y su influencia en los acontecimientos. Justamente esta forma de abordar los acontecimientos históricos constituye la base sobre la cual los niños/as se apropian de la noción de proceso histórico» (pág. 18).

Para responder a la pregunta que da sentido a este trabajo de investigación, analizamos los objetivos del área de ciencias sociales, donde observamos la ausencia del concepto de soberanía nacional y Malvinas. Ni en el Diseño Curricular Provincial de Educación Primaria, ni en la separata específica de las ciencias sociales se observa esta temática.

Del análisis realizado, se desprende la ausencia de la cuestión Malvinas como contenido en su dimensión política e histórica en el DCP de Educación Primaria de Mendoza del año 1998.

A fin de complementar el análisis documental, por medio de la herramienta metodológica de la conversación realizamos grupos de discusión con maestras jubiladas del departamento de La Paz y San Martín.

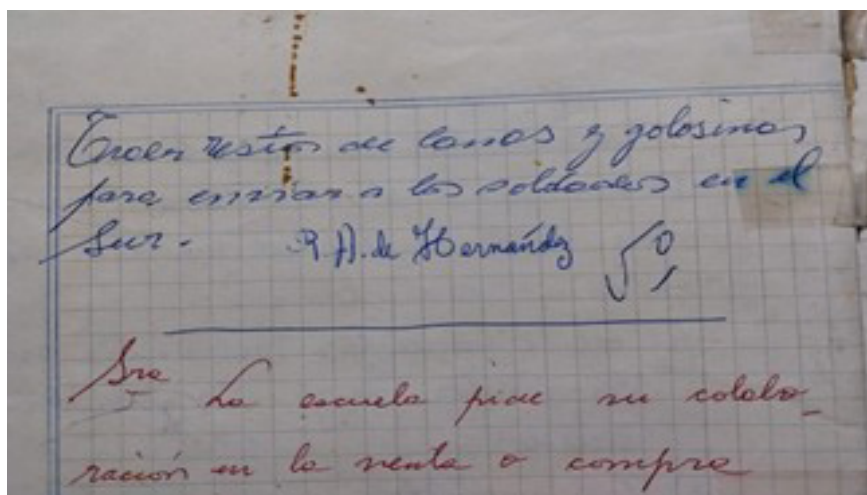
En el caso de las maestras de La paz tanto en las entrevistas como en las conversaciones realizadas aparecieron diferentes temáticas relacionadas con la enseñanza y el rol del docente. También aparecieron anéc-

dotas aisladas en cuanto a los excombatientes de Malvinas, pero relacionadas con la vida personal.



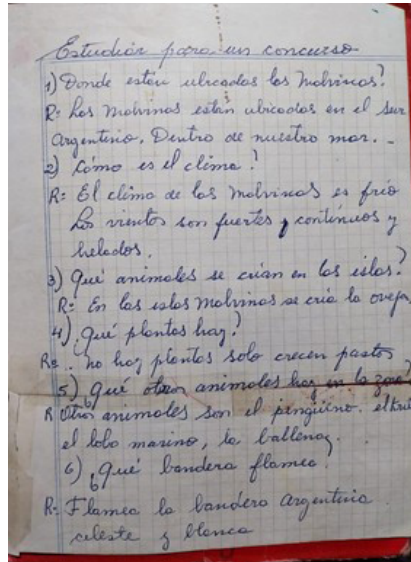
Conversaciones con maestras de La Paz

En este caso realizaron un aporte muy particular. Un cuaderno de primer grado, la carátula nos ubica en el tiempo.



En el mismo podemos observar dos momentos importantes para este estudio. Uno de ellos es lo que sucedía en las escuelas durante el conflicto bélico, la nota de la maestra que dice: «Traer restos de lana y golosinas para enviar a los soldados en el sur», no aparece la palabra Malvinas, ni la palabra Guerra.

Por otro lado, una nota dando algunos aspectos relevantes para estudiar para un concurso, en la cual se pueden observar las preguntas y las respuestas. En esta nota están ausente aspectos relacionados con la soberanía nacional y los combatientes de Malvinas.



En las conversaciones realizadas con las docentes jubiladas del departamento de San Martín:



Conversación en San Martín con Maestras 11/05/23

De estas conversaciones encontramos los siguientes imaginarios pedagógicos:

Una de las maestras relata lo que se vivía en las escuelas durante el conflicto bélico, pero también lo que pasaba en la vida cotidiana:

Teníamos que formar a los chicos en el patio, cantar la marcha de las Malvinas todos los días. En la zona rural, no nos engañemos, la gente, la idea de lo que era las Malvinas, los niños no la tenían. Ni nosotros la teníamos en realidad, prácticamente. Así que, en el caso particular no nuestro, se cumplía lo que pedían las autoridades, porque no estábamos para no cumplir las órdenes. Todos sabemos por qué. Pero aparte de eso, todas las noches, quien era mi esposo, encendía la radio y buscábamos sintonizar radio Colonia, de Uruguay (CRISTINA, 2023).

Cristina plantea una acción particular pero aislada de las actividades áulicas o del saber. Era una actividad obligatoria, cantar la marcha de las Malvinas, pero sin saber el sentido pedagógico de esa marcha, por parte de los niños y niñas y sin tener la información de lo que estaba sucediendo en el contexto de la guerra.

Cristina, sigue su relato y dice algo en relación a la radio que escuchaban:

¿Por qué era Radio Colonia, de Uruguay? era la que realmente decía lo que estaba pasando. Porque al transcurrir los días uno compraba la revista Gente, si nos acordamos, que era todo heroísmo, que debía haber habido muchísimos actos de heroísmo, no me cabe duda. Pero que ganábamos todo, ganábamos la guerra, ganábamos aquí, ganábamos allá. Pero en realidad, a través de Radio Colonia, nosotros nos íbamos enterando de que no era así, de que avanzaba la flota inglesa, que Chile le estaba dando apoyo a los ingleses en el sur del territorio. Bueno, yo personalmente tenía familia del sur, (...) Y todos esos meses los vivimos con esa ambigüedad de, por un lado, poner a los chicos, la cara de triunfo, hacer toda la aplicación didáctica de enseñarles donde estaban las Malvinas, la poesía de las Malvinas, la marcha de las Malvinas. Por otro lado, disimular porque sabíamos que la guerra se perdía. Y mucho más cuando hundieron al Belgrano (CRISTINA, 2023).

En este caso en particular, se menciona el abordaje de la temática de Malvinas en la escuela cuando dice: tenían que poner la cara a los chicos sobre un triunfo que no era verdad y debían enseñarles donde estaban las Malvinas, dar la poesía de las Malvinas y cantar la marcha todos los días. Por otra parte, Cristina recuerda ese momento histórico como docente de escuela rural y dice:

Como vivimos en una escuela rural esa experiencia, matrimonio Maestro. 2 de abril del 82, zona rural de Maipú. Teníamos un kiosco más cercano a tres kilómetros y medio. Todas las mañanas, el director, que era mi esposo, iba a comprar el diario. Esa mañana no se lo habían guardado el diario, a pesar de que todos los días se lo guardaban, porque por la guerra se había volado el diario. Entonces, volvió contrariado. Cuando por la radio escuchamos la noticia, desaparece él y formamos a los chicos, como todos los días, entramos a los grados y vuelve llorando muy afectado, porque entendía que una guerra contra Inglaterra iba a ser algo muy difícil de enfrentar. Más allá de que no sabíamos prácticamente nada de lo que estaba pasando (CRISTINA, 2023).

En este caso la docente nos relata un desconocimiento de lo que sucedía en relación al conflicto bélico y cómo se vivenciaba en las instituciones educativas.

Mabel, docente de una escuela albergue cuenta que después del conflicto bélico, en el año 2000 aproximadamente, para tratar el tema de Malvinas, invitaban a los excombatientes a la escuela para que compartieran su experiencia con los y las estudiantes.

Ellos venían con su fotografía, sus recuerdos, terminaban todos los niños llorando, pero fue enriquecedor porque los chicos aprendían la historia contada de otra manera. No se trabajaba en el aula. Los invitamos a almorzar, entonces ellos comían con nosotros, porque era una escuela albergue y después empezaban las charlas. Ellos mostraban lo que traían. Eso fue todo lo que puedo aportar de Malvinas (MABEL, 2023)

Por otro lado, Rosa hace referencia a la escuela donde trabajaba, que en el año 1983 le colocaron el nombre «2 de abril» y hacían los actos ese día pero para celebrar el nombre de la escuela y dice:

Yo me he jubilado en la escuela 2 de abril, así que nuestra escuela lleva un nombre muy emblemático, un nombre muy emblemático. Una forma de rendirle homenaje a quienes dejaron la vida allá, ¿no? Y que los que volvieron, a todos los que participaron. Pero no se recordaba, no sé si ahora, no se recordaba mucho el 2 de abril. Nosotros hacíamos el acto. El acto era un acto de forma 2. Bueno, en aquel entonces como forma 1, porque era para conmemorar el nombre de la escuela. Ceremonias y todo eso, hicimos un acto importante. Se invitaba a la comunidad y se trabajaba con los alumnos. Por supuesto que cada grado daba su clase alusiva a la fecha. Yo personalmente noto que nos han desdibujado la patria (ROSA, 2023)

Si bien el acto no se hacía en conmemoración a la Guerra de Malvinas en ese entonces, sí al nombre de la escuela, pero en el relato de la maestra puede verse el reclamo al decir «nos han desdibujado la patria.» al carácter del Acto escolar como performativo del deber ser nacional. Al respecto Marcelino García (2004, 2015) sostiene que los actos escolares son dispositivos rituales performativos que activan el resorte de re-actualización simbólica, de recreación del «mito», son actos de re-fundación, y (re) fundantes de la memoria colectiva (en cada ocasión) Esta lectura, nos anima a pensar en los significados del acto del 2 de Abril y su alcance en los estudiantes.

Cada docente expresa inquietudes personales a la hora de hablar de este acontecimiento histórico ¿Qué nos pasa a cada uno/a con los recuerdos de Malvinas, qué situaciones personales nos traspasan al momento de enseñar o no enseñar el contenido? ¿Es Malvinas un tema incómodo que aún cuesta definir y por lo tanto su recorte y su planificación se vuelve difícil? Gamarro (2019) dice que «es un terreno pantanoso el de Malvinas. Cuando uno cree estar pisando firme aparece la ciénaga» (p55). Un análisis desde la historia conceptual (Koselleck, 2012) nos permite pensar Malvinas como concepto, es decir que «ninguna actividad social, ningún enfrentamiento político y ningún intercambio comercial son posibles sin un discurso y una respuesta, sin una planificación dialogada, sin un de-

bate público o una conversación privada, sin una orden — y su obediencia—, sin el consenso de los implicados o el disenso articulado de los partidos en conflicto. Toda historia cotidiana depende en su desarrollo del lenguaje en acción, del discurso y del habla(...) Siempre hay una diferencia entre la historia en acto y la articulación lingüística que la hace posible». (KOSELLECK, 2012, P.14)

Discusión

En esta investigación hemos realizado un recorrido por el Diseño Curricular Provincial de Educación Primaria de Mendoza del año 1998, y hemos analizado los imaginarios sociales y pedagógicos de maestras jubiladas mendocinas, que permiten establecer al menos las siguientes conclusiones.

Encontramos la inexistencia de la cuestión Malvinas como contenido en la dimensión política e histórica, en el DCP de Mendoza. Dicha ausencia pone en cuestión la desmalvinización como telón de fondo del proceso de escritura curricular, al respecto Piccone (2014), considera que la «desmalvinización» se expresó bajo la forma de una tendencia a clausurar cualquier iniciativa de debate público sobre la experiencia vivida, como una forma de impedir toda tentativa de rescatar las enseñanzas emergentes de los hechos, por ello la vacancia del tema en las políticas de Estado y especialmente en la política educativa. Entonces se nos abre una nueva pregunta, ¿La invitación a ex combatientes a las escuelas, o los actos escolares pueden pensarse como resistencias al currículum oficial escrito, como obediencia a la norma de conmemoración en el acto o como ambas?

Las conversaciones se basan en entrevistas en profundidad que generan relatos de experiencias, formando un corpus discursivo común para el equipo de investigadores. El proyecto incorpora elementos de la Historia Oral, buscando recuperar el sentido que los sujetos dan a sus vivencias pasadas en su contexto cultural e institucional. Como señala Jelin (2002), se busca generar información a partir de estos relatos para explorar cómo los actores interpretan sus experiencias en relación con los acontecimientos históricos.

A partir del análisis de los imaginarios pedagógicos de las maestras jubiladas, encontramos una breve descripción de lo que sucedía en los establecimientos educativos durante el conflicto bélico, el momento en el que se incorpora la marcha de Malvinas en los patios de las escuelas, las prácticas educativas con una enseñanza descontextualizada en las escuelas primarias sobre la temática en relación a Malvinas, los actos escolares.

La invitación de los excombatientes de Malvinas a narrar las experiencias es un recuerdo recurrente de las maestras. La escuela ejerce una acción reparadora cuando convoca a un veterano a conversar con expectantes niños que quieren saber todo, cuando esa entrevista le da valor a su palabra, a su vivencia, siendo tal vez una de las formas más sostenidas desde la base del mismo estado de reconocimiento, tal como lo menciona Lorenz (2022) dice que «sin nuestras preguntas, las personas están a solas con sus recuerdos».

Recuperamos este imaginario pedagógico para pensar en la formación docente. Hay que pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje de estas historias valiosas que tienen los héroes de Malvina. Es lo que nos habilita a la tarea de construir patria una nación democrática. Resulta fundamental la formación de ciudadanía que recupere nuestro legado y revitalizar la memoria colectiva de los y las argentinas.

Enseñar Malvinas nos convoca a reafirmar el homenaje del pueblo argentino a los caídos, combatientes, veteranos y veteranas de Malvinas, como así también a la familia de cada uno/a.

Al igual que el Proyecto «Entre maestras mendocinas: conversaciones para la visibilización de otras memorias en torno a la historia de la educación de Mendoza» de la Universidad Nacional de Cuyo de las conversaciones encontramos:

1. Heterogeneidad de los testimonios: lo que eligen contar las maestras en las entrevistas es muy diverso como así también la actitud para hacerlo. Por lo general remiten a la escuela como su espacio de referencia, por lo cual se omite o silencia el marco contextual o político si no se lo pregunta directamente. Estas restricciones se hacen más visibles en los relatos situados en ámbito rural. Esta heterogeneidad propia de los trabajos de la memoria, invita a la búsqueda de otros testimonios, siempre desde la metodología cualitativa.

2. Disponibilidad de las maestras: los trabajos de memoria se realizan desde la historia oral como metodología narrativa, por ello es necesario un vínculo de confianza que se va generando con la presencia, la interacción, la gestualidad, la comodidad, el conocimiento del procedimiento ya sea en la presencialidad o en la virtualidad.
3. La historia oral como metodología del trabajo con las memorias de maestras mendocinas: el dispositivo de investigación se centra en el diálogo, en la explicación, en la conversación como espacio para recuperar aquellos anclajes de resistencia/refuerzo a la historia de la educación oficial. Se retoman sus percepciones como alternativas para comprender el pasado educativo y también como lente para mirar el futuro de la educación.
4. Los objetos como fuentes históricas: las maestras, en los diferentes formatos de conversaciones, apelan a sus experiencias pedagógicas para ejemplificar sus testimonios. Esto significa: a) referencia a lugares, personas, escuelas, espacios geográficos o territoriales y b) referencia a objetos: ropa, muebles, útiles, recursos didácticos y recursos no didácticos, etc.
5. Mapeos y territorialización de las memorias: esta estrategia, proveniente de la investigación acción participativa, permite visibilizar, sistematizar y complejizar las interpretaciones a partir de los anclajes de las memorias colectivas



6. Las ausencia y los silencios en la temática relacionadas con la enseñanza de Malvinas y el conflicto bélico en las memorias de las maestras, es por ello que aparece la necesidad de seguir indagando sobre las prácticas educativas de las escuelas primarias de Mendoza otros ejes para otras investigaciones como

- sus inicios.
- su formación.
- Su carrera.
- Lo social, lo comunitario.
- Sus alumnos/as.
- Su familia.
- Sus referentes.
- Sus materiales.
- Lo histórico contextual.
- Lo político.
- Lo pedagógico y lo didáctico.
- Género y docencia.
- El Hoy.
- Lo imaginario.

Desde este enfoque, se busca más que constatar la veracidad de los relatos, articular tramas de sentido en la dialéctica del olvido y recuerdo como parte activa de la memoria en relación a las Malvinas. La selección de algunos recuerdos es un rasgo característico de la fuente oral, ya que en todo acto de memoria se seleccionan fragmentos de la realidad que resultan significativos en el momento en que se activa la memoria. Las historias orales expresan historias de vida que continuamente son construidas y reconstruidas y en cada relectura adquieren nuevos significados.

El conocimiento producido en esta investigación sobre Malvinas, permite dotar de relevancia las memorias como saber histórico, posibilitando el cuestionamiento y ampliación de la historia de la educación mendocina oficialmente relatada. Esperamos que sea un aporte para la formación docente y para renovar la enseñanza de Malvinas en la educación de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y que contribuya a la tarea de fortalecer la memoria y la democracia. Abrir posibili-

dades de diálogo entre las experiencias subjetivas diversas como saberes de la práctica docente mendocina en contexto e interpelar la formación docente mendocina, argentina y latinoamericana.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A. (2011).

Los gajes del oficio. Aique.

BARISCHETTI, M. (2021).

Género y dictadura en las conversaciones con maestras mendocinas. En E. Mancini & M. Caballero (comp.), *Maestras argentinas (y maestros y maestras)*. Entre mandatos y transgresiones (Tomos 3, 4 y 5). Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.

CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2010).

«Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares». En M. Carretero & J. A. Castorina (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.

CASTORIADIS, C. (2013).

La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.

FINOCCHIO, S. (2009).

La escuela en la historia argentina. Edhasa.

GAMERRO, C. (2018).

Shakespeare en Malvinas. Espacio Hudson.

GARCÍA, M. (2004).

Narración. Semiosis/Memoria. Editorial Universitaria de Misiones.

GARCÍA, M. (2015).

Metamorfosis del contar. Editorial de la Universidad Nacional de Misiones.

GOBIERNO DE MENDOZA.

Separata N.º 19 de la Renovación Curricular en la provincia de Mendoza

JELIN, E. (2001).

“Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra”. *Revista Iberoamericana*, I(1), pp. 87-98.

JELIN, E. (2002).

Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.

KOSELLECK, R. (2012).

Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Trotta.

LARROSA, J. (2009).

Experiencia y alteridad. Homo Sapiens.

LORENS, F. (2022).

La guerra por Malvinas. Edhasa.

PICCONE, M. V. & MANGINI, M. (2014). De la 'desmalvinización' a la regionalización del reclamo argentino por la soberanía sobre las Islas Malvinas. *De-recho Público*, Año II, N° 6, pp. 247-255.

RAGGIO, S. (2009). *Memoria en las Aulas – La Guerra de Malvinas y el después*. Comisión Provincial de la Memoria. Recuperado de <https://www.comisionporlame-moria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier12.pdf>.

RIVERA CUSICANQUI, S. (1990). «El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia». *Temas Sociales*, 11, 49-75

RIVERA CUSICANQUI, S. (2006). «El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia». *Voces recobradas Revista de Historia Oral*, 8(21), pp. 49-54.

VALDEZ, C. (2021). *La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Cuyo.

VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). «El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), pp. 1-22. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/290/638>.

Mujer, Universidad e investigación en la transición democrática. El caso del proyecto Cruz del Sur en la Universidad Nacional de San Luis. Primeras Aproximaciones

CARLA DEHEZA¹

Introducción

Este trabajo constituye un primer acercamiento a la propuesta de investigación, orientada a reflexionar sobre el vínculo entre mujeres, universidad e investigación, con el propósito de aportar a la historia de la educación reciente. En particular, se busca recuperar las trayectorias educativas de mujeres que han dejado una impronta significativa en el ámbito universitario. Desde la perspectiva teórico-metodológica asumida, este estudio se inscribe en el enfoque de la historia de las prácticas, en el marco de una de las líneas de investigación del programa «Hacer la historia construir la memoria. Su impacto en las ciencias humanas». Esta mirada permite indagar cómo se constituyeron las docentes de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis al interior de las prácticas educativas (Guyot) en animación sociocultural dadas las condiciones de posibilidad de la transición democrática en Argentina.

Este análisis se realiza a partir de la experiencia del «Proyecto Cruz del Sur», una propuesta de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis que promovió estrategias innovadoras de educación no formal dirigidas a niños y niñas de

1 Universidad Nacional de San Luis.

sectores vulnerables de la ciudad de San Luis. El proyecto desarrolló tres líneas de trabajo, de las cuales se recupera una para los fines de esta presentación: el desarrollo de talleres con las familias de los niños, lo que en la práctica implicó un trabajo con sus madres, ocupando el lugar de *animadoras socio-culturales*.

En esta aproximación inicial, se presentan los operadores conceptuales que guiarán la comprensión del vínculo entre las docentes y las animadoras barriales a partir de las experiencias en el proyecto: el concepto de experiencia de Foucault, la noción de práctica sociocultural de Ander-Egg y los aportes de Ferry Gilles sobre «prácticas de formación». Para su análisis, se recuperaron diversas fuentes documentales del Archivo Histórico y Documental de la UNSL, que permitió acceder a un corpus para abordar el tema de estudio. Asimismo, se recopilieron testimonios orales de algunos de sus integrantes.

El proyecto Cruz del Sur en la Universidad Nacional de San Luis

Analizar las experiencias educativas de las docentes de las carreras de educación de la Universidad Nacional de San Luis y de las animadoras socioculturales del «Proyecto Cruz del Sur», requiere situar el estudio en el marco de la transición democrática argentina; entendida no sólo como un cambio institucional, sino como un proceso complejo de reconstrucción social, política y cultural. Este periodo, que según Ansaldi y Giordano (2012) se extiende desde la guerra de Malvinas en 1982 hasta el Pacto de Olivos en 1993, estuvo atravesado por tensiones, avances y retrocesos que marcaron profundamente las prácticas educativas y las formas de participación ciudadana.

En este sentido, la transición democrática supuso la *emergencia* de prácticas sociales, discursos, saberes y formas de poder que posibilitaron —y a la vez limitaron— la consolidación de un régimen democrático. Para Ansaldi y Giordano (2012) «los condicionantes impuestos por la dictadura generaron políticas zigzagueantes y claudicantes» (p. 506) que evidencian los desafíos que enfrentaron los actores sociales, entre ellos

las docentes universitarias, para generar espacios de formación y acción comprometidos con los sectores populares.

Es en este entramado donde se inscribe el «Proyecto Cruz del Sur», como una experiencia educativa, gestada en la Universidad Nacional de San Luis que buscó transformar realidades desde la educación no formal y con una perspectiva inclusiva y democrática.

La universidad tuvo singular importancia en un proceso atravesado por contradicciones y disputas de sentido sobre el tipo y la calidad de democracia que se fue construyendo luego de la irrupción de la última dictadura cívico militar argentina. Estos debates adquirieron rasgos particulares según las instituciones, los espacios y los sujetos que los habitaron. En este sentido, la universidad, vista en términos de dispositivo (DELEUZE 1990, p.155) fue la caja de resonancia de tensiones que se produjeron en los discursos y las prácticas sociales durante la apertura democrática y que configuraron las posibilidades y los obstáculos para la conformación de una forma de gobierno democrática.

En la Universidad Nacional de San Luis, así como en otras provincias de Cuyo, se llevó adelante un proceso de reinstitucionalización, hecho que implicó, según Riveros (2023) «...el desmontaje del aparato pedagógico y administrativo que se había instaurado en el periodo anterior para dar lugar a la puesta en acción de un conjunto de normativas basadas en criterios democráticos, participativos, autónomos y libres» (p.128). La dictadura había impuesto una maquinaria disciplinadora y controladora que, bajo el argumento de «depuración ideológica», produjo nuevos sujetos. En particular señala D'Antonio (2017) relegó a las mujeres ya que «la dimensión de género fue un elemento constituyente de la tecnología disciplinadora» (p.49).

En el caso de la Universidad Nacional de San Luis, es posible distinguir dos períodos institucionales (RIVEROS, 2010). El primero, comprendido entre 1983 y 1986, corresponde a la gestión del Dr. Pascual Colavita y se caracteriza por el proceso de normalización universitaria, llevado adelante en el marco de la Ley 26.068. Esta normativa estableció las bases para una nueva organización institucional, en consonancia con uno de los principales objetivos del gobierno de Raúl Alfonsín: la reconstrucción de la democracia y la restitución del Estado de derecho a la ciudadanía.

Afirma Riveros (2023) que

en el caso de San Luis se puso en vigencia el Estatuto de 1966, hasta tanto se llamase a Asamblea Universitaria y se aprobara uno nuevo. La normalización en la UNSL se llevó a cabo mediante la implementación del Decreto N° 154/83, con el nombramiento como Rector Normalizador del destacado físico Pascual Colavita por Decreto presidencial N° 96/84, que ya se había desempeñado como rector electo en la UNCuyo (1959-1961), comenzando así una nueva etapa en la vida universitaria local (p. 127).

En 1986 y por Ordenanza del Consejo Superior N° 56, se crea en la UNSL, la Secretaría de Ciencia y Técnica de Rectorado, con una estructura que reguló su funcionamiento y fijó como política el fortalecimiento de proyectos de investigación en curso. Esto tuvo como finalidad revalorizar las producciones científicas a raíz de la desarticulación que habían sufrido durante la dictadura sobre todo en el área de ciencias sociales y humanidades.

La gestión del Dr. Colavita finalizó en 1986 luego de realizar numerosas acciones tendientes a restablecer la institución universitaria. Ese año, la Asamblea Universitaria eligió como nuevo rector al Lic. Alberto F. Puchmüller que estará al frente de la Institución hasta 1992.

Durante su primera gestión desplegaron una serie de acciones orientadas a repositonar y jerarquizar la UNSL desde diferentes órdenes no sólo en el aspecto académico sino en la investigación y el servicio. Se produjo una importante apertura de la Universidad hacia otros sectores y regiones de la provincia y la extensión universitaria adquirió especial relevancia.

En cuanto a la investigación se propuso fomentar la generación de conocimientos mediante la investigación científica y el desarrollo tecnológico, estimulando la vocación de los alumnos, creando institutos y centros de investigación, promoviendo la creación de bibliotecas y otorgando becas, premios y pasantías (ESTATUTO, 1990 P.9).

Las políticas implementadas en ambas gestiones impulsaron la investigación universitaria, especialmente en lo referido a la reconstrucción del trabajo en equipo y la necesidad de volver a articular acciones entre la universidad y la sociedad. Este proceso también tuvo impacto en la participación de las mujeres en la producción científica y sus posibilidades de aportar al desarrollo del conocimiento en el ámbito académico.

Un análisis de esas condiciones supone indagar acerca de cuáles fueron las posibilidades que tuvieron las mujeres -para abrir nuevos cursos de acción o por el contrario, de reproducir lo dado- en tanto sujetas inmersas en unas relaciones de poder que no solo las constituyeron, sino que atravesaron toda su existencia. Teniendo en cuenta además que «la generación y ocupación de nuevos espacios no necesariamente supone la ruptura de lógicas tradicionales que también podrán seguir operando en esos espacios» (BELVEDRESI, 2018, p.8).

El Proyecto Cruz del Sur fue uno de los primeros en ponerse en marcha tras el advenimiento de la democracia, estuvo integrado exclusivamente por mujeres profesionales de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su directora fue la profesora Elsa Prieto de Arancibia y sus integrantes las profesoras María Luisa Granata, María Inés Ruta de Moreno, Carmen Barale de Tula Durán y la psicóloga Isabel Dominguez. El proyecto logró una triple articulación entre docencia, extensión e investigación a través de un trabajo en conjunto con la comunidad. Fue implementado por la Universidad Nacional de San Luis con el apoyo técnico y financiero de la Fundación Bernard van Leer² en tres barrios marginados de la ciudad: Monseñor Tibiletti, Di Pascuo y Rawson. Estuvo dirigido a la construcción de un modelo innovador de atención integral al niño menor de seis años de sectores marginales y se estructuró sobre un programa de educación no formal que involucró a madres y miembros de la comunidad.

Si bien la propuesta de investigación se elaboró para presentar a la Fundación; las profesionales venían trabajando previamente sobre las necesidades de la niñez temprana. Al respecto, en el conversatorio organizado por la Universidad Nacional de San Luis en marzo del 2024, la profesora Carmen Barale de Tula Durán expresó:

Había una preocupación previa y era ¿Qué pasaba con los niños que no tenían escolaridad en especial entre los 3 y los 6 años? esa era una inquietud constante [...] Consideramos que el proyecto debía tener tres aspectos fundamentales: educación salud y educación, pero no quería-

2 La Fundación Van Leer es una organización independiente de los Países Bajos que desde 1949 trabaja constantemente en favor de la primera infancia, quienes cuidan de ellas y las comunidades en todo el mundo

mos trabajar solas, queríamos incluir a los padres (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, 2024).

El proyecto fue transformándose desde su inicio hasta el año 1995, cuando finalizó. Se implementaron dos líneas de acción, una de ellas buscó formar animadoras socioculturales que fueran el nexo entre el barrio y el centro educativo. Lo que suponía, en relación a la educación permanente, ampliar la esfera de acción educativa a la comunidad y la familia.

Como práctica educativa, la animación sociocultural admite diversas interpretaciones. Para comprender su alcance, es fundamental considerarla dentro del ámbito más amplio de las *prácticas del conocimiento*. Según Violeta Guyot (2022), las prácticas del conocimiento permiten dar cuenta de la «estrecha relación entre la teoría y la práctica». El conocimiento se produce siempre a partir de una práctica y que se usa a partir de determinadas prácticas, «no solamente está puesto en los libros, en las revistas, en una biblioteca, o es transmitido en una conferencia, sino que el conocimiento es, por cierto, una práctica social» (p.7).

La enseñanza ocurre cuando el conocimiento se usa para transmitir los otros, reconocidos como válidos y pertinentes. Ahí, señala la autora, «tenemos las prácticas educativas» que, insertas en un ámbito más amplio se articulan con otras prácticas sociales, lo que pone en evidencia los complejos procesos históricos de su transformación y diferenciación.

Por su parte, Ezequiel Ander-Egg (2000) define la animación sociocultural como una propuesta dirigida a los sectores sociales desfavorecidos. Su objetivo es «desarrollar las capacidades y aptitudes de la persona en el grupo, de cara a participar en su entorno social y transformarlo»(p. 9). En esta línea, la animación sociocultural puede considerarse una práctica del conocimiento centrada específicamente en el desarrollo comunitario. Como señala Guyot, un sujeto que se dedica a las prácticas del conocimiento «tiene que tomar conciencia de cómo se puede habilitar con unos instrumentos teórico-prácticos que permitan realmente dar cuenta de lo que se necesita desde el punto de vista social, desde el punto de vista terrenal, planetario y desde el punto de vista de las comunidades» (2010, p.14).

A partir de esta concepción, es posible analizar cómo, las mujeres que llevaron adelante estas prácticas —tanto en su rol de ejecutoras como en calidad de «animadoras socioculturales» formadas mediante este dispo-

sitivo— lograron generar procesos de transformación personal y comunitaria a través de intervenciones territoriales concretas. Tal como plantea Roig (2004), este tipo de experiencia puede entenderse como una operación filosófica y moral que implica «ponernos a nosotros mismos como valiosos».

El vínculo que se estableció entre las docentes y las madres de los sectores populares fue fundamental para sostener y enriquecer el proyecto. Los talleres estuvieron pensados para atender a los aspectos de salud, educación y nutrición con el objeto de comprometer a las madres en esa tarea, pero también para empoderarlas posibilitándoles reconocerse como sujetos de derechos con capacidad para participar tanto en la educación de sus hijos como en actividades que beneficiaran a su comunidad.

Para la profesora María Luisa Granata, *«el propósito del taller participativo con las madres era potenciar la capacidad educativa de las madres y de las familias, fortaleciendo su autoconfianza mediante un proceso educativo, participativo y reflexivo, basado en una permanente recreación del conocimiento»* (M. L. GRANATA, COMUNICACIÓN PERSONAL, 14 DE MAYO DE 2025).

Se considera que la participación de las madres en estos talleres constituye una experiencia, es decir una transformación que, como señala Foucault (2010), «es, por cierto, algo que se vive en soledad, pero sólo puede consumarse plenamente si se logra evitar la pura subjetividad, o en la medida en que otros puedan, si no recorrerla con exactitud, al menos entrecruzarse con ella, recruzarla» (p.42). En este sentido, se estima que la propuesta posibilitó a las madres animadoras a ser parte de un proceso que las interpeló en su singularidad. La participación y la reflexión colectiva dio lugar a ese cruce entre lo singular y lo colectivo al que Foucault hace referencia.

La docente también rescata la importancia del juego, las actividades lúdicas y el material didáctico en esa tarea, que fueron herramientas fundamentales para el aprendizaje de los niños y niñas y también para la construcción de conocimientos y prácticas democráticas entre las mujeres.

Gracias al corpus documental del archivo de la UNSL se ha podido rescatar parte de los materiales lúdicos que aplicaron las docentes de los talleres, acordes a los temas que se querían investigar. Algunos de los cuales, centrados en el tema de la salud y la nutrición de la primera infancia, buscaron cuestionar hábitos alimenticios y mitos, y promovieron cam-

bios de actitud hacia las prácticas alimentarias. Estas primeras actividades fueron abriendo camino para que las madres, en tanto operadoras socioculturales, propiciaran acciones de manera autónoma y generaran diferentes estrategias para luchar contra la desnutrición que era un problema estructural en sus comunidades.

Ese proceso puede leerse en los informes de avances presentados anualmente a la Secretaría de Ciencia y Técnica y que también forma parte del corpus documental que tiene el archivo de la UNSL y dan cuenta del desarrollo de las prácticas de formación entre docentes y madres de la comunidad. En estos informes se afirma que,

como resultado de las estrategias desarrolladas para acompañar las iniciativas de las madres y familias de la comunidad tendientes a mejorar las condiciones en que crecen y se desarrollan sus hijos[...]puede decirse que, con diferente grado de avance, en cada barrio se ha alcanzado un alto grado de co-gestión logrado por parte del grupo involucrado en el reconocimiento de su propio poder. (1991. p,12).

Se propone la noción «prácticas de la formación» como operador conceptual para comprender el proceso anteriormente descrito. Para Ferry Giles (1997), «las *prácticas de formación* pueden entenderse como parte de una «dinámica de desarrollo personal» (p.54). La formación no se recibe de manera pasiva; «el sujeto se forma a sí mismo, aunque siempre mediante la mediación de diversos elementos» (p.55). En este sentido, los formadores, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el currículo no constituyen la formación en sí, sino que actúan como medios para alcanzarla.

El pedagogo señala además que una condición esencial para que dicha formación tenga lugar es el trabajo sobre uno mismo, es decir, «una reflexión crítica sobre la experiencia que permita revisar y repensar lo realizado» (p.56). En ese sentido entendemos que ese trabajo fue central en los talleres del proyecto, donde se promovió el retorno reflexivo sobre las prácticas como vía para transformar las realidades cotidianas y comunitarias.

En ese marco, se buscó fomentar una convivencia más democrática, en un contexto en el que la democratización de la sociedad era urgente. Cabe destacar que las madres animadoras, cuya función era favorecer la construcción de vínculos, alentar, estimular la participación de la familia

en el mejoramiento de sus condiciones de vida; eran elegidas por la votación del grupo de pares quienes las reconocían como líderes o agentes de la comunidad barrial.

Sin embargo, dicha urgencia se enfrentaba a una situación de profunda devastación económica y social heredada de la dictadura, caracterizada por amplias exclusiones y por la marginación de sectores significativos de la población respecto de derechos básicos. En ese escenario, las prácticas formativas y comunitarias adquirieron un valor estratégico, al constituirse como espacios de resistencia, reconstrucción y apuesta por lo colectivo.

A modo de conclusiones

En este trabajo se ha intentado rescatar una de las líneas de trabajo del «Proyecto Cruz del Sur» que significó un trabajo entre mujeres a través de las prácticas educativas en animación sociocultural. Las integrantes orientaron su mirada a la niñez temprana y buscaron ampliar el accionar universitario a través de la articulación entre la docencia, la extensión y la investigación, en un contexto de profunda vulnerabilidad social heredada de la dictadura.

Se considera que las integrantes del proyecto entendieron que un país no podía desarrollarse si sus ciudadanos no accedían desde los primeros años a los servicios y derechos y recurrieron a la educación no formal en tanto alternativa educativa centrada en el/la niño/a pequeño/a y sus familias para mejorar la calidad de las condiciones educativas y ambientales.

Así también, se entiende que, a través de los talleres de animación sociocultural articulados por las docentes, las mujeres de los barrios redefinieron sus conocimientos sobre salud y nutrición, así como también se reconocieron como sujetas de derechos capaces de liderar transformaciones en sus propias comunidades. Este proceso de formación continua y reflexión crítica —entendido como un trabajo sobre sí mismas— les permitió generar estrategias autónomas y colectivas para combatir problemas educativos, nutricionales y de salud que afectaban a los y las niñas de sus barrios.

Finalmente se afirma que la documentación histórica y los testimonios orales son fuentes imprescindibles para reconstruir las experiencias que han moldeado la historia de la educación reciente argentina, sobre todo en el interior del país. Se asume que indagar sobre estas prácticas no tiene por sentido recordar solamente, sino que su utilidad radica en posibilidad de replicarlas, reformularlas o modificarlas a la luz de las necesidades del presente

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, F. (2000).

Metodología y práctica de la animación sociocultural. Escuela de Animación.

ANSALDI, W., & GIORDANO, V. (2012).

América Latina en la construcción del orden. Tomo II: De las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración. Ariel.

BELVEDRESI, R. (2018).

Historia de las mujeres y agencia femenina: Algunas consideraciones epistemológicas. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(1), 5–17. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10037/pr.10037.pdf

D'ANTONIO, D. (2017).

La sexualidad como aleph de la prisión política argentina en los años setenta. En *La sexualidad en la prisión política argentina de los años setenta* (pp. 43-56). Universidad Nacional Autónoma de México.

DELEUZE, G. (1990).

Michel Foucault filósofo. En G. Deleuze (Autor), *Michel Foucault filósofo* (pp. 155–163). Gedisa.

FERRY, G. (1997).

Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.

GUYOT, V. (2022, 12-13 DE MAYO).

Prácticas del conocimiento y psicopedagogía [Conferencia Inaugural]. III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines, Viedma, Argentina.

RIVEROS, S. F. (2023).

La normalización universitaria en San Luis, entre lo visible y lo decible (1984-1986). *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), pp. 123-139. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e009>

RIVEROS, S. (2024).

La Universidad Nacional de San Luis entre legados y huellas (1939-2023). Nueva Editorial Universitaria - UNSL.

ROIG, A. (2004).

Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. <https://ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/indice.htm>

TROMBADORI, D. (2010).

Conversaciones con Foucault. Amorrortu.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS.

(2024, 21 DE MARZO).

Conversatorio: La última dictadura cívico militar en la historia de las carreras de la UNSL [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=F6c-DuPngc8I>

Fuentes Documentales

ARCHIVO HISTÓRICO Y DOCUMENTAL DE LA UNSL. (1991).

Informe de Avances del Proyecto Cruz del Sur. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL.

Ley de Normalización Universitaria N° 23.068. (1984).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. (1990).
Estatuto Universitario.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. (1988).
Resolución Rectoral N° 1060/88: Proyecto N° 438401 "Cruz del Sur" - Un Programa de Desarrollo Integral.

La búsqueda de la emergencia y procedencia de la inserción de las mujeres al campo científico en San Luis (1958 -1972)

CINTIA DÉBORA MARTÍNEZ¹

Introducción

La presente indagación intenta problematizar y reconstruir, desde una perspectiva historiográfica de la historia de las prácticas, la cuestión del vínculo entre mujer y ciencia y cómo operaron las tramas de poder-saber en los estudios universitarios de San Luis, entre los años 1958 y 1972.

El tema a investigar surge, en primer lugar, frente a la necesidad de recuperar y estudiar las trayectorias académicas de mujeres docentes e investigadoras de las carreras de Farmacia, Física y Matemática que no han sido visibilizadas en la Historia de la UNSL, a pesar de haberse destacado por su desempeño académico. En segundo lugar, por la necesidad de fortalecer una línea de indagación al interior del Proyecto de Investigación N° 04-2320 CyT-FCH «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas», del cual formamos parte. En tercer lugar, brindar un aporte a la historia de la educación superior, escrita desde las provincias, recuperando así microhistorias locales.

El modo de abordaje es desde una historia de las prácticas educativas en el que buscamos reconstruir discursos y prácticas, relaciones de poder saber y prácticas de subjetivación. La reconstrucción del periodo la hace-

¹ Proyecto «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (UNSL-FCH).

mos identificando las condiciones de posibilidad histórica de esta época, a través de la consulta en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL. Las fuentes, periódicos locales como, El Diario de San Luis, cartas, decretos, leyes provinciales y nacionales, resoluciones, memorias, actas de exámenes, y de entrega de títulos, expedientes, publicaciones de autores/as e historiadores/as locales y nacionales, entre otros. Como, asimismo, de fuentes testimoniales orales, y entrevistas semiestructuradas en profundidad

En este marco se puede afirmar que el ingreso de la mujer en las universidades no fue lineal, y su incorporación al espacio universitario estuvo fuertemente atravesada por condiciones de posibilidad histórica que les permitieron resistir a aquellos dispositivos de poder-saber que históricamente la sujetaron.

Las mujeres y la educación universitaria

Entre fines de siglo XIX y mediados de siglo XX, se da un proceso lento de incorporación de las mujeres a la educación universitaria. Las profesiones en las que se registra mayor presencia femenina han sido consideradas por algunos autores y autoras como carreras «típicamente femeninas», entre las cuales se consideran a aquellas vinculadas a las ciencias de la salud, como medicina, farmacia y odontología; aunque también se registran mujeres en otras carreras y facultades, especialmente en el área de las humanidades y las ciencias de la educación (KOHN LONCARICA Y SÁNCHEZ, 1996, 2000; PALERMO, 1998).

El acceso «sistemático, lento pero ininterrumpido, de las mujeres a la universidad, «estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos, y su inicio puede situarse en el siglo XIX» (PALERMO, 2006: 15). Así, el acceso femenino a la universidad estuvo marcado desde el inicio con elecciones diferenciales, acorde con una división «socio sexuada del saber (PALERMO, 2006: 18-19). Este proceso afectó a la constitución del campo científico femenino en la educación superior hacia fines del siglo XIX, donde las primeras universitarias son para esta autora «pioneras» (PALERMO, 2006: 42).

Efectivamente, las primeras egresadas argentinas se vincularon a las ciencias de la salud. En 1889, Cecilia Grierson (1859-1934) terminó el doc-

torado en Medicina y Cirugía, siendo la primera egresada universitaria del país. La segunda médica recibida en Buenos Aires fue Elvira Rawson (1867-1954). Ambas mujeres, junto a otras profesionales que estudiaron en el extranjero y otras universitarias que se fueron sumando, tuvieron una acción política destacada en la lucha por los derechos civiles de la mujer y en la creación de diferentes agrupaciones y espacios institucionales. Por otro lado, las primeras médicas se orientaron hacia especialidades como la pediatría, la higiene, la ginecología y la obstetricia (KOHN LONCARICA Y SÁNCHEZ, 1996; PALERMO, 2005; GARCÍA, 2006; LORENZO, 2016). Si bien la Medicina constituye -según Palermo una «puerta de entrada» a los estudios universitarios para las mujeres, muy pronto las elecciones comenzaron a diversificarse. En 1896 se creó la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, y se permitió a las maestras matricularse sin más requisito que su título. Esto produjo una «reorientación» en las elecciones universitarias femeninas y a principios del siglo xx fueron más las que se graduaron en esta Facultad que las que estudiaron Medicina, «iniciándose un período caracterizado por la concentración de mujeres en carreras ofrecidas por Filosofía y Letras» (PALERMO, 2005: 60). Estas transformaciones fueron posibles gracias a la creación de las Escuelas Normales a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo xix. En 1901 se recibieron cuatro mujeres en la primera camada de graduados en la Facultad de Filosofía y Letras. En relación a los datos disponibles para las primeras décadas de siglo xx en la Argentina (distribución de títulos universitarias según sexo).

Alrededor de 1910 se registran los primeros trabajos de investigación en ciencias naturales firmados por mujeres en las publicaciones científicas argentinas, egresan de las universidades las primeras doctoras en estas disciplinas y las mujeres son incorporadas como ayudantes en laboratorios, museos y reparticiones públicas.

Si bien la Reforma Universitaria de 1918 tuvo un impacto considerable en la ampliación de las posibilidades de acceso a la universidad, el crecimiento «explosivo» ocurrió durante la gestión del Gobierno del primer peronismo. «Mientras en 1945 había tres estudiantes universitarios cada mil habitantes, en 1955 llegaban aproximadamente a ocho» (BUCHBINDER, 2010, p.159). Es decir, que la cantidad de alumnos había crecido casi tres veces en diez años. Movimientos similares se constatan en los egresos de

las universidades nacionales: en 1940 que se otorgaron 2.830 diplomas, quince años después, en 1955, esa cifra había ascendido a 5.820, y alcanzó, en 1965, los 10.097 egresos (OFICINA NACIONAL DE LA MUJER, 1970).

Entre los elementos que motivaron este proceso, Buchbinder (2010) señala: la suspensión del cobro de los aranceles universitarios en 1949, la puesta en marcha de un sistema de becas dirigidas a estudiantes de escasos recursos, la supresión del examen de ingreso y la expansión de la matrícula secundaria.

Este último, es estudiado por Cammarota (2014), quien indica que la «democratización» del ciclo secundario se debió, en primer lugar, a la «centralización del sistema educativo», mediante la creación del Ministerio de Educación de la Nación. Luego, se puso en marcha un conjunto de medidas que impulsaron aquel fenómeno, entre las que se cuentan: la creación de opciones de albergue para jóvenes, el otorgamiento de becas, y la ampliación de la oferta educativa en su variante técnica especialmente. Además, el crecimiento acelerado de la educación universitaria no era una característica exclusiva de Argentina: la tendencia internacional iba en la misma dirección a medida que se consolidaba, en los años sesenta, un discurso que caracterizaba a la «educación como factor de desarrollo» (PEREZ LINDO, 1985).

Sabemos que las mujeres formaron parte de este proceso, aunque resulta dificultoso caracterizar algunos aspectos de su participación. Los datos relativos a la matrícula universitaria no han incluido la distinción entre varones y mujeres sino hasta los años cuarenta; y, aun a partir de allí, la información con la que contamos es fragmentaria y disímil. Así, los intentos por reconstruir la participación femenina en el largo plazo, desde sus comienzos hasta la actualidad, se encuentran con grandes obstáculos aún.

En este contexto, un estudio estadístico elaborado por la Oficina Nacional de la Mujer en los años sesenta se presenta como una fuente de gran valor para quienes nos proponemos aquella tarea. Publicado por primera vez en 1965 y reeditado en 1970. El desarrollo de la mujer en las profesiones liberales en Argentina, años 1900-65, recoge datos sobre la totalidad de los títulos otorgados por las universidades nacionales de nuestro país en el período 1900-1965. Entre sus principales atributos se cuentan el largo de la serie, y la incorporación de la distinción por género y por

campo disciplinar. Esto revela la importante participación de las mujeres en el crecimiento acelerado de la población universitaria en los años cincuenta y sesenta. Además, habilita la distinción por género de las orientaciones vocacionales.

En el capítulo denominado «Revoluciones silenciosas y utopías estridentes», del libro «Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos», la Dra. Dora Barrancos aborda el derecho «de piso» que debían pagar las mujeres en las instituciones académicas. En estas, aunque se registra un número creciente de egresadas con calificaciones incluso superiores a sus pares masculinos, se les impide avanzar en el escalafón para acceder a espacios de gestión universitaria.

Por otro lado, en un artículo de Sandra Carli, publicado en 2016, denominado «Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias». Esta autora se propone explorar los alcances y rasgos de la experiencia universitaria contemporánea desde una perspectiva histórica atenta a las transformaciones de los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento, en pleno proceso de reconfiguración de la profesión académica. Parte de la hipótesis de que las historias de vida de profesores/as permiten dar visibilidad a los intersticios del trabajo académico y analizar la combinación de huellas de diversas figuras históricas y de regulaciones globales de la profesión en las trayectorias generacionales, en el marco comprensivo de la historia y de la cultura institucional de las universidades. Para ello en la primera parte del artículo ensaya una caracterización y problematización del trabajo académico en las universidades públicas en la Argentina ante las exigencias y demandas vinculadas con los procesos de profesionalización y las modalidades de evaluación en uso, situando la combinación de figuras históricas y tendencias globales. En la segunda parte incursiona en las biografías académicas de profesoras universitarias consolidadas con el objeto de leer en las trayectorias las diversas formas de combinación de las tareas de docencia, investigación y extensión e identificar algunas problemáticas particulares. En este caso, nos parece muy interesante apelar al uso de biografías académicas que nos servirán para entender las condiciones de posibilidad histórica en las que estas profesionales se desempe-

ñaron, y en sus luchas para ascender en sus carreras en sus carreras y acceder a espacios de gestión en la universidad.

Ciertamente, a lo largo de estos años, la institución universitaria se ha mantenido al margen de los discursos y las demandas sociales por la equidad en el reparto de poder entre mujeres y hombres. Si bien actualmente es un hecho evidente que las mujeres han accedido masivamente a profesiones y estamentos reservados hasta hace muy poco tiempo a los hombres, también lo es que, hasta ahora, no han logrado su acceso equitativo a las estructuras de poder social en los diferentes ámbitos, debido, fundamentalmente, a la naturaleza androcéntrica de los mecanismos que rigen dichas estructuras de poder (GARCÍA DE LEÓN Y GARCÍA CORTÁZAR, 2002).

La desigualdad en el ejercicio del poder ha sido constitutiva de los vínculos entre mujeres y hombres a lo largo del tiempo. Históricamente, se han minusvalorado las aportaciones económicas y productivas de las mujeres, se han negado sus conocimientos y experiencias, y se ha relegado a posiciones secundarias su participación en la organización social. Y esto se ha producido en el marco de una estructura que naturaliza los comportamientos humanos, los convierte en legítimos e irremediables, y justifica la reproducción de tales desigualdades (SÁNCHEZ ROMERO, 2009).

Por consiguiente, en este trabajo nos abocaremos a analizar una porción temporal de la segunda y de la tercera etapa, propuestas por Alicia Palermo a fin de responder a la pregunta específica:

¿Cómo se constituyó la participación de las mujeres de San Luis en los estudios universitarios entre 1958 y 1972?

El recorte temporal (1958 a 1972) se debe a que hay un mayor ingreso y participación de la mujer en diferentes espacios académicos durante el periodo en que se dependía académica y administrativamente de la UNCuyo, previo a la creación de la UNSL en 1973, especialmente en las carreras de Farmacia, Geología y Matemática. Este hecho que nos lleva en la presente indagación a problematizar estas singularidades que caracterizaron los estudios científicos en San Luis. Asimismo, se registra en ese periodo un crecimiento de diversas disciplinas al incorporarse el Instituto Balsei-

ro de Bariloche y la Escuela de Farmacia a la estructura universitaria local. Tales circunstancias motivaron el cambio de denominación de la Facultad de Ciencias de la Educación, que pasaría ser Facultad de Ciencias sede San Luis, dependiente de la UNCuyo (Ordenanzas N°22/58 –N°25/58).

La incorporación de las mujeres a la vida académica ha seguido un proceso no exento de tensiones y dificultades. La decisión de muchas jóvenes de formar parte de los claustros universitarios fue cuestionada y resistida por considerarse innecesaria para cumplir con los roles socialmente definidos para las mujeres. Sin embargo, la participación de estudiantes, investigadoras y profesionales en el universo de los estudios superiores es en estos días una realidad incontrastable.

Durante este periodo, si bien se generaron posibilidades como las que mencionamos anteriormente que permitieron el crecimiento y desarrollo de facultades y carreras, también hubo limitaciones en determinadas prácticas de conocimiento y relaciones de poder-saber destinadas también a disciplinar y excluir a la mujer del campo científico. Estas tensiones constituyen el eje de problematización de este trabajo.

Para dilucidar y desentrañar el tema objeto de estudio interpelamos las fuentes testimoniales documentales relevadas en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, así como fuentes orales, plasmadas en entrevistas semiestructuradas en profundidad.

El presente trabajo incorpora las perspectivas surgidas del análisis genealógico del corpus de fuentes relevadas en clave de una historia de las prácticas educativas a partir de los estudios histórico-filosóficos que aporta Michel Foucault, todo ello en la búsqueda de la emergencia y procedencia de la inserción de las mujeres al campo científico en San Luis.

En cuanto a la perspectiva genealógica, Foucault destaca su carácter, como una forma de hacer historia orientada a percibir la singularidad de los acontecimientos fuera de toda finalidad monótona, encontrarlos donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado distintos papeles (FOUCAULT: 1992, 7). De este modo, el análisis genealógico buscará advertir sobre «fracturas» o «cortes», que darán cuenta de las continuidades y discontinuidades de las prácticas discursivas en torno a la inclusión en los diferentes dispositivos institucionales

en lo local y nacional. Esto implica, identificar en términos de «emergencia» y «procedencia» dichas prácticas discursivas localizadas en fuentes testimoniales de diferente naturaleza, documentales y orales. Foucault (1992), en relación a la procedencia señala que esta permite demarcar, encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales se han formado. La búsqueda de la procedencia remueve y dinamiza aquello que se encuentra inmóvil, estático. La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra en la articulación del cuerpo como de la historia misma. Es sobre el cuerpo donde se encuentran los rastros del pasado, donde se entrelazan y se expresan los acontecimientos singulares de quienes fueron sus actores «... debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo» (FOUCAULT: 1992, 15).

Por su parte, la emergencia «...designa el punto de surgimiento...el principio y la ley singular de una aparición...la emergencia se produce siempre en un estado determinado de fuerza. El análisis de la emergencia debe mostrar siempre el juego, la manera como luchan unas contra otras... la emergencia es la entrada en escena de la fuerza, en su irrupción.» (FOUCAULT 1992: 15-16).

Se trata de identificar la emergencia de las prácticas educativas de mujeres que se desempeñaron en el dispositivo universitario científico; percibir en los testimonios documentales y orales, los discursos, las marcas singulares que puedan entrecruzarse. No se trata de buscar el origen de los conceptos ni el comienzo de las prácticas sino de descubrir, en la sutileza de la historia de la educación, aquellas singularidades. Lo que hace el genealogista en la búsqueda de la procedencia es «...remover aquello que parecía inmóvil, fragmenta lo que parece unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo» (FOUCAULT: 1992).

En este sentido, sostenemos que toda «práctica educativa» circula en el cuerpo social, desencadenando procesos y procedimientos acorde a unas estrategias que se plantean desde lo racional consciente y deliberado, hasta formas que se deslizan en las propias prácticas de modo no consciente y acrítico. Lo que se manifiesta en estas instancias, es que dichos procesos y procedimientos se establecen desde y produciendo vínculos humanos, cuyos sujetos ocupan un lugar determinado en el sistema educativo formador, montados sobre relaciones de poder –saber, que son

determinantes en la producción y transmisión de conocimientos, atravesados a su vez por otras prácticas sociales (GUYOT ET AL. 1992: 17).

Por otra parte, y dada la complejidad del objeto de estudio se pondrán en diálogo con la perspectiva asumida por otras autoras que contribuyen a profundizar la trama de la mujer y la ciencia. En ese sentido, los aportes de Judith Butler (1998) sobre la «performatividad de género» resultan sumamente útiles y necesarios para pensarlas. Y sumado a esto, la posibilidad que se abre a partir de sus estudios de pensar cuál es la capacidad de agencia con la que cuenta el sujeto inmerso en unas relaciones de poder que no sólo la constituyen sino que han atravesado su existencia.

Existen algunos trabajos de investigación que dan cuenta de la participación de la mujer en los estudios universitarios en San Luis entre 1958 y 1972. Hay algunas menciones en artículos periodísticos y libros de historia sobre algunas mujeres destacadas de la cultura provincial, que cursaron sus estudios universitarios fuera de la provincia, pero en estos casos solo se han limitado a nombrarlas y destacar sus tareas como escritoras, investigadoras o docentes. No obstante, ello, se destacan las investigaciones de la Dra. Sonia Riveros en relación a la historia de la Universidad Nacional de San Luis y a la constitución de los estudios superiores desde su emergencia, en la que destaca la reconstrucción genealógica de las ciencias humanas y sociales.

Se conjetura que las relaciones de poder saber en el campo científico en San Luis durante el periodo (1958-1972) afectaron la constitución de las trayectorias académicas de la mujer de diferente modo, en algunos casos incluyendo y en otros excluyendo, disciplinando y retrasando su inserción y ascenso a espacios de gestión, investigación y docencia en la Facultad de Ciencias sede San Luis de la UNCuyo.

Por consiguiente, hemos iniciado un estudio genealógico en clave de una historia de las prácticas educativas del dispositivo universitario que nos permitirá comprender las rupturas y continuidades de las trayectorias académica de la mujer en la ciencia en San Luis. Como asimismo, reconstruir los procesos de constitución de la mujer en la ciencia en su triple ontología histórica, en relación al saber, al poder y al sí mismo durante el periodo (1958 -1972), con especial énfasis en las carreras de farmacia, física y matemática.

Y también indagar las condiciones de posibilidad histórica, nacionales y locales en torno a la conformación del dispositivo universitario científico en San Luis.

En coherencia con la opción epistemológica escogida de una Historia de la prácticas educativas en clave Foucaultiana, la metodología y las técnicas propuestas han implicado un trabajo teórico-metodológico cualitativo desde una mirada genealógica tal como señalamos anteriormente, que apunta a la «posición», «examen» y «dilucidación» del tema objeto de estudio.

El uso de esta herramienta de análisis nos ha permitido problematizar las prácticas educativas en el intento de comprender los efectos de las relaciones de poder-saber nacionales y locales en torno al vínculo entre mujer y ciencia al interior del dispositivo universitario.

El análisis que se ha emprendido se está llevando a cabo en la singular trama histórica de los dispositivos vinculados a las trayectorias académicas que fueron configurando dichas prácticas educativas (1958-1972). Todo ello nos ha permitido:

1. Ir conformando un corpus de información constituido por fuentes testimoniales primarias y secundarias que ahora, están siendo analizadas con el fin de reconstruir la historia de estas prácticas en el dispositivo científico de San Luis durante el mencionado periodo. Para tal fin, se ha acudido al análisis de documentación oficial, tales como: normativas nacionales, resoluciones, Ordenanzas, Informes, etc. Al ser una investigación que se inscribe en una historia de la educación desde una historia de las prácticas educativas el trabajo de identificación, clasificación y organización de dicho corpus de fuentes se está llevando a cabo, siguiendo el criterio de taxonomía de las fuentes históricas, que nos han permitido realizar una evaluación de las fuentes históricas que estamos usando en esta indagación. Por consiguiente, se hizo un relevamiento de los criterios taxonómicos que nos serán útiles en este primer tramo de la indagación, dado que el trabajo con fuentes históricas requiere un proceso de construcción compleja. En este tramo de la indagación se identificaron dos cri-

terios el posicional y el intencional para poder así construir un archivo de las carreras y de la UNSL en particular.

2. Además, hemos realizado entrevistas no estructuradas a familiares y mujeres docentes e investigadoras que se desempeñaron durante el periodo a investigar 1958-1972, con el propósito de dar cuenta sobre cómo se fue constituyendo la triple ontología histórica de la trayectoria de la mujer en la ciencia. Continuamos realizando esas entrevistas.

Por lo tanto, analizar genealógicamente discursos y prácticas que configuraron las relaciones de poder-saber de la mujer en la ciencia en los estudios superiores en San Luis en el periodo objeto de estudio, nos ha permitido configurar un estado del arte sobre el tema a investigar, como asimismo se han llevado a cabo algunas primeras aproximaciones sobre las biografías académicas de las docentes Carmen Zavala Jurado y Manuela Molins.

Como ya lo expresamos, todavía se debe ampliar este registro, ya que la información consignada no alcanza aún el volumen de la muestra necesario para adquirir la consistencia que se necesita. De este modo, se pudo dar inicio a la profundización de las dos dimensiones analíticas que propone Michel Foucault en relación a los procesos de constitución de la mujer, desde la triple ontología histórica por él propuesta, en relación al saber, al poder y al sí mismo. En este momento de la investigación, tendría mayor relevancia las dimensiones del saber y del poder, en tanto la indagación se inició a partir del análisis de la formación inicial de ambas, como de su posterior trayectoria académica, que incluyó el paso por niveles de conducción en la gestión universitaria. Lo dicho abre la investigación sobre el impacto de ambas experiencias y trayectorias académicas y las transformaciones en su subjetividad.

Asimismo, se ha podido avanzar en la investigación sobre las condiciones de posibilidad históricas nacionales y locales a través de la indagación de temas referidos al tema objeto de estudio., mediante lecturas específicas, producción de artículos y presentación de trabajos en eventos académicos.

También, se ha podido iniciar el análisis genealógico de los discursos y prácticas que configuraron las relaciones de poder-saber de la mujer en

la ciencia en los estudios superiores en San Luis en el periodo objeto de estudio, ya que al ampliar el corpus de información de fuentes documentales y testimoniales hemos podido iniciar la reconstrucción de los procesos de constitución de la mujer en la ciencia en su triple ontología histórica, como ya mencionamos anteriormente.

En la cuestión del marco teórico que deviene fruto de las lecturas van surgiendo categorías o unidades de análisis, tales como dispositivo- relaciones de poder-saber- estrategias- tácticas discursos- prácticas educativas- regímenes de prácticas- las 4 tecnologías del Yo, que van configurando una caja de herramientas; más allá de que entendemos que este aspecto se irá elaborando a lo largo de todo el trabajo de tesis y redefiniendo las unidades de análisis.

Referencias bibliográficas

ARIAS, A. C. (2017).

Mujeres universitarias en Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX. Trabajo final de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la UNLP.

ARÓSTEGUI, J. (1995).

La investigación histórica: teoría y método. Crítica.

BALBIER Y OTROS (1990).

Michel Foucault, Filósofo. Gedisa.

BALL, STEPHEN J. (1993).

Foucault y la Educación: disciplinas y saber. Morata.

BARBA, E. F. (1998).

La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897-1997. Universidad Nacional de La Plata

BARRANCOS, D. (2008).

Mujeres, entre la casa y la plaza. Sudamericana.

BARRANCOS, D. (2012).

Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos. Sudamericana.

BUCHBINDER, P. (2010).

Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.

CAMMAROTA, A. (2014).

Somos Bachiyeres. Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969). Biblos.

CANO, D. J. (1985).

La educación superior en Argentina. Flacso- CRESALC/Unesco

DELEUZE, G. (1990)

¿Qué es un dispositivo? en, Balbier, G. & otros. *Michel Foucault, filósofo.* Gedisa.

DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA. (1967).

Argentina. La educación en cifras, 1958-1967.

FOUCAULT, M

- (1997) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
- (1996). *El discurso del poder.* Folios.
- (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós.
- (1991). *Tecnologías del yo,* (Introducción: Miguel Morey). Paidós.

GARCÍA FRINCHABOY, M. (1981).

Evolución de la participación universitaria femenina en Argentina (1940-1980). Departamento de Sociología. Universidad Católica Argentina.

GARCÍA, S. V. (2006).

Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cuadernos Pagu*, (27), 133-172. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32141.pdf>

GUYOT, V. Y OTROS (1992).

Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Lugar editorial.

GUYOT, V. Y OTROS (1996):

Los usos de Foucault. El Francotirador.

GUYOT, V. Y MARINCEVIC, J. (1992).

Poder Saber la Educación. Lugar editorial.

KOHN LONCARICA, A. Y SÁNCHEZ, N. I. (1996).

La mujer en la medicina argentina: las médicas de la primera década del siglo XX. *Saber y Tiempo* (2), pp. 113-138.

LORENZO, M. F. (2016).

Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad: las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. Eudeba.

NOVICK, S. (1993).

Mujer, Estado y políticas sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

OFICINA NACIONAL DE LA MUJER (1970).

Evolución de la mujer en las profesiones liberales en Argentina. Oficina Nacional de la Mujer. Secretaría de Estado de Trabajo.

PALERMO, A. I. (1998).

La participación de las mujeres en la universidad. *La Aljaba*, 3, pp. 94-110.

PALERMO, A. I. (2000).

La educación universitaria de las mujeres. Entre las reivindicaciones y las realizaciones. *Revista Alternativas*, año III, núm. 3, pp. 33-42.

PALERMO, A. I. (2005).

Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX. *Convergencia*, núm. 38, pp. 59-79.

PALERMO, A. I. (2006).

El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de Sociología*, 4, 11-46.

PEREZ LINDO, A. (1985).

Universidad, política y sociedad. Eudeba.

RIVEROS, S. (2016).

Los dispositivos de formación en la constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis (1939-1983). tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH/UNC.

RIVEROS, S. (2019).

La Universidad Nacional de Cuyo en San Luis. Su impacto en la constitución del campo académico- científico de los estudios superiores (1939-1973). *80 Aniversario- Universidad Nacional de Cuyo- Inspiritus remigio vita*. Zeta Digital.

RIVEROS, S. (2016).

Sujetos, prácticas y discursos en la universidad de los 70'. La pregunta por el legado en la universidad actual. *Educo*, En línea <http://humanas.unsl.edu.ar/educ02016/editorial/EDUCO2016.pdf>

RIVEROS, S. (2010).

La Universidad Nacional de San Luis. Su historia. *La Universidad Nacional de San Luis. En contexto, su historia y su presente (Vol. 1)*. Nueva Editorial Universitaria.

RIVEROS, S. E. (2015).

Michel Foucault inquietud por una genealogía del presente. Interpelaciones para emprender una Historia de las Prácticas Educativas. Fiezzi, N. y Neme, A. (comp.). *Foucault y la educación: hacia una pedagogía del sujeto*. UNSL.

RIVEROS, S. E. (2007).

Poder saber en los discursos fundacionales de la UNCuyo. Su impacto en la formación docente en San Luis (1939). *Diálogos Pedagógicos*, Año V, N°10, pp. 36-45.

RIVEROS, S. E. (2014).

Memoria, sí mismo y Subjetividad en la constitución del sujeto Pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis. Novo, R. M. (comp.) *Michel Foucault: la insumisión reflexiva*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sección III

Historia de la educación reciente: problemáticas de la transmisión.

Entre imágenes y voces: pasado y memoria a 50 años de Capilla del Rosario ¿Cómo enseñar el pasado reciente en las aulas?

ANA MARÍA BRUNÁS, MARIA MILENA MARTÍNEZ Y EZEQUIEL SOSA¹

Introducción

La afirmación del historiador Erik Hosbwam al considerar al siglo xx como uno de los más controvertidos cuya impronta sienta innumerables bases para la comprensión del presente, nos interpela acerca de lo constitutivo de esta caracterización, identificando momentos en los estudios de los conflictos, las reivindicaciones y las luchas del nuevo siglo. En la presente propuesta, nuestra mirada abordará los fenómenos de identidad y participación, exclusión, y equilibrios de una sucesión de acontecimientos - emblemas que en palabras Trebitsch (citado por RAGGIO, 2006) emergen de las voluntades colectivas en nuestra región como parte de un proceso de cincuenta años entre gobiernos de facto y gobiernos democráticos. Desde estas consideraciones, nos proponemos formular una secuencia didáctica que permita revertir la ausencia de su abordaje en el aula, distinguir las acciones de los sujetos, así como las intenciones, los modos de actuar y los modos de resistir que despiertan en la comunidad toda, donde se entrelazan temporalidades, y operaciones memoriales selectivas en torno al pasado.

¹ UNCA-UCASAL-APEHUN; IES Simón Bolívar –Córdoba; IES Juan Manuel Chavarría; Clara J. Armstrong, Casa de la Memoria. UNCA

Los planteos que guían esta propuesta giran en torno a responder: ¿Por qué desde el imaginario popular suponen que en Catamarca no pasó nada? ¿Cómo transmitimos la memoria de lo que sucedió, desde lo local, durante el periodo que media entre un gobierno democrático y uno militar? ¿Pueden los jóvenes apropiarse de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente? Desde lo específicamente curricular, ¿pueden estos planteos, orientar una secuenciación de contenidos a trabajar en el aula? ¿Qué principios del conocimiento histórico prevalecerán? ¿Desde qué estrategias? ¿Con qué actividades? Estos y otros planteos nos proponemos desarrollar en secuencias didácticas asumiendo el compromiso de pensar y discutir los desafíos que quedan a futuro, y plantear reflexiones sobre las posibilidades de una propuesta de abordaje que eduque en la memoria.

Una primera aproximación, nos remite a considerar que para enseñar historia requerimos de una serie de conceptos que consientan proyectar una selección y organización de sus contenidos. Entre ellos, y en este caso desde una perspectiva histórico política social, en los últimos años, se han enfatizado (entre otros) conceptos tales como conflicto, identidad, participación, memoria colectiva, ciudadanía, poder político (AGUIAR L.; 2003; 206 /AGUIAR L. Y C. CERDÁ; 2008; 137). Conceptos explicativos que son pertinentes para abordar la multicausalidad, la multiperspectividad, la controversia, la caracterización del colectivo silente y la retro perspectiva de los fenómenos históricos.

Desde este posicionamiento, trabajar una historia conceptual que problematice el conocimiento histórico nos remite a dos dimensiones: la intelectual ligada a la voluntad de conocimiento: ¿por qué fue así y no de otro modo? ¿Qué componentes modelaron un escenario en el que lo que pasó fuera posible? (VEZZETTI, 2005) En tanto que la dimensión ética configura las responsabilidades del presente en pos de identificar los valores, ideas, presupuesto o conductas que los sujetos sociales abonaron en aquellos escenarios.

Fundamentos

La contextualización asumida, permite apelar al conocimiento histórico, desde su epistemología, por considerar que confrontar posturas historiográficas, similitudes y diferencias, silencios y omisiones, con aquellas fuentes devenidas de la memoria, le posibilitan a cada sociedad confrontar su pasado y establecer ciertas recurrencias: *toda situación traumática, conflictiva, interpela a la memoria.* (TODOROV 2002) En definitiva, vamos a reflexionar sobre las posibilidades de una propuesta de enseñanza que eduque en la memoria, reconociendo a los sucesos históricos como parte de nuestra identidad y nuestra idiosincrasia.

El advenimiento del Estado, cuyo desarrollo coincide con la ampliación de los derechos civiles y políticos, asumió distintos formatos de reacciones e interpelaciones ante el poder político, con demandas/exigencias no satisfechas, muchas de ellas hasta la actualidad, constituyen categorías de amplio alcance explicativo. Una posibilidad para abordarlo reside en la presentación de secuencias didácticas que plantee nuevas miradas donde la escuela atiende lo que en palabras de Raggio se impone desde afuera y que al asumir un compromiso ético participa en la decisión de definir de qué forma enseñar la historia reciente, como portadores de nuevas realidades. Esta propuesta, nos permite problematizar la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas de los sujetos colectivos, sus discursos y su actualidad. Ante ello abordamos una Historia que interpele a los discursos dominantes que hasta hoy circulan, que incluya los diferentes relatos, las diferentes voces, que haga tangible los diferentes contextos, que permitan reconocer la intencionalidad de las voces silenciadas en la Historia Regional y Catamarqueña, una Historia que se comprometa con la formación de una ciudadanía responsable.

Ante este desafío nos preguntamos: ¿qué rol cumple la historia disciplinar? ¿es posible abordar una propuesta con estas características desde la escuela? Y en tal caso, ¿con qué elementos?

Estas postulaciones para la enseñanza de la historia, que como dijéramos anteriormente, implican un desafío ético-político hacen necesaria también, una renovación en la tarea pedagógica que pueden plantearse desde tres aspectos fundamentales: revalorizar el lugar de la historia re-

ciente regional en las aulas, problematizar/conceptualizar desde la enseñanza histórica, y enseñar a educar la mirada estimulando el interés de nuestras/os estudiantes. En definitiva, atendiendo al contenido y a los paradigmas emergentes, nos proponemos: reconocer a la historia como ciencia social en permanente construcción para abordar la comprensión del pasado a partir del presente y viceversa, develando las cuestiones que se han cristalizado y las que aún constituyen ausencias por resolver; comprender la importancia de los sucesos acontecidos en Capilla del Rosario, sus condiciones estructurales, identificando las formas que asume, en su contexto socio histórico, de construyendo la composición social, su dinámica de origen y su vinculación con el proyecto de país; identificar a los diferentes sujetos colectivos desde las particularidades propias en los distintos escenarios como gérmenes constitutivos de nuevas realidades; identificar las relaciones, dentro del proceso histórico, entre el «saber sabio» y el «saber enseñado», que permiten visibilizar sectores sociales antes omitidos, que, consolidados a fines del siglo xx, exigen la democratización política de la sociedad en el nuevo siglo; desarrollar con el aporte de las nuevas tecnologías, un abordaje que permita elaborar el propio pretérito desde *Pedagogía de la Ubicación Espacio-Dependiente (PUEDE)*; repensar, desde una mirada retrospectiva, las características que asume el conflicto cuyas demandas son una cuestión pendiente.

Acercándonos a la propuesta...

La enseñanza de contenidos desde la historia local encuentra un anclaje interesante en aquellas propuestas didácticas fundamentadas en la *problematización/conceptualización* (FINOCCHIO; SIEDE. 2007A, 2007B). En estas, se propone la enseñanza a partir de situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida cotidiana que, desde diferentes voces permitirán el acceso a la experiencia y a la subjetividad. En este sentido, Isabelino Siede afirma «no se pretende un saber teórico que luego tenga aplicaciones prácticas sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas de referencia a partir de problemas y preguntas que le dieron origen» (SIEDE; 2007, 232).

Desde estos postulados teóricos, nos proponemos, en este trabajo, estudiar e identificar, a partir de secuencias didácticas claves para la comprensión de los procesos que, originados en nuestra región, se proyectaron, como parte de un complejo entramado, en la configuración ideológica –socio- político y cultural del escenario nacional. En definitiva, el sentido de las secuencias planteadas, pensadas para el ciclo superior de la nueva secundaria (de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) y en el 3er Año (ciclo superior) de las Escuela Agrotécnica de Fray Mamerto Esquiú, recupera principios rectores del conocimiento situacional que, en palabras de Verónica Edwards, nos permiten materializar un conocimiento compartido y entablar una relación con una historia común, que concebida «desde abajo» reinstala las voces silenciadas de la historia y presenta una realidad social re significada en el hoy y que pertenece al mundo de los sujetos sociales.

Una secuencia didáctica para la enseñanza de la memoria histórica en espacios públicos: Stickers con memoria

A manera de presentación

Los lugares, que «guardan» el pasado común de una nación o de un grupo identitario, pueden constituirse en espejos para el reconocimiento colectivo y convocar a la reflexión sobre el pasado. Pero también, sostiene Ludmila, pueden desnudar la dificultad y las tensiones contemporáneas para pensar cualquier idea de «nosotros». Un pasado que, mediante recursos multimedia, nos permite sumergirnos en lo trascendental. Conocer, explorar, indagar y debatir son objetivos de los modestos pero significativos «Stickers con Memoria» dispersos en los espacios públicos de las localidades donde están enclavadas las escuelas seleccionadas. Estas herramientas, sencillas y dinámicas, sugestivas e intrigantes, son recursos tecnológicos que fomentan la reflexión y el análisis sobre las implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales que en el contexto de la Masacre de Capilla de Rosario (1974) invitan a los ciudadanos a conocer

lugares y eventos significativos, exploran producciones escritas y se sumergen en testimonios y relatos visuales.

En un mundo donde la información fluye de manera vertiginosa y menos estructurada, es fundamental adecuar las prácticas educativas a las nuevas realidades sociopolíticas, utilizando tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para facilitar el acceso y la comprensión de la memoria histórica.

Por ello se propone diseñar y analizar la producción de «Stickers con Memoria» como una estrategia pedagógica que integra recursos multimedia, explorando su impacto pedagógico en los escenarios públicos y en la construcción de la memoria colectiva. A través de este enfoque, se espera promover un diálogo intergeneracional y facilitar una comprensión más profunda de la historia argentina reciente.

La Memoria y la Historia resistiendo el olvido...

La memoria y la historia son conceptos interrelacionados, donde la memoria se entiende como un entramado de representaciones individuales y colectivas del pasado, mientras que la historia se basa en un método historiográfico que busca reconstruir y analizar eventos pasados. Según Nora (2009), la memoria colectiva se convierte en «sitios de memoria» a través de la intervención tecnológica, facilitando un acceso más democrático a la historia.

La historia no solo se relata; se construye a través de un proceso dinámico de negociación y resignificación. La noción de memoria implica un diálogo entre el pasado y el presente, donde las nuevas generaciones tienen la responsabilidad de reinterpretar y construir su propio relato. Este proceso es esencial para evitar que el pasado se convierta en un museo controlado por quienes deciden qué se conserva y qué se silencia.

Por su parte, la transmisión de la memoria no es simplemente una transferencia directa de experiencias de una generación a otra, sino que se realiza a través de un espacio de intercambios. En este espacio, las generaciones mayores abren su historia a las preguntas de los jóvenes, quienes la reciben y resignifican dentro de la trama de experiencias que configuran su subjetividad. Al abordar la enseñanza de experiencias extremas,

no solo debemos enfocarnos en qué relatar y cómo hacerlo, sino también en el propósito detrás de esta transmisión. En última instancia, se trata de explicar la relación entre ese pasado y nuestro presente actual.

Lo verdaderamente interesante de esta historia no radica en el pasado expuesto, sino en el presente develado a través de las imágenes evocadas por su rememoración.

La memoria, entonces, se presenta como un acto de resistencia ante el olvido. En el contexto argentino, donde la dictadura cívico-militar dejó heridas profundas en la sociedad, es crucial no solo recordar, sino también permitir que esas memorias se expresen y se transmitan.

Nuevos escenarios, nuevos desafíos

En la educación del siglo XXI, el conocimiento trasciende las barreras del aula, generando un saber múltiple y en constante cambio a través de diversos medios. Una interesante alternativa lo constituyen las TIC que permiten el acceso inmediato a vastas bases de datos con contenido escrito y audiovisual. Los jóvenes de este siglo se han convertido en grandes consumidores de información, en «informívoros». La información fluye de manera mucho más rápida y dinámica, pero con menos estructura. Esto obliga a los docentes a modificar sus concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales para ayudar a los estudiantes a organizar y dar sentido a la información que reciben.

La educación debe fomentar la crítica, la reflexión y la construcción activa de saberes. Esto implica repensar la manera en que se enseña la historia, integrando metodologías que involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La incorporación de recursos multimedia en la enseñanza, como los códigos QR, constituyen un recurso vigoroso para vincular a los estudiantes con su historia local, regional y nacional. Estos códigos permiten un acceso instantáneo a materiales digitales y recursos históricos, promoviendo la exploración y el aprendizaje activo intermedio por las TIC.

El Espacio Público y la Memoria

El espacio público, es un ámbito de interacción social que facilita la comunicación abierta y el intercambio de ideas. En este contexto, la memoria juega un papel crucial, que permite a las personas buscar el pasado en función de sus inquietudes hacia el futuro. La memoria no se manifiesta de manera lineal; es un proceso complejo y dinámico que invita a la reflexión y al diálogo.

Mayer (2010) considera que la multiplicación y proliferación de esferas y la declinación de los colectivos sociales y de las ideas-fuerza que los constituían, si bien generan procesos de liberación y, en los casos en los que la individualización se desarrolla positivamente, de aumento de la autonomía, también genera una fragmentación de intereses colectivos, lo que tiende a socavar los márgenes para la constitución de movimientos colectivos de cualquier índole. Esta declinación dificulta la relación de representación, ya que presupone un colectivo relativamente homogéneo a quien representar, y debilita también las posibilidades de participación, en tanto la individualización y fragmentación de intereses dificultan la articulación de ejes colectivos sobre los cuales aunarse, y establecerse sobre valores y creencias compartidas.

La historia y la memoria deben ocupar un lugar en el espacio público. Los «Stickers con Memoria» buscan esencialmente transbordar la reflexión sobre la masacre de Capilla del Rosario, a los espacios públicos donde transcurre la vida de la comunidad. Este tipo de iniciativas ayudan a democratizar el acceso a la memoria histórica, permitiendo que más personas se involucren en el proceso de recordar y reflexionar.

Impacto de los Códigos QR en la Memoria Histórica

La utilización de códigos QR en la preservación de la memoria histórica ofrece un medio accesible y sugestivo para los entornos pedagógicos. Estos códigos bidimensionales pueden ser escaneados con dispositivos móviles, proporcionando acceso inmediato a una variedad de recursos digitales. Los códigos QR permiten enlazar y compartir de manera ins-

tantánea archivos de texto, música, presentaciones en diapositivas, fotografías, entre otros.

El uso de tecnologías como los códigos QR en la educación no solo proporciona información, sino que también promueve la interacción. Los estudiantes y ciudadanos pueden escanear los códigos y acceder a una variedad de contenidos multimedia, enriqueciendo la experiencia educativa y ofreciendo diferentes perspectivas sobre el mismo evento histórico. La interactividad de estos recursos fomenta un aprendizaje más dinámico y participativo.

La metodología abordada para este trabajo se basa en un enfoque cualitativo que busca analizar la implementación de los «Stickers con Memoria» en SF del V. y la localidad de Fray Mamerto Esquiú. Los diversos procedimientos empleados incluyen: a) Revisión Heurística: Se realizó un análisis de la literatura existente sobre memoria histórica, educación y el uso de recursos multimedia en el aula. Esta revisión permitió contextualizar el proyecto dentro de un marco teórico más amplio y entender su relevancia en el campo educativo. Se consultaron textos de autores destacados en el área, así como investigaciones previas que han abordado temas relacionados con la memoria histórica en contextos educativos y lo desarrollado en los juicios, en especial en Catamarca relacionados a los fallos emitido por el Tribunal Oral Federal; b) Entrevistas: Se llevaron a cabo entrevistas con educadores y estudiantes que compartieron sus expectativas sobre el proyecto para conocer sus percepciones sobre la iniciativa. Estas entrevistas fueron semiestructuradas. Ellas permitieron registrar opiniones de manera libre y reflexiva y reconocer con los stickers lo oculto por la propia comunidad, las acciones revelaban las acciones negadas, lo transmitido por la prensa nacional y provincial, así como el desinterés y la indiferencia ante las evidencias que van descubriéndose; c) Análisis de Contenido: Se examinó el material vinculado a los códigos QR y la información accesible a través de ellos, con el fin de evaluar su relevancia y adecuación al contexto histórico provincial y nacional. Este análisis se centró en la disposición y variedad de los contenidos disponibles, así como en su capacidad para generar reflexión y discusión.; y d) Observación Participativa: Se realizaron visitas a los espacios donde se implementaron los stickers para observar su uso y la interacción de los ciudadanos con los mismos. Esta observación permitió recoger datos sobre el contex-

to en el que se desarrolla el proyecto y cómo las personas responden a la propuesta de reflexión que ofrecen los stickers. Se registraron las reacciones, las actitudes, las puestas en interpelación de los transeúntes en el escenario público (plazas céntricas y la de Capilla del Rosario, postes de luz, paradas de colectivos, institutos de formación docente, universidad), que van desde su captura hasta su omisión.

Los resultados revelan aspectos significativos en tanto los códigos QR proporcionaron a los ciudadanos un acceso inmediato a una amplia gama de recursos sobre la Masacre de Capilla del Rosario (1974). Esta denominación de masacre fue una de las adjetivaciones de mayor controversia. Los transeúntes pudieron explorar contenidos, lo que facilitó una comprensión y reflexión acerca de lo acontecido desde múltiples perspectivas se pudo visibilizar e inferir. Al concluir su experiencia, varios participantes manifestaron comentarios que evidenciaron variadas versiones y posturas encontradas: algunos reconocieron su desconocimiento previo sobre los hechos, mientras que otros afirmaron tener ya cierta familiaridad asumiendo que este tema había estado intencionalmente olvidado. Se evitó por mucho tiempo hablar de ello, pero cada año, en agosto, la llegada de personas a la plaza de Capilla, volvía a instalar la tensión y las manifestaciones encontradas. Se advierte que ante la actitud de encierro y mutismo que los del lugar propiciaban en esa fecha, los Stickers con Memoria, permanecían, incluso cuando fueran arrancados. Esto fue muy simbólico. Otros destacaron el valor de la iniciativa en la forma accesible y novedosa de transmitir la información.

Asimismo, los «Stickers con Memoria» posibilitaron la reconfiguración de la memoria colectiva, permitiendo que se cuestionaran relatos hegemónicos y se visibilizaran cuestiones poco examinadas. La pretensión es aprender a ver la memoria no sólo como un pasado que se debe recordar, sino como un presente que sigue influyendo en su realidad. El razonamiento sobre la dictadura se convierte en un punto de partida para discutir temas coyunturales como la justicia social, los derechos humanos, el terrorismo de Estado y el accionar de ese estado. También la inclusión de los códigos QR en las lecciones facilitó la conexión entre teoría y práctica, ayudando a los estudiantes a relacionar lo aprendido en clase con su realidad inmediata.

Narrativa de la secuencia: «Stickers con Memoria: Explorando la Historia a través de los Espacios Públicos. Olvido y memoria»

Inicio de la Secuencia: Presentación y Sensibilización

La secuencia comienza en el aula con una introducción general a los conceptos de **memoria histórica, posmemoria y olvido**. El docente inicia la clase explicando por qué es crucial recordar eventos traumáticos como la dictadura cívico-militar en Argentina. En este marco, se enfatiza que la memoria no es solo un acto de recordar, sino una **responsabilidad social activa** que nos invita a repensar constantemente nuestras narrativas del pasado para comprender el presente y proyectar un futuro más justo.

En este momento, se introduce la **Pedagogía de la Ubicación Espacio-Dependiente (PUEDE)** como marco teórico que atraviesa toda la secuencia. Esta pedagogía busca que los estudiantes no solo **adquieran conocimientos dentro de un aula**, sino que los vinculen con el **entorno físico y cultural** en el que se desarrollan, reconociendo cómo los espacios geográficos que habitan están cargados de memoria e historia. Puede impulsar el **aprendizaje situado**, invitando a los estudiantes a explorar su realidad local para conectar los hechos históricos con su contexto espacial y emocional.

Para dar inicio a esta reflexión, se proponen preguntas clave que conectan directamente con los fundamentos de la pedagogía PUEDE: ¿Cómo influye el espacio en nuestra percepción del pasado? ¿Qué espacios de nuestra ciudad guardan memoria histórica, aunque muchas veces pasen desapercibidos? ¿Cómo podemos reinterpretar estos espacios a través de nuevas tecnologías, como los recursos multimedia puede facilitar esta tarea?

De manera participativa, los estudiantes comparten sus conocimientos previos sobre la dictadura, la memoria histórica y los posibles vínculos entre el espacio físico y la construcción de recuerdos colectivos. El docente introduce el concepto de «**Stickers con Memoria**», que utiliza los **códigos QR** para crear una experiencia de reflexión sobre la dictadura en lugares públicos en San Fernando del Valle de Catamarca y en el Dpto de Fray Mamerto Esquiú. Este recurso invita a los estudiantes a interactuar con el pasado a través de sus entornos cotidianos, en línea con el principio PUE-

DE de que los espacios son **actores pedagógicos** que permiten repensar la historia desde la vida cotidiana.

Exploración en Terreno: Interacción con los Recursos Multimedia

Aplicando la teoría PUEDE, la secuencia se traslada fuera del aula, se enfatiza la **importancia del espacio como agente de aprendizaje**. En esta etapa, se organiza una **salida pedagógica** por diferentes puntos de los departamentos mencionados a, donde los estudiantes podrán interactuar con los **códigos QR** dispuestos en postes, murales, plazas y otros espacios claves.

Cada código QR proporciona acceso a diversos contenidos multimedia que abarcan desde **testimonios de sobrevivientes de la dictadura hasta documentales, canciones censuradas o frases de detenidos-desaparecidos**. Este enfoque multimodal es fundamental en PUEDE, ya que propone una **experiencia multi sensorial** que conecta lo emocional con lo cognitivo, permitiendo que los estudiantes no solo reciban información, sino que sientan los espacios y perciban el impacto de la historia a través de la tecnología.

Mientras recorren los diferentes puntos de la ciudad, los estudiantes deben **registrar sus reacciones inmediatas** ante los recursos explorados: **¿Qué emociones se despiertan? ¿Qué nuevas conexiones pueden establecer entre estos espacios y los eventos de la dictadura? ¿Por qué sucedió aquí? ¿Dónde están las marcas? ¿Qué huellas han perdurado?** De acuerdo con los principios de la pedagogía PUEDE, este ejercicio busca que los estudiantes se sientan parte de una comunidad que está físicamente inmersa en la memoria colectiva, reconociendo que los espacios urbanos también son depositarios de narrativas históricas y de luchas sociales que resuenan en el presente.

Debate y Reflexión en el Aula: Análisis Crítico

Al regresar al aula, la teoría PUEDE asume nuevamente un rol central en la etapa de **análisis crítico**. Los estudiantes, organizados en grupos pe-

queños, reflexionan sobre los recursos multimedia que exploraron en los espacios públicos, elaborando un análisis que busca conectar la experiencia personal vivida durante la salida con una lectura crítica de la historia.

El **análisis crítico** parte de la pregunta fundamental de PUEDE: **¿Cómo transforma el espacio nuestra forma de aprender y recordar la historia?** A partir de esta premisa, cada grupo seleccionará uno de los contenidos que más los impactó (un testimonio, una canción, una imagen, un edificio, un espacio físico en particular) y trabajará sobre el siguiente eje: ¿Cómo influyó el contexto espacial en su percepción del contenido histórico? ¿Qué rol juega la tecnología en la democratización del acceso a la memoria histórica en espacios públicos? ¿Cómo puede un recurso multimedia transformar el significado de un espacio urbano cotidiano?

Cada grupo tendrá la oportunidad de exponer su análisis frente a la clase, creando un **debate abierto** en el que se discutan las múltiples formas en que los espacios públicos y los recursos digitales interactúan para mantener viva la memoria de la dictadura. Aquí, el docente facilita el diálogo entre los estudiantes, utilizando preguntas provocadoras que profundizan en los objetivos de PUEDE: **¿Qué nos dicen estos espacios sobre las luchas por la memoria en nuestra sociedad? ¿De qué manera la experiencia del recorrido transformó tu percepción sobre la historia y la ciudad que habitas? ¿Hubo contrastes? ¿Hubo coincidencias? ¿Algo ha cambiado? ¿Puedes explicarlo?**

Diseño de Recursos: Producción Multimedia

Después del análisis, los estudiantes pasan a la etapa de **producción multimedia**, aplicando los conocimientos teóricos y emocionales adquiridos. Divididos en grupos, los estudiantes deben crear su propio recurso multimedia (video, presentación interactiva, etc.) que aborde un aspecto específico de la dictadura, vinculándolo directamente con un espacio urbano que haya sido transformado por los **«Stickers con Memoria»**.

Esta fase se fundamenta en el principio de PUEDE de que los estudiantes deben **crear conocimiento situado**, es decir, conocimiento que se enriquece a través de su relación con el entorno en el que viven y aprenden. En este sentido, se les alienta a que su producción multimedia no

solo sea informativa, sino también una **intervención creativa en el espacio** que invite a otros a reflexionar sobre la memoria y su preservación.

Durante el proceso de creación, los estudiantes son orientados por el docente, quien les brinda apoyo técnico y conceptual. Aquí se resalta que el producto final no debe ser solo una recopilación de datos, sino una **reinterpretación crítica** de la historia que ponga en diálogo el pasado con el presente, haciendo uso del espacio público como un **escenario pedagógico vivo**.

Cierre de la Secuencia: Presentación y Evaluación

La secuencia finaliza con la presentación de las **producciones multimedia** de los estudiantes en lo que se ha denominado el ciclo de «**Guardianes de la memoria**», un espacio que busca socializar las reflexiones construidas a lo largo de la secuencia. Cada grupo expone su trabajo, explicando las decisiones creativas detrás de su producción, cómo integraron los conceptos de **memoria y espacio** y de qué manera su contenido multimedia invita a una reflexión crítica sobre la dictadura.

El docente, en esta etapa, promueve una **reflexión colectiva** basada en los principios de PUEDE: ¿Cómo influyen nuestros espacios de vida cotidiana en nuestra forma de recordar? ¿Qué aprendizajes hemos obtenido sobre la importancia de los espacios en la construcción de la memoria histórica? ¿con qué herramientas abordó el olvido?

Además, se fomenta una **autoevaluación** por parte de los estudiantes, quienes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje, las emociones que surgieron durante las diferentes actividades y cómo su percepción del espacio ha cambiado a lo largo de la secuencia.

Conclusiones

La experiencia demuestra el impacto que pueden tener los recursos multimedia en la construcción de la memoria histórica y en la educación coetánea. Al integrar tecnologías como los códigos QR, se fomenta un acceso

democratizado a la historia y se promueve un diálogo intergeneracional que enriquece el entendimiento del pasado.

Los códigos QR representan una herramienta innovadora en este campo, permiten la difusión masiva y el acceso democratizado a la información histórica (de lo historizado). En el contexto de la última dictadura cívico-militar, esta tecnología puede facilitar la difusión de información crucial sobre los derechos humanos, la resistencia y la memoria colectiva.

Es la agencia humana la que activa el pasado, corporeizado en los contenidos culturales (discursos en un sentido amplio). La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia, hemerotecas. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que re-presentar el pasado, lo incorporan performativamente.

Estas herramientas han ampliado el acceso a la información, mejorado la precisión del análisis histórico y permiten nuevas formas de interacción con el pasado. Al incorporar recursos multimedia, se fomenta una comprensión más profunda y reflexiva de la historia, instando a la ciudadanía a conectar con su legado histórico de manera significativa. Aquí radica el papel fundamental de las nuevas generaciones. No son simplemente un campo de batalla (RAGGIO.2006), sino agentes activos en el presente, sujetos históricos que están estableciendo conexiones con la sociedad. En este proceso, miran hacia el pasado, retroceden para considerar a sus predecesores, pero principalmente para reflexionar sobre su propia identidad y posición en el mundo contemporáneo.



IMÁGENES, VIDEO Y GEO LOCALIZACIÓN DEL SITIO EN GOOGLE MAPS.



**DOCUMENTOS/
BIBLIOGRAFÍA/
VARIOS**



HEMEROTECA: COMO NARRARON LO OCURRIDO LOS PERIÓDICOS NACIONALES Y PROVINCIALES.



**PRODUCCIONES
SOBRE LO OCURRIDO**



Material del TRIBUNAL ORAL FEDERAL: Alegato.

Referencias bibliográficas

AGUIAR, L. (2003).

El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de la enseñanza de la historia*. APEHUN.

AGUIAR L. Y CERDA, C. (2008).

¿Retorno, crisis y vías? Lo político y lo presente en enseñanza. En Miguel Jara, comp. *Enseñanza de la historia, debates y propuesta*, Educo.

CATELA DA SILVA, L. (2014).

No habrá flores en las tumbas del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos. Al Margen.

CONTE, S. (2019).

«Para nunca más desaparecer al desaparecido». En *Avatares de la comunicación y la cultura*, número 17, pp. 1-17, disponible en [<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4909>].

CUETO RÚA, S. (2018).

Ampliar el círculo de los que recuerdan. La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

FEIERSTEIN, D. (2022).

«Neofascismos y negacionismo». En M. P. Fuentes. *Trabajo Social y cambio epocal: una mirada desde el Sur para pensar los tiempos de pandemia. Debates en el marco de los XXV años de la Maestría en Trabajo Social*. La Plata: Facultad de Trabajo Social, pp. 173-208

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, M. A., MENA RODRÍGUEZ, E. (2011).

Tutor 2.0 Aplicaciones para entornos virtuales de aprendizaje: Modelo pedagógico y evolución del E-learning. Ediciones Aljibe

FLACHSLAND, C. Y ADAMOLI, C. (2016).

»Cuando la memoria va a la escuela. En *Revista Puentes*, pp. 37-41.

GAYOL, S. Y KESSLER, G. (2018).

Muertes que importan. Una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la argentina reciente. Siglo XXI.

HABERMAS, J. (1989).

The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society. MIT Press.

JELIN, E. (2002).

Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.

JELIN, E. (2007).

«Víctimas, familiares y ciudadanos/as: las luchas por la legitimidad de la palabra». En *Cuadernos pagu*, pp. 37-60, DOI [<https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000200003>].

JELIN, E. (2015).

Memorias ¿para qué? *Revista Puentes*, edición especial 15 años, 8-10.

LEGARRALDE, M. Y RAGGIO, S. (2010).

«El pasado reciente en la escuela. Entre la historia y la memoria». *Revista Puentes*, número 28.

MOLINA JORDÁ, J.M Y CASANOVA PASTOR, G.

Implementación de códigos QR en materiales docentes. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica, 934-945. <http://hdl.handle.net/10045/43301>

NORA, P. (2009).

Entre memoria e historia: Los lugares de la memoria. *Representaciones*, 26, 7-24.

RAGGIO,S (2006).

«Jóvenes, escuela y memorias locales. Trajes de época en batallas por el futuro», en *Revista Puentes* N° 1.

SAINTOUT, F. (2010).

Jóvenes argentinos. Pensar lo político. Prometeo.

TRAVERSO, E. (2017).

Políticas de la Memoria en la era del neoliberalismo. Aletheia, 7 (14).

SIEDE, I (2007).

La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

TODOROV,T (2002).

Memoria del mal. tentación del bien. Investigación sobre el Siglo XX. Península.

VEZZETTI, H (2005).

«Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio Histórico de la memoria social», en Pérotin-Dumon, Anne (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti>.

Disputas por la memoria. Negacionismos, Discursos de odio y Resignificación de nuestro pasado reciente entre las/os jóvenes argentinas/os. ¿Cómo hacerles frente desde la Enseñanza de la Historia Reciente?

GIULIANA RUTH CAVALLERO PELOSI¹

**Nuestro pasado reciente
empieza a discutirse en la escuela**

Todo lo sólido se desvanece en el aire

Marshall Berman

Desde 1984 la frase «*Nunca Más*» sintetizó las expectativas y esperanzas que toda una generación puso en la reciente recuperada democracia. También se pensó como dispositivo clave para que las nuevas generaciones ayuden a garantizar la no repetición de lo sucedido en nuestro país entre 1976 y 1983. De igual manera, aún en nuestros días, la última dictadura cívico-militar sigue siendo resignificada por distintos sectores para interpelar nuestro presente y disputar los sentidos sobre el futuro (RAGGIO, 2023).

Si bien no nos interesa hacer especial foco en el recorrido histórico que devela el posicionamiento de los distintos gobiernos post dictatoriales con respecto a la última dictadura, nos parece importante destacar

¹ Universidad Nacional de Córdoba.

qué posturas, explícitas o implícitas, fueron tomadas por estos y, a la vez, cómo repercutieron dichos posicionamientos en la creación de currículos, materiales, discursos, etc sobre el tema. Esto nos ayudará a visualizar cómo el Pasado Reciente fue habilitado (o no) dentro de las aulas. Para ello, recuperaremos los aportes de Celeste Adamoldi (2023) quien ha logrado revisar y periodizar el vínculo que los distintos gobiernos lograron efectivizar entre escuela y memoria. Es decir, nos permite inspeccionar cómo el posicionamiento de los distintos gobiernos con respecto a la última dictadura y, por ende, con respecto a la democracia logra cuajar en la realización de determinadas políticas públicas educativas que se materializan en la revisión de currículum, construcción de materiales, creación de programas estatales, formación docente, etc.

Hacemos especial hincapié en el ámbito educativo ya que, aún con sus heterogeneidades, la escuela (particularmente la escuela media) es uno de los lugares privilegiados para discutir y resignificar nuestro pasado reciente. Es allí donde, obligadamente, los jóvenes discuten y dan sentido a los distintos discursos que circulan en la sociedad, en la familia, en las redes sociales -entre otros- con respecto a nuestra historia. Es allí donde construimos los cimientos para la vida en común. Si bien debemos aceptar que nos queda mucho por mejorar y aprender, es también allí donde la democracia debe ser defendida como un baluarte indiscutible.

La democracia es una forma de gobierno, pero también es una forma de vida (ADAMOLDI, 2023, p. 108). Desde 1983 el pueblo argentino logró sostener la democracia como piedra fundante de la vida en común. Sin embargo, el camino recorrido en estos 41 años no fue lineal, ni mucho menos ascendente o en una sola dirección (ADAMOLDI, 2023). Al contrario de lo que podríamos creer, pocos fueron los consensos y muchas las disputas por los sentidos de nuestro pasado.

Adamoldi (2023) distingue 4 etapas con respecto a la enseñanza del pasado reciente en las escuelas. La primera, entre 1983 y 1989, está signada por el retorno a la democracia y, si bien hubo intentos por parte del Ministerio de Educación para crear propuestas que fomenten las ciudadanías democráticas, era difícil nombrar en las aulas un horror que se hacía todavía muy cercano. Faltaban herramientas, aunque no voluntades, para hacer referencia a una herida aún abierta. La segunda etapa, entre 1989 y el 2003, se caracteriza por la impunidad. Paradójicamente, mien-

tras que en las aulas la memoria ingresaba con currículum y textos vinculados a los Derechos Humanos en conjunto con la creación de estrategias colectivas e individuales en este mismo sentido, la justicia argentina repartía indultos y se sancionaban las leyes de punto final (Ley 23.492 sancionada en diciembre de 1986) y de obediencia debida (Ley 23.521 sancionada en junio de 1987). Entre el 2003 y el 2015 se sucede la tercera etapa. Este periodo es fundamental para poder hablar del Terrorismo de Estado sucedido en el periodo dictatorial. Desde el Estado se despliegan una serie de propuestas destinadas a la educación, la memoria y la enseñanza/aprendizaje del pasado reciente. Estas propuestas articulan no sólo al Ministerio de Educación de todas las jurisdicciones, encargado de revisar los diseños curriculares y demás propuestas de enseñanza, sino que también se incluyen organismos nacionales e internacionales de Derechos Humanos. Se trabaja en una política pública que acompañe a la comunidad educativa a enseñar temas dolorosos y complejos del pasado reciente. En el periodo que abarca desde el 2015 al 2023, es difícil establecer consideraciones debido a la cercanía en el tiempo pero es posible asegurar que los temas de memoria, Derechos Humanos y democracia se hacen presente de manera masiva en las aulas.

Ante este panorama, recordando nuevamente la gran heterogeneidad de escuelas, propuestas de enseñanza y docentes que encontramos en nuestro territorio nacional, destacamos que ya se han cumplido, por lo menos, dos décadas desde la irrupción masiva en las aulas de nuestro pasado reciente. Democracia, Derechos Humanos, *Memoria, Verdad y Justicia* se han convertido en temáticas obligadas dentro de muchas de las asignaturas escolares. Aún así, en este último tiempo, se ha notado el recrudescimiento de discursos de odio, negacionismos y una fuerte resignificación del pasado rompiendo con consensos que creíamos consolidados. Este fenómeno es evidente, principalmente, entre las/os jóvenes. Entonces, cabe preguntarnos ¿Qué ha pasado con la enseñanza de nuestra Historia Reciente en las aulas que resurgen este tipo de discursos? ¿Con quiénes estamos disputando los sentidos sobre el pasado y cuáles son sus intenciones? ¿Qué herramientas teóricas y pedagógicas nos brinda la pedagogía de la memoria para hacer frente a esta situación?

Desde ya queremos dejar en claro que las narrativas escolares no son las únicas disputando los sentidos sobre nuestra historia. Los medios ma-

sivos de comunicación tradicionales ligados a intereses político-económicos, las miradas familiares, las conversaciones con pares -entre otros- son una fuerza a considerar en la construcción de las perspectivas de las/os jóvenes. Sin embargo, las redes sociales tienen cada vez más injerencia en este campo. Videos cortos, llamativos y con lenguaje simplificado que destacan hechos -muchas veces falsos- y personalidades históricas recordadas son hoy nuestro máximo contrincante. Términos como *fake news* y *trolls* han entrado al lenguaje cotidiano para evidenciar cómo, en las redes sociales, se disputan sentidos y se construyen narrativas sobre diversos temas, entre ellos, el pasado reciente. Saber quiénes generan el contenido y con qué intereses es fundamental para poder hacerles frente y suprimir la expansión de los discursos de odio, negacionistas y que resignifican nuestro pasado en pos de los intereses de un sector minoritario de nuestra población. Volveremos sobre esto más adelante.

Negacionismos, Discursos de odio y Resignificación de nuestro Pasado Reciente.

Hablamos de negacionismo por primera vez para hacer referencia a la negación de lo sucedido durante el Holocausto judío. Luego, el término se extendió para nombrar otros procesos donde se buscó negar, ocultar o «desmentir» distintos hechos de violencia masiva, genocidios o matanzas (LVOVICH Y GRINCHPUN, 2022). Para el caso argentino hablaremos de negacionismo para referirnos a aquellos discursos o narrativas que buscan negar la existencia de un plan represivo y de aniquilamiento sistemático durante la última dictadura cívico-militar.

Los discursos que niegan el Terrorismo de Estado no son nuevos. Se han sostenido durante años de maneras más o menos evidentes, con diferentes tonalidades y distintos objetivos. En algunos periodos sobrevivieron de manera subterránea esperando para emerger, obtener legitimidad e instalarse en la sociedad (MINATTI, 2023). La aparición de estos discursos entre las/os estudiantes en las aulas no es más que un reflejo de lo que sucede a una escala mayor, es decir, no creemos que la escuela sea donde se siembran los discursos negacionistas sino sólo uno de los ámbitos donde se hacen presente. Sabemos que el negacionismo no es sólo una opi-

nión sino la intención implícita de relativizar el crimen (Por Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Córdoba, 2023). En su complejidad introduce discusiones ideológicas y políticas que se disputan, a través de la historicidad de determinados procesos, la hegemonía sobre las memorias colectivas.

Los primeros en impulsar esta postura serán los propios perpetradores de los crímenes que se buscan negar. Los militares serán los más interesados en intentar negar la existencia del Terrorismo de Estado durante la última dictadura y buscarán desmentir el funcionamiento de un plan sistemático de represión y aniquilamiento. No obstante, para el caso argentino, esta estrategia cae en desuso rápidamente cuando se hace visible que no interpela a la mayoría de la población. Es así que se buscarán otras tácticas para relativizar lo sucedido y atenuar los crímenes cometidos. Aparece así otra manera de asir la historia: la relativización. En este caso, lo que se busca es disminuir o poner en duda la gravedad de lo que implicó el Terrorismo de Estado. Si bien son varios, el ejemplo más claro de esto es la aplicación de la *teoría de los dos demonios* que equipara y justifica la violencia estatal como respuesta a la violencia de algunas organizaciones guerrilleras. Así, el plan sistemático de represión y aniquilamiento antes mencionado sería sólo la manera en que el Estado hace frente a una «guerra justa» (LVOVICH Y GRINCHPUN, 2022). No es necesario explayarnos aquí en el análisis de datos y documentos, basta con decir que esta teoría fue ampliamente desacreditada por múltiples investigaciones.

Igualmente, en consonancia con dicha teoría, todavía hoy se habla de «contar toda la historia» instando a que se nombre a quienes fueron asesinados por las organizaciones guerrilleras y se los reconozca a ellos y a sus familias como víctimas. Esta historia que, desde el oficialismo, se llama «*historia completa*» nos resulta simplista, sesgada y parcial. Sin embargo, una conclusión es segura: atenuar la responsabilidad de los perpetradores forma parte de una narrativa que si bien nunca dejó de oírse vuelve a ganar resonancia. No se niega lo sucedido, se pretende atenuar el fenómeno y se resignifica en pos de justificarlo. Uno de los ejemplos más claros de esto es que no se niegan las desapariciones sucedidas durante la última dictadura cívico militar a manos del gobierno de facto pero buscan reducir el número que se acepta socialmente de 30000 a cerca de 9000 desaparecidos. Esta noción se liga - nuevamente- a la idea de una «guerra

justa». Otro ejemplo de esta resignificación, que también puede rastrearse a lo largo de las últimas décadas, se encuentra en los indultos recibidos por la sociedad castrense en 1990 luego de una serie de levantamientos (conocidos como *levantamientos carapintadas*) que pedían la exoneración de los militares que no fueron beneficiados por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Los argumentos que se esgrimen para validar dichos indultos son, en palabras del aquel entonces presidente Carlos Menem, con el fin de lograr la «reconciliación, el mutuo perdón y la unión nacional». No se niega el Terrorismo de Estado (aunque no se lo menciona en esos términos) pero se hace un llamamiento al reconocimiento mutuo de los errores. Nuevamente, sin ánimos de ser redundantes, se relativizan y minimizan los horrores perpetrados desde el Estado Argentino.

Este argumento se hizo presente recientemente en el desfile militar conmemorativo de nuestra Independencia llevado a cabo el 09 de Julio del 2024 ante la presencia de los jefes de Estado Javier Milei y Victoria Villarruel. En él, un grupo de personas, desplegó una bandera en la que se leía «*Los carapintadas tienen razón*». Si bien no se determinó quiénes elevaron esta consigna no es inocente el hecho que nadie instó a que se retire esta bandera y la misma fue mostrada en varias ocasiones por la transmisión oficial del evento. Estos argumentos se replican rápidamente en las redes sociales donde la preferencia por lo breve, lo fugaz y lo visual, lejos de debilitarlos, favoreció una simplificación y banalización de los sucesos históricos (LVOVICH Y GRINCHPUN, 2022). Frente a este fenómeno, se vuelve un compromiso ético no sólo evitar el olvido o la naturalización de lo sucedido sino también sostener un relato histórico diferente al negacionista que dispute y explique lo sucedido (SERVETTO, 2023). Volveremos a esto en el siguiente apartado.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos referirnos al fuerte recrudecimiento de los discursos de odio que observamos en los canales arriba mencionados. Entendemos por discursos de odio:

cualquier tipo de discurso pronunciado en la esfera pública que busque promover, incitar o legitimar la discriminación, la deshumanización y/o la violencia hacia un grupo de personas en función de la pertenencia de las mismas a un grupo religioso, étnico, nacional, político, racial, de género o cualquier otra identidad social. Estos discursos, señalan

los investigadores, generan con frecuencia un clima cultural de intolerancia y odio y, en ciertos contextos, pueden provocar en la sociedad civil prácticas agresivas, segregacionistas o genocidas (INADI, 2022, p. 6)

Lo *decible*, aquello que se encuentra lo suficientemente legitimado para decirse en voz alta, se traduce en prácticas plausibles de ser llevadas a cabo en la realidad social. Permitir y/o incentivar la propagación de discursos de odio implica, en menor o mayor medida, incitar crímenes de odio. Queremos recuperar aquí los aportes que realiza Daniel Feierstein (2019) en su libro *La construcción del enano fascista*. El autor nos alerta sobre la potencialidad que poseemos todos de ser hablados y actuados por el odio. Es decir, el odio como conducta potencial está presente en cada ser humano y en cada relación social. El autor nos hace conscientes de la posibilidad de habilitar formas de violencias específicas que redirigen nuestras frustraciones hacia determinadas fracciones sociales -inmigrantes, jóvenes de barrios populares, sindicalistas, peronistas, piqueteros, comunistas, entre otros- que se construyen como «responsables» de los que nos pasa, generando su persecución, hostigamiento y discriminación. Mientras tanto, los verdaderos culpables de nuestras miserias (en general, la concentración del poder económico y político) queda invisibilizado y, por ende, impune.

Vale mencionar que, para poder producir un cambio en la materialidad social, primero es necesario producir un cambio a nivel ideológico. Tanto el negacionismo como la resignificación del pasado o los discursos de odio tienen en común el objetivo de generar un clima social que les permita a las derechas crear una serie de cambios en las normativas sociales que les resulten beneficiosos a sus intereses aunque vaya en contraposición con los intereses de las mayorías. Romper con el tejido social y crear conflictos en su seno es una estrategia tan antigua como el «divide y reinarás».

En el contexto actual de crisis socioeconómica, aumento de las desigualdades, descrédito de la actividad política, la desconfianza en las instituciones públicas y la corrupción, sumados a una crisis de inseguridad, han configurado un escenario propicio para amplificar estos discursos que desafían los acuerdos mínimos de la democracia y buscan

instalar soluciones autoritarias cómodas que reivindican el contexto de la dictadura donde existía una cierta «ilusión» de orden, pero omitiendo que ese orden se sostenía sobre un sistema de abuso, proscripción de las libertades, persecución, tortura y muerte. (POT FAMILIARES DE DESAPARECIDOS Y DETENIDOS POR RAZONES POLÍTICAS, CÓRDOBA, 2023).

En la última década observamos una nueva ola de derecha que se hace presente en Argentina y en el mundo. Surge con una retórica y un estilo de liderazgo que se aleja del consenso y la moderación (FIORE VIANI Y DALLERA, 2023) y, acorde a esto, trae una novedad en su estrategia política. Se propusieron incentivar nuestros odios y transformar nuestras frustraciones en agresiones frente «al negro, al vendedor ambulante, al sin techo, al movimiento feminista, al K» (FEIERSTEIN, 2019). Mencionamos esto como una novedad porque este nivel de violencia es desconocido para las generaciones previas. Ni siquiera durante la última dictadura cívico militar se buscó movilizar a la población en la violencia colectiva sino que, por el contrario, se la inmovilizó en el «*algo habrán hecho, es mejor no meterse*».

Desde la última campaña electoral presidencial argentina se hizo cada vez más fuerte el discurso de la derecha. Tanto así que uno de sus representantes, Javier Milei, miembro del espacio político La Libertad Avanza, ganó las elecciones presidenciales del 2023. Los discursos dentro de esta línea argumental reiteraban, una y otra vez, que los argentinos habíamos sido muy dóciles y «era hora de despertar». Ahora bien, la insubordinación no debía ir contra el poder concentrado, los monopolios o las injusticias sino que debíamos enfrentar a aquellos que realizan una huelga o que cortan una calle.

Se promueve un discurso que nos obliga a encontrar un enemigo ante el cual descargar nuestras frustraciones como consecuencia de un nuevo orden que nos expulsa de la posibilidad de ganarnos el sustento con nuestro trabajo (FEIERSTEIN, 2019). En consonancia con esto se produce una diferenciación «nosotros», «*los argentinos de bien*» enfrentados a un «otro», «*el planero*», «*el feminismo*», etc.

En este contexto, la escuela, como punto de discusión, de construcción de consensos democráticos, de análisis crítico de la realidad social que nos toca vivir se vuelve un dispositivo que puede resultar tanto de dominación como de emancipación. Ésta última posibilidad crea preocupa-

ción en aquellos sectores de derecha que recientemente han logrado llegar al poder y han dejado clara su intención de limitar la discusión y el debate sobre determinadas cuestiones. Las/os docentes que sean capaces de discutir la lógica que busca imponer el oficialismo serán acusados de «adoctrinadores».

Fiore Viani y Dallera (2023) afirman que estos discursos de odio tienen una intencionalidad política y son articulados por la derecha en la persecución de sus propios intereses. El objetivo no es superar el conflicto sino poder gestionarlo. Se apunta a la disgregación social, a la división eterna, al odio y a la ruptura de los consensos democráticos como una técnica de poder, de regulación de prácticas y conductas.

Como lo hemos mencionado con anterioridad, los medios masivos de comunicación tradicionales, como la televisión y la radio, ya no son los canales preferidos para la proliferación de las narrativas negacionistas o los discursos de odio. Las redes sociales se han convertido en una herramienta clave para la comunicación política y la movilización social, especialmente en la era de la post verdad y la polarización política (RAMIREZ Y VARELA, 2021). Sirven como medio para llegar a audiencias cada vez más amplias y segmentadas difundiendo, entre datos certeros, noticias falsas o sesgadas que contribuyen a la polarización del debate político y a la erosión de la confianza en la democracia (WOOLLEY Y GUILBEAULT; 2021).

La conectividad continua al mundo digital mediante el uso de internet fue un gran cambio para aquellos que nacimos antes de los 2000. Sin embargo, para los «nativos digitales» las redes sociales funcionan como el espacio de vinculación y pertenencia de preferencia. Es así que los jóvenes, de entre 15 y 30 años, que habitan estos espacios al mismo tiempo que están insertándose a la vida política plena del país, son el público adepto a los discursos de la derecha. A partir de lo investigado por Ezequiel Ipar (2023) podemos afirmar que

Los jóvenes que hoy eligen la salida de la crisis que ofrece Milei son también los que en mayor proporción promoverán o harían circular en la esfera pública digital discursos racistas (un 41% de sus votantes menores de 25 años y un 80% de sus votantes de entre 25 y 40 años) y discursos que contienen discriminaciones hacia disidencias sexuales (un 58% de sus votantes menores de 25 años y un 48% de sus votantes

entre 25 y 40 años). Lo mismo sucede cuando se analiza el apoyo a la pena de muerte: se manifiesta a favor un 50% de sus votantes menores de 25 años y un 70% de sus votantes entre 25 y 40 años. (p. 4)

Retomando lo arriba mencionado, son los jóvenes, a partir de los 15 años, quienes conforman las filas de quienes defienden y difunden los discursos de odio, quienes replican narrativas negacionistas y resignifican el pasado rompiendo los consensos democráticos que tanto nos costó lograr. Son estos mismos jóvenes los que hoy se encuentran transitando la formación educativa obligatoria o la han terminado hace poco tiempo. Estamos convencidos que es allí, en la escuela, donde debemos oponer a estos discursos datos, investigaciones, formación docente continua y pedagogía en defensa de la Democracia y los Derechos Humanos. Debemos darles a los jóvenes las herramientas para que puedan, por ellos mismos, analizar los discursos políticos y vislumbrar los intereses particulares que se esconden en ellos. Con la convicción de que la escuela es un escenario de suma importancia para contribuir a la formación de sujetos políticos y ciudadanos críticos, proponemos la pedagogía de la memoria como una herramienta útil para encarar nuestro pasado reciente y construir los principios de la vida en sociedad desde la Democracia, los Derechos Humanos, la Memoria, Verdad y Justicia.

Enseñanza del pasado reciente argentino desde la pedagogía de la memoria. ¿Qué pasado para qué futuro?

Recuperando los aportes de Elizabeth Jelin (2024) queremos iniciar este apartado recordando que, cuando hablamos de Memoria Social, no debemos interpretarla en singular, como si sólo existiera una única memoria. La memoria no se compone del pasado en sí mismo sino de los sentidos e interpretaciones que se le aplican a dicho pasado. Al existir múltiples interpretaciones, existen múltiples memorias que van cobrando sentido a partir de las inquietudes y disputas que surgen en nuestro presente. Estas interpretaciones pueden ser modificadas. Lo que hoy aparece como consenso puede ponerse en discusión más adelante.

Privilegiar una memoria implica, obligadamente, silenciar otras. Ahora bien, el hecho de que sean silenciadas no implica, necesariamente, su desaparición, se mantienen de manera subterránea esperando la posibilidad de legitimarse y emerger.

Y al no existir escenarios de discusión y confrontación, se manifiestan como posiciones cristalizadas, inamovibles y fetichizadas, antes que como disputas democráticas entre adversarixs. El otro es enemigo, el otro debe ser destruido. (...) Las redes también contribuyen a la consolidación, amplificación y crecimiento de grupos cerrados (y en gran medida impermeables), tanto progresistas como reaccionarios. En este escenario, el diálogo resulta imposible. (JELIN, 2024, p. 18)

Como un reflejo de las disputas por la memoria que se dan en la esfera pública, el ámbito escolar está atravesado por las tensiones entre los discursos que se construyen en torno a nuestro pasado (RAGGIO, 2012). La memoria y la historia sobre el pasado reciente aparecen fuertemente en las clases de Ciencias Sociales entretejidas y, muchas veces, entendidas por las/os estudiantes como si fueran la misma cosa. Frente a esto, es el Estado quien tiene la enorme e ineludible responsabilidad de «tomar cartas en el asunto». Propiciar investigaciones históricas desde el ámbito científico y dar voz al pasado es una tarea que no debe recaer solamente sobre voluntades y/o intereses particulares sino que debe ser entendido como una política gubernamental.

El Estado argentino, como promotor de diferentes políticas públicas, hacia el 2006 (a 30 años del golpe) decidió tomar un rol activo con respecto a la transmisión del pasado reciente en las aulas y a la legitimación de un discurso ligado a los Derechos Humanos, Memoria, Verdad y Justicia. Con la consigna «Nunca Más» como brújula, crea el programa Educación y Memoria, completamente financiado por el Estado, que tiene como finalidad producir materiales específicos, transformar los currículos, formar a docentes, etc. Se produce un boom de la «pedagogía de la memoria» preocupada por la transmisión de la memoria hacia las nuevas generaciones, sujetos políticos que demandan y merecen el compromiso estatal y social con procesos de justicia (JELIN, 2018). Esta mirada pedagógica hace foco en la especificidad de los contenidos que implican una vio-

lación sistemática a los Derechos Humanos y que suponen dilemas éticos que trascienden a víctimas y victimarios, como el Terrorismo de Estado, con la premisa de no repetición.

Esta pedagogía plantea como novedoso que no se trabaja sobre la formulación de certezas sino que se asienta sobre la construcción de un universo de preguntas fuertemente ligadas a los intereses y compromisos que buscan asumirse desde el presente. Se mira hacia los horrores del pasado con la convicción que, desde la impunidad, no se pueden construir los cimientos de una vida común justa y democrática. Así, la pedagogía de la memoria sólo puede pensarse como un ejercicio colectivo y continuo cuyo objetivo final debe ser la consolidación de un pacto democrático que se sostenga a partir de ciudadanías críticas y comprometidas que renueven, una y otra vez, dicho consenso.

Para que las nuevas generaciones sostengan este desafío es vital que formen parte de la construcción de la memoria colectiva que privilegie la democracia. Pasado, presente y futuro se entrelazan y la escuela, en sentido estricto, y la educación, en sentido amplio, son quienes pueden dar forma a este «tejido». Además, la pedagogía de la memoria no finaliza sus aportes -para el caso argentino- en el Terrorismo de Estado. Se piensa en su posibilidad articuladora de presentarnos nuevos temas y nuevas preguntas aunque, cierto es, que debemos ceñirnos a las temáticas que nos presenta el diseño curricular para trabajar en cada año.

Las narrativas construidas desde la escuela deben ganar terreno a los discursos de odio o negacionistas que van apareciendo en las redes sociales. Por su parte, las narrativas que cuestionan las políticas de memoria y que son aceptadas por ciertos sectores juveniles nos hacen pensar que el verdadero desafío no pasa por quién logra convencerlos sino por el hecho de reconocerlos como sujetos activos, capaces de intervenir, construir argumentos y provocar transformaciones en el modo de narrar el pasado sin repetir argumentaciones de otros (RAGGIO, 2023).

A modo de cierre

Es primordial comenzar este apartado afirmando que el objetivo de la escuela no debe ser la imposición irreflexiva de ciertos discursos por sobre

otros, debe pensar a las/os estudiantes como sujetos críticos y analíticos que son parte necesaria de la construcción, consolidación y mantenimiento de pilares democráticos, asentados sobre la conciencia social del innegociable respeto los Derechos Humanos. Este compromiso debe ser asumido de manera imperativa por todos aquellos que formamos parte de esta institución.

En relación a las prácticas escolares que favorecen la construcción conjunta de esta manera de entender la vida en sociedad queremos resaltar que el accionar punitivo *per se*, contra los discursos de odio o negacionistas, no ha demostrado resultados favorables. Es decir, utilizar las sanciones como la única medida a tomar frente a comentarios o prácticas movidas por el negacionismo o el odio no ha dado resultados favorables. Hay quienes sostienen que estas medidas no funcionan porque restringen la libertad de expresión y fundamentalmente porque no resultan efectivas en la construcción social de la memoria. (POR FAMILIARES DE DESAPARECIDOS Y DETENIDOS POR RAZONES POLÍTICAS, CÓRDOBA, 2023).

Nuestra alternativa, como bien lo plantea Rafecas (2022) debe ser educar, educar y educar. Debemos lograr que, cuando se apele a estos discursos, sean desoídos y sean contraproducentes para las ambiciones políticas de quienes los producen y reproducen. Ante las posturas que buscan negar, relativizar o resignificar el pasado en pos de los intereses de unos pocos debemos presentarnos con más investigaciones, más pedagogía y el compromiso ético inapelable con la democracia y los Derechos Humanos.

La escuela es y, entendemos, seguirá siendo uno de los espacios privilegiados para disputar y construir conjuntamente los sentidos sobre el pasado en relación a los valores que defendemos en el presente. La pedagogía de la memoria puede ser una herramienta fundamental para lograrlo. Sin embargo, tenemos un gran desafío por delante con respecto a la difusión de estos sentidos. Llegar a las nuevas generaciones desde la ciencia histórica nos obliga a ocupar nuevos espacios de comunicación como lo son las redes sociales. Esto nos plantea nuevos obstáculos como el hecho de intentar circunscribir lo minucioso del relato histórico científico a lo fugaz de un video de escasos minutos. Este obstáculo, sin embargo, no debe desalentarnos. Si bien las dificultades son múltiples y de lo más variadas, es imperativo que enfrentemos este reto y opongamos a las narrativas negacionistas y discursos de odio nuevos consensos.

Referencias

- ADAMOLI, MARÍA CELESTE. (2024). *Educación, memoria y democracia: la producción de materiales educativos estatales a propósito de los 40 años de democracia*. *Anuario de Historia de la Educación*, 24 (2), pp. 106-122.
- CHABRANDO, VICTORIA; INCHAUSPE, LEANDRO. (2023) (COMPS.) *¿Qué pasado para nuestro presente? Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo*, UNC. F.F y H.
- FEIERSTEIN, DANIEL EDUARDO. (2019). *La construcción del enano fascista: Los usos del odio como estrategia política en Argentina*. Capital Intelectual.
- FIORE VIANI, GONZALO; DALLERA, JORGE. (2024). *La nueva derecha en Argentina, la anti-política y el rol de las redes sociales*. Pelicano, 9.
- INADI
Una aproximación a los discursos de odio: antecedentes de investigación y debates teóricos. Elaborado por la Coordinación de Investigaciones y Observatorios sobre Discriminación. Dirección de Políticas y Prácticas contra la Discriminación. INADI.
- IPAR, EZEQUIEL. (2023). *La rabia grita derecha*. Revista: *Le Monde Diplomatique*. [En línea].
- JELIN, ELIZABETH. (2024). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- LVOVICH, A. D., & GRINCHPUN, B. M. (2022). *Banalización, relativización, negacionismo. Un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente*. *Contenciosa*; 12, pp. 1-17.
- RAGGIO, SANDRA. (2023). *¿Qué le hacen los jóvenes al pasado? Las nuevas generaciones y las políticas de memoria*. *Anuario de Historia de la Educación*, 24 (2), pp. 14-27.
- RAFECAS, DANIEL (2022). *Una mirada actual acerca de la propagación de discursos de odio*. <https://revisataharoldo.com.ar/nota.php?id=796>
- SAAB, A. P., & INZAURRALDE ESTAVILLO, G. (2019). *El proyecto político pedagógico del Programa «Educación y Memoria»: una política para la memoria de la historia reciente en Argentina (2006-2015)*. *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, 1(2), 9-17.

Desafíos de transmisión e intervención desde la perspectiva de los Derechos Humanos

VICTORIA CHABRANDO¹

Introducción

Este escrito tiene como objetivo presentar reflexiones gestadas al calor del trabajo de gestión realizado como directora del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH-UNC) entre los años 2022-2025. El Programa de DDHH fue creado en el año 2012 y desde su propuesta inicial produjo una síntesis del compromiso con los Derechos Humanos que esta Unidad Académica desarrolló desde la recuperación de la democracia y que sostiene hasta la actualidad. En sus diversas líneas de acción, los DDHH entendidos desde una perspectiva transversal e integral son tema de agenda, disputa y preocupación de esta comunidad educativa. En esta clave, se caracterizan algunos desafíos que supone la transmisión de luchas por los DDHH, entendida como un traspaso de experiencias no sólo en términos teóricos, sino de vivencias de diversos compromisos por la transformación de estructuras desiguales de poder.

Los Derechos Humanos como apuesta teórica y política

Como guía teórica para la acción, la categoría de Derechos Humanos permite vislumbrar proyectos que pugnan por la transformación de lógicas

¹ Universidad Nacional de Córdoba, FFyH.

opresivas y violentas a partir de la construcción de horizontes con lógicas de intervención y reflexión basados en el respeto por la condición y la dignidad humana. En diálogo con el trabajo de Solís (2023), afirmamos que los DDHH son una categoría en disputa y que en nuestro país «su inscripción como cuestión del debate es indisociable de la conformación de espacios de resistencia social a la violencia represiva y los efectos del terror de Estado» (pp. 35). Estas luchas y espacios de resistencias, se inscriben a su vez en una larga historia de la criminalidad mundial, regional y local. La larga historia de la criminalidad, lejos de ser ideológica es fáctica. Es por esto que al decir de Raúl Zaffaroni, no podemos pensar las luchas de los DDHH sin la historia de los sistemas de opresión y dominación. Esta larga historia no es tarea sencilla de estudiar ni de comprender sobre todo por las operaciones de negación de los genocidios por parte de los perpetradores y por tener al colonialismo como hilo conductor de la génesis de nuestra nación (ZAFFARONI:2022). En este sentido, destacamos al igual que Romero y Crisafulli, que los Derechos Humanos son como una brújula, en tanto se pueden comprender como «una cosmovisión para interpretar la dignidad humana, un prisma que permite elaborar diagnósticos de cómo estamos, articular reclamos en torno al retroceso de derechos o plantear nuevos horizontes de hacia dónde queremos ir». (ROMERO; CRISAFULLI:2023:57).

Desde el campo historiográfico, contemplamos lo relacional de la categoría y los procesos históricos que delimitan el proceso de auge y retroceso de demandas de colectivos de Derechos Humanos, en un tiempo y espacio determinado, en nuestro país podríamos considerar que la cuestión de los Derechos Humanos contemplan principalmente las múltiples luchas contra la impunidad (SOLIS:2023). La historia del Movimiento de Derechos Humanos con sus trayectorias de luchas, logros y disputas, demuestra que los derechos no se conquistan de una vez y para siempre, que no existe un modo unívoco de nombrar, categorizar y establecer lo nombrado cuando hablamos de derechos humanos si no tenemos en cuenta la génesis y la transformación de esta idea. Los DDHH están condicionados por las sociedades en donde se desarrollan procesos de reconocimiento y de vulneración de derechos, como así también espacios de resistencias y remansos de humanidad ante la crueldad (CHABRANDO, SOLIS: 2023). Desde esta mirada, no basta con que las personas identifiquen que tienen dere-

chos, o que determinados Estados reconozcan la existencia de derechos, sino que, los Derechos Humanos constituyen proyectos de vida y subjetividades que no se desarrollan en soledad, sino que sólo son posibles a través de construcciones colectivas. De allí que los Derechos Humanos tienen mucho que ver con la politización de la vida en común, a través de la construcción de una vida con otros. Es decir, con sujetos que construyen y desarrollan capacidad de agencia, van delineando contornos sobre lo que significa y sobre lo que alberga la idea de derechos. Ese proceso incluye tanto consensos como disputas, avances y ampliaciones, pero también regresiones.

También los entendemos como parte de un entramado de conflictos desarrollados socialmente a lo largo del tiempo, por esto destacamos que al interior del campo de los Derechos Humanos existen procesos de legitimación de la palabra y las acciones lo que genera límites a la hora de construir nuevos sentidos en torno a este concepto. En las últimas décadas en nuestro país, los feminismos han puesto de manifiesto las limitaciones de la categoría «Derechos Humanos», en tanto referencia a «lo humano», como una categoría que remite a un sujeto universal, heterosexual, varón, productivista al interior de un mercado capitalista y occidental. En esta clave, la idea imperante por siglos sobre Derechos Humanos, desdibuja identidades disidentes y las múltiples opresiones por género, raza, clase social en el sistema capitalista.

En este sentido, la Universidad juega un rol fundamental, como institución educativa articuladora de saberes. La Universidad en la docencia, investigación y extensión tiene la responsabilidad de fomentar estudios, la participación, reflexión crítica y la discusión en torno a procesos de ampliación y defensa de derechos que ponen en cuestión categorías sedimentadas socialmente y de este modo incrementar y profundizar los abordajes de análisis e intervención desde el campo de los Derechos Humanos, entendidos de manera amplia e inclusiva. El Programa de DDHH de la FFYH, desde sus comienzos entendió a los Derechos Humanos desde «una perspectiva amplia y constructivista en tanto fundamento de la cultura democrática, los Derechos Humanos constituyen uno de los ejes centrales de los debates actuales a nivel local, nacional e internacional, problema transversal en el que se encuentran involucradas disciplinas e instituciones científicas, acciones políticas del Estado y de organismos no estatales» (RESOLUCIÓN DE CREACIÓN:2012).

Desde los inicios, uno de los principales objetivos fue el de generar diálogos entre contextos académicos y no académicos, es decir potenciar conocimientos surgidos al calor de distintas luchas, organizaciones, experiencias educativas más allá de las instituciones universitarias a partir de reflexiones profundas de referentes sociales y las múltiples agendas que en la coyuntura histórica y política se construyen. Sumado a ello, se pensó como un espacio interclaustró para profundizar las interrelaciones entre los distintos espacios que componen la comunidad universitaria. Para hacer efectiva esta premisa, el Programa se estructuró bajo una dirección y un Consejo Asesor constituido por representantes de todos los claustros (4 docentes, 1 docente jubilado, 1 no docente, 1 graduado, 3 estudiantes) para la articulación entre el Programa y los espacios curriculares, los proyectos de extensión e investigación, el diseño de la agenda, la definición de prioridades, el cronograma anual y el establecimiento de relaciones con otras actividades desarrolladas en otros espacios de la Universidad Nacional de Córdoba y fuera de ella.

En la FFyH, a través del recorrido que logró institucionalizar el Programa de Derechos Humanos en estos años de gestión, se ampliaron los abordajes de DDHH principalmente desde las tres funciones universitarias: la extensión, investigación y la docencia, con ejes específicos prioritarios que ordenan la gestión, a decir: violencia estatal, géneros y esí, memoria, verdad y justicia, pueblos originarios, naturaleza y ambiente, contexto de encierro, derechos lingüísticos y derecho a la educación.

En extensión, destacamos algunos trabajos que lograron sintetizar proyectos integrales en DDHH, como la publicación de una ESItca: un repositorio virtual de trabajos sobre Educación Sexual Integral en coordinación con diversas áreas de género, las articulaciones con el Movimiento Campesino de Córdoba -desde el acompañamiento a las escuelas campesinas hasta el fortalecimiento de encuentros anuales de la organización-, el trabajo con familiares de víctimas de gatillo fácil y las actuales discusiones sobre «seguridad ciudadana» que impulsamos junto a docentes y graduados de la Facultad de Derecho, el trabajo con mujeres migrantes de distintos barrios de Córdoba en coordinación con equipo de investigación del CONICET, la creación del archivo oral trans coordinado con el área trans y travesti, las prácticas integrales con estudiantes de Bibliotecología en el Ex Batallón de artillería, hoy Refugio Libertad y las prácti-

cas socioeducativas en el Archivo Provincial de la Memoria coordinadas con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, el ciclo de formación Memorias para el futuro, organizado junto al Centro de Estudiantes de FFyH, el Foro Sindical de Derechos Humanos de la Mesa de Trabajo por los DDHH de Córdoba y la Biblioteca Nacional-sede Juan Filloy. En docencia, acompañamos el desarrollo de los paneles de DDHH, una propuesta que excede al Programa porque se desarrolla hace ya 20 años como iniciativa para integrar debates en torno a DDHH en todas las carreras del curso de nivelación en coordinación en el área de Inclusión a los Estudios Superiores, dependiente de la Secretaría Académica, con esta misma área y la oficina de graduados se publicaron una serie de audiovisuales para ingresantes con micros de docentes y graduados de cada carrera.

En investigación, el Programa trabajó en la publicación de libros, a destacar el libro «encontrar a nuestros hijos» de Sara Luján de Molina, en la convocatoria al Premio Internacional de DDHH, Humanidades y Ciencias Sociales, la publicación de distintas producciones impulsadas por cátedras, equipos de investigación y gestión, como la publicación sobre los 20 años de la apertura de las fosas de San Vicente.

Los desafíos de la defensa, consolidación y transmisión de los DDHH

Los DDHH son un eje fundamental en el trabajo de la FFyH, no sólo por las propuestas que nacen del Programa sino por la integración de un espacio institucional de las inquietudes, proyectos y proyecciones de diversas carreras, espacios de investigación, extensión y gestión de esta Facultad. Más allá de todo lo construido que es importante tener en cuenta y celebrar, una cuestión a atender son los desafíos que este tiempo nos impone. A lo largo de estos cuarenta años de democracia observamos notables transformaciones respecto a los contenidos enseñados-aprendidos sobre derechos, sobre todo en carreras de Facultades como las Humanidades y Sociales, aunque los avances en estas Facultades muchas veces no se condicen con otras carreras de la UNC y allí reside uno de los grandes desafíos. En las Facultades con mayor dinamismo en la temática aún queda mucho por hacer, un dato que no resulta menor es que, si bien actual-

mente existen múltiples espacios institucionales y de gestión que trabajan en DDHH articuladamente y son numerosas las cátedras y seminarios optativos que proponen en sus unidades el abordaje de DDHH, no existen espacios curriculares específicos de DDHH en la mayoría de las carreras de la UNC. Si observamos la incorporación de la materia DDHH en la currícula en las recientes carreras como Sociología y Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales. También existen espacios curriculares sobre DDHH en las carreras de Abogacía, Comunicación Social, Trabajo Social, en las carreras de Historia, Ciencias de la Educación, Geografía, Antropología, Filosofía, Bibliotecología en la FFyH. Lo que resulta llamativo es que en su gran mayoría las materias de DDHH se encuentran dentro del desarrollo académico en las carreras Sociales y de Humanidades, lo cual genera un valor académico de los DDHH acotado dentro de una comunidad académica más amplia. Esto se debe a que entre los docentes, extensionistas e investigadores de estas carreras se encuentran las personas especializadas y propicias para el desarrollo de temas específicos en DDHH, aunque, se corre el riesgo de que el avance y profundización de contenidos referidos a DDHH dependa de espacios de gestión de cada unidad académica y la voluntad de un equipo docente. El desafío es titánico y las transformaciones profundas dependen de la modificación de planes de estudios para lograr una organización curricular que incorpore a los DDHH en todas las carreras de la UNC.

En diálogo con la apuesta anterior, uno de los mayores desafíos que tenemos es la generación de cargos laborales para el desarrollo de estas temáticas que precisan de la conformación de equipos de trabajos jerarquizados en pos de la profundización de lineamientos teóricos y prácticos. Del mismo modo, resulta urgente revisar los mecanismos de evaluación universitarios, con más razón en tiempos de crisis en el financiamiento a las Universidades Nacionales y el sistema científico. La desventaja en la obtención de recursos económicos entre equipos de investigación con integrantes que se desempeñan como investigadores del sistema científico nacional y quienes no, es ya inaceptable. ¿Qué se evalúa en las distintas convocatorias? Respecto a los puntajes en concursos y selección de antecedentes ¿Por qué la función de investigación es superior a la de extensión?. La ponencia de Solis e Inchauspe en las I Jornadas sobre Derechos

Humanos de la FFYH «Saber en diálogo» deja en evidencia este pendiente:

En la SECyT UNC la reciente convocatoria mostró la tendencia a conformar grupos con recursos humanos de alta calificación para obtener la posición más ventajosa, en desmedro de equipos que tiene mayores heterogeneidades, se ocupan de la formación de estudiantes y graduados recientes, y que apuestan a democratizar (desde la clase / el género / la cultura) el derecho a investigar frente a quienes hacen primar una selección de corte elitista en la incorporación de integrantes, focalizando su responsabilidad de formación hacia aquellos que les retribuyen mayores posibilidades de rentabilizar sus opciones (ejemplo, los posgraduados y becarios de posgrado), asignando temas para investigar, compitiendo en diferentes agencias de financiamiento con el mismo y único proyecto; en definitiva reduciendo la formación a la reproducción de las lógicas de un sistema altamente mercantilizado, competitivo y a la vez en franco achicamiento, lo que vuelve la competencia más feroz, al tiempo que desvaloriza y subsume las acciones de docencia de grado y extensión a expresiones mínimas por considerarse menos rentables en la formación de trayectorias exitosas. (p. 442).

Estas problemáticas están atravesadas por un modelo de Universidad impuesto el cual se vuelve cada vez más urgente poner en cuestión. Las reformas neoliberales de la década de los 90, produjeron políticas universitarias homogeneizantes, introdujeron la lógica de la competitividad y de la eficiencia para la gestión institucional, promoviendo la estandarización y la desterritorialización de los sujetos universitarios lo que conlleva a una mercantilización de los saberes y habilita a los cuestionamientos de la función social de la institución universitaria (BADANO: 2019).

Otro desafío a atender son los vínculos entre DDHH, historia, memoria y transmisión. Siguiendo a Elisabeth Jelin, sostenemos que la memoria no es el pasado, sino «la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con el futuro deseado en el acto de memorar, olvidar, silenciar». (2018:15). En este presente atravesado por la afectación de los significantes «democracia» y lo «democrático», se expanden como nun-

ca antes, los discursos negacionistas y reivindicadores del terror de Estado, en el debate público abundan los discursos de odio y las propuestas de regresividad social y económica amenazan una y otra vez a las construcciones de consensos sobre categorías como «justicia», «inclusión», «respecto a la diversidad». Están cada vez más en peligro los bastiones de la vida democrática como son las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, la centralidad del pacto intergeneracional con personas mayores, el cuidado del ambiente, los derechos de las comunidades indígenas, la importancia de la gratuidad de la enseñanza y la salud pública y, en particular, la continuidad de la universidad pública como la conocemos hasta hoy. Resultan cuestionados, vilipendiados derechos históricamente reconocidos y se pone en duda una larga historia colectiva de construcción de derechos. (CHABRANDO, SOLÍS:2023). En esta coyuntura de avanzada y despliegue de discursos y prácticas negacionistas y apologistas que impregnan y se expanden en los sentidos comunes y la vida social, las narrativas y los modos en los que nos vinculamos con el pasado reciente son interpeladas y es un desafío construir sentidos del pasado acordes a lo que Jelin denomina como espacios de experiencia y de futuros incorporados como horizontes de expectativas. En esta clave, retomamos la importancia de la pedagogía de la memoria para generar vínculos y sensibilidades a través de la experiencia. Aunque nos preguntamos del mismo modo que hace Minatti: «¿Cómo mirar la experiencia? ¿Cómo compartir el sentir? ¿Cómo compartir el estremecimiento?». El autor sostiene que en procesos educativos, la apuesta fundamental está en escuchar-nos, en la aceptación y respeto por los silencios, la circulación de la palabra aunque muchas veces estas propuestas se encuentran con discursos pedagógicos normativos, actividades signadas muchas veces por objetivos pautados y conducidos por la lógica de la búsqueda de datos o mera información académica. Para ello, es necesario construir nuevos modos de aprendizaje, formación, investigación y encuentro. La consolidación de propuestas interclaustrales e intergeneracionales, atendiendo a las inquietudes, demandas y proyecciones a futuro que cada generación propone, son instancias para construir esos lugares comunes para compartir la experiencia.

Las propuestas institucionales como «Memorias en Común» de la Escuela de Historia e «Improntas de la dictadura» de la Escuela de Filosofía, el Seminario «Negacionismo y Educación», coordinado por el equipo

de investigación: «Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba» del CIFFyH, junto con el Programa de DDHH, se constituyeron como aportes para pensar los desafíos del abordaje y la transmisión en contextos educativos y sociales. Por supuesto que no sin conflictos, son iniciativas que promueven los cruces de experiencias, no sólo académicas sino en diálogo con organismos de DDHH, referentes sociales, Espacios de Memoria. Estos trabajos suponen una lógica colectiva - inter cátedras, interequipos- dejando de lado la búsqueda del beneficio personal, promoviendo discusiones para dar respuestas a las interpelaciones presentes, más allá de los intereses por responder una pregunta de investigación específica y acotada.

La otra cuestión central que nos desafía y tiene vinculación con lo planteado al comienzo de este escrito es la ampliación de la noción de los Derechos Humanos, que aunque discursivamente está instalada, en la práctica aún existen limitaciones a la hora de intervenir e interpelar en esta clave. Como ya muchos autores señalaron, la noción de los DDHH va más allá del trabajo en Memoria, Verdad, Justicia, aunque en nuestro país esta idea está entramada con esa lucha inaugurada por los organismos de DDHH como Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, Ex presos. Si bien esta noción se fue ampliando a medida que otras luchas fueron ganando visibilidad, las construcciones de agendas propias comenzaron a producir especificidades del mismo modo que una pugna por la legitimidad. El surgimiento de novedosas organizaciones ambientalistas y de géneros, el auge de nuevos espacios de intervención sobre temáticas antes invisibilizadas en la escena pública, generaron diversos interlocutores y amplificaron los abordajes. Esta diversificación tiene capacidad para la expansión de agendas peculiares aunque muchas veces lo que produce son distanciamientos en la integración de demandas y agendas si no existe voluntad de articulación entre organizaciones, referentes e instituciones. Esto mismo se vislumbra en las articulaciones intra universitarias. Resulta crucial una mirada integral al interior de las instituciones por sobre cada una de las especificidades, de lo contrario la fragmentación de estrategias y propuestas teórico-metodológicas producirá una escisión de intervenciones en un contexto donde el neoliberalismo a nivel global propone la ruptura de lazos y solidaridades. El neoliberalismo, no es sólo un régimen político o un programa económico, sino una subjetividad dominante

donde lo que se impone es la necesidad y el deseo individual por sobre la capacidad de lo colectivo. La transformación de esta ideología imperante será posible si se articulan estrategias, objetivos, demandas, deseos. De lo contrario sólo existirán propuestas aisladas, múltiples agendas con marcos teóricos sin incidencia en lo estatal, lo político y lo social.

A modo de síntesis

En un tiempo de crisis de la Educación Superior y el sistema científico nacional, este trabajo busca visibilizar lo fundamental que resulta la defensa de lineamientos ya consolidados de intervención sobre y desde la perspectiva de los Derechos Humanos. En este trabajo presentamos concepciones y debates sobre los Derechos Humanos que guiaron la gestión desde 2022-2025 en la FFyH, una institución garante y promotora de derechos. Desde una tradición institucional que fue profundizando los abordajes de los DDHH y que no escapó a los procesos políticos y sociales que delimitaron los marcos de acción de la Universidad Pública, nos preguntamos sobre la capacidad de incidencia de la perspectiva de DDHH en la investigación, extensión y docencia en un contexto de crisis neoliberal y mercantilización de los saberes. La renovación de planes de estudio, la revisión de los dispositivos de evaluación universitarios para la designación de partidas presupuestarias y la modificación en la elección de los mecanismos de puntajes en concursos docentes son desafíos urgentes que se presentan a la hora de pensar una estrategia que enfrente la reproducción de las lógicas en un sistema altamente mercantilizado y deshumanizante.

Del mismo modo, resulta primordial la generación de múltiples proyectos, que con una escucha atenta y con voluntad política de transformación produzcan novedosas alianzas e intervenciones institucionales entre espacios universitarios y no universitarios para la profundización del compromiso con los DDHH en este tiempo aciago.

Referencias bibliográficas

BADANO, MARÍA DEL ROSARIO (COMP.) (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Uader.

CHABRANDO, VICTORIA; SOLÍS, CAROL (COORD.) (2023). *Derechos Humanos y Extensión*. *Revista E+E. Estudios de Extensión y Humanidades*, Córdoba, Vol. 10 Núm. 15. <https://ffyh.unc.edu.ar/derechos-humanos/2024/09/17/derechos-humanos-y-extension/>

CHABRANDO, VICTORIA; SOLÍS, CAROL (COORD.) (2023). *Derechos humanos y extensión*. 40 años de democracia, *Revista E+E. Estudios de Extensión y Humanidades*, Córdoba, Vol. 10 Núm. 16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/issue/view/2801>

JELIN, ELISABETH. (2018). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.

MINATTI, AGUSTIN (2013). *Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/apertura/article/view/28319/29518>

ROMERO, FLAVIA; CRISAFULLI, LUCAS (2023). *Notas urgentes sobre los vínculos entre la extensión universitaria y los derechos humanos*. *Revista E+E: estudios de extensión y humanidades*, vol. 10, n° 15 pp. 54-70. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/41277/41905>

SOLIS, CAROL; INCHAUSPE, LEANDRO (2019). *Sobre el diálogo de saberes en derechos humanos en la universidad pública hoy. Desafíos, estrategias y obstáculos a partir de una experiencia*. I Jornadas sobre Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba. FFyH. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/04/SaberesEnDialogo2020-2.pdf>

ZAFFARONI, EUGENIO (2022). *Colonialismo y Derechos Humanos. Apuntes para una historia criminal del mundo*. Taurus.

Las escuelas secundarias de Río Cuarto como espacios de memorias. Apropiações docentes del diseño curricular sobre el pasado reciente.

ROMINA SOLEDAD BADA¹

Introducción

Este trabajo presenta un adelanto de los resultados de mi tesis doctoral², cuyo objetivo fue analizar cómo los docentes de Ciencias Sociales de 5° y 6° año en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) se apropian de los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba sobre el pasado reciente. Utilizando una metodología cualitativa, se realizaron observaciones participativas y entrevistas semiestructuradas con los docentes. El análisis de contenido permitió, mediante las percepciones de los docentes, identificar similitudes en los modos de apropiación y en las prácticas docentes en relación a este tema y tensiones respecto de lo que establecen los diseños curriculares.

Aspectos teóricos y metodológicos

La complejidad del tema, las inquietudes personales y la exploración bibliográfica llevaron a esta investigación a centrarse en un aspecto aún no investigado: las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales de es-

1 Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Tesis doctoral dirigida por el Dr. Adrián Carbonetti (CIECS/CONICET/UNC) y la Dra. Viviana Macchiarola (UNRC).

cuelas secundarias de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) en relación con la apropiación y adaptación de los docentes a los lineamientos establecidos por los diseños curriculares respecto a la enseñanza del pasado reciente. Este estudio generará un antecedente importante al visibilizar las prácticas y actividades cotidianas de los docentes del área de Ciencias Sociales (segundo ciclo) de las escuelas secundarias de nuestra ciudad.

Además, este trabajo representó un ejercicio de observación y escucha atenta, buscando acercarse a las prácticas de los docentes relacionados con el pasado reciente, para comprender específicamente los procesos de apropiación, traducción y modificación que realizan en relación con los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, considerando las condiciones contextuales que los explican, como las características institucionales, socioeconómicas y las políticas locales en torno a las memorias. Este abordaje permitió vislumbrar, de manera general, las resistencias, permanencias, tensiones y posibilidades de cambio que surgen en las prácticas docentes.

Este estudio se abordó desde el enfoque teórico de las Pedagogías de la Memoria. La originalidad de mirar desde este enfoque radica en una perspectiva específica que plantea una forma particular de comprender los modos de apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente, situando a las escuelas como espacios donde se construyen memorias. El horizonte de las Pedagogías de la Memoria está atravesado por el imperativo del deber de recordar, resignificar y construir memorias. Utilizar esta perspectiva en las prácticas docentes implica que la apropiación, adaptación y transmisión del pasado reciente no se limite a relatar los hechos ocurridos, sino que también impacte «en las subjetividades, en las formas de pensar y actuar» (RAGGIO, 2005, p. 102) de los estudiantes, quienes, aunque no vivieron esas experiencias, forman parte de las memorias colectivas.

En este sentido, el problema principal que se abordó en esta investigación es conocer cómo los docentes del área de Ciencias Sociales, correspondiente al segundo ciclo, se apropian y adaptan lo establecido en los diseños curriculares en relación a la enseñanza del pasado reciente, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto, una de carácter público, otra semi privada y finalmente la tercera de índole privada.

Al profundizar en este proceso, pudimos elucidar el rol que los docentes de Ciencias Sociales otorgaron a las directrices de los diseños curriculares, así como las decisiones que tomaron en relación con este tema, estableciendo conexiones entre los documentos provinciales y sus propias prácticas. Desde este punto de partida, se llevó a cabo un análisis de cómo traducen, reinterpretan, adaptan y se apropian de lo establecido en dichos documentos en sus prácticas, teniendo en cuenta las diversas realidades escolares y contextos, así como si trabajan desde las perspectivas de las Pedagogías de la Memoria. Además, se examinaron las políticas y propuestas locales relacionadas con la temática, así como los vínculos y usos que los docentes establecen con estas políticas en sus prácticas diarias.

Cuando hablamos de Pedagogías de la Memoria, nos referimos al concepto planteado por Dussel (2005) «como la enseñanza de lo in-enseñable» (p. 4), es decir, la enseñanza de contenidos vinculados al dolor social, a situaciones de espanto y horror, a experiencias límites y traumáticas, que las sociedades han sido capaces de producir, vivir y superar. Este concepto se centra en el proceso social de construcción de las memorias (que han experimentado el horror y el dolor social) y las identidades colectivas. Las Pedagogías de la Memoria en las escuelas requieren el rol activo de los sujetos en la arquitectura del saber, el diálogo y la circulación dinámica de la palabra, manifestando específicamente desde qué posicionamientos se atiende al tema conjuntamente con una pedagogía de la pregunta formulada históricamente por Paulo Freire (1985) o bien como dice Todorov (2000) con una «memoria ejemplar»(p. 22) en donde el pasado es un punto de partida para las prácticas cotidianas, utilizando como recurso las significaciones de las memorias con el fin de construir nuevas interpretaciones frente a las demandas presentes.

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo fue indagar en las prácticas docentes concretas que se convierten, según Finocchio (2011) en «aquello que es invocado, aunque está ausente, aquello que se supone conocido sin mencionar, y que es justamente la densidad de lo que se hace en la escuela, esto es de la práctica escolar» (p. 21).

El objetivo no radicó en interpretar todas las prácticas escolares en su conjunto, sino más bien en focalizarnos en aquellas donde se aborda específicamente el pasado reciente, ya sea como contenido disciplinar o como eje transversal.

El pasado reciente es un campo de estudio complejo, heterogéneo y en constante construcción. Desde una perspectiva historiográfica, el interés por este tema se refleja en las numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas. Estas investigaciones utilizan diversas denominaciones, tales como *historia reciente o pasado reciente* (ALONSO, 2018; FRANCO Y LEVÍN, 2015, 2017; SHERMAN ET AL., 2020), *historia contemporánea* (GARZÓN ROGÉ, 2006), *historia vivida* (ARÓSTEGUI, 2004) e *historia actual* (BARROS, 2002).

La presencia de estas denominaciones nos permite observar las dificultades que acontecen al momento de definir al pasado reciente como objeto de estudio y establecer su especificidad, es decir, intentar acordar el tiempo cronológico que abarca, su propia conceptualización, los aspectos que lo diferencian de otros pasados y más del mismísimo presente, entre otras cuestiones. Observamos que no hay consensos entre los historiadores e investigadores al momento de definir la propia cronología de este pasado. Pero, como mencionamos anteriormente, este pasado es complejo, por lo tanto, definirlo desde la cronología no alcanzaría a abarcar todas sus particularidades. Por eso, coincidimos con la mirada de Franco y Levín (2007) que sostienen que al momento de establecer la especificidad del pasado reciente:

muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta más bien en un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa (p. 33).

En este sentido, observamos que el pasado reciente es un campo muy dinámico, que está en constante movimiento, cuyas periodizaciones son variadas y flexibles, y, además, es un área en proceso de re-significación.

Cabe aclarar que, en esta investigación, al hablar de pasado reciente hacemos referencia a la última dictadura cívico-militar en Argentina, en la medida en que es abordada mediante el diseño de prácticas específicas por los docentes (teniendo en cuenta o no los que establecen los diseños curriculares de la provincia). Nuestro punto de referencia al especificar el

campo es a partir de la postura de Levín (2007) que sostiene que el pasado reciente «se trata de un proceso político y social transcurrido a partir de ‘el Cordobazo’ hasta la transición democrática» (p. 1), es decir, abarcaría fines de los 60 y se extiende durante toda la década del 70, atravesando los años de la última dictadura militar hasta el momento de la asunción de Raúl Alfonsín, con el retorno de la democracia, que se vivió como el fin de un ciclo y la inauguración de una nueva etapa en la historia nacional.

Analizar hoy cómo se aborda el pasado reciente en las prácticas docentes implica considerarlas como algo dinámico, que se construye y reelabora constantemente, con resistencias, conflictos y disputas entorno a qué se debe enseñar, qué se enseña y para qué se lo enseña.

En cuanto al segundo concepto vertebral de esta investigación, sobre prácticas docentes, retomamos el estudio de Edelstein (2011) donde sostiene que las «prácticas escolares son prácticas sociales complejas que se generan en un espacio y tiempo determinado» (p. 190) y que, para referirse a ellas, recurrentemente, dice la autora, «se alude a la clase y el trabajo en el aula». Por su parte, y aportando al carácter complejo de las prácticas, González (2021) expresó que las mismas están constituidas por «un conjunto de saberes, gestos, comportamientos, acciones, sentidos, representaciones, ideas, afectos y emociones» (p. 149) y que, por tales características, para reconstruirlas y analizarlas es necesario observar las prácticas y dar cuenta del aparato comprensivo e interpretativo propio del investigador, así como los sentidos que los docentes le imprimen a sus decisiones y acciones.

El tercer concepto que articuló este trabajo es la apropiación, crucial al momento de interpretar las traducciones que realizan los docentes de Ciencias Sociales, de los diseños y políticas locales, en sus prácticas. En este punto, acordamos con el concepto planteado por Chartier (1992) en donde define la apropiación como «un proceso de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen» (p. 53). En este sentido, las prácticas docentes son prácticas de apropiación, que construyen nuevos sentidos a partir de la lectura de las normativas curriculares vigentes y políticas locales, y también inciden el hacer cotidiano de los docentes. Es decir, los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, las propuestas

pedagógicas y didácticas, y a partir de ello, traducen lo leído, produciendo algo nuevo en las aulas donde desarrollan su tarea de enseñanza.

Según Rockwell (2005), la apropiación se refiere a un proceso dinámico y multifacético que ocurre en los entornos escolares, donde los actores educativos, como estudiantes y docentes, toman y adaptan elementos del conocimiento, las prácticas y los valores presentes en el contexto educativo para hacerlos propios. Esta apropiación no es un proceso pasivo ni lineal, sino que implica una interacción activa y creativa con los contenidos y las dinámicas escolares, donde se negocian y resignifican estos elementos en función de las experiencias, necesidades y contextos específicos de los individuos y grupos involucrados.

La apropiación es, por tanto, uno de los múltiples procesos que ocurren en los ámbitos escolares, y se manifiesta en cómo los actores educativos incorporan, modifican y aplican los conocimientos y prácticas que se les presentan, dándoles nuevos sentidos y usos en sus contextos particulares. Frente a estas referencias, surgieron varios interrogantes que organizaron esta investigación: ¿Qué lineamientos establecen los diseños curriculares de la provincia de Córdoba respecto a la enseñanza del pasado reciente? ¿Qué distancias pedagógicas y qué diferencias se pueden encontrar entre lo que proponen los diseños curriculares y lo que realmente llevan a la práctica los docentes? ¿Las políticas locales vinculadas al pasado reciente inciden al momento de pensar, planificar y llevar adelante las prácticas docentes? ¿Tienen los docentes de Ciencias Sociales propuestas pedagógicas que vinculen la escuela con los espacios de memoria de la ciudad? ¿Qué características y qué sentidos adoptan los relatos del pasado reciente por parte de los docentes de Ciencias Sociales y son transmitidos en las aulas? ¿La historia personal y formación profesional de los docentes condicionan los modos de apropiación, adaptación y transmisión que llevan adelante los docentes en sus prácticas en relación al pasado reciente? ¿Qué puntos en común y qué diferencias se evidencian en las prácticas escolares de las escuelas seleccionadas?

A partir de allí, planteamos nuestro objetivo principal que fue analizar los modos en que los docentes de Ciencias Sociales de 5° y 6° año de tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto se apropian de lo establecido en los lineamientos curriculares orientados al estudio del pasado reciente. Con este objetivo buscamos comprender las diversas

condiciones (internas y externas) que inciden en las prácticas docentes respecto a este tema. Como objetivos secundarios, nos propusimos caracterizar las orientaciones que brindan los diseños curriculares en torno al pasado reciente, examinar las modificaciones y/o recortes que realizan los docentes de los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba referidos al pasado reciente, examinar las condiciones subjetivas, institucionales y contextuales que inciden en tales modificaciones, indagar en los lineamientos de la política local municipal en torno a las memorias y en relación directa con el pasado reciente y su implicancia en las prácticas educativas en las escuelas, y comparar los elementos que median en las prácticas docentes en relación al pasado reciente en las instituciones seleccionadas (una pública, una semi-privada y otra privada). En este ensayo, sólo nos centraremos en los hallazgos más importantes en relación al objetivo principal por cuestiones de extensión.

Para cumplir con estos objetivos, empleamos una metodología cualitativa, en un estudio de casos múltiples. Como instrumento principal de recolección de datos, realizamos observaciones de campo, con un total de 16 observaciones en clases de las asignaturas Historia y Geografía (5° año) y Ciudadanía y Política, Filosofía, Psicología, Historia y Geografía (6° año). Estas observaciones, llevadas a cabo entre marzo y diciembre del ciclo lectivo 2023, coincidieron con momentos en los que se abordó la temática de la última dictadura, lo que limitó la posibilidad de analizar un mayor número de clases. Asimismo, utilizamos entrevistas semiestructuradas, entrevistando a 13 docentes de Ciencias Sociales de 5° y 6° año en las tres escuelas seleccionadas, con el objetivo de conocer sus decisiones y percepciones sobre la enseñanza del pasado reciente y la adaptación de los lineamientos curriculares. La mayoría de las entrevistas se llevó a cabo en las instituciones escolares, fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las transcripciones se enviaron a los entrevistados para su revisión, con el objetivo de identificar posibles omisiones. En esta instancia, las entrevistas iniciales se enriquecieron y profundizaron, incorporando nuevos aportes y reflexiones.

La selección de los docentes respondió a lo que se conoce como muestra basada en criterios (MERRIAM, 1988; NEWTON SUTTER, 2006). Los participantes son seleccionados según criterios, bases o estándares establecidos para las unidades que serán objeto de investigación (MERRIAM, 1988). De

esta manera, se identificaron los casos que cumplen con esos criterios (NEWTON SUTTER, 2006) con el propósito de maximizar el conocimiento adquirido sobre el estudio en cuestión, aunque la muestra carezca de representatividad.

Basándonos en las consideraciones de estos autores, el foco de estudio se centró en instituciones educativas de nivel secundario ubicadas en la ciudad de Río Cuarto. Entre ellas, seleccionamos aquellas que cumplían tres criterios específicos: en primer lugar, debían ser de distintas gestiones (pública, privada, semi-privada); en segundo lugar, se consideraron aspectos prácticos relacionados con el acceso al campo de estudio, como la proximidad al domicilio y lugar de trabajo en la ciudad de Río Cuarto; y en tercer lugar, se tuvieron en cuenta supuestos sobre las particularidades de la comunidad educativa, la flexibilización curricular, la cultura escolar, entre otros aspectos, de estas instituciones. Esto nos permitió explorar el entramado que se desarrolla al implementar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. Además, nos habilitó para comparar contextos, aspectos socioeconómicos, culturales y pedagógicos que inciden directa o indirectamente en las decisiones de los docentes.

Hallazgos

En el desarrollo de las prácticas docentes vinculadas a la apropiación y transmisión del pasado reciente en las escuelas secundarias seleccionadas, convergieron diversos elementos que las hacen plurales y que las someten a tensiones cotidianas. Para capturar estas pluralidades, se exploraron las percepciones, interpretaciones y sensaciones de los docentes entrevistados con respecto a las condiciones que están presentes en su quehacer diario. De este modo, identificamos siete aspectos fundamentales que contribuyen a la diversidad en la forma de abordar el pasado reciente: 1) las percepciones de los docentes en relación a los diseños curriculares de la provincia, 2) los recortes, adaptaciones y/o modificaciones realizados por los docentes con respecto a lo establecido en los diseños, 3) los sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente, 4) las vinculaciones con las políticas locales, 5) el contexto escolar áulico e institucio-

nal (cultura escolar), 6) la experiencia personal de cada docente, su formación profesional y 7) las características de la población estudiantil.

Cabe aclarar que las cuatro primeras dimensiones responden a decisiones pedagógicas y curriculares mientras que los tres restantes, refieren a los contextos y condiciones que enmarcan dichas decisiones. Los docentes entrevistados aparecen con una P y un número y los directivos con la letra D seguido de un número (manteniendo los criterios de anonimatos requeridos para este tipo de investigaciones) y las escuelas las nombramos con siglas: escuela de gestión pública (EGP), escuela de gestión privada (EGPRI) y escuela semi privada anexo (EGPRA).

1. *La perspectiva de los docentes sobre los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba*

Se les preguntó a los docentes entrevistados sobre su opinión respecto a los diseños curriculares y si los toman en cuenta al planificar sus clases. Las respuestas fueron variadas: «Sí, son necesarios. Nos permiten tener una especie de orientación» (Entrevista a P1, EGP, 2023); «Se tiene en cuenta el diseño, pero no su aplicación literal. Cada docente elige de acuerdo a su formación y cómo percibe la escuela» (Entrevista a P3, EGPRI, 2023); «Son acordes. Se establecen matrices generales que también se ven en varias instituciones, lo que a veces permite manejar ciertos patrones» (Entrevista a P2, EGP 2023). Los testimonios revelaron que, en general, los docentes ven los diseños curriculares de Córdoba como guías que deben adaptarse y reinterpretarse según las características de cada escuela. Esto refleja que los diseños se modifican y apropian según las realidades particulares de cada entorno educativo. Además, debido a la limitada cantidad de horas en el nivel secundario y la amplia gama de temas que deben cubrirse en el área de Ciencias Sociales del Ciclo Orientado o Segundo Ciclo, los docentes se ven obligados a recortar contenidos. Así lo expresa un testimonio: «Van en desmedro de la calidad educativa. Funcionan más como una herramienta que, en lugar de enriquecer la labor docente, la perjudi-

ca. En este afán de simplificar el paso por el secundario, se recortan muchísimos contenidos» (Entrevista a P3, EGP, 2023). Esta situación pone en evidencia que el tiempo disponible y la extensión de los contenidos son factores clave que afectan la implementación del diseño curricular. Además, la sobrecarga de contenidos y la posible desactualización de estos diseños también influyen: «Los diseños curriculares tienen demasiados espacios curriculares, 14, lo que hace poco atractivo el secundario. Un estudiante se aburre porque son espacios estancos. Según tu orientación, tienes que dar esto, esto y esto, sin posibilidad de moverte de ahí» (Entrevista a P2, EGPR, 2023).

2. *Las prácticas docentes: apropiación y adaptación de los contenidos en los diseños curriculares sobre el pasado reciente.*

El análisis de los relatos docentes reveló que los contenidos relacionados con el pasado reciente se ajustan a las directrices de los diseños curriculares. Sin embargo, las adaptaciones, apropiaciones y recortes realizados por los docentes varían según el contexto del aula, la institución, los intereses de los estudiantes y los enfoques pedagógicos individuales. Como señaló un docente sobre estas adaptaciones «responden a las dinámicas propias institucionales» (Entrevista a P1, EGPR, 2023), mientras que otro docente expresó que también está «sujeto a lo que piden los programas internacionales» (Entrevista a P1, EGPR, 2023). Siguiendo la perspectiva de Certeau (2008), se comprende que los docentes implementaron estrategias que les permitieron utilizar los diseños curriculares de manera creativa y artesanal. Esto significa que los docentes hicieron un uso flexible de los diseños, ajustándolos a sus propias necesidades y objetivos específicos en el aula. Los modos particulares de adaptación y apropiación responden a la noción de apropiación propuesta por Chartier, quien «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos» (CHARTIER, 1993, p. 7). Los docentes integraron lo prescrito en los diseños curriculares de diversas maneras, adaptándolos a las con-

diciones específicas de sus contextos escolares y culturales. En algunos casos, ajustaron sus prácticas de un curso a otro, teniendo en cuenta las características e intereses de los estudiantes. Las dinámicas internas de cada institución resultan ser un factor clave en la configuración de estas prácticas docentes. Frente a contextos diversos, con tradiciones pedagógicas distintas, docentes de diferentes edades y formaciones, y propuestas educativas variadas, las apropiaciones de los diseños se vuelven, siguiendo a Rockwell (2005), múltiples, relacionales y transformadoras. Los docentes buscan resignificar e interpe- lar a sus estudiantes al abordar el pasado reciente, adaptando su enseñanza para hacerla relevante y significativa en función de las necesidades y características de sus entornos específicos. En esta investigación, coincidimos en que las prácticas do- centes son situadas, como lo reflejan los testimonios, y están estrechamente vinculadas a las culturas escolares. Al anali- zar las prácticas docentes desde la concepción de cultura es- colar (basándonos en las ideas de Charvel, Viñao y Julia) y desde las Pedagogías de la Memoria (retomando las ideas de Dussel, Domínguez-Acevedo, Kaufman, entre otros), pode- mos visibilizar a las escuelas seleccionadas como espacios productivos y creativos, donde los diseños curriculares son solo un elemento más dentro de las experiencias educativas. Los testimonios de los docentes también revelaron una mar- cada discrepancia entre la estructura organizativa de los con- tenidos establecidos por la provincia y las prácticas concretas que se desarrollan en las escuelas. Como expresó un docen- te, «nosotros en educación estamos muy atrasados. Es muy discursivo, pero en la práctica me parece que se está nivelan- do para abajo» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Esta discre- pancia es un tema recurrente en la investigación educativa, como lo demuestran estudios de Jackson (1991), Cuesta Fer- nández (1997), Frigerio (2000), González (2011), entre otros. La divergencia parece estar relacionada con el hecho de que los expertos encargados de diseñar los programas curriculares a menudo tienen poca experiencia directa con el entorno esco-

lar, lo que limita su comprensión de las dinámicas del aula y su capacidad para proponer cambios efectivos en la enseñanza. Los modos de apropiación y las estrategias seleccionadas para estas culturas escolares particulares hacen que no sea una tarea sencilla «enseñar lo inenseñable», como diría Dussel (2005). Aunque las escuelas son un espacio de encuentro intergeneracional y «una estación obligada de la memoria» (RAGGIO, 2005, p. 95), no siempre se logra impactar en las subjetividades de los estudiantes ni generar la conciencia crítica y el compromiso que los docentes desean. Además, la mayoría de los docentes abordaron la temática del pasado reciente desde una perspectiva general, algunos con neutralidad valorativa y otros con una actitud beligerante (CULLER, 1996), es decir, no imponen sus puntos de vista a los estudiantes, pero cuando deben dar una opinión o marcar un determinado posicionamiento, lo hacen. Otros docentes particularizaron en algún aspecto del proceso y hubo quienes directamente no dieron el tema. Esta variación radica en que las escuelas (y, por ende, los docentes) deben asumir «el conflicto implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto» (RAGGIO, 2005, p. 98). Por ello, el tema es mucho más complejo que cualquier otro. Además, hay que tener en cuenta que los docentes tienen sus propias vivencias, su historia formativa y sus grupos de pertenencia, lo que supone diferentes formas de aproximarse al pasado reciente.

3. Las prácticas docentes y los sentidos formativos de la enseñanza del pasado reciente

En los relatos de los docentes de las tres instituciones, se destaca que, pese a las diversas condiciones que influyen en sus prácticas, todos subrayaron la importancia de abordar el pasado reciente en el ámbito escolar. Como señaló un docente: «Nosotros hoy somos lo que somos por todo esto que pasó antes. Para mí, tiene sentido por eso, para la construcción de

la identidad» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Otros docentes añadieron: «Me parece muy importante porque es la forma de no repetir los errores; que no quede como algo que pasó y listo, porque no fue así» (Entrevista a P3, EGPRI, 2023), y «El sentido formativo tiene que ver con fortalecer profundamente el sentido democrático» (Entrevista a P2, EGPR, 2023). A partir de los testimonios, se identificaron cinco sentidos formativos principales: la importancia de comprender el presente, evitar la repetición de errores, valorar la democracia, enfrentar los desafíos en la transmisión del conocimiento y abordar la pérdida del valor del pasado. Las Pedagogías de la Memoria enfrentan estos desafíos al subrayar la importancia de una educación histórica que no se limite a la simple transmisión de hechos, sino que promueva una comprensión profunda y significativa del pasado. Esto implica enseñar no solo los eventos históricos, sino también explorar sus causas, consecuencias y vínculos con el presente. Además, este enfoque insiste en la necesidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, permitiéndoles analizar y cuestionar la información histórica, y construir conexiones significativas entre el pasado, el presente y el futuro.

4. Las prácticas docentes y su vinculación con las propuestas o políticas locales en relación a derechos humanos

Este análisis se centró en examinar si las iniciativas locales sobre derechos humanos influyen en las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza del pasado reciente. Para ello, se consultó a los docentes sobre la relación entre estas políticas y sus enfoques educativos. En la escuela privada, los docentes señalaron que la institución está mayormente orientada hacia programas internacionales, lo que restringe su participación en iniciativas locales relacionadas con los derechos humanos. «No, lo que pasa que por los programas no se toca mucho lo de historia actual en particular (...) no, lamentablemente, porque este colegio en ese sentido, es

demasiado autónomo hasta para eso» (Entrevista a P1, EGPRI, 2023). En contraste, en la escuela privada anexo y la escuela pública, los docentes mantienen una relación más estrecha con las políticas locales debido al compromiso institucional, y en el caso del anexo, también por la génesis de la propia institución. La vinculación entre las prácticas docentes y las políticas locales varía según múltiples factores, como el contexto institucional, las decisiones individuales de los docentes, los recursos disponibles y el interés de los estudiantes. En la escuela privada anexo, los docentes participan activamente en actividades locales relacionadas con la memoria histórica y los derechos humanos «En relación a nivel local, sí hemos trabajado con la Subsecretaría de Educación, con la Casa de la Memoria, con actividades que organiza el Municipio, con la Subsecretaría de Derechos Humanos; nos hemos sumado, por ejemplo, a las actividades propuestas por el Municipio para el 24 de marzo» (Entrevista a P3, EGPRI, 2023). Por otro lado, en la escuela pública, la participación es más moderada y depende de la decisión de cada docente. Los testimonios revelaron una disparidad en el grado de implicación de las escuelas en iniciativas locales sobre derechos humanos y en la enseñanza del pasado reciente. Esto resalta la importancia de considerar el contexto institucional y los recursos disponibles al diseñar estrategias educativas en esta área. Asimismo, se subrayó la necesidad de un mayor compromiso y apoyo por parte de las autoridades gubernamentales para garantizar un acceso equitativo a estas oportunidades educativas.

5. La exploración de las prácticas docentes dentro de sus contextos institucionales: un enfoque en las peculiaridades de las culturas escolares elegidas y su vinculación con la enseñanza del pasado reciente

En las tres escuelas, cada una con sus contextos particulares, se desarrollaron normas, actividades y rutinas que contribuyeron a definir las características únicas de sus culturas escolares. Según Rockwell (2007), estas instituciones son testigos de diversos procesos de «transmisión, reproducción, transformación y apropiación de objetos, saberes y prácticas cul-

turales en contextos diversos, que siempre van más allá de la instrucción formal» (p. 176). En estos entornos se observan prácticas plurales y variadas, arraigadas en la tradición escolar, que perduran en el tiempo y son adoptadas por los docentes como parte integral de la vida escolar en contextos específicos. La complejidad de los entornos escolares de las tres instituciones seleccionadas nos lleva a entender las culturas escolares en un sentido plural. En este sentido, Rockwell y Espeleta (1983) afirman que «es imposible encontrar dos escuelas iguales» (p. 73). Aunque los diseños curriculares y la supervisión estatal están presentes, no determinan completamente las relaciones e interacciones entre los docentes ni los significados subyacentes a sus prácticas educativas. Cada escuela es el resultado de una construcción social continua, influenciada por las interacciones entre los actores escolares en un tiempo y lugar determinados. Por ejemplo, la escuela privada se rige por un currículum mixto, con un fuerte peso de programas internacionales, mientras que la escuela semi-privada en un barrio periférico, con baja matrícula, busca «reparar el derecho a la educación, restituir ese derecho vulnerado» (Entrevista a D1, EGPR, 2023). Por su parte, la escuela pública, con una larga trayectoria, ofrece dos especializaciones y cuenta con un gran número de estudiantes y docentes. En estos contextos escolares, convergen múltiples aspectos simbólicos, materiales y cognitivos, lo que hace que las culturas escolares sean dinámicas. Como afirma Rockwell (2009), es crucial enfocarse en cómo estos elementos son «reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes» (p. 164), concibiendo las culturas escolares como espacios de creación, negociación y transformación constante. Otro aspecto destacado en los testimonios de los docentes y directivos es que cada escuela desarrolla su propia manera de llevar a cabo el trabajo pedagógico. Como mencionó un directivo, «tenemos un proyecto que abarca los niveles obligatorios, que consiste en recuperar siempre nuestro pasado, desde temáticas que también se abordan a través de las artes»

(Entrevista a D1, EGP, 2023). De Certeau (2008), al estudiar las prácticas de los individuos dentro de los sistemas culturales, introduce el concepto de «maneras de hacer» para describir los estilos y formas creativas y artesanales con los que los docentes se apropian de los distintos productos culturales. Las culturas escolares, en este sentido, no solo se viven y transforman, sino que se dinamizan a través de las prácticas cotidianas. Este enfoque nos invita a repensar la estructura escolar en función de los elementos que interactúan en la comunidad, las escuelas y los docentes, colocándose la apropiación en el centro de la reflexión, más allá de la simple reproducción de conocimientos y discursos predominantes. Las tres escuelas demostraron diferentes enfoques para abordar el pasado reciente, lo que refleja las particularidades de sus culturas escolares y los modos específicos en que los docentes se apropian del tema. Estas apropiaciones están condicionadas por las biografías de los docentes, cuyas perspectivas «no siempre están explicitadas ni se ponen en juego en los marcos interpretativos al planificar, pero a menudo emergen en la misma clase» (GARRIGA Y PAPPYER, 2013, P. 20). Además, las prácticas educativas están mediadas por el porqué, el para qué y el cómo de la enseñanza del pasado reciente en las aulas. Esto, como señalan Garriga y Pappier (2013), «convive con el objetivo de enseñar para la democracia, generando tensiones y contradicciones que merecen seguir siendo objeto de reflexión» (p. 20). Sin embargo, ya sea con mayor o menor profundidad y compromiso, a través de una efeméride o mediante un enfoque más sostenido, el pasado reciente sigue siendo un tema complejo de abordar en el ámbito escolar.

6. Experiencias personales y formación docente en relación a la última dictadura cívico-militar en Argentina

En los testimonios analizados, destacan varios aspectos clave. En primer lugar, todos los docentes de las tres escuelas coincidieron en que sus vivencias personales en relación con la úl-

tima dictadura están directamente vinculadas a sus prácticas en el aula. En contraste, lo aprendido (o no) durante su formación docente sobre este tema tuvo una incidencia mínima en la forma en que se apropian y abordan la enseñanza en la escuela. En segundo lugar, varios docentes subrayaron la importancia de reconocer su propia subjetividad al enseñar sobre el pasado reciente. No obstante, también manifestaron un esfuerzo por mantener una postura objetiva, lo que implica evitar tomar posiciones y presentar diversas perspectivas históricas, permitiendo que los estudiantes comprendan los eventos en su totalidad y formulen sus propias conclusiones. Como expresó una docente: «Sí, yo creo que la propia subjetividad siempre está, pero la historia tiene su propia realidad. Entonces, trato de ser, dentro de la subjetividad, lo más objetiva posible y enseñar las dos caras de la moneda, para que los chicos entiendan bien qué pasó, cómo pasó» (Entrevista a P1, EGP, 2023). Otro docente añadió: «Sí, uno es producto de todas las cosas que hemos vivido» (Entrevista a P4, EGP, 2023). En tercer lugar, varios docentes destacaron la importancia de inculcar valores como el respeto por la diversidad, el pensamiento crítico y el valor de la democracia. Utilizan el pasado reciente como una herramienta para fomentar la reflexión y el entendimiento de la sociedad actual. En las observaciones de campo, se notó que, en todas las clases donde se abordó el tema de la última dictadura cívico-militar en Argentina, los docentes lo hicieron de manera general, procurando exponer el proceso completo y minimizar la expresión de sus propias subjetividades u opiniones personales. La búsqueda de objetividad, entendida como neutralidad, fue una constante, y aquellos que vivieron durante esa época solo compartieron algunas experiencias personales a modo de ejemplo, sin profundizar en ellas.

7. Las prácticas docentes en relación a las características de la población estudiantil

La población estudiantil impacta de manera significativa en las prácticas docentes. «Vos cuando estás en clase te das cuenta los que te siguen, los que no te siguen» (Entrevista a P2, EGPRI, 2023). Las particularidades de cada comunidad escolar condicionan en gran medida las decisiones pedagógicas que toman los docentes. Por ejemplo, en las escuelas pública y semi-privada anexo, las características de los estudiantes obligan a los docentes a ser flexibles y creativos al enseñar sobre el pasado reciente. Además, la cultura escolar de ambas instituciones fomenta este tipo de adaptaciones y decisiones. Como señala un docente: «Creo que es la creatividad docente, la posibilidad de adaptarse a también a las inquietudes de los jóvenes, a los imponderables y a las mismas dinámicas propias de las instituciones» (Entrevista a P2, EGPR, 2023). En cambio, en la escuela privada, las prácticas están fuertemente vinculadas a programas internacionales, lo que obliga a los docentes a seguir los lineamientos y criterios establecidos por estos. Aunque la población estudiantil incide en las prácticas docentes en general, su impacto es más limitado cuando se trata de la enseñanza del pasado reciente. En este contexto, los docentes responden principalmente al marco institucional y a las directrices de los programas internacionales, lo que restringe su capacidad para adaptar los contenidos, como el de la última dictadura, a las particularidades del alumnado. A partir de lo expuesto, se puede reconocer que las características de la población estudiantil, su relación con los docentes, la cultura escolar, el sentido práctico, la intuición y los saberes contingentes configuran los elementos derivados de la experiencia docente. Estos constituyen aspectos fundamentales en las prácticas pedagógicas. Según Edelstein (2011), estudiar estos saberes y prácticas cotidianas es esencial para desnaturalizar las rutinas habituales y comprenderlas como un recurso indispensable para la construcción de conocimientos sobre la realidad en el aula.

Discusión

El desafío de enseñar el pasado reciente en las aulas está marcado por tensiones que emergen entre los diseños curriculares oficiales y las prácticas docentes. Los docentes suelen percibir los diseños curriculares como marcos de referencia generales que requieren adaptaciones según las realidades específicas de sus instituciones y estudiantes. Esta distancia entre lo prescripto por las autoridades educativas y las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza genera una línea de discusión que no debemos dejar pasar.

Uno de los principales puntos de tensión es la rigidez de los diseños curriculares. Aunque establecen los contenidos a cubrir, los docentes se ven obligados a hacer recortes y priorizaciones debido a factores como el tiempo limitado, la sobrecarga de contenidos y las necesidades concretas de los estudiantes. Esto abre una pregunta sobre la flexibilidad de los diseños: ¿cómo podrían ser más adaptables para ajustarse mejor a las particularidades de las aulas? Los docentes, en su práctica diaria, desarrollan estrategias para decidir qué contenidos priorizar y cuáles excluir. Estas decisiones están marcadas tanto por sus experiencias pedagógicas como por la percepción de desactualización de ciertos contenidos, especialmente en lo que respecta al pasado reciente.

La creatividad docente juega un papel fundamental en este proceso. No se limitan a implementar los diseños curriculares de manera mecánica, sino que los transforman activamente en función de sus contextos. Aquí, el concepto de apropiación que propone Chartier resulta clave, ya que destaca cómo los docentes reconfiguran lo prescripto para que tenga sentido en sus aulas. Este acto de creatividad, que puede variar en función de los recursos disponibles, las expectativas institucionales y las características de los estudiantes, genera una pluralidad de prácticas que, en muchos casos, mejora la comprensión del pasado reciente por parte de los estudiantes.

Otro aspecto central es la formación de valores a través de la enseñanza del pasado reciente. Los docentes no solo buscan transmitir conocimientos históricos, sino también fomentar en sus estudiantes una comprensión crítica del presente, promoviendo valores democráticos e incentivando la lucha en la defensa de los derechos humanos. Las estra-

tegrías pedagógicas que mejor funcionan en este sentido son aquellas que logran equilibrar la transmisión de hechos históricos con la reflexión crítica sobre estos, ayudando a los estudiantes a conectar el pasado con sus implicaciones en la actualidad. Sin embargo, estas estrategias no son homogéneas y están profundamente condicionadas por las culturas escolares específicas en las que se desarrollan. Las tradiciones pedagógicas y la historia institucional de cada escuela impactan en cómo los docentes abordan temas sensibles como el pasado reciente. Aquí, la autonomía docente puede verse limitada o potenciada, dependiendo de la flexibilidad que les otorguen sus instituciones para adaptar los contenidos curriculares a las realidades de sus estudiantes.

Un factor que no puede dejarse de lado es la subjetividad de los docentes. Las vivencias personales, sobre todo en temas como la dictadura cívico-militar, inciden en la manera en que enseñan. Aunque los docentes buscan mantener la objetividad y fomentar el pensamiento crítico, las tensiones entre sus propias creencias y la neutralidad son inevitables. Esto plantea interrogantes sobre si es posible, o incluso deseable, una enseñanza completamente neutral en temas tan cargados emocional e históricamente.

La población estudiantil también juega un rol determinante en la enseñanza del pasado reciente. Las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, así como su interés o conocimiento previo sobre el tema, obligan a los docentes a ajustar sus prácticas. En contextos donde los estudiantes tienen poco conocimiento sobre el pasado reciente, los docentes deben encontrar maneras creativas de generar interés y comprensión, mientras que, en otros, la tarea consiste en profundizar en los análisis críticos.

Por último, las vinculaciones con las políticas locales de derechos humanos también condicionan las prácticas educativas. Algunas escuelas, fuertemente conectadas con iniciativas locales de derechos humanos, logran incorporar estas perspectivas en su enseñanza del pasado reciente. Sin embargo, en otras, la prevalencia de cierta dinámica escolar limita la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos a las particularidades locales.

Consideraciones finales

A lo largo de este ensayo, hemos examinado diversas condiciones que median, en mayor o menor medida, en las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales en tres escuelas de la ciudad de Río Cuarto. Estas condiciones han impactado en la manera en que los docentes adoptan y adaptan los contenidos y saberes propuestos por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, así como en su implementación en las aulas. Es evidente que estas condiciones varían significativamente entre docentes y escuelas.

Nuestro análisis revela que las condiciones institucionales, la disponibilidad de recursos, las características particulares de los estudiantes, las experiencias formativas relacionadas con el pasado reciente, las vivencias personales de los docentes respecto a la última dictadura y su relación con las políticas educativas locales son aspectos determinantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Cada docente enfrenta desafíos y oportunidades únicas, lo que se traduce en una diversidad de enfoques y métodos de enseñanza.

Este panorama diverso invita a reflexionar sobre la variedad de prácticas docentes, especialmente en relación con la apropiación y adaptación de los contenidos relacionados con el pasado reciente en las aulas. Asimismo, plantea desafíos futuros para los educadores. Esperamos que esta investigación proporcione herramientas reflexivas para los docentes, considerando los elementos discutidos: la dinámica de las culturas escolares, los contextos institucionales, los objetivos formativos en relación con el pasado reciente, la conexión con las políticas locales y la diversidad de los estudiantes. Estos aspectos deben dialogar continuamente con el «saber hacer cotidiano» (CHARTIER, 2000).

Es crucial reconocer que cada docente enfrenta circunstancias y desafíos únicos que median en su práctica educativa. La diversidad de culturas escolares y dinámicas institucionales implica que no existe una forma única ni una solución universal para la apropiación y enseñanza del pasado reciente. Los docentes tienden a ser flexibles y adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que requiere reflexión constante y disposición para innovar y experimentar con diversas estrategias pedagógicas.

Referencias bibliográficas

ALONSO, L. (2018).

La "Historia reciente" argentina como forma de Historia actual: Emergencias, logros, ¿bloqueos? *Revista Historiografías*, 15 (Enero-Junio, 2018): pp. 72-92. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2018152891

ARÓSTEGUI, J. (2004).

La historia vivida. Sobre la Historia del presente. Alianza.

BARROS, C. (2002).

¿Es posible una historia inmediata? Ponencia dictada en el II Seminario Internacional Nuestro Patrimonio Común organizado en Cádiz, el 23 de abril de 2002, por la Asociación de Historia Actual, presidida por Julio Pérez Serrano. Recuperado de https://www.academia.edu/8718579/Es_posible_una_historia_inmediata

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997).

Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Pomares-Corredor.

CULLEN, C. (1996).

Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Novedades Educativas.

CHARTIER, A. M. (2000).

Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 157-168. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>

CHARTIER, R. (1992).

El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Gedisa.

DE CERTEAU, M. (2008).

La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer. Universidad Iberoamericana.

DUSSEL, I. (2005).

Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Cuaderno N° 1 (III) pp. 1-30.

EDELSTEIN, G. (2011).

Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

EDELSTEIN, G. (2003).

Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33, 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie330911>

FINOCCHIO, S. (2011).

La historia inventada por los docentes (o de cómo la cultura escolar recrea la enseñanza de la historia en un contexto de transformaciones intensas). *Revista Prâksis*, v2(), 21-30 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525554886005>

FRANCO, M. Y LEVÍN, F. (2007).

El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 1-18), UNTREF Virtual.

FRIGERIO, G. (2000).

¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En: Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Chile: Mimeo.

GARRIGA, M., & PAPIER, V. (2013).

Las prácticas de la conmemoración. Los relatos del 24 de marzo en el nivel inicial y primario [Ponencia]. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

GARZÓN ROGÉ, M. (2006).

Historia de la Argentina contemporánea: de Perón a Kirchner. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, (8), 173-175. https://www.researchgate.net/publication/262737558_Historia_de_la_Argentina_contemporanea_de_Peiron_a_Kirchner

GONZÁLEZ, M. P. (2021).

Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 141-155. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>

JACKSON, P. (1991).

La vida en las aulas. Morata

MERRIAN, S. (1998).

Qualitative Research and Case Study Applications in Education. (2ª ed.). Jossey-Bas Inc.

NEWTON SUTTER, W. (2006).

Introduction to educational research. Estados Unidos: Sage Publications.

RAGGIO, S. (2005).

La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(8), 95-111. <https://doi.org/10.14409/cya.vii8.1594>

ROCKWELL, E. (2009).

La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

ROCKWELL, E. (2005).

La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Memoria, conocimiento y utopía*, 28-38. <https://doi.org/10.29351/mcyu>

ROCKWELL, E., & EZPELETA, J. (1983).

La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana De Educación*, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>

SCHERMAN ET AL (2020).

Historia reciente. Reflexiones epistemológicas y metodológicas para una historia crítica de la psicología en argentina. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión. Año 2020, Vol. 5, N° 9,164-178. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/35365/35511>

TODOROV, T. (2000).

Los abusos de la memoria. Paidós.

Aportes al campo de la historiografía de la historia de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis

CLAUDIA ANTONIA BELARDINELLI¹

Introducción

El presente es un recorrido en conmemoración del cincuenta aniversario de la creación del actual Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (1974-2024).

La ponencia se enmarca en la tesis Doctoral en elaboración de título: «El sujeto en las prácticas de formación del Profesor de educación especial en la Universidad Nacional de San Luis (1974-2000)» del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Además, se inscribe en una de las líneas del Proyecto «Hacer la Historia, construir la memoria, su impacto en la Ciencias Humanas» FCH-UNSL dirigido por la Dra. Sonia Riveros. El propósito de esta presentación es brindar algunos aportes al campo de la historiografía de la historia de la educación especial en argentina y de la formación del profesor en educación especial en San Luis.

En cuanto a los principales aspectos teórico-metodológicos es la propia de una investigación cualitativa, en la que hacemos uso de la perspectiva teórica metodológica del campo de la Historia de las Prácticas que se viene desarrollando al interior del proyecto de investigación. La teoría entendida como caja de herramientas teóricas nos posibilita ir conformando un archivo de conceptos para diagnosticar en clave histórica sobre cómo se lleva a cabo la formación del Profesor de Educación Especial

¹ Universidad Nacional de San Luis.

y cómo es concebido el sujeto de la educación especial. (1973-2000). En conmemoración del 50 Aniversario del Profesorado de Educación Especial (1974-2004).

Autores como Foucault, Deleuze, Martínez Boom, Guyot, Marincevic, Kaufman, Riveros, Cortese, Divito, Fourcade, Granta, entre otros, nos permiten avanzar en un corpus de conceptos para la identificación de unidades de análisis y categorías de trabajo. Y orientados por una mirada genealógica, se realizan entrevistas a los distintos actores, docentes, estudiantes, egresados, y nos apoyamos en testimonios, documentos, fotos de distintos tiempos del Profesorado de Educación Especial.

Hallazgos o principal contribución

Lo principal para compartir es un recorrido, en el que traemos a la memoria hechos y personas, que nos ayudan a mirar retrospectivamente en estos cincuenta años de vida del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis. Los antecedentes de la carrera se remontan a la UNCuyo sede San Luis (RIVERO, 2004). En aquella situación histórica, tienen un papel relevante para el entonces futuro Profesorado en Enseñanza Diferenciada, el Dr. Fausto Ismael Toranzos, el Dr. Juan José Arévalo, el Dr. Pascual Colavita y el Prof. Plácido Horas.

Es aquí donde resaltamos al Prof. Plácido Horas y su esposa Helena Ossola de Horas, quienes fueron miembros fundadores de la primera Escuela Especial en San Luis, denominada entonces Escuela de Readaptación y que más tarde pasó a llamarse: «Dra. Carolina Tobar García», en homenaje a la prestigiosa médica y maestra puntana. Querida Escuela de Educación Especial, «Tobar García» para quienes hemos tenido el honor de ejercer allí la profesión. Destacamos, a la Profesora Laura Perino, al Profesor Pedro Lafourcade, entre otros docentes. La Profesora Laura Perino en 1966 elabora un Programa perteneciente a la Escuela de Pedagogía y Psicología, del Profesorado en Pedagogía y Filosofía de la UNCuyo, de la asignatura Didáctica Asistencial y Escuelas Diferenciales, programa al que denominamos matriz. También entre los antecedentes más directos la carrera destacamos un primer Curso sobre Irregulares Psíquicos de dos años de duración destinado a maestros comunes y psicólogos, de 1971.

Estos antecedentes nutrieron para que, en 1974, aconteciera la creación de la carrera Profesorado en Enseñanza Diferenciada en la recientemente creada Universidad Nacional de San Luis, durante la gestión del primer Rector Profesor Mauricio López. López firma y ordena el primer Plan de Estudios 25/74 del Profesorado en Enseñanza Diferenciada de la Facultad de Pedagogía y Psicología, que conservará su antiguo nombre, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de San Luis.

Es de aclarar que, desde que acontece la creación de la Universidad Nacional de San Luis 1973 se viene trabajando en el posible primer Plan de Estudios, es por medio del Expediente P/90/73 que la Secretaría de Planeamiento eleva el Proyecto de Plan de Estudios del Profesorado en Enseñanza Diferenciada para integrar la currícula de la Universidad Nacional de San Luis, como podemos verificar en la Ordenanza N°25 que se publica el 29 de abril de 1974. Este primer Plan de Estudios 25/74 de corta duración, es reemplazado por el Plan de Estudios 15/75 que otorga el título con el que se reciben los primeros egresados, «Profesor de Enseñanza Diferenciada en Niños con Retardo Pedagógico». En el presente año, tuvimos la oportunidad de realizar el Acto en conmemoración de los 50 años del Profesorado en la UNSL, el honor de contar en este evento, entre los presentes, con algunas de las egresadas de aquellos primeros Planes de Estudios. Elvira Garrido, Luisa Maravolí, María Isabel Divito.

Entre 1976 y 1983, en una trama social argentina conmocionada a partir del golpe de Estado de marzo de 1976 las Universidades son intervenidas, Rivero (2020) explica que en este estado de situación el Rector Mauricio López es secuestrado y desaparecido. Kaufman (2005) en sus desarrollos profundiza sobre los discapacitados sociales y la Política de Educación Especial durante la última Dictadura argentina. La formación de profesores de Enseñanza Diferenciada se orienta según el modelo de un docente para la disciplina, la técnica y el control. Los Planes de Estudio. 5/77, 17/78 y 7/80, aspiran a formar un profesional de la enseñanza diferenciada desde la racionalidad técnica, disciplinado, funcionario/funcional al régimen dictatorial.

Además, en la carrera el sentido de servicio y de la vinculación de la Institución Universitaria con el medio social se modifica. Ahora se ponen en juego otras líneas de poder y de objetivación -subjetivación, aquellas referidas a un docente para el control, se apunta a formar un educador

disciplinado para la administración de saberes asumidos como técnicas. A partir del enunciado de depuración ideológica, desaparece de los Planes de Estudio iniciales, todo contenido referido a perspectivas críticas del orden establecido, y ahora se pretende la formación de un profesional capaz de una «actividad» en el campo de la enseñanza diferenciada, con competencias para el trabajo en equipos técnicos.

Se establece el régimen de dictado cuatrimestral para las asignaturas. Concluido el Ciclo Básico, el Plan de Estudio 5/77 ofrece las Orientaciones. La Orientación que se dicta en 1977, y por primera vez, es la Orientación en Deficientes Mentales, que se volverá a dictar recién catorce años después. Particularmente el estudiante de la carrera de Enseñanza Diferenciada Plan de Estudio 17/78, que no era previamente maestro debía realizar una práctica docente en grado común, antes de iniciar la Residencia Integral en grados diferenciales y/o niveladores. Se va a solucionar este problema de incumbencia del título con el Plan Estudio 7/80, suprimiéndose la necesidad de ser maestro de grado previamente para ejercer en el campo de la enseñanza diferenciada en el ámbito nacional.

Determinadas problemáticas y tendencias con relación al campo, están presentes en ponencias, en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis se realiza el Congreso Argentino de Ciencias de la Educación de 1978. El eje temático central era: La problemática interdisciplinaria de las Ciencias de la Educación. Desde lo pedagógico y lo filosófico, las líneas de saber preponderantes en los discursos se vinculan con los enunciados referidos a la formación profesional fundada en la doctrina cristiana. En los temas presentados con relación al campo de la enseñanza diferenciada, se ve la importancia otorgada a los discursos referidos a el diagnóstico; a la conducta humana, a la estimulación temprana; a los problemas de aprendizaje, las técnicas, líneas de enunciación de corte conductista.

En general los Planes de Estudio 5/77, 17/78, 7/80 son similares, de fuerzas positivistas, fundamentan una formación tecnicista, tiene presente lo disciplinar, enfatiza la enseñanza diferenciada, objetivos como «Favorecer la formación integral del alumno en una ética y deontología profesional fundada en la doctrina cristiana». En estos tres Planes de Estudio se anudan a través de una política autoritaria cualquier expresión política explícita y a nivel de los enunciados intenta borrar cualquier ca-

pacitación ideológica, social, cultural. Los contenidos son presentados como verdades neutras, en coordenadas que obstaculizan vínculos con relación a la historia y la cultura. En el Profesorado de Enseñanza Diferenciada a modo de bloque táctico con diferentes estrategias, se mantiene el discurso del sujeto irregular, esta vez son irregulares ideológicos los que no se disciplinan.

Llega un momento histórico en el que regresa la Democracia, que es de transición, en el Profesorado de Enseñanza Diferenciada, en las prácticas de formación continuamos con este Plan de Estudio 07/80, estructurado en un Ciclo Básico común, y un Ciclo Profesional. Comprendía, el Profesorado de Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizaje y las Orientaciones específicas, Profesorado de Enseñanza Diferenciada Especializado en Niños Sordos, que se dicta por primera vez en 1989; a partir de 1991 se vuelve a poder cursar la Orientación Profesorado de Enseñanza Diferenciada en Débiles Mentales. El Profesorado Especializado en Irregulares Sociales y Minoridad Institucionalizada, enunciado en los Planes de Estudios nunca se implementó.

En Democracia, con el Plan de Estudio 7/80, estudiamos muchos de quienes hoy compartimos las prácticas de formación, recordamos con gran cariño y gratitud a la Profesora Juanita García Del Valle por su compromiso y contribución al campo de la Educación Especial y a la Profesora María Avelina Rinaldi, docente de la Carrera, partícipe defensora de los movimientos por los derechos humanos, derecho a la educación pública, que generosamente compartió sus investigaciones sobre Bases Epistemológicas que Aportan a la Construcción de una Didáctica de lo Social de 1998, entre otras. La formación en esos momentos estaba atravesada por un Modelo de gran fuerza, el Modelo médico, rehabilitador, categorial. En el plano internacional y luego nacional se venían suscitando cambios. A pesar de todas estas nuevas líneas de saber y poder, que ya comienzan a enunciar el nuevo dispositivo por venir, no implica aún un cambio genuino en las prácticas de formación en este dispositivo.

Posteriormente, de la mano de los movimientos sociales encabezados por personas con discapacidad, reclamando igualdad de derechos, se van generando cambios en el campo de la Educación Especial, que se traducen en nuevas perspectivas que van a ir dando origen al nuevo Plan de Estudios, bajo los enunciados integración, de 2000 en adelante, nos esta-

mos refiriendo al Plan de Estudios 13/00 hoy vigentey en proceso de revisión, se sustenta en tendencias de una la política educativa global que tiene bases en el principio de normalización e integración, modelo educativo que considera desde los aspectos sociales, el respeto por los Derechos Humanos y la conciencia social por la diversidad. María Luisa Granata, María Isabel Divito, que impulsaron el Plan Estudio 13/00, como así, profesores que día a día aportaron como Beatriz Fourcade, Martha Horas, Brinia Guaycochea, Norma Sierra, Clotilde De Pauw, Saada Bentolila, y varios Profesores más, gestores de este cambio, de este salto, de la transformación que implicó el Plan de Estudio 13/00. Y en respuesta a estos cambios en el 2002 se implementa un ciclo extraordinario, Ciclo de Licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios 12/02, de dos años de duración por el cual muchos de nosotros accedimos al título de Licenciado en Educación Especial.

Luego a fin de dar respuesta a las demandas profesionales del medio, en el 2016 se implementa un nuevo Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudio 12/16 de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis de dos años de duración, en el cual fuimos parte de un equipo coordinado por la Profesoras Claudia Cavallero y Fernanda Pahud, que sigue vigente y ha permitido el fluir de investigaciones, de trabajos finales de gran aporte y contribución.

Nos convoca el desafío de nuevos caminos, estamos construyendo un nuevo Plan de Estudios desde el Modelo Social de base en los Derechos Humanos con vistas a dar respuestas a los nuevos ámbitos y necesidades que nos plantea el campo. En este año, en los que conmemoramos el 50 Aniversario del Profesorado de Educación Especial, quisimos brindar una muestra de gratitud, a quienes fueron nuestros y nuestras grandes maestras/os para reconocer públicamente su tarea, el compromiso, la dedicación, la vocación puesta de manifiesto durante muchos años al servicio de esta profesión. También un reconocimiento especial a quienes tenemos la dicha de continuar hoy en la Institución, asumiendo el compromiso de hacer nuestro, el legado de quienes nos precedieron.

Las principales líneas de discusión que advertimos con relación al campo de estudio, es la necesidad de continuar en la profundización sobre las configuraciones en clave histórica del sujeto en las prácticas de

formación del profesor de educación especial. Para cerrar, nuestro reconocimiento, en estos tiempos difíciles, a cada uno de los que han contribuido de alguna manera, para que estemos compartiendo algunos recorridos en el año de los cincuenta años del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis.

Referencias bibliográficas

BELARDINELLI, CLAUDIA (2008).

Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la UNSL. Tesis de Lic. en Educación Especial, UNSL.

CORTESE, MARHILD (2016).

Formación del Profesor en Educación Especial. *Contextos de Educación*, Año 16, N° 20, pp. 15-23.

DIVITO, ISABEL Y PAHUD, FERNANDA (2004).

Las prácticas docentes en educación especial, 1era Edición. UNSL-LAE.

FOUCAULT, MICHEL (1970).

El Orden del Discurso. Tusquets.

GUYOT, VIOLETA (2008).

La Enseñanza de las Ciencias, Revista Alternativas, Serie: Espacio Pedagógico, N° 17 (L.A.E). FCH- UNSL.

KAUFMAN, CAROLINA Y OTROS (2005).

Los discapacitados sociales. La Política de Educación Especial durante la última dictadura argentina. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad JAUME*. Vol. 2, pp. 75-78.

MACCHIAROLA, VIVIANA (2000).

El currículo de la formación docente. Educando.

MARINCEVIC, JUAN (1992).

Universidad Nacional de San Luis Conociendo los Lineamientos Generales de su Desarrollo Histórico, T. I. Historia de la UNSL (1991-1993). FCH-UNSL.

PALACIOS, AGUSTINA (2008).

El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Conversación Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

RINALDI, MARÍA AVELINA (1998)

Bases Epistemológicas que Aportan a la Construcción de una Didáctica de lo Social. Proy. de Inv. T.I. 4-2-9504 -UNSL, San Luis.

RIVEROS, SONIA (2016).

Los dispositivos de formación en la constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis (1939-1983). Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

RIVEROS, SONIA (2020).

Huellas en la memoria. El terrorismo de Estado en la Universidad Argentina y sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis. *Fermentario*, 14 (2), pp. 138-156.

Sección IV

**Historia de la
educación reciente:
volver las miradas
hacia las reformas y
políticas de formación.**

La «Transformación Cualitativa del Sistema Educativo»: una aproximación a la historia educativa en la Córdoba neoliberal (1995-1999)

MELANIA MARÍA DANIELE¹

Introducción

Durante la década de 1990, la educación en Argentina atravesó un ciclo de reforma que ponía en discusión, según Puiggrós (1990), al modelo educativo vigente desde 1880 hasta entonces. Las leyes que le dieron sustento fueron la de transferencia de los servicios educativos de la nación a las provincias N° 24.049/92, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE) y la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES).

El carácter federal de la organización del sistema educativo sumado a la transferencia de servicios a las provincias, vuelven imprescindible el estudio de los espacios subnacionales para comprender la manera en la que las instituciones jurisdiccionales transitaron los procesos de transformación. Asimismo, el contexto provincial complejo, de fuerte conflictividad y las características que asume la reforma educativa en Córdoba, profundizan nuestra necesidad de abordar, a partir de un enfoque anclado en la historia local, las dinámicas de negociación y conflicto desplegadas por actores del sistema educativo, en contextos institucionales situados, que se canalizaron por fuera de las estructuras sindicales y que significaron procesos de resistencia/adaptación a la reforma educativa.

En ese marco, buscamos aportar, desde el estudio de caso, al conocimiento descriptivo y explicativo de la «Transformación Cualitativa del Sistema Educativo» de Córdoba (1995-1999) (TCC). En nuestro proyecto

¹ UNRC/ISTE - CONICET.

nos proponemos entonces, por un lado, ofrecer desde la descripción densa, un acercamiento a las formas en que los actores de la comunidad educativa procesaron los cambios promovidos a partir de dicha política pública. Por otro lado, enriquecer el abordaje teórico conceptual del proceso de reforma educativa en el contexto de hegemonía del paradigma neoliberal durante la última década del siglo xx a partir de las experiencias en contextos escasamente estudiados.

A continuación, referiremos algunas especificaciones, así como las decisiones teóricas y metodológicas que evaluamos como pertinentes a los fines de abordar nuestro problema de investigación.

Algunas precisiones sobre el problema de investigación

La reforma educativa de los años 1990 ha sido objeto de numerosas investigaciones, tanto a nivel nacional como en la Provincia de Córdoba. Sobre las primeras distinguimos, a partir de Carbonari (2008), dos grandes conjuntos de antecedentes que es posible ordenar, a su vez, en dos grandes bloques temporales. El primero, la indagación en paralelo a su desarrollo con dos propósitos, a) describir la legislación y sus marcos jurídico-políticos de aplicación (ALBERGUCCI, 1995; SALONIA, 1995; ALMANDÓZ, 2000) y b) analizarla en el contexto de políticas vigente (PUIGGRÓS, 1990, 1996, 1997; PAVIGLIANITI, 1991; MÁRQUEZ, 1995; FELDFEBER, 1999; TEDESCO, 1993, 1995; FILMUS, 1996; TIRAMONTI, 2005). El segundo, tras la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, que propició el estudio comparativo de distintas dimensiones de estas políticas (de AMÉZOLA 2008, 2020 Y CERRI 2018; TERIGI, 2007; PINEAU Y BIRGIN, 2015; SUASNÁBAR, 2017; GONZÁLEZ, 2018; PINEAU, 2021).

Los cambios educativos promovidos a finales del siglo xx alteraron las coordenadas del debate pedagógico nacional: la búsqueda de la educación común, basada en principios de obligatoriedad, gratuidad, laicidad y gradualidad fue reemplazada por la aspiración a una educación de calidad, eficaz y equitativa (ARATA Y MARIÑO, 2013). Entre sus lineamientos principales, la reforma de la década de 1990 supuso diversos cambios. Primero, en la estructura del sistema, al transformar los niveles y ciclos y extender la obligatoriedad a 10 años. Segundo, en los modos de articulación entre Estado y sistema educativo, por procesos de corrimiento material, desins-

titucionalización simbólica e introducción de modos de funcionamiento propios del mercado. Finalmente, en las funciones del Estado, entre la descentralización y el centralismo (TIRAMONTI, 2005). Transformaciones de esa magnitud tuvieron implicancias muy particulares en las diversas jurisdicciones provinciales.

La experiencia de la Provincia de Córdoba presenta singularidades que permiten matizar a la vez que comprender con mayor complejidad la dinámica propia que adquirió este proceso. Su implementación estuvo enmarcada, fundamentalmente, en la denominada «Transformación Cualitativa de Córdoba» bajo la gobernación de Mestre (1995-1999).

Este proceso ha sido investigado por diferentes autores en cuyas producciones observamos también distintos abordajes: el estudio contemporáneo y descriptivo-explicativo del mismo (MIRANDA, 1999; EDELSTEIN Y AGUIAR, 1999, 2004; CARRANZA ET AL., 1999, 2006; EDELSTEIN ET AL., 2000; AGUIAR ET AL., 2002; AGUIAR, 2004); su inscripción en el contexto de la reforma del Estado cordobés (MIRANDA, 2001; MIRANDA, SENÉN GONZÁLEZ Y LAMFRI, 2003; VELEDA, 2003; ABRATTE, 2005, 2007, 2009 Y 2010) y, más recientemente, la problematización de las condiciones de trabajo docente y los conflictos sindicales (FLORESTA, 2008; NATALUCCI, 2012).

Estos trabajos nos posibilitan, al mismo tiempo, reconstruir los procesos e identificar enfoques conceptuales y estrategias metodológicas. Las miradas expuestas en los dos primeros enfatizaron en dimensiones macro-educativas implicadas en el proceso de reforma en Córdoba, en particular, en aquellas que hacen referencia a sus aspectos normativos, curriculares y a la relación entre los diversos niveles estatales. Las últimas, nos permiten contextualizar resistencias y negociaciones llevadas adelante por los actores sindicales en el marco de la reforma.

Sostienen Arriaga et al. (2012) que el período bajo la conducción de Mestre fue un gobierno de transición, que desarticuló el Estado de bienestar y lo reorganizó bajo postulados neoliberales a través de un ajuste por shock. Esto modificó, a su vez, los modos de participación y construcción política precedentes al centralizar la toma de decisiones, prescindir de la participación de los actores interesados, dismantelar los espacios de concertación públicos sostenidos hasta entonces e implementar medidas de disciplinamiento social para frenar acciones contenciosas.

En un contexto de consolidación del discurso de estabilidad económica, el gobierno impulsó estrategias para el logro del equilibrio fiscal y la racionalización administrativa, focalizando fundamentalmente en las áreas de políticas sociales, salud y educación (ARRIAGA ET AL., 2012; ARRIAGA, 2021). En esta última, los cambios que se promovieron fueron singulares en contenido y forma. La transformación se concentró en el Nivel Secundario debido a que las políticas anteriores, promovidas en la «Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba» durante los gobiernos de Angeloz (1983-1995), se habían centrado en Primario e Inicial (VELEDA, 2003). No obstante, se desarrollaron políticas que afectaron a la totalidad del sistema provincial.

El gobierno adoptó con matices la estructura propuesta por la LFE, lo cual implicó la secundarización del 7° año de la EGB 3 y la ubicación de ese ciclo en el Nivel Medio bajo el nombre de Ciclo Básico Unificado (Ley 8.525/1995) (Miranda, 2001). Argumenta Abratte (2010) que esta nueva estructura supuso la implementación de un modelo educativo autónomo respecto de la Nación, cuya identidad intentó fundarse en la oposición a éste.

La nueva organización se impuso en el ciclo lectivo de 1996 a través de órdenes verbales dadas a fines del año anterior (MIRANDA, 2001). Los equipos técnicos diseñaron los currículos a partir de borradores de los contenidos básicos nacionales aún no aprobados. Para el Ciclo de Especialización las escuelas elaboraron los propios en el marco de la presentación de sus Proyectos Educativos Institucionales. Ese amplio margen de autonomía redundó en el privilegio de la protección de los cargos docentes institucionales existentes ante la necesidad de reubicarlos y una caótica dispersión curricular, con la aprobación de diferentes asignaturas bajo una misma titulación (VELEDA, 2003).

En los niveles Inicial y Primario, se ordenó el cierre de las salas de 4 años, se unificó la dirección de ambos niveles y se fusionaron o cerraron grados según el número de estudiantes. El Nivel Superior no universitario fue transferido por la Nación hacia 1995, ante la demanda de las autoridades provinciales y los institutos de conservar su unidad académica. En el marco de los procesos de acreditación promovidos desde el gobierno nacional, la provincia sostuvo intentos de cierre, fuertemente resistidos por las comunidades (VELEDA, 2003; FELDFEBER E IVANIER, 2003; EDELSTEIN Y AGUIAR,

2004). De igual modo, en torno a las condiciones laborales docentes se introdujo el presentismo, se modificó la cobertura de vacantes, se suspendió la convocatoria a concursos y se intentó revisar el estatuto.

Coindicen los autores en que las transformaciones se instrumentaron en Córdoba por shock, de forma conflictiva y sin construcción de consenso. Esto se manifestó en un cronograma acelerado y abrupto signado por la falta de participación de actores educativos, especialmente, los docentes y sus gremios. Respecto a estos últimos, ni los sindicatos ni los nucleamientos de segundo grado tuvieron oportunidades de participar de las definiciones ni modalidades de aplicación (NATALUCCI, 2012).

La magnitud e implicancias de estas políticas, de las que hemos mencionado algunas, nos motiva a interrogarnos acerca de las maneras en que las instituciones educativas, fundamentalmente aquellas que sostienen los cuatro niveles de enseñanza, han afrontado este ciclo de reformas. Nos preguntamos: ¿cómo procesaron estos cambios los actores del sistema educativo de Córdoba en espacios donde la presencia de la estructura sindical no era significativa como en la ciudad capital? Es decir, ¿qué estrategias desplegaron a los fines de afrontar estas modificaciones? ¿Cómo se canalizó la conflictividad en esos espacios locales? ¿Qué instancias de negociación se habilitaron al interior de sus instituciones educativas? ¿Qué discursos se estructuraron sobre la necesidad (o no) de la reforma?

A modo de hipótesis, sostenemos que la cultura institucional construida en los establecimientos educativos, a partir de una fuerte identificación con lo público y de sentido de pertenencia, permitió que en el tránsito por el proceso de reforma los equipos directivos de las instituciones desplegaran diversas estrategias a los fines de amortiguar la conflictividad. En ese proceso, se privilegiaron formas de mediación, por parte de los directivos locales, que procuraron identificar intersticios en las transformaciones de la estructura y gestión de los niveles de enseñanza y en las prácticas de diseño y desarrollo curricular. Asimismo, otros actores de la comunidad educativa, como las asociaciones cooperadoras, asumieron un rol significativo ante el contexto de crisis. Esto no implicó la ausencia de conflictos al interior de las instituciones educativas, sino que, por el contrario, supuso la búsqueda de soluciones colectivas a la incertidumbre generada por la reforma. Así, en ese proceso termina por confi-

gurarse una práctica y un discurso donde predominó la valoración de los vínculos construidos localmente.

A pesar de constituirse en aportes indiscutibles para conocer y comprender el proceso de reforma en la provincia, las investigaciones señaladas no se adentraron en las prácticas, estrategias y discursos de actores locales del sistema educativo de la provincia a los fines de poder identificar tanto las formas de procesar los cambios implicados como las estrategias de resistencia y/o adaptación por ellos estructuradas en los marcos institucionales. Entendemos que las experiencias de las escuelas del interior provincial estuvieron atravesadas por lógicas y condicionantes diferentes en la puesta en acto de estas políticas que es necesario reconstruir en función de lograr una mayor profundidad en la comprensión de estos procesos cuyas implicancias son perceptibles hasta la actualidad, en contextos de reactualización de discursos vinculados a presupuestos neoliberales.

El contexto conceptual para el estudio de la Transformación Cualitativa de Córdoba

En la reconstrucción de las dinámicas de negociación y conflicto desplegadas por actores del sistema educativo en torno a la TCC, confluyen diversas dimensiones que hacen necesario recuperar contribuciones de distintos campos. Consideramos que la sociología política de la educación, la historia del Estado y la acción colectiva ofrecen elementos plausibles de articular en la construcción conceptual-metodológica de nuestro problema.

Desde la sociología política, es posible entender a las reformas educativas como regulaciones sociales en las que intervienen múltiples agentes que promueven u obstaculizan los procesos de cambio y producen traducciones y resignificaciones en distintos planos del espacio social. De tal modo, definen los fines, posibilidades y límites de las instituciones y agentes educativos (ABRATTE, 2007 Y 2019). Desde esta concepción, resultan relevantes los aportes de Popkewitz (1994, 2000) y Ball (2002; AVELAR, 2016; BEECH Y MEO, 2016).

El primero, Popkewitz, evidencia la historicidad del concepto de reforma y sostiene que es posible pensar las regulaciones a partir de dos no-

ciones. Una, desde una idea represiva del poder, que destaca a los actores y fuerzas que intervienen, sus intereses y se plasma en normas y leyes. Otra, referida a los efectos del poder que, atravesado por las sensibilidades individuales y las prácticas institucionalizadas, concibe posibilidades, opciones y límites a esas prácticas.

El segundo, Ball, da cuenta de la complejidad del proceso de formulación y desarrollo de las políticas, en tanto estas son al mismo tiempo texto y discurso. Sobre el primer sentido, refiere que son representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo, tanto durante su formulación como en su puesta en práctica. Atravesadas por múltiples agentes, suponen un margen de acción creativa –donde cobran un papel importante los conflictos y disputas– y es allí donde se muestra el límite para quienes las enuncian de regular su impacto concreto. Concebida como discurso, remite a lo que puede ser dicho y pensado, por quiénes, dónde y cuándo.

Asimismo, la noción de ciclo de las políticas que aporta este autor permite complejizar en análisis de las trayectorias de las mismas al identificar tres contextos –de influencia, de la producción del texto político y de la práctica– concebidos como arenas de acción donde se producen disputas, compromisos y acciones no planificadas. Finalmente, el concepto de puesta en acto de las políticas, suplanta la idea lineal de implementación con la que tradicionalmente se entendió a las políticas educativas en contextos de reforma y visibiliza el proceso creativo mediante el cual lo que surge de ese proceso es diferente a lo escrito en el texto, a la vez que se enmarca en ciertas posibilidades discursivas. De esta manera, las políticas de la reforma fueron puestas en acción, presentadas y representadas, interpretadas, traducidas y materializadas por actores educativos concretos y situados en instituciones y comunidades también concretas y situadas.

Estos estudios conciben al Estado como una entidad plural, multiforme y multidimensional, lo desplazan como instancia privilegiada de regulación social y reconocen otras dimensiones, agentes y contextos macro y micropolíticos (ABRATTE, 2007). Consideramos necesarios en torno a esto, los aportes que los estudios actuales realizan acerca de los límites e impacto de la acción estatal, sus agentes e intervenciones.

La comprensión del Estado desde adentro (BOHOSLAVSKY Y SOPRANO, 2010), permite reintroducir esta noción en el análisis complejizando su abordaje. Desde esa perspectiva, el Estado se define como un espacio poli-

fónico, en el que se relacionan y expresan grupos diversos. Está constituido por normas que lo configuran y determinan, pero también por quienes «son» el Estado en un determinado tiempo y lugar. Estos sujetos producen y actualizan sus prácticas cotidianas en la función pública dentro de las formaciones institucionales y en interlocución con esas normas. También, sostienen intercambios con personas o poblaciones exteriores al Estado que inciden en sus representaciones y prácticas, por lo tanto, su configuración es el resultado de múltiples presiones, externas e internas. En ese marco, la institución educativa dista de considerarse como un todo homogéneo que aplica políticas, separado a su vez, de la comunidad local en la que se inserta.

El abordaje situacional de los espacios subnacionales y la consideración del Estado en plural que se desprende del mismo (ORTÍZ DE ROZAS, 2016), nos posibilita desplazar la mirada desde el poder ejecutivo nacional y las ciudades capitales hacia las múltiples agencias y funcionarios periféricos de aquellas y la diversidad de políticas, enfoques, tradiciones y decisiones de agentes y representantes del Estado. También, procura apreciar las incapacidades, incoherencias y renunciaciones, no como distorsiones o desviaciones sino como partes constitutivas de las políticas estatales (OSZLAK Y O'DONNELL, 1995).

A partir de lo expuesto, se evidencia el carácter productivo de la política y la acción social creativa que demanda a los agentes, así como la pluralidad y las disputas en torno a ella. De esta forma, concebimos a las diferentes instancias de negociación y conflicto que desplegaron los agentes locales del sistema educativo en el marco de la reforma, como una arena política donde se expresan diversas tensiones. Esto se tradujo en una dinámica en la que se generaron múltiples formas no solo de percibir la necesidad (o no) de la reforma sino también prácticas, estrategias y discursos orientados a resistirla o legitimarla.

Una noción clave para explorar las dinámicas políticas propuestas es la de acción colectiva. Esta puede ser entendida como la acción con sentido, deliberada y reflexiva, orientada a intervenir en el campo político con la finalidad de influir de manera directa sobre las decisiones de los agentes gubernamentales. Asimismo, puede traducirse en acciones de mayor performatividad política –como las protestas sociales– que implican la capacidad de definir o redefinir reglas del campo político, a través de me-

canismos institucionales o de manera disruptiva (GORDILLO, 2012; SCRIBANO, 2003; SCHUSTER ET AL., 2006). A los fines de observar los consensos y contrapuntos que se generaron en el proceso de reforma educativa, nos interesan dos dimensiones definidas por Scribano (2003): las redes de conflicto o conflictuales y el campo de negociación. La primera, refiere a la existencia previa, visible o no, de situaciones conflictivas que preceden la acción colectiva que –en ocasiones– pueden devenir en protestas sociales. Dichos conflictos pueden entenderse como el resultado de la diversidad de valoraciones que tienen dos o más agentes sobre un bien público que evalúan como importante, ya sea por la cualidad del bien en relación con la reproducción material de los agentes, su peso simbólico u otros mecanismos de constitución de la realidad social. La segunda, alude a las instancias vinculadas al complejo relacional –instalado en paralelo a las acciones disruptivas– orientado a solucionar o dar salida a la protesta. Su configuración responde a los mecanismos de atracción y rechazo, por lo que su delimitación implica estrategias de persuasión y procesos de conversación. Estos factores marcan y redefinen la protesta o el consenso.

En resumen, estos aportes suponen la atención a la historicidad y el carácter situado de las políticas educativas y las acciones colectivas, así como el énfasis en el conflicto y el papel creativo de los actores escolares. Requieren, al mismo tiempo, pensar estrategias metodológicas particulares.

Decisiones metodológicas para el estudio de la reforma

Proponemos abordar el estudio de la reforma desde los enfoques metodológicos de la historia local y el estudio de caso. La perspectiva de la historia local, es congruente con los mencionados posicionamientos teóricos en tanto habilita desplazar la mirada de los espacios centrales y considerar la capacidad de agenciamiento de los sujetos. Diferentes autores (ACEVEDO RODRIGO, 2019; ARATA Y PINEAU, 2019; ARATA Y SOUTHWELL, 2014; BANDIERI, 2005, 2018; BOHOSLAVSKY, 2018) coinciden en señalar que estas historias buscan deconstruir, matizar, resignificar, complejizar las conclusiones homogeneizantes de la historia «nacional». De igual modo, así como los estados nacionales no se comportan como un conjunto homogéneo, los espacios provinciales tampoco lo hacen. La apuesta por visibilizar la heterogenei-

dad «hacia adentro» es parte valiosa de la renovación en los estudios sobre la historia de la educación de las últimas décadas.

En relación al estudio de caso desarrollaremos un muestreo teórico, priorizando la relevancia de los casos en lugar de su representatividad (FLICK, 2015). En atención a lo que nos proponemos conocer, seleccionamos como unidades de análisis escuelas públicas de gestión estatal nacional y, tras su transferencia, provincial, que ofrecen los cuatro niveles de enseñanza y se radican en localidades medianas-chicas, de menos de 30.000 habitantes según el censo de 1991.

Los criterios para establecer esta selección involucran diversas dimensiones. Por un lado, nos interesan particularmente las instituciones bajo esfera estatal que poseen los cuatro niveles de enseñanza y que pertenecían a la jurisdicción nacional porque transitan en su integridad los cambios de la coyuntura de interés, tanto los que derivan del proceso de transferencia de servicios educativos como los producidos tras la sanción de la LFE. Por otro lado, considerando los estudios desarrollados hasta ahora, buscamos reconstruir la puesta en acto de la reforma desde espacios de menor población donde, asumimos como hipótesis, el menor peso de la estructura sindical supuso la búsqueda de soluciones colectivas a partir de los vínculos construidos localmente.

En este punto, nuestro muestreo es por conveniencia en función de las posibilidades de acceso al campo y la viabilidad de trabar un vínculo apropiado con los actores institucionales. Es por ello que seleccionamos como caso una unidad académica del sudeste de la provincia que responde a los criterios explicitados. Entendemos que se trata de un muestreo teórico, flexible y abierto, que será evaluado de manera constante y reflexiva durante el desarrollo del trabajo de campo. Por ello, se contempla la posibilidad de llevar a cabo un diseño de caso múltiple (HERNÁNDEZ SAMPIERI ET AL., 2014), a medida que la investigación avance en la recogida de datos y en el análisis continuo de los mismos y se estime necesario para dar respuesta a los interrogantes y objetivos.

Proponemos una triangulación de técnicas de recogida de datos, fundamentalmente, a través de la entrevista y la investigación de archivos. Respecto a la primera, reconocemos que el enfoque de la historia oral permite «la reconstrucción del pasado a través de las experiencias de quienes la han vivido» (ANGROSINO, 2007, p. 94). Según Benadiba y Plotinsky (2005)

es un procedimiento que procura la construcción artificial y consciente de nuevas fuentes, con base en testimonios orales recogidos sistemática y metódicamente.

En este caso, los informantes se seleccionan a partir de su participación en el proceso objeto de estudio. Advierte Angrosino (2007) que la muestra debe reflejar la heterogeneidad del grupo que se está estudiando. A los fines de distinguir los criterios desde los cuales tomar esta decisión inicial, hemos precisado las distintas variables y dimensiones que suponen las preguntas y objetivos que nos planteamos a partir del contexto conceptual definido anteriormente.

De acuerdo con ello, establecimos para la realización de entrevistas tres grandes grupos que nos posibilitan captar la variedad de experiencias y perspectivas: integrantes de la institución educativa, agentes estatales y representantes de organizaciones socio-políticas y miembros de las comunidades locales donde la misma se encuentra. El grupo más numeroso está constituido por el primero mencionado, además de dar cuenta de sus experiencias, pareceres y representaciones en torno a las disposiciones que han sido específicas de cada nivel, desde sus roles también pueden aportar sobre cuestiones transversales a la vida institucional, al desarrollo profesional, las condiciones laborales y procesos generales que afectaron a la unidad académica por el proceso de transferencia y la reconfiguración en el marco de los cambios normativos. También, acerca de los vínculos con actores y organismos locales/regionales y la participación en acciones colectivas de protesta.

La investigación de archivo se concentra fundamentalmente en fuentes primarias de distinto tipo: documentos normativos nacionales y provinciales, documentos ministeriales orientadores de ambas jurisdicciones, documentos institucionales, prensa y publicaciones educativas. Con incumbencias formales diferentes, los primeros aportan a la identificación y conocimiento de las políticas públicas. Los documentos institucionales, por su parte, remiten a aspectos que nos resultan relevantes para comprender la trayectoria institucional, antes y durante el período bajo estudio. Finalmente, la prensa local nos permitirá dar cuenta de las acciones colectivas y hechos vinculados a las políticas educativas del momento.

La información recopilada y producida será abordada a través de su triangulación e integración, debidamente enmarcada en los macro-pro-

cesos. Este análisis contextualizado posibilitará la articulación de las diversas dimensiones del problema, estudiarlas exhaustivamente y pensar en toda su complejidad el problema propuesto.

Notas finales

Las políticas de ajuste y reformas estructurales planteados desde el gobierno nacional a los espacios subnacionales tuvieron impactos diferentes en cada escenario (ARRIAGA, 2021). La atención a las singularidades de las políticas educativas que se desarrollaron en Córdoba en el marco del ciclo de reforma de 1990, supone comprender la impronta que el proyecto educativo nacional tuvo en una jurisdicción que asumió, históricamente, posiciones diferenciadas (EDELSTEIN Y AGUIAR, 2004). El encuadre conceptual que definimos en esta etapa inicial nos posibilita, desde los aportes de diversos campos, entender a las políticas estatales en torno a lo educativo como el resultado de la intervención de diversos actores que buscan y disputan incidir tanto en su contenido como en la metodología de su puesta en acto.

En concordancia, creemos en el aporte que constituye estudiar desde la historia local la vida cotidiana en instituciones/unidades académicas del interior provincial. El acercamiento a los actores sociales que en estas participan, sus percepciones, prácticas y comportamientos en contextos de conflicto y negociación permite reconocer la tensiones, comprender las maneras en que se procesaron los cambios desde la acción colectiva y, en consecuencia, reconocer su capacidad de agencia en los procesos de resistencia/adaptación en el proceso de reforma.

Referencias bibliográficas

ABRATTE, J. P. (2007).

Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). (Tesis de Doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1433>

ABRATTE, J. P. (2010).

Las reformas educativas de los '80 y los '90 en la Provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal. En S. Roitenburd y J. P. Abratte, *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp. 315-334). Brujas.

ANGROSINO, M. (2007).

Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Morata.

ARATA, N. Y SOUTHWELL, M. (2014).

Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En N. Arata y M. Southwell, *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 9-43). UNIPE.

ARRIAGA, A., FRANCO, M., MEDINA, L. Y

NATALUCCI, A. (2012).

Un Estado en transición: Córdoba ante el embate neoliberal. En M. Gordillo, A. Arriaga, M. Franco, L. Medina, A. Natalucci y A. C. Solis, *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 25-63). Ferreyra Editor.

BALL, S. (2002)

Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas* (2 y 3), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>

BOHOSLAVSKY, E. Y SOPRANO, G. (2010).

Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina. En *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)* (pp. 9-55). Prometeo/UNGS.

EDELSTEIN, G. Y AGUIAR, L. (COMP.). (2004).

Formación docente y Reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Ed. Brujas.

FELDFEBER, M. (1999).

Estado y Educación en la Argentina de los 90. En A. Ascolani (Comp.) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones del Arca.

FLICK, U. (2015).

El diseño de Investigación Cualitativa. Morata.

MIRANDA, E. (2001).

La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *XXIII International Congress of the Latin American Studies Association*. <https://zdocs.tips/doc/miranda-este-la-maria-r8pgjnd3o0px>

MIRANDA, E., SENÉN GONZÁLEZ, S. Y LAMFRI, N. (2003)

Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevos ajustes emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Brujas.

NATALUCCI, A. (2012).

Estrategias del SEP y de la UEPC de Córdoba ante las políticas de reforma del Estado (Córdoba, 1995-2001). En M. Gordillo, A. Arriaga, M. Franco, L. Medina, A. Natalucci, y A. C. Solis, *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 177-220). Ferreyra Editor.

ORTÍZ DE ROZAS, V. (2016).

Los estudios sobre política subnacional en Argentina: un recorrido por diferentes disciplinas y perspectivas. Sobre los aportes de una escala de análisis y su afinidad con un enfoque centrado en los actores políticos y sus prácticas. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (50), 57-80. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000200003

POPKEWITZ, T. (2000)

Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación (3ra ed.). Morata.

POPKEWITZ, T. (COMP.) (1994)

Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Pomares-Corredor.

SCHUSTER, F. (2005).

Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En F. Schuster, F. Naishtat, G. Nardacchione, y S. Pereyra, *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea* (pp. 43-83). Prometeo.

SCRIBANO, A. (2003).

Reflexiones sobre una estrategia metodológica para el análisis de las protestas sociales, en *Sociologías*, (5), 9, 64-104. <https://www.scielo.br/j/soc/a/XKJCvpcfqYNpbpJ6zW-cXNSw/?lang=es>

VELEDA, C. (2003).

Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Córdoba. *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento*. <https://www.cippe.org/wp-content/uploads/2019/10/CORDOBA.pdf>

Educación y reforma. Balance sobre los debates y las políticas en educación y trabajo en el contexto de nuestra historia reciente.

OSCAR DANIEL DUARTE Y NATALIA SOLEDAD FIORI¹

Crisis y educación. Debates actuales

Nuestro análisis parte del supuesto, que intentamos mostrar en trabajos previos (DUARTE, 2014), de la existencia de una crisis en el sistema educativo nacional. No obstante, este planteo fue retomado por una innumerable cantidad de autores, aunque desde múltiples perspectivas. A grandes rasgos podemos nombrar tres corrientes que refieren a este hecho como problemática:

Aquellos investigadores subordinados a políticas ligadas al nacionalismo burgués, quienes caracterizan un movimiento de vaivén con fuertes quiebres históricos dependiendo de la afinidad que exista con el gobierno de turno. Enmarcado en nuestro período histórico los gobiernos de Menem, De La Rúa y Macri serían períodos de «crisis», «abandono», «retroceso» mientras que durante los gobiernos de Alfonsín y los doce años entre Néstor Kirchner y Cristina Fernández serían períodos de «oportunidades», «recuperación», «avances». No existen continuidades en el proceso histórico, solo rupturas y, aunque las propuestas de reformas implementadas en esos gobiernos tengan pocas diferencias.

Entre los autores que abonan a esta interpretación de la historia educativa (desde una desenmascarada clave política) se encuentra Adriana Puiggrós, sin duda, una referente principal. La autora plantea abierta-

1 UBA, HEAR; UNLu, IES Juan B. Justo.

mente esta línea analítica al afirmar que, mientras que Alfonsín «...estaba fuertemente motivado para lograr una democratización plena de la educación...» (2017, p. 220) la política del peronismo durante la presidencia de Menem «...fue diametralmente opuesta a la concepción llevada por esa fuerza política al Congreso Pedagógico de 1984.» (p. 273). Una nueva época dorada para la educación habría comenzado en 2003, «Las gestiones kirchneristas, (...) desviaron fuertemente el camino de privatización comenzado por el gobierno de Carlos Saúl Menem.» (p. 290) La frase presenta tantos errores conceptuales como facticos, pero nos prepara para contraponer con una nueva etapa de retracción educativa.

El movimiento pendular se da entre gobiernos «estatizantes» y otros «neoliberales» sin que el análisis de Puiggrós concluya con alguna explicación que supere las ya recurrentes fórmulas que explican las derrotas de la primera variable. Se busca la responsabilidad en complejas alianzas de malvadas corporaciones o en la irresponsabilidad de los votantes. Por supuesto Puiggrós no escapa a estos planteos;

Mauricio Macri fue elegido presidente de la Nación en 2015 por la coalición «Cambiamos», representando a grandes corporaciones e intereses nacionales y trasnacionales que están avorazados por el mercado de la educación. Pero en su triunfo fue decisivo el voto de la clase media y de sectores populares que habían sido defensores de la escuela pública durante más de un siglo, lo cual obliga a una profunda reflexión. (p. 9)

Este método de análisis desconoce datos como el crecimiento de la matrícula privada en detrimento de la pública a lo largo de todo el período democrático; la desfinanciación relativa del sistema; y la no aplicación de leyes consideradas progresivas.

Es característico que esta línea interpretativa de la historia de la educación, en la que se inscriben Daniel Filmus, Pablo Gentilli, y otros intelectuales provenientes de CLACSO. Estos planteos tuvieron eco en gran parte de las carreras de ciencias de la educación de las universidades públicas, así como de las burocracias sindicales docentes, plantean poco menos que un apocalipsis educativo durante el gobierno de Macri, cuando pocos años antes no se permitían siquiera el uso del concepto «crisis» en su abordaje.

Un segundo reagrupamiento, encolumnado abiertamente en la ideología liberal, suele hablar de «crisis» (no siempre en estos términos) con el objetivo de exigir un redireccionamiento del sistema educativo. La pro-

puesta nunca es concreta, péndula entre políticas de elección libre y «voucherismo». Consistirían en un abandono del Estado en políticas educativas, donde el currículum es estipulado por un director elegido libremente, ¿cómo se financiaría? Pues directamente con recursos propios, de los padres, quienes deben pagar de su bolsillo la educación de sus hijos o, en caso de no contar con ellos, entrar a un sistema de vouchers² que obligarían a futuro a los deudores. La seguridad (siempre establecida como premisa) en que esta forma redundaría en un aumento de la riqueza individual cerraría el círculo.

Según Mauricio Vázquez, en una charla publicada en 2019, la defensa de la educación pública en Argentina se debe a una tradición «emotiva» y propone un sistema de educación a demanda. Para marcar el panorama «desolador» las críticas se montan en dos arietes principales; Por un lado, los resultados de las pruebas estandarizadas. No existe liberal que no asegure que «los chicos no entienden lo que leen» y la responsabilidad de esos resultados está puesta en los paros docentes, en su falta de profesionalismo o, directamente, en la orientación ideológico-pedagógica de la formación.

El énfasis del ataque siempre redundante en una supuesta infiltración ideológica del marxismo, de la pedagogía de Freire u otras variables izquierdistas, la cual impide la formación de ciudadanos creativos y curiosos. El discurso de clase sería perjudicial ya que considera como enemigo a quien genera empleo y, por ello, existiría una crisis de la educación en Argentina. A pesar de su ataque a las políticas «populistas» y al Estado, la línea directriz de formación coincide con las reformas y los debates más recientes; el docente debe convertirse en un «facilitador» debe acompañar en la búsqueda de respuestas, sin ideología, un mero técnico quien además debe estipular su régimen de trabajo estrictamente con un director «empleador».

Los principales referentes de esta línea mantienen vínculos directos con fundaciones privadas y organismos no gubernamentales. Por lo general son economistas o politólogos y cuentan con poca producción aca-

2 La propuesta de Agustín Etchebarne consiste en que el Estado financie a cada individuo que quiera educarse mediante una tarjeta «EDUCAR» que luego debe ser devuelto (bajo una lógica de premios y castigos). Su libro «Las claves de la libertad» reafirma estos principios que deberían aplicarse a las políticas educativas.

démica y mucha producción en prensa de difusión masiva (invitaciones a programas, seminarios, notas de opinión en diarios reconocidos, etc.).

Existe una tercera línea más reticente a usar el concepto de crisis de la educación. Sus propuestas retoman postulados originados en la década de 1970. Luego de la crisis el petróleo comenzó todo un debate en torno a una tendencia en el capitalismo respecto a la degradación del trabajo. Mientras que Harry Braverman (1974) afirmaba la existencia de una tendencia a la pérdida del control por los trabajadores en el proceso productivo, otros autores, provenientes de la escuela francesa, en lugar de una pauperización abonaron a la teoría de la regulación (AGLIETTA, 1979). Con ella, el modo de producción capitalista lograría reconstituirse paulatinamente abriendo nuevas oportunidades de empleo. De esta forma (en una revisión posterior) recaería en el trabajador la responsabilidad de actualizarse o reconvertirse.

No pasó mucho tiempo para que esta línea teórica impactara en la política educativa y las políticas de formación docente. Por un lado, una línea cuyos principales referentes (CLOT Y FAITA, 2002) (ALTET, 2005) ponen el foco en la necesidad de convertir al docente en un revisor constante de sus propias prácticas³. Mientras que otra línea, pone el acento en el currículum, afirmando que el mismo es responsabilidad del hacer del docente a partir de sus propios recursos.

Esta línea también fue impulsada en Francia donde, luego del «reproductivismo» de la década de 1970, se pasó a considerar a los docentes como elementos privilegiados en la selección de «saberes» (CHEVELLARD, 1995). De un extremo al otro. Del docente funcionario que reproduce la lógica estatal al docente funcionario libre en una práctica de intervención creativa.

Esas prácticas fracasadas en el viejo continente son exportadas a la Argentina como una genialidad que permitiría renovar la escuela. De recursos materiales y salariales, sin embargo, no se habla.

Una cuarta línea interpretativa es más acorde a la posición de nuestro equipo. A partir de allí suponemos que la crisis de la educación se vincula estrictamente a un proceso de crisis más general del modo de producción capitalista⁴.

3 Universidades como UNIPE han desarrollado líneas de trabajo en este sentido.

4 En un reciente debate nos encontramos con la dificultad para analizar el concepto de crisis. El mismo se puede interpretar desde diferentes perspectivas. Crisis de la educación puede hacer referencia

Adelantando un planteo, sostenemos que no existen salidas que puedan ser pensadas sin tomar en cuenta a los trabajadores de la educación y los principales interesados en su «uso» los estudiantes. El estudio de la problemática debe establecer una relación crítica entre las políticas de educación y el mundo del trabajo (DONAIRE, 2012) sobre la totalidad de los elementos que expresan la crisis educativa (NARODOWSKY, 2018) e impulsar estos análisis críticos en defensa de las condiciones laborales y salariales de los trabajadores y las trabajadoras del sistema educativo nacional.

El papel de las reformas recientes en la historia argentina

La producción normativa del período seleccionado para el estudio en este proyecto de investigación ha sido fecunda con relación a otros momentos históricos. La realización del II Congreso Pedagógico bajo el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), la reforma del gobierno de Carlos Menem (1989-1999), la reforma educativa del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y algunos intentos reformadores en el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) conforman un gran paquete de nuevas regulaciones sobre el sistema escolar.

La idea central consiste en que, como respuesta general al agravamiento de la crisis económica y fiscal argentina, la política educativa se fue modificando hacia un modelo de descentralización escolar. El financiamiento de los salarios docentes y del funcionamiento de las escuelas quedó bajo la responsabilidad de las provincias⁵. Una de las pocas atribuciones que el Ministerio de Educación resguardó para sí fue la elaboración de la política curricular. Al interior de estas políticas pudimos identificar un desplazamiento de las prescripciones disciplinarias (centradas

a: una crisis circunstancial (falta de presupuesto, protestas docentes, recortes ocasionales); crisis de largo plazo (fallos en las adecuaciones curriculares respecto a las necesidades sociales, fracasos de proyectos implantados, imposibilidad de su desarrollo); o bien, crisis estructurales (vinculadas severamente a los ciclos de acumulación capitalistas y, en su fase de descomposición o recesión, tienden a afectar a la totalidad del ordenamiento social). Para tal análisis nos basamos en el estudio de los ciclos Kondrátiev (1926) de fluctuaciones cíclicas de largo plazo (entre 40 y 60 años). El mismo fue muy cuestionado hasta las adecuaciones realizadas por Josep Schumpeter a mediados del siglo XX. (Screpanti y Zamagni, 1997)

⁵ Recuperando prerrogativas decimonónicas superadas con los procesos centralizadores dentro del área nacional.

en la selección y secuenciación de contenidos de enseñanza y objetivos por asignaturas, niveles, años o materias) en favor a una política de promoción de competencias transversales y organización por áreas de conocimiento. Este desplazamiento – manifestado como una continuidad por «oleadas» dentro de todo el período estudiado - también expresa de qué modo, a nivel del currículum escolar, la escuela obligatoria debe «acomodarse» a las exigencias de los vaivenes del sistema capitalista.

De acuerdo con lo que expresan Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslasky y Ricardo Carciofi (1983) el proyecto educativo autoritario, sostenido por la dictadura, acentuó la obsolescencia de los contenidos científicos y la disociación entre cultura escolar y no escolar, provocando un vaciamiento de los contenidos y una creciente visión de la escuela secundaria como inútil, incapaz de constituirse en un ámbito de producción de aprendizajes socialmente significativos. Esta crítica, esbozada por los autores, es un elemento interesante para tener en cuenta como parte de las argumentaciones críticas hacia la matriz curricular dominante en los planes de estudio del Bachillerato común que vamos a encontrar en la reforma NES que procuramos estudiar.

Con la recuperación de la democracia, afloraron los estudios curriculares como diagnóstico de la situación educativa heredada de la última dictadura. La necesidad de actualizar el sistema escolar había logrado un gran consenso entre diferentes sujetos sociales. El análisis del texto antes citado dejó en evidencia el impacto del proyecto regresivo de la dictadura sobre el currículum. Contenidos de baja significatividad social, ligados a una concepción antidemocrática, fuerte fragmentación y diferenciación en el acceso y la calidad educativa fueron algunos rasgos distintivos de la escolarización secundaria.

En efecto, hacia 1984 se inició en la Argentina un movimiento de transformación curricular de la educación secundaria que involucró a numerosas provincias e instituciones. Este movimiento sentó las bases de las transformaciones impulsadas más tarde, en la década de 1990, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, que redefinió los criterios de regulación y sentó nuevos parámetros para la organización de todo el sistema educativo argentino, involucrando a la educación media o secundaria» (FERNÁNDEZ ET AL., 2001, P. 409).

El resultado del debate del Segundo Congreso Pedagógico durante el gobierno de Alfonsín dejó planteada la necesidad de avanzar con una profunda reforma de todo el sistema educativo argentino. Esto se llevó adelante durante gobierno de Carlos Menem, período que ha sido extensamente investigado dentro del campo de la política educacional. Los intentos fracasados desde principios y mediados del s. xx con la creación de la Escuela Intermedia de Saavedra Lamas y la reforma de Astigueta-Borda fueron logrados a finales del siglo con la sanción de la LFE y la creación del Polimodal.

Al tomar como foco del análisis, las transformaciones operadas a nivel del currículum escolar, debemos distinguir dos fases. La primera, consistió en un período de reestructuración democrática y federal, con fuerte dispersión curricular y reformas provinciales en paralelo ocurrida entre 1984 y 1992. 16 de las 24 autoridades educativas argentinas avanzaron en procesos de cambio de planes y programas vigentes en la educación secundaria. «En algunos casos se renovaron los contenidos de algunas asignaturas. En otros, se modificaron cargas horarias. En un menor número de casos, se promovieron cambios institucionales» (FERNÁNDEZ ET AL., 2001, P. 413).

A pesar de la dispersión, las modificaciones curriculares tuvieron algunos puntos en común tales como la incorporación de tecnología como asignatura, un mayor énfasis en la formación para el trabajo en la secundaria común, la búsqueda de integración de áreas disciplinares y la regionalización de los contenidos.

La segunda fase de transformación del nivel secundario se produjo con el proceso de reforma impulsado por medio de la Ley Federal de Educación (LFE) en la década de 1990. De acuerdo con autoras como Alejandra Amantea, Graciela Cappelletti, Estela Cols y Silvina Feeney (2004), la reforma colocó al currículum como uno de los principales ejes de la política educativa. La modificación del sistema escolar que estableció la nueva ley se reservó para el nivel nacional la elaboración de lineamientos curriculares generales, pero creó otros niveles de definición como los provinciales e institucionales. La escuela secundaria sufrió una drástica transformación en su estructura académica modificando el ciclo único de cinco años de duración en dos niveles diferenciados: Por un lado, pasó a conformar el ciclo de EGB III (considerado parte de la unidad pedagógica del nivel primario). Los años superiores del secundario conformaron

un nivel diferenciado denominado Polimodal (Primer, Segundo y Tercer año). Este nivel se organizó en torno a dos tipos de formación (general y orientada) y ofrecía diferentes modalidades en sus titulaciones: Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño. La estructura curricular fue definida a partir de establecer una serie de criterios: se debía favorecer el desarrollo de competencias; facilitar progresivamente el acercamiento a parámetros internacionales, atender a la diversidad del aula e institucional; recuperar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Contenidos Básicos Orientados (CBO), contribuir a un nuevo modelo escolar y favorecer la evaluación y acreditación de los aprendizajes (MEC, 1995). A excepción de las provincias de Neuquén y la CABA que no aplicaron la reforma, en el resto del país se avanzó con la modificación de las escuelas secundarias para adecuarse a la nueva normativa.

Estos cambios en la estructura fueron acompañados a nivel estrictamente curricular por el diseño de documentos referidos a la enseñanza de CBC y los CBO. La política curricular consistió en una estrategia de «concertación» a través del CFE que fijó los lineamientos, a través de la participación de representantes de todas las provincias.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MEC) fue el encargado de someter los borradores del proyecto curricular al Consejo Federal de Educación (CFE). Estos borradores fueron discutidos y corregidos con equipos técnicos de las provincias. El principal supuesto detrás de los criterios de selección y organización de los CBC y los CBO para cada asignatura consistió en promover la formación de competencias. De acuerdo con Cecilia Braslavsky (FILMUS, 1998), en los acuerdos del CFE se asume que ser competente significa poder resolver problemas en un mundo donde se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos, al calor de la reflexión sobre lo que se conoce y se aplica, evaluando las consecuencias de los actos y orientándolos en función a los valores compartidos.

Para introducir una organización curricular basada en las competencias, se operó una resignificación del concepto «contenido escolar». Se acordó federalmente que la noción de contenido debía contemplar particularmente conceptos, procedimientos, normas, valores y actitudes. De

allí surgió la propuesta oficializada –y luego ampliamente difundida de organización en tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales-.

La producción de los textos oficiales estuvo a cargo de agentes técnicos contratados por el Ministerio de Educación y Cultura, cuya tarea fue la de producir el documento curricular. Estos técnicos provinieron del ámbito profesional y académico y no necesariamente representaron los mismos intereses que los sujetos sociales de la determinación curricular (DE ALBA, 1998). Aquí es posible advertir que hayan existido diferentes disputas, juegos de poder e influencia que obedezcan a enfrentamiento y alianzas entre grupos de interés (AMANTEA ET AL., 2004). La definición de los CBC quedó plasmada en el texto curricular oficial de la siguiente forma:

...los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales (MEC, 1995: 18)

Si bien no se han realizado investigaciones puntuales sobre el análisis de los CBO, la lectura de los documentos curriculares para el ciclo orientado del Polimodal refuerza aún más la perspectiva de las competencias. Al respecto, la Modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales, plantea una organización por bloques de contenidos conceptuales y a su vez incluye contenidos procedimentales que consisten en la producción de trabajos de investigación humanísticos y sociales; intervención en la realidad y realización de proyectos sociales y comunitarios. Como contenidos actitudinales prescriben que deben desarrollarse competencias con relación al desarrollo personal, desarrollo socio-comunitario; relativo al conocimiento científico-tecnológico y la comunicación y la expresión (MEC, 1995).

La implementación dispar de los ciclos de EGB y el Polimodal, así como la incorporación de los CBC y CBO en los diseños curriculares por cada ju-

risdicción, en lugar de promover la unidad y dotar de una formación común, acrecentó la desigualdad y fragmentación educativa en todo el país.

Una nueva fase de reformas corresponde a las nuevas modificaciones introducidas entre 2003 y 2012. La sanción de la LEN implicó la derogación de la legislación anterior y una nueva modificación de la estructura del sistema escolar. La educación secundaria volvió a conformar un ciclo unitario de 5 o 6 años de carácter obligatorio mientras que la primaria volvió a ser un solo nivel de 6 o 7 años de duración. Los lineamientos específicos para este nivel, concertados desde el CFE, contaron con el apoyo de todas las provincias. Para asegurar la obligatoriedad de estos niveles, el CFE elaboró un marco normativo específico para cada nivel a fin de reorganizar la oferta educativa, garantizar la movilidad interjurisdiccional y asegurar trayectorias escolares más homogéneas.

Entre 2009 y 2012, el CFE aprobó una serie de resoluciones que plantearon una readecuación de la oferta y la estructura académica del nivel medio en consonancia con los propósitos de la LEN. Una de las resoluciones más importante (N°84/09), estableció los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, ampliando sus propósitos de una educación secundaria como derecho, inclusiva, en condiciones pedagógicas y materiales, con una formación relevante, que pueda garantizar trayectorias escolares continuas y completas a los/as jóvenes. Para esto, el CFE instruyó que cada jurisdicción debía reorganizar la oferta educativa en torno a diez orientaciones únicas en todo el país. Luego – producto de un pedido de la CABA– se ampliaron a trece orientaciones. Esto significó el consenso de todas las jurisdicciones en definir la duración, las ofertas formativas, las titulaciones respectivas, los ciclos y campos de formación, además de establecer los perfiles formativos, propósitos y contenidos comunes tanto del ciclo básico como de los orientados. Otra resolución de importancia, la 93/09, elaboró recomendaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria como la inclusión de espacios curriculares diversos. Para el caso del nivel primario, sancionó la Res. 184/12 de unidad del primer ciclo de la educación primaria.

A nivel de los contenidos de enseñanza también se produjeron nuevos documentos. A partir de 2004, durante el gobierno de Néstor Kirchner y bajo la gestión de Daniel Filmus en el ministerio de Educación, el

CFE promovió el desarrollo de una política curricular orientada a dar unidad al sistema educativo nacional a través de la conformación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (KRICHEVSKY Y BENCHIMOL, 2008). A diferencia de los CBC y CBO, los NAP están organizados por área de conocimiento y nivel. A primera vista puede parecer menor la distinción entre CBC y NAP, sin embargo, parten de concepciones pedagógicas diferentes. La noción de CBC pone el énfasis en la transmisión de las competencias conceptuales, operacionales o actitudinales prescriptas como contenidos escolares, mientras que los NAP procuran centrarse en la promoción de experiencias vitales por parte los estudiantes que construyen aprendizajes. La función social de la escuela pasa de poner el foco en el proceso de transmisión del contenido a ser un ambiente facilitador del aprendizaje, lo que toma ciertas connotaciones para pensar el trabajo docente.

Las transformaciones recientes del currículum para la escuela asumen una complejidad mayor con la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario a partir del año 2006. Un nuevo ingreso masivo de jóvenes a la escuela secundaria que significó el establecimiento de su obligatoriedad a partir del año 2006 dio un gran impulso a la investigación educativa sobre los aspectos curriculares del nivel. Varios autores coinciden en señalar la necesidad de reformular la selección curricular. Flavia Terigi (2008) señala que la escuela secundaria se ha conformado como un trípode de hierro que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases en un currículum mosaico. Daniel Feldman (2009), de un modo similar, define el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria como una «trinidad» conformada por la clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos. La mirada crítica sobre la estructura tradicional del secundario no logró por el momento elaborar una propuesta superadora del dispositivo, aunque es posible registrar diversas experiencias más flexibles del formato secundario clásico y o bien con algún tipo de variación, pero en resumen los cambios no han sido tan radicales como para poder hablar de otro tipo de forma escolar. El proyecto de «Secundaria del Futuro» o «Secundaria 2030» podría significar un quiebre importante en ese sentido, aunque se encuentra parcialmente aplicado en la CABA.

A pesar de la descentralización del gobierno del sistema escolar, la fragmentación y dispersión de políticas, la regulación del currículum se mantuvo centralizada desde el nivel nacional. La derogación de la LFE por la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, no significó un quiebre total respecto a la política curricular anterior. Sí se operaron cambios a nivel de las intencionalidades pedagógicas, la organización y secuenciación de contenidos. Una vez aprobado el paquete de nuevas regulaciones para el nivel, las jurisdicciones provinciales avanzaron cada una con proyectos propios de adecuación a la normativa nacional. En el caso de la CABA, se trata de la reforma NES, trabajado en profundidad por la tesis de maestría de Natalia Fiori (2020).

Aquello que la escuela enseña –o debe enseñar– es un buen indicador de lo que una sociedad considera valioso para ser transmitido a los «nuevos» integrantes de la misma. El diseño curricular es precisamente eso: un recorte de aquellos contenidos que el Estado considera que deben ser transmitidos. En ese sentido, el currículum tiene el carácter de una «ley» que llega a la escuela, señalando lo que allí se debe enseñar. Cada época, según se trate de gobiernos más o menos autoritarios, va a permitir –o no– la transgresión de las normas curriculares. (KRICHEVSKY Y BENCHIMOL, 2008, p. 26)

En ese sentido la reforma NES, como ejemplo de política que articuló a nivel de la CABA respecto a los lineamientos nacionales, procuró ser un nuevo intento reformista del currículum para trasladar la centralidad del contenido escolar disciplinar a la adquisición de habilidades y que este movimiento se inscribe en la creciente presión de sectores sociales extraescolares ligados al mercado de trabajo que demandan un mayor ajuste en la formación de los jóvenes para su «empleabilidad».

Los intentos reformadores del macrismo en educación adoptaron una perspectiva en continuidad con la legislación vigente. Entre 2015 y 2019 no hubo modificaciones de la legislación nacional pero sí se introdujeron algunos cambios a nivel de las orientaciones políticas para la educación. De la preocupación por la inclusión –mejor entendida como cobertura– el macrismo puso el foco en la calidad, abonando a una serie de reformas que apelaron más a «corregir» el desajuste entre educación y demandas sociales externas. En particular, para el nivel medio, se puso el acento en su (des)conexión con la preparación para el mundo del trabajo

y la escasa incidencia del título secundario con relación al ingreso al mercado de trabajo.

Uno de los principales argumentos por parte del gobierno del PRO consistía en afirmar que el problema era la falta de significatividad social de la escuela en relación con las demandas del siglo XXI. Esto referido a todos los niveles, pero con especial preocupación respecto al secundario y la formación docente. La necesidad de desarrollar una propuesta pedagógica que aporte mayor significatividad social a los aprendizajes de los niños y jóvenes impulsó la incorporación de las «aptitudes para el s. XXI» como eje transversal de la organización del currículum. Este elemento –en apariencia innovador– de las reformas (por caso, la NES, la Secundaria del futuro, la UNICABA y la actualización de los documentos curriculares del nivel primario e inicial) nos sugirió que se intentó ofrecer una alternativa de reconexión de la escuela secundaria común con las demandas hacia la formación de los sujetos en términos sociopolíticos respecto a un modo de comprender la educación subordinada a necesidades externas orientadas al mercado.

Referencias bibliográficas

AGLIETTA, M. (1979)

Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos. Siglo XXI.

ALTET, M. (2005)

La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. *La formación del maestro Profesional. Estrategias y Competencias.* Fondo de Cultura Económica.

AMANTEA, A., CAPPELLETTI, G., COLS, E., Y FEENEY, S. (2004)

Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 12 (40).

BRAVERMAN, H. (1974)

Trabajo y Capital Monopolista. Nuestro Tiempo.

CHEVALLARD, Y. (1985)

La transposition didactique – du savoir au savoir enseigné. La Pensée Sauvage.

CLOT, Y. Y FAITA, D. (2002)

Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos. www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf (Traducción UNIPE).

Consejo Federal de Educación, Declaración de Purmamarca (2016)

Consejo Federal de Educación, Resolución N.º 84 (2009)

Consejo Federal de Educación, Resolución N.º 93 (2009)

Consejo Federal de Educación, Resolución N.º 330 (2017).

DE ALBA, A. (1998)

Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila.

DONAIRE, R. (2012)

Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados? Siglo XXI.

DUARTE, D. (2014)

Crisis y educación. La descomposición escolar y las emergencias frente a la crisis. En *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversia* N° 7. Diciembre.

ETCHEBARE, A. (2019)

Las claves de la libertad. Grupo Unión.

FELDMAN, D. (2009)

La Innovación Escolar en el currículum de la Escuela Secundaria. En Romero, C. *Claves para mejorar la educación secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc.

FERNÁNDEZ, A., FINOCCHIO, S., FUMAGALLI, L. (2001)

Cambios en la escuela secundaria en la Argentina. En Braslavsky, C. (comps.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana.

FILMUS, D. (1998)

Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración. Troquel.

FIORI, N. (2020)

Las definiciones curriculares respecto a las "aptitudes para el S. XXI" y la demanda de empleabilidad en la Reforma NES de la Ciudad de Buenos Aires entre 2013 y 2015: análisis del Ciclo Básico y los Ciclos Orientados en Ciencias Sociales y Educación Física. Tesis de Maestría. Duarte, O. (Dir.) Universidad de Luján. Recuperado de: <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/837>

KONDRATIEFF, N. (1926)

Los grandes ciclos de la actividad económica. En Gottfried, H. (Ed.) *Ensayos sobre el Ciclo Económico: 35-56*. Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1956.

KRICHESKY, G. Y BENCHIMOL, K. (2008)

La educación argentina en democracia: transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ley N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio-Técnico y Superior (1992)

Ley N° 24.195 Federal de Educación (1993)

Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo (2005)

Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006)

MEC (1995)

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Federal de Educación, disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

NARODOWSKY, M. (2018)

El colapso de la educación. Paidós.

PUIGGRÓS, A. (2017)

Adiós a Sarmiento – Educación pública, iglesia y mercado. Colihue.

SCREPANTI, E. Y ZAMAGNI, S. (1997)

Panorama de historia del pensamiento económico. Ariel.

TEDESCO, J., BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R. (1983)

El proyecto educativo autoritario 1976-1982. Flacso.

TERIGI, F. (2008)

Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa* Nro 29.

VÁZQUEZ, M. (2019)

Educación Argentina: ¿Víctima o Víctimario? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=07nqtEUuSug>

Todo el pueblo a la cruzada nacional. La campaña de alfabetización en Nicaragua 1979-1981

EDA GELMI, MARIANA TOSOLINI Y TATIANA ZANCOV¹

Introducción

El estudio de las campañas de alfabetización en América Latina permite recorrer historias de exclusión de países marcados por la desigualdad del orden social derivado, en parte, de la división internacional del trabajo de fines del siglo XIX. No será hasta las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX que se concretarán propuestas político-ideológicas que disputarán el sentido del orden social frente a los discursos de los organismos internacionales. En estas disputas por la transformación social, se producirá una asociación entre procesos revolucionarios y campañas de alfabetización, impulsada principalmente por la Revolución Cubana y la difusión de los principios de la pedagogía de Paulo Freire.

Estos posicionamientos, que entendían la alfabetización como una herramienta en el marco de procesos revolucionarios, se oponían tanto a las visiones de los organismos internacionales como a las políticas de gobiernos oligárquicos y desarrollistas que habían marginado a amplios sectores de la población de los bienes materiales y simbólicos.

En Nicaragua, hacia 1979, el analfabetismo superaba el 50% de la población (Documento Nicaragua triunfa en la alfabetización, 1981, p. 9). Esto significaba que, de sus 3.215.000 habitantes, 2.600.000 personas eran analfabetas. Ante ese escenario, la campaña de alfabetización te-

¹ Universidad Nacional de Córdoba.

nía por objetivo eliminar los altos índices de analfabetismo, pero también crear conciencia política en el pueblo como un mandato revolucionario que se sostenía desde tiempos del propio Sandino (YOUNG, 2005).

En esta comunicación, se presentan avances parciales del análisis de los materiales educativos elaborados para la campaña por el Ministerio de Educación nicaragüense y el Departamento Ecuménico de Investigación, publicado en 1981 en Costa Rica. En este documento se expone la complejidad de la campaña-cruzada de alfabetización. Nuestra intención es visibilizar sus fundamentos político-pedagógicos y las formas de adaptación de la propuesta de Paulo Freire.

Primero, se describe brevemente el recorrido histórico de la dependencia de Nicaragua, para luego analizar la campaña/cruzada alfabetizadora, sus principios pedagógicos y señalar algunas cuestiones en torno al lugar de los alfabetizadores. Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones a modo de cierre.

Alfabetización y la colonialidad del poder

Nicaragua, como todo país de nuestra América Latina, está teñida por la colonización. Primero la hispánica, que la constituyó como periferia del Virreinato de Nueva España (hasta 1717) y luego el Virreinato de Nueva Granada. Así, se configuró como una frontera en disputa entre los pueblos ancestrales precolombinos (marcados por el continuo desplazamiento de diferentes grupos étnicos, tanto de su frontera norte centroamericana y de la del sur) y los intentos de dominio europeo.

En su constitución como estado nación, Nicaragua nunca dejó de ser colonizada. Aníbal Quijano ilustra esta nueva forma de dominación con el concepto de «colonialidad del poder» (2019) vigente desde fines del siglo XIX. El siglo XX fue una sucesión de recolonizaciones mediante dictaduras, construcciones de movimientos de resistencia y un nuevo colonialismo norteamericano que intervino militarmente en forma directa e indirecta, explotando los recursos naturales, especialmente frutas y café.

La resistencia campesina entre 1927 y 1933 fue liderada por Augusto Nicolás Calderón Sandino, quien enfrentó con una estrategia de guerrilla a los norteamericanos y sus aliados locales, hasta que el presidente

Franklin Roosevelt implementó la política de «buena vecindad», retirando las tropas para comprometerse con los avatares de la crisis de los años 30 en su propio suelo.

Antes de retirar sus tropas, los norteamericanos en conjunto con el grupo de poder nicaragüense prepararon la «Guardia Nacional», poniendo al frente de la misma al general Anastasio Somoza García, quien utilizó las diferencias entre etnias para evitar el crecimiento de un movimiento nacional de resistencia. El gobierno norteamericano exigió a Somoza el asesinato de Sandino, una estrategia que solo logró convertirlo en un mártir de la descolonización y la autodeterminación de los pueblos.

Desde 1936 hasta 1979, la familia Somoza, entre la corrupción y el abuso de apoyos internacionales en momentos de catástrofes naturales, sometió al país a una dominación donde la pobreza y la ignorancia fueron la base del dominio de la clase dominante desde una ideología liberal-conservadora.

En las décadas del 60 y el 70, el desarrollo de perspectivas contestatarias como la Teoría de la Dependencia, los enfoques decoloniales, la Teología de la Liberación, entre otras, interpelaron a la educación escolarizada como un modo de construcción de la dominación, proponiendo miradas críticas al sistema educativo. Estas perspectivas, a su vez, propusieron la alfabetización como un modo de apropiarse de la cultura dominante por las masas oprimidas, como una forma también de disputar el sentido de alfabetización dominante canalizado por los organismos internacionales. Frente a modelos mecanicistas, surgieron propuestas preocupadas no solo por la transmisión del código escrito, sino también por los contenidos con los que se alfabetizaba.

Durante los años 60, la Alianza para el Progreso, impulsada por el gobierno de Kennedy y sus sucesores, buscó consolidar el dominio cultural frente al avance ideológico del bloque soviético, México y la revolucionaria Cuba. Este esfuerzo continuó hasta que, en 1984, Daniel Ortega, líder del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), llegó a la presidencia de Nicaragua mediante elecciones democráticas.

Mientras tanto, desde las trincheras, los guerrilleros sandinistas, utilizaron el canto y la radio como medios para la formación militar e ideológica, con el objetivo de liberar al país de dictadores y dominios extranjeros. En las trincheras, y con el conocimiento de otras campañas alfabetizado-

ras de América Latina, comenzó la enseñanza de la lectura y la escritura como vehículo para comprender la lucha.



Imagen N°1: Contratapa del Documento Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua

En la contratapa del documento (imagen N°1) se sintetiza visualmente la lucha militarizada y los resultados de la campaña: en las trincheras coexistían fusiles, papeles y lápices. La conquista de voluntades debía estar al servicio de la ideología revolucionaria, donde la solidaridad y la igualdad eran principios inalienables, en contraposición al hambre y a la pobreza en que los gobiernos habían sumido al país.

Parte importante de la posibilidad del levantamiento de los pobres de Nicaragua fueron las enseñanzas de curas párrocos que, desde la puerta de sus iglesias y bajo la influencia de la teología de la liberación, se empeñaron en cambiar la situación social, dejando de lado las enseñanzas de resignación cristiana. El FSLN tenía claro que necesitaba recursos humanos, tecnología y financiamiento para cubrir las necesidades de la nación. La educación debía resolver la falta de recursos humanos, recursos y educativos, pero también formar técnicos y productores que permitieran financiar las urgencias sociales.

Fundamentos político-pedagógicos

La campaña/cruzada alfabetizadora nicaragüense de 1979-1981 se elaboró en la textualidad (GELMI ET AL, 2018) de las disputas con los organismos

internacionales y posicionamientos frente a la teología de la liberación, pero también recuperando experiencias previas como las campañas de los pioneros rusos, las campañas de alfabetización cubana y la argentina, y los desarrollos de la UNESCO de manos de Paulo Freire.

En la presentación del libro «Nicaragua triunfa la alfabetización» (Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización, 1980), escrito por el entonces Ministro de Educación Carlos Tunnermann Berheim, se plantea que «... La alfabetización, como nos dijera el maestro Paulo Freire en su visita a Nicaragua, no es un hecho pedagógico con implicancias políticas, sino todo lo contrario: un suceso político con implicancias pedagógicas...» (op. cit: 12). En esa línea, el Ministro propone que toda Nicaragua será una gran escuela, y que toda la población sería sujeto de enseñanza y sujeto de aprendizaje al mismo tiempo. Enseñar no era una actividad de profesionales, sino de conciudadanos que estaban dispuestos a combatir el analfabetismo y compartir sus saberes.

Esta convergencia de individuos de diferentes extractos y líneas de pensamiento resultó rica en las deliberaciones, pero también mostró fisuras importantes, como la confrontación por denominarla «Campaña» o «Cruzada».

El concepto «cruzada» está ligado a la lucha cristiana católica por la recuperación de los Santos Sepultos en Jerusalén allá por los siglos XI al XII. En el caso del Plan de Alfabetización en Nicaragua de 1979, el clero romano comprometido con la revolución sandinista preferían el término de «campaña» para evitar asociaciones con aquel concepto. Mientras, los laicos revolucionarios usaban el término «cruzada».

El catolicismo, bajo el papado de Juan Pablo II, hacía entonces una mea culpa por los excesos de la cristiandad medieval. Al mismo tiempo, el prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, organismo encargado de resguardar los dogmas religiosos, sometía a juicio a la Teología de la Liberación, que en 1982 fue finalmente rechazada como principio de la Iglesia Católica, relegando la «opción por los pobres». Algunos miembros del clero se manifestaron aceptando el voto de silencio, mientras que otros, como Ernesto Cardenal, se mantuvieron en el gobierno revolucionario, en su caso como Ministro de Cultura hasta 1987, lo que ocasionó que en 1984 el Papa le suspendiera del ejercicio del sacerdocio.

A partir de las experiencias latinoamericanas y locales, se estableció un diagnóstico sobre el sistema educativo que tenía Nicaragua, entendiendo que, como todo sistema educativo de un país capitalista, la educación reproducía y justificaba «... la existencia de las relaciones sociales clasistas...» (1982, p.28). Ese modelo naturalizaba la posición individual de cada uno, sin que esto permita una superación personal ni mucho menos tenga un sentido colectivo. Si algún hijo de obrero o campesino podía acceder a la educación superior, esta posibilidad hacía de este un ejemplo de que con el esfuerzo individual se supera cualquier dificultad social y se desclasaba para pasar a formar parte de la clase dominante.

La atención a la nueva propuesta educativa tenía como fin la configuración del «nuevo hombre». Este concepto es permanentemente enunciado en las propuestas libertarias de corte colectivista, las cuales buscan una integración entre el estudio y el trabajo. Esta visión queda plasmada en consignas como: «... acabamos con ese estudiante parásito que ha existido en nuestro país...» (p:23) Así, se propiciaba la formación de un estudiante que aprenda desde las unidades de producción y no solo en los libros.

La planificación requería formar los primeros cuadros profesionales comprometidos con la realidad del pueblo, los textos del marxismo-leninismo y el bagaje científico de toda la historia humana. Desde esa perspectiva, se reconocía al materialismo dialéctico y al materialismo histórico como imprescindibles para «...hacer estudios científicos...» (p. 24) reclamando que «... en la ciencia y en el marxismo, se encuentran guías para interpretar mejor la realidad, pues cuando una interpreta la realidad, derrumba tiranos y acaba con sistemas opresivos...» (p.24)

La planificación no es la elaboración de técnicos, sino que emerge como una construcción de un trabajo conjunto tanto del maestro como del estudiante. La primera preparación debe ser de los profesionales de la educación, que aprehendan estas nuevas formas para que estén formados para abordar preguntas, planteos y críticas, incluso fomentarlas en el marco de una relación pedagógica de carácter dialógico.

De esta manera se pretendía que la organización de la campaña fuese un modelo de organización para la educación en cualquier nivel. Esta organización debía incluir la sistematización de cada experiencia, para evaluar colectivamente si el aprendizaje ha sido socialmente significativo.

En el «Manual del brigadista» se postula que no hay escuelas, sino que debía haber un brigadista que luche contra «...la incultura, la ignorancia, donde quiera que haya un nicaragüense que no sepa leer ni escribir...» (p:665). Desde ese posicionamiento, el objetivo era crear conciencia sobre la activación del desarrollo nacional, sacar a los habitantes del aislamiento, del silencio y el localismo para la construcción de una identidad nacional.

De la música guerrillera a la lucha alfabetizadora

La música fue utilizada para la formación de guerrillas durante la Revolución Sandinista, como lo evidencia el álbum *Guitarra Armada* de 1979, compuesto por Luis Enrique Mejía Godoy y Carlos Mejía Godoy². El disco ofrecía instrucciones musicalizadas sobre el uso de armas y explosivos, convirtiéndose en una herramienta pedagógica para los guerrilleros. Las canciones se transmitían por Radio Sandino para que las y los combatientes, incluso aquellos que eran analfabetos, pudieran familiarizarse con estos conocimientos militares a través de la música.

Sin embargo, los saberes de lectura y escritura eran imprescindibles para la participación en las votaciones. Así, se llevó adelante una verdadera lucha cultural por la alfabetización y la superación educativa de los nicaragüenses. Compartían la necesidad de alfabetización de una sociedad en la profunda creencia de que las dictaduras se instalan en países que someten a su población a la ignorancia y a la dependencia económica en una estructuración agrícola productora de materias primas y dependiente de los negocios for export.

Entre los defensores de la alfabetización se encontraba Carlos Fonseca Amador, quien, en pleno desarrollo guerrillero, realizaba tareas de alfabetización. Estas prácticas las había vivenciado en sus años de vida en la URSS, y había participado de la Unión Nacional de Acción Popular antes de participar de la fundación del Frente Sandinista hasta que fuera ejecutado en el año 1976.

2 https://perrera.org/album/carlos-luis-enrique-meja-godoy-guitarra-armada-1979/2618/#google_vignette

En el anexo de las cartillas utilizadas bajo el título «El amanecer del pueblo» (Cuaderno de Educación Sandinista de lectoescritura), se observa que la primera actividad enseñaba las letras; la segunda actividad utilizaba esas letras para escribir el nombre del fundador del FSLN (Carlos); y en la siguiente página, se observa una foto de Carlos Fonseca. Acompañaban estas actividades la bandera del país y del movimiento sandinista.

Las cartillas eran la herramienta y arma del brigadista. El slogan para los campesinos era «...tu machete es la cartilla...» p. 667). Su formación se orientaba en reuniones específicas, usando la radio, periódicos y televisión. La preparación se denominaba «...círculos de estudios de materias políticas, técnicos y culturales...» (P667)

La movilización principal de los sujetos de enseñanza eran los miembros de la Juventud Sandinista, organizados en «brigadas» al estilo de la URSS, con una alta concepción de internacionalismo resignificado en la singularidad de América Latina.

La campaña alfabetizadora se constituyó así como el primer paso hacia una educación permanente en clave de educación popular. Esta definición no siempre coincidió con algunos sectores del clero católico, especialmente cuando en 1982 la teología de la liberación fue prohibida por el papado de Juan Pablo II, de la mano del presidente de la Comisión de la doctrina, Joseph Ratzinger (futuro Benedicto XVI).

Mientras el papado condenaba la Teología de la Liberación, las palabras de Juan Pablo II dejaban clara su diferenciación con el Frente Sandinista durante su encuentro con los miembros de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional de Nicaragua. El Pontífice se refirió al esfuerzo alfabetizador como una «campaña» y no una «cruzada». Además, aunque reconoció que el plan merecía «todo encomio», matizó su apoyo al exigir que se llevará a cabo «en el pleno respeto de los derechos y convicciones religiosas del pueblo y, más concretamente, de los padres de los alumnos» (Equipo DEI, 1981: 80). Así, proclamó que los docentes católicos debían participar activamente, ya que la alfabetización generaría el acceso a la cultura.

Estas palabras tensionaron los fines educativos entre «formar políticamente» al ciudadano o «entregarlos a una cultura». Subyacía en el concepto conservador eclesiástico la idea de que los sectores pobres no tienen cultura. Una percepción que forma parte de la mirada de la educación po-

pular como ejercicio de «llevar cultura» y desconocer que los sectores subalternos tienen una rica vida cultural.

Para el proyecto sandinista, una conciencia colectiva debía derrotar los localismos y los principios de diferenciación de etnias ancestrales. Así, el idioma español, otrora vehículo de la dominación, se convertiría en el principio de aglutinamiento de todos los habitantes «nica» (concepto coloquial despectivo para algunos y para otros motivo de orgullo identitario). A la bandera azul, celeste y blanca, oficializada a principios del siglo xx y que marcaba la pertenencia a la dinastía borbónica, se adjuntó la roja y negra del movimiento sandinista. Obsérvese que en la iconografía, la cadena está rota del lado de la azul y blanca, y no de la roja y negra.

Como se observa en afiches propagandísticos, tras la expulsión del somocismo se debía construir el aparato reproductivo del país. Por eso, en 1980, a la educación se le agregaba la misión de fomentar programas de desarrollo de obreros y campesinos. Si antes de la victoria la propaganda se dirigía mayoritariamente al campesinado, después de la toma del poder el centro de la discusión pasó a ser la industria.



Imagen N°2: Afiches de propaganda

La propuesta se basaba en una «reprogramación» educativa. Partían del diagnóstico de que solo el 9 % de los estudiantes universitarios optaban por carreras del campo agropecuario, lo que representaba un problema estratégico, ya que ese sector se entendía como el motor de la economía. Otra de las carreras estratégicas para el desarrollo nacional y que era necesario estimular eran las de la salud. La única manera de ampliar el ingreso de jóvenes a estas carreras era llevando a los alumnos de la escuela secundaria al «terreno», ...salirse de las aulas, llevarles a la realidad del pueblo

para que los Nicaragüenses se interesen, se motiven y se preparen en función de esas necesidades de la Revolución... (1981, p. 23).

Para lograr este cambio de paradigma en la selección de carreras, se debía racionalizar el ingreso a la universidad, lo que implicaba que en los niveles anteriores se vinculara la educación con el trabajo, conectándola con la realidad del obrero y el campesino. Esta posibilidad solo sería posible si estudiantes y maestros se convertían en sujetos de aprendizaje de la realidad social, rompiendo las relaciones sociales clasistas del modelo de la sociedad capitalista.

Si la educación tenía como función principal la reproducción ideológica, entonces debía convertirse en el vehículo de una nueva ideología. Si bien se conocían las teorías de Paulo Freire y su método de «palabras generadoras», los revolucionarios sandinistas no partieron de las palabras propias del proletariado analfabeto, sino que utilizaron conceptos afines al socialismo partidario para transmitir su cosmovisión. Como se expresaba en la campaña: «El que no sabe leer es como el que no ve: no ve su dignidad, no ve su historia, no ve el futuro, no ve el proyecto social en que está viviendo, no ve toda la explotación que está sufriendo...» (p. 29). Bajo esta lógica, una persona que «no ve» no actúa; de ahí que los contenidos de la alfabetización debían estar vinculados directamente con los propósitos revolucionarios.

Desde esos posicionamientos, estamos hablando de una alfabetización que era al mismo tiempo concientización y politización, no un oficio humanitario y neutral. El discurso de la resignación ante la pobreza (que implicaba «saber el lugar que se ocupaba» como subordinación), debía transformarse en un «lugar» de igualdad, respeto a sí mismo y hacia los otros. Todos debían comprometerse en esta obra a aceptar la alfabetización, como responsabilidad patriótica.

Ser analfabeto era estar marginado de la vida social, era ser un sujeto posible de ser engañado, desconocedor de su historia y no contar con futuro. Esto implicaba contar con organizaciones de base centralizadas en Comisiones Municipales de Alfabetización, agrupadas en Comisiones Departamentales y éstas en la Comisión Nacional de Alfabetización.

Otro objetivo era comprender que ya no se trabaja para el buen vivir de unos pocos, sino que como expresan los documentos... vamos a trabajar todos para que la Nación entera suba a todos por igual... (p.32). Para

tener conciencia de este fin, cada nicaragüense debe integrarse a la revolución, aclarando que el proceso nicaragüense no sería como el cubano. Tampoco se aceptaría dinero de países capitalistas para no caer en nuevas dependencias, saliendo adelante sin aumentar la deuda externa.

Parte de las enseñanzas políticas de la alfabetización sería entender que la democracia no es ir y votar, sino participar en las organizaciones de base. Por ello, la alfabetización de adultos se volvía primordial frente a la alfabetización de los niños, con los cuales se dispone de más tiempo en la formación política.

La organización de la campaña comprendía, en primer lugar, 800.000 alfabetizados adultos y niños, llevada a cabo por unos cien mil jóvenes que irían donde fueran necesarios, mientras se preparan otros tantos alfabetizadores para que lleven la propuesta al rincón más lejano e inhóspito del país. Para los adultos, no solo se enseñaría a leer y escribir, sino que se prepararía para niveles superiores, calculando una propuesta educativa que se desarrollaría en unos 20 años. Para dar continuidad a este propósito, se creó el Vice-ministerio de Educación de Adultos.

Otro objetivo de la Campaña de Alfabetización era la preparación de cuadros políticos de las «organizaciones de masa», lo cual implicaba que los mejores debían ir a capacitarse para la misión, nombrando a ... Juventud Sandinista, ANDEN, la Central Sandinista de los trabajadores, la Organización de Mujeres Luisa Amanda Espinoza, etc. ... (p:34) Cuadros que llegarían a ser la burocracia de la nueva democracia.

La propuesta de trabajo de los jóvenes alfabetizadores conllevaba 5 meses conviviendo en la casa de un campesino o un obrero, viviendo la vida cotidiana del pueblo, ya que para sacarlos de la miseria había que vivir en esa miseria, de esta manera, haría de su quehacer una praxis para otros y para sí mismos, son el futuro de la revolución.

Uno de los temas importantes que se entiende como contenido a transmitir está relacionado al diagnóstico que no hay sentido de Nación, el Atlántico y el Pacífico tiene circuitos productivos diferenciados, así como también un divorcio entre campo y ciudad, trabajo manual y trabajo intelectual. Otro contenido a transmitir es de salud ambiental e higiene.

Al mismo tiempo, los brigadistas, los jóvenes alfabetizadores y también los catedráticos, tendrían como misión secundaria la formación de colecciones (desde la flora, hasta piedras, así como cantos, cuentos, leyendas) que permitieran construir el patrimonio cultural del país. Los cono-

cimientos producidos en las investigaciones serían una construcción desde y para el pueblo trabajador.

Ser brigadista no significaba tener un empleo, sino militar por una causa, comprometiéndose con el presente y el futuro de Nicaragua en memoria de los «50.000 mártires de la revolución». Por ello, una parte importante de la Campaña de Alfabetización fue la preparación de los brigadistas.

Como basamento de la propuesta, no bastaba incluir la moral y la política, sino también la dimensión científica de la revolución, para el desarrollo económico, lo que involucraba el avance de la tecnología, elevar los niveles de la producción, explosión de las riquezas naturales y obras para el mejor vivir de la población. Era necesario crear la tecnología o comprarla y lo más importante, aplicarla en los circuitos productivos:

...para poder sembrar, para poder transformar nuestra agricultura, para poder elevar la producción de la leche, para poder elevar la producción ganadera, obtener más divisas, comprar más medicinas, procesar industrialmente nuestros productos, fabricar más las cosas que necesita nuestro pueblo, levantar edificios, cambiar la economía de nuestro país, hacer la patria que soñó Sandino...(p: 42)

Puede inferirse de este párrafo que no se trata de crear un país industrial, sino seguir con la tradición de país productor de materias primas, pero denunciando que la producción dependía de los mercados for export y la búsqueda de riqueza de los sectores dominantes. Para hacer real la revolución, se precisaba cuadros capaces para llevar adelante las intenciones propuestas, que en el presente del año 1980 se encontraba con la traba de la baja producción.

Saber leer y escribir eran herramientas concretas para llevar adelante el proceso cultural que hará de la vida común un mejor vivir, siempre y cuando cada uno se comprometa con las organizaciones de masa. Mientras tanto, los cargos de gobierno serían responsabilidad de los cuadros sandinistas formados, o sea de la vanguardia del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) cabezas de las cooperativas de producción, edificación, salud y educación.

Reflexiones finales

En esta presentación se expusieron los resultados parciales del análisis de los materiales de la campaña de alfabetización en Nicaragua entre 1979 y 1981. Nos centramos en los fundamentos político-pedagógicos de la propuesta, así como en las adaptaciones de los principios de Paulo Freire que sustentaron el proyecto.

En el proyecto educativo impulsado en 1979 por el FSLN se concebía a la alfabetización como una práctica política transformadora, que desde sus inicios mostraba tensiones entre el sentido común de la población general y el ideal socialista de la Revolución Sandinista. Lejos de ser un simple programa para reducir el analfabetismo, esta iniciativa representaba el primer paso hacia una educación continua y politizadora, orientada a la concientización de un pueblo que había sido educado en la sumisión y la resignación más que en la lucha por sus derechos. La alfabetización buscaba, desde ese posicionamiento, además de enseñar a leer y escribir, promover prácticas colectivas y preparar a la ciudadanía para una participación activa en el nuevo proceso político democrático y productivo del desarrollo nacional. Esa perspectiva sobre la alfabetización iba en la línea con otras propuestas de alfabetización desarrolladas en Cuba, en la Argentina y en Chile. Particularmente estas dos últimas, que tomaron los principios de Paulo Freire (PÉREZ NAVARRO ET AL, 2018).

El logro más destacado hasta ese momento era el derrocamiento de la dictadura, lo cual permitía soñar con una sociedad diferente, donde la educación tuviera un papel fundamental en la transformación social como una construcción con el «pueblo». En esa línea, la vanguardia revolucionaria entendía que debía romper con la premisa del trabajo individualista y tecnocrático heredada tanto del régimen local anterior, como del modelo promovido por los organismos internacionales.

Este enfoque respondía a la intención de transformar la conciencia social, impulsando a las personas a cuestionar y a reclamar sus derechos a través de la organización y la acción política. Así, el programa de alfabetización no sólo pretendía alfabetizar en un sentido técnico de apropiación del código escrito, sino también la formación política de las masas, consolidar una base social comprometida con una sociedad más justa e igualitaria, donde la solidaridad y el compromiso colectivo reemplazaran

la dependencia y el individualismo del pasado. Así planteada la tarea educativa revolucionaria, adquieren un valor fundamental los contenidos político-ideológicos que se vehiculizan a través de la alfabetización. En tal sentido, las palabras generadoras del proceso educativo estaban ligadas a los sentidos y finalidades sociales de la Revolución.

Referencias bibliográficas

CHÁVEZ, P. (2015).

Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, Vol. II, N° 2, pp. 211-224.

ESCALANTE-FERNÁNDEZ, C. (2013).

Las cartillas de alfabetización de la campaña 1944-1946 en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. I, N° 1, pp. 155-162.

GELMI, E.; TOSOLINI, M.; ZANCOV, T. (2018)

Leer la educación en diacronía: apuntes de la cátedra de Historia Social de la Educación. UNC.

LIRA GARCÍA, A. (2014).

La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones Revista latinoamericana de lectura y escritura*. Vol. 1 (2), pp. 126-149.

Ministerio de Educación, «Nicaragua triunfa en la alfabetización». Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Equipo Depto. Ecuménico de Investigaciones. Coord. Assmann, Hugo. San José, Costa Rica 1981.

PÉREZ NAVARRO, C. Y TOSOLINI, M. (2018)

Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de alfabetización de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). *Anuario de Historia de la Educación*. Vol 20, N° 2, pp. 111-128.

QUIJANO, A. (2019).

Ensayos en torno a la colonialidad del poder. Colección El desprendimiento.

TOSOLINI, M. (2018)

No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba. Colección Tesis. Centro de Estudios Avanzados FCS. UNC.

YOUNG, K. (2005).

Educando al Hombre Nuevo: La Pedagogía Histórica y Política de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Independent Study Project (ISP) Collection. 436.

Fuentes

Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Equipo Depto. Ecuménico de Investigaciones. Coord. Assmann, Hugo. San José, Costa Rica 1981

<https://www.mined.gob.ni/cruzada-nacional-de-alfabetizacion-2/>

El Centro Educativo para la Total N° 2 (CEPT N°2). Transformaciones productivas y condiciones socioeducativas (Producción 1988-1989)

PAULA ANDREA MEDELA¹

Introducción

Nos proponemos presentar los avances del plan de tesis doctoral «Educación y Modelo de desarrollo rural. La perspectiva de la comunidad educativa del Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N°2 de San Andrés de Giles», radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

El CEPT N° 2 se encuentra ubicado en la localidad de San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires. Se creó entre los años 1988 y 1989 a partir de la organización de las familias que buscaban el acceso a la educación media de sus hijos/as en sus localidades para evitar el traslado a las zonas urbanas para estudiar. A partir del trabajo de la comunidad y con ayuda del Estado Provincial se crea uno de los primeros CEPT en la provincia con el enfoque de la Pedagogía de la Alternancia.

Para esta presentación, nos centraremos en analizar las transformaciones productivas rurales y la situación educativa de las y los jóvenes en el momento en el que se impulsó esta propuesta. En primer lugar, circunscribiremos el desarrollo de este trabajo en el campo de estudio de la historia reciente y local. Luego realizaremos un breve recorrido histórico sobre los antecedentes de la Pedagogía de la Alternancia a nivel interna-

¹ Universidad Nacional de Luján.

cional y en Argentina. Posteriormente, nos focalizaremos en analizar el contexto productivo y socioeducativo en el que se dio origen al CEPT de San Andrés de Giles a través de datos demográficos, productivos y educativos de la localidad. Así también, recuperaremos algunas voces que participaron en el momento fundacional. Entendemos este hecho como parte de la historia reciente que analizamos como efecto de los cambios estructurales en la Argentina a fines de los años ochenta. Nos preguntamos sobre cómo se reconfiguran las distintas dimensiones aquí presentadas en el desarrollo de la propuesta en el presente.

El campo de estudio de la historia reciente y local

Desde el planteo de Franco y Levin (2007) la historia reciente constituye un régimen de historicidad compuesto por distintas formas de coetaneidad entre el pasado y el presente, implica también la existencia de actores y protagonistas capaces de brindar sus testimonios. Incluye la presencia de una memoria social viva sobre ese pasado y la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado el cual estudia. La especificidad de la historia reciente se regula por cuestiones subjetivas y cambiantes que apelan a la sociedad contemporánea y que convierten a los hechos y procesos del pasado en problemas del presente.

Águila (2012) sostiene que una de las situaciones con la cual se vincula el desarrollo de la historia reciente, para el caso de Argentina, tiene que ver con las cambiantes coyunturas sociales y políticas de las últimas décadas cuyos registros en el presente son muy visibles. De esta manera, el campo de estudio está definido por su temporalidad y presenta un abordaje particular vinculado con la historia social que ubica en primer lugar a las y los sujetos, sus relaciones, prácticas y experiencias, es decir que representa la historia de hombres y mujeres, grupos y organizaciones que han sido poco analizados.

Por otra parte, ubicamos las y los sujetos y la experiencia bajo estudio en un determinado tiempo y espacio de la historia local del pueblo de San Andrés de Giles. Serrano Álvarez (2009) entiende el estudio de la historia local como parte de «continuidades, interrelaciones y vinculaciones de las estructuras, coyunturas y acontecimientos en un nivel micro» (p.19).

Agrega el autor, que el nivel de estudio y análisis de las relaciones sociales se manifiestan en el pasado con una temporalidad específica. A su vez se vincula con la identidad sociohistórica que se expresa en un espacio concreto sea microhistórico, la localidad, el municipio o el Estado y la región. En este caso, el movimiento que se generó hacia fines de los años ochenta en la localidad de San Andrés de Giles recupera antecedentes de experiencias educativas a nivel internacional y nacional asociadas a la pedagogía de la alternancia.

Antecedentes de la Pedagogía de la Alternancia

La Pedagogía de la Alternancia tiene su origen en el pueblo rural de Sérignac-Péboudou, ubicado al suroeste de Francia, en la década de 1930. Está asociada a la reconstrucción económica y social de las familias campesinas después de la primera guerra mundial. Surge como alternativa educativa para las y los jóvenes y las familias rurales para evitar el éxodo a las ciudades y promover la producción en las comunidades. El párroco del pueblo y la comunidad organizaron una propuesta educativa que consistía en una modalidad de enseñanza que alternaba la permanencia de las y los jóvenes en sus casas y en la parroquia. En la década de 1950 la experiencia se difunde en Francia con el nombre de *Maisons Familiales Rurales* y se expande en África, en otros países de Europa y América Latina. (MIANO Y CORRO, 2018).

En Argentina, las primeras escuelas de alternancia surgen en 1970 en el norte de la provincia de Santa Fe, conocidas como Escuelas de Familia Agrícola (EFA). Posteriormente se extendieron a otras provincias como Jujuy, Santiago del Estero, Salta, Corrientes, Córdoba, Tucumán, Formosa, Chaco y Buenos Aires. Otras escuelas con la modalidad de alternancia son los Centros de Formación Rural y los Centros Educativos para la Producción Total localizados en la provincia de Buenos Aires. (UNICEF-FLACSO, 2020).

El origen de los CEPT se remonta a fines de 1980 y surge como iniciativa de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires en articulación con la Comisión Agropecuaria del Partido Justicialista. Se trataba de «repensar el espacio rural» a través de una propuesta que inte-

grara la promoción de la producción rural y diera respuesta a la demanda de las comunidades que solicitaban una educación para las y los jóvenes y a su vez evitar el desarraigo. (FORNI, et.al, 1998)

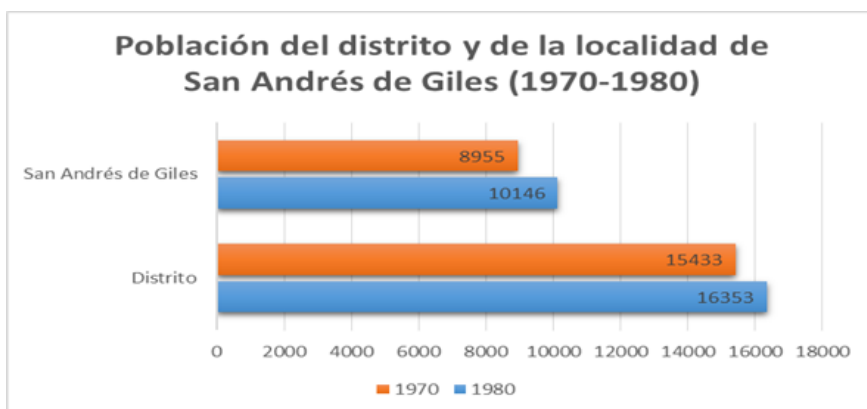
De esta forma, y con variaciones, han ido creciendo el número de establecimientos que implementan el enfoque de la pedagogía de la alternancia en distintos sectores geográficos con diversas realidades sociales y productivas. A continuación, focalizaremos en el contexto de época y en las acciones llevadas adelante por las y los distintos actores del CEPT N°2.

Algunas notas de contexto

El partido de San Andrés de Giles se encuentra ubicado al nordeste de la provincia de Buenos Aires a 103 km de la Capital Federal. Limita con: Mercedes, Exaltación de la Cruz, Luján, Suipacha, Carmen de Areco y San Antonio de Areco. Para el momento fundacional del CEPT y según los datos censales de 1980 la población total era de 16.353 habitantes, de los cuales 10.146 se concentraban en la localidad de San Andrés de Giles y el resto de la población se encontraba distribuida en otras zonas del distrito².

Se observa un crecimiento de la población según datos de 1970 que arroja una cifra de 15.433 habitantes, 8.955 forma parte de la zona urbana y 6478 de la zona rural.

Gráfico 1



Fuente: elaboración propia a partir de censos de población de 1970 y 1980 (INDEC)

² Cabe destacar que el censo poblacional arroja información sobre ciudades y pueblos con más de 1000 habitantes. Se infiere que el resto de la población pertenece al sector rural.

El ascenso de la población, entre 1970 y 1980, en todo el distrito es de un 6% mientras que en la localidad de San Andrés de Giles (zona urbana) fue del 10%. En cuanto al porcentaje de habitantes de otras zonas del distrito para 1970 representaba el 41% y para 1980 el 37%. Es decir, que se evidencia un aumento de la población en ciudad cabecera del partido con características más urbanas y una disminución en las otras localidades de la jurisdicción con predominio de la ruralidad.

Contextualizamos el surgimiento del CEPT N° 2 en una serie de significativas transformaciones en la producción agropecuaria y en la estructura social agraria de la provincia de Buenos Aires que se despliegan en la segunda mitad del siglo XX (BALSA, 2014). Luego de la recuperación de la producción agrícola pampeana en la década de 1960, el exponencial aumento durante la década del setenta y la cosecha récord entre los años 1984-1985, se produce una retracción importante en la actividad agrícola por la caída de los precios internacionales y por un incremento en las retenciones a las exportaciones al inicio del plan austral³. (BALSA, 2002)

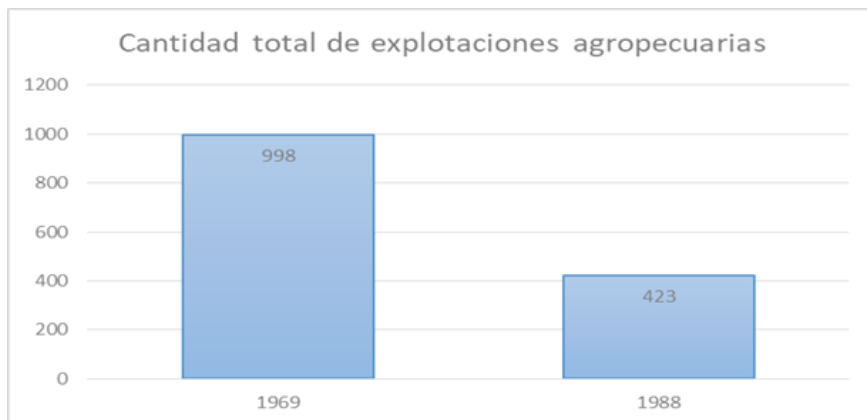
En San Andrés de Giles esto se refleja en la reducción de las unidades productivas. Según el censo agropecuario de 1988 se reducen un 42% las explotaciones agropecuarias⁴, de 998 en 1969 se pasa a 423 en 1988.

3 El plan austral fue un programa de estabilización económica impulsado por el ministro de economía Juan Sourrouille en el gobierno de Alfonsín en 1985 a raíz del deterioro económico, la falta de acuerdo con el FMI para el pago de la deuda legada por la dictadura y el riesgo de una hiperinflación (Rossi, 2021) Consistió en la implementación de un cambio en el signo monetario, incorporando el austral cuya unidad equivalía a 1000 pesos, implicó también el congelamiento de precios, de tarifas públicas y salarios por un tiempo determinado (Rapoport, 2007)

4 Si bien el censo agropecuario de 1969 no explicita cuestiones metodológicas, el censo de 1988 considera a las explotaciones agropecuarias como una unidad de la organización de producción. Esto implica que la superficie no es menor de 500 m² y se encuentra dentro de los límites de una sola provincia. Produce bienes agrícolas, pecuarios, forestales orientados al mercado e incluye también la producción de alimentos de autoconsumo, investigación y enseñanza.

El censo de 1988 define régimen de tenencia de la tierra como las formas jurídicas que adopta el productor en relación con la explotación agropecuaria,

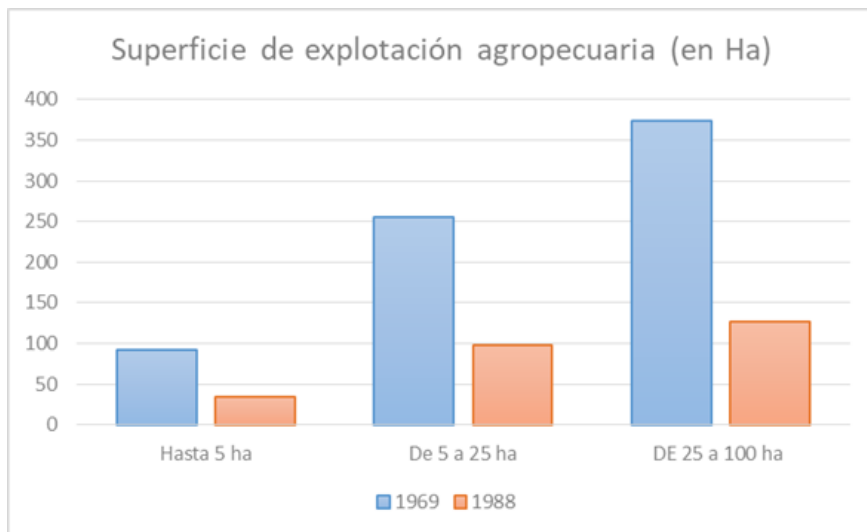
Gráfico 2



Fuente: elaboración propia a partir de censos agropecuarios 1969-1988 (INDEC)

En cuanto a las explotaciones de unidades productivas de hasta 5 ha representó un 36 % menos entre ambos censos, en cambio entre 5 y 25 ha y 25 y 100 ha significó un 33% menos. De esta manera, se deduce que el sector más afectado fueron los pequeños productores.

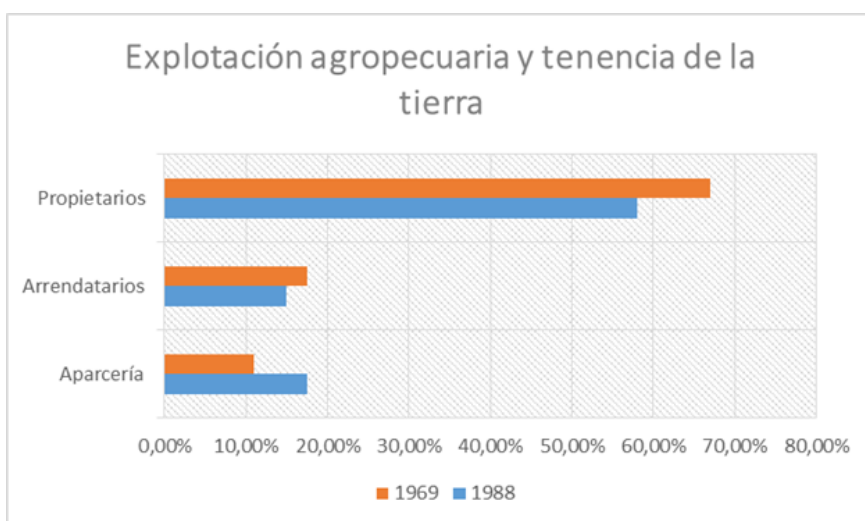
Gráfico 3



Fuente: elaboración propia a partir de censos agropecuarios 1969-1988 (INDEC)

Sobre el régimen de tenencia de la tierra⁵ en relación con las explotaciones agropecuarias, también se observan transformaciones importantes en el período estudiado. Para 1969 el 67% de los productores eran propietarios mientras que para 1988 la representación era del 58%. Asimismo, se observa una disminución en las tierras que se encontraban bajo el sistema de arrendamiento⁶, para 1969 era de 17,5% y para 1988 era del 15%. Por otro lado, se registra un aumento de la aparcería⁷ siendo para 1969 el 11% de las explotaciones agropecuarias y para 1988 el 17,5%.

Gráfico 4



Fuente: elaboración propia a partir de censos agropecuarios 1969-1988

5 El censo de 1988 define régimen de tenencia de la tierra como las formas jurídicas que adopta el productor con relación a la explotación agropecuaria

6 Arrendamiento es un término que refiere al ámbito rural y se vincula con la persona que recibe para su trabajo y explotación una determinada extensión de tierra destinada tanto a la explotación agrícola como ganadera. El arrendatario asume el uso de ese bien por un determinado tiempo, a cambio de un canon y/o tarifa (Blanco, 2019)

7 La aparcería o mediería se trata de una forma de contrato agrario con características asociativas. Implica una forma de producción que genera entre los sujetos intervinientes una serie de relaciones sociales, económicas y administrativas. Las relaciones sociales se establecen según la posesión de los factores de producción (trabajo, tierra y capital). Las relaciones económicas se configuran a partir de la forma de reparto tanto sobre los costos de producción como sobre los productos generados. Y por último las relaciones administrativas se relaciona con la manera de tomar las decisiones desde lo productivo como desde lo comercial (García, 2019)

Esto da cuenta que sobre las explotaciones agropecuarias disminuyó 9 puntos el porcentaje de propietarios sobre las tierras, también los arrendatarios 2,5% y un aumento del 6,5% del aparceramiento. Tal como analiza Balsa (2014) para la provincia de Buenos Aires, en las últimas décadas del siglo xx tuvieron menos importancia los propietarios y los arrendatarios. Creció la superficie a cargo de productores que combinaban propiedad con alguna forma de arriendo o aparcería. De esta manera, pequeños o medianos productores mediante el alquiler del campo (de sus vecinos que se tenían que retirar), alcanzaban a constituirse en productores con una escala suficiente para ser competitivos. Este proceso se generó previamente a la irrupción de enormes empresas capitalistas que alquilarían las mayores tierras y que pondrían en producción y competirían con importantes ventajas económicas con productores locales en el mercado de alquiler de campos.

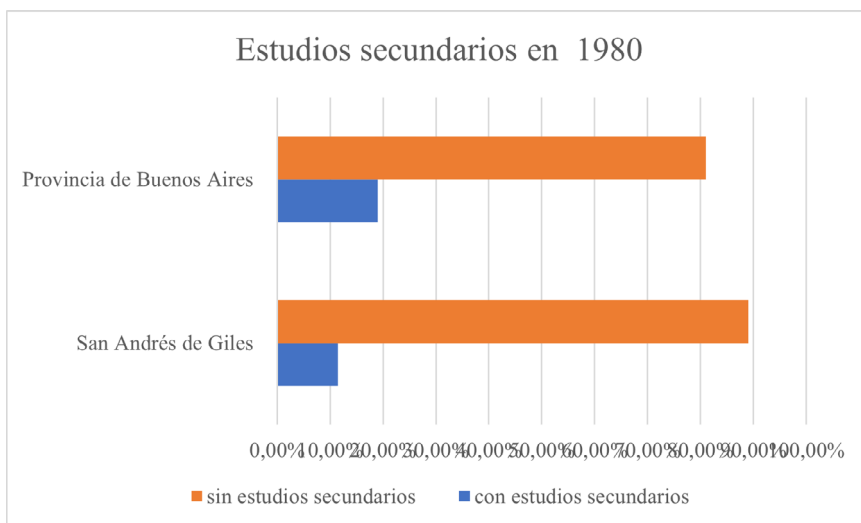
Estas alteraciones en el escenario rural impactaron de manera directa en las condiciones de vida de los pobladores y las familias que habitaban en la localidad de San Andrés de Giles. Expresa una de las fundadoras del CEPT, consejera escolar:

Lo que uno iba viendo era que las familias terminaban yéndose del lugar donde estaban porque el puesto donde estaban ya no iba a ser puesto porque se levantaban alambrados y ese campo iba a ser destinado al cultivo de soja y no hacía falta un casero. Esa transformación la pudimos ir viendo y en los últimos tiempos se ha agudizado mucho más (...) Pensemos en el año 1989, estábamos en pleno comienzo de un proceso neoliberal en nuestro país que llevó a las privatizaciones, de exclusión de mucha gente del medio rural.

En este sentido, se genera un proceso de migración a zonas más urbanas en búsqueda de mejores condiciones de trabajo y de acceso a la educación para los y las hijos/as de las familias rurales. Cabe destacar que según el censo de 1980 en San Andrés de Giles la población mayor de 13 años era de 12.564 personas, de las cuales 1454 tenían estudios secundarios (11,5%), el 5,7% con secundario incompleto, 723 personas, y un porcentaje similar (5,8%) tenía secundario completo, representado por 721 pobladores.

La proporción de acceso a la educación secundaria para esta localidad es menor si se compara con el resto de la provincia de Buenos Aires. Para inicio de 1980 esta jurisdicción contaba con 8.064.536 mayores de 13 años, de los cuales 1.620.045 tenía estudios secundarios (19%); el 10% de manera incompleta 872.660 habitantes y un 9% concluyó la educación secundaria, es decir 747.385 adolescentes y adultos.

Gráfico 5



La misma entrevistada a partir de su testimonio señala que:

... esta problemática se veía en todas las comunidades rurales y en esto el medio rural. Para que los chicos pudieran estudiar se venía la familia al pueblo, y la familia se dividía como podía o se tenía un pariente, ya el convento no estaba más.

Y agrega una exalumna y actualmente docente del CEPT

Yo cursé en una escuela primaria en un pequeño paraje que se llama Heavy y en el año 1988 me tenía que ir a estudiar a Giles, mi familia quería que estudiara, estábamos viendo qué hacer, si se iba toda la fa-

milia, si se iba mi mamá conmigo, si me iba a la casa de un tío, estaba diciendo qué cuando se empieza a escuchar una propuesta de escuela nueva de alternancia en San Andrés de Giles, rápidamente mi papá y un compañero que es el secretario del CEPT (actualmente) empezaron a interiorizarse.

De manera simultánea a los movimientos que se empiezan a generar a nivel local desde el gobierno provincial se expresa, también, la voluntad política de generar una propuesta alternativa para las familias rurales y para sus hijos/as.

Cuando Cafiero va a la provincia de Buenos Aires gana en la provincia de Buenos Aires, estos muchacho/as, compañeros van con el tema de la producción total y se encuentran con comunidades que están pidiendo escuelas secundarias en el campo, y en la provincia de Buenos Aires más. Porque además de estar perdiendo como productores estaban perdiendo sus hijos porque se tenían que ir. El modelo les sacaba todo, la producción, los hijos. (Referente del CEPT)

En esta dirección, empiezan a funcionar los primeros centros educativos⁸ a partir de la movilización y organización de las comunidades en diálogo con el Estado Provincial. En este sentido, y en palabras de Oszlak Guillermo y O'Donnell (1981) el Estado toma posición sobre «la cuestión» a través de atender a una demanda; que se concreta en la decisión de ofrecer los recursos disponibles para crear los centros educativos. Asimismo, en la propuesta confluyen distintos intereses; por un lado, la demanda de las comunidades por el acceso a la educación de las y los jóvenes y el diseño de una política pública que intenta considerar los efectos producidos por el avance de un nuevo modelo productivo.

8 En el mismo momento que se crea el CEPT en San Andrés de Giles se constituye en el CEPT N°1 en la localidad de General Belgrano.

Los primeros momentos

A partir de la organización y la participación de la comunidad se empieza a gestionar con el Estado provincial la materialización del CEPT. A través del impulso de referentes del consejo escolar, representantes de una cooperativa y padres de la comunidad. La primera tarea consistió en buscar antecedentes de experiencias educativas que pudieran servir de insumos para diseñar el proyecto y definir la perspectiva pedagógica del proyecto. Se avanza en la elaboración del documento y se presenta a la Dirección General de Escuelas:

...nos encontramos que, en el área de educación media, había otro grupo de trabajo pensando lo mismo que estaban, también, con esta idea. Sumamos esfuerzos y aparece esta posibilidad, que por primera vez en el ámbito público si pudiese promover esta educación basada en la pedagogía de la alternancia (entrevistada consejera escolar).

Durante 1988 se trabaja en la creación del CEPT de San Andrés de Giles, simultáneamente con el de General Belgrano, y 1989 se empieza a con las visitas a las familias «mientras que la escuela, no estaba habilitada. Nosotros ya largamos yendo a trabajar con las familias en sus casas. Trabajamos sábado, domingo, feriados, no había días» (docente del CEPT).

El CEPT N° 2 se inicia con veinticinco inscriptos en una sociedad de fomento ubicado en el paraje Km 108, que estaba perdiendo concurrencia como consecuencia de la población que empezaba a migrar.

Y nos ofrecen la sede de esta sociedad de fomento, que eran un gran club y en una escuela primaria que estaba sin alumnos. Con el conjunto de docentes que fue seleccionado, con los padres, con la sociedad de fomento, se acondicionó. Y la anécdota es que las clases iban a empezar en marzo del 89 y los docentes todos pegando los azulejos que teníamos que tener y finalmente se inaugura el 2 de abril de 1989 (consejera escolar).

El CEPT funcionó en ese espacio hasta 1994 y se trasladaron a un lugar que ofrece el municipio, donde funcionaba un hogar de ancianos. A medi-

da que aumentaba la matrícula y el número de asistentes el espacio no se adecuaba a las condiciones necesarias para brindar un servicio educativo.

Los tres primeros años vos casi no tenías problemas porque vos tenías uno y dos en las casas. Cuando empezamos a tener dos cursos al mismo tiempo, ahí se acondicionó otro espacio para dormitorio, se acondicionaron los baños. Hubo que hacer dos aulas, hubo que transformar ese gran salón a medida que se iban incorporando. Ese gran salón, y la escuela primaria como dormitorio de los varones y todo lo demás. Seguíamos teniendo mucha precariedad, tampoco había mucho dinero para re funcionar eso. Y aparece ese ofrecimiento en el quinto año que estábamos. El año que egresa la primera promoción, egresa allí y al año siguiente nos vinimos acá que tenía como instalaciones dadas con muchísimas más comodidades para todos y se agregan si con unos programas del ministerio de educación se pudo re funcionar. Fue en su momento una decisión bastante compleja porque nos estábamos yendo del lugar donde nos había visto nacer en el medio rural a un lugar sub-urbano que no estaba poblado como está ahora. (consejera escolar).

Además del trabajo conjunto con la comunidad para organizar y garantizar el funcionamiento del CEPT, los y las docentes involucrados/as en el proyecto generaban distintas estrategias y acciones con las familias para favorecer el arraigo a través de la promoción de pequeñas producciones familiares, como ser conejos, huerta, gallinas y pollos. Las familias de los y las estudiantes eran en su gran mayoría hijos/as de puesteros, tamberos y empleadores, muy pocas eran dueños/as de sus propias producciones.

Digamos que todo el eje del desarrollo local basado en la producción, basado en aquellas cuestiones que la familia podía emprender con poco espacio, también se fue enriqueciendo o sumándole todas las propuestas que tenían que ver cómo abordar el turismo rural, pensar en otras alternativas para las comunidades rurales

Todo el entorno productivo estaba relacionado con las vidas de esas familias, el rescate de las tradiciones, cómo fueron evolucionando esas

producciones, como las trabajan sus abuelos, sus padres. Todo ese rescate de la cultura rural tenía como eje la investigación, de la búsqueda, también enriquecer el conocimiento sobre lo que era la forma de producción. Por ejemplo, recuerdo que trabajábamos muchísimo en la cría de los conejos, el cultivo bajo cubierta, intentamos cultivar flores, rosas en invernáculo. Muchas cosas a veces no fueron exitosas, no siempre salieron bien y entonces las familias recuperaban el tema de la huerta. (consejera escolar)

De esta manera se inicia un trabajo colectivo con las familias para promover la producción recuperando sus propios saberes y conocimientos, y replicando con otros nuevos que portaban otras familias o los y las estudiantes

Teníamos el que tenía las vacas, se iba retroalimentado, se traía lo que en sus casas eran formas de trabajo, se trabajaba sobre eso. Se incorporaba alguna tecnología o algún nuevo conocimiento que mejorase los rendimientos, que mejorase la capacidad productiva y se volvía a hacer la entrevista al otro día. Digamos que hubo y sigue habiendo, supongo, esta retroalimentación permanente entre una realidad productiva y aquello que los alumnos, chicos y chicas están estudiando (consejera escolar).

Por otra parte, se promovía la organización entre las familias para atender algún problema en la comunidad y realizar el reclamo al municipio, para intercambiar producciones o transmitir mejoras alcanzadas en su trabajo. Esto se concretaba a través de reuniones zonales donde participaban las distintas familias.

...para poder charlar de todos estos temas, después aquello que iba apareciendo, por ejemplo, en Solís (localidad de San Andrés de Giles) no celebraba su fiesta fundacional y se empezó a generar con otras instituciones de la localidad y se terminó armando la primera fiesta fundacional del pueblo, digo era muy dinámico e iba muy en línea con aquello que aparecía como inquietud, como necesidad, era una posibilidad de organización de la comunidad y bueno. Promover, acompañar (consejera escolar).

En cuanto a los docentes que formaron parte de la propuesta se trataba de educadores/as comprometidos/as con el proyecto y que participaban de manera conjunta con los principales miembros de la comunidad en la organización del espacio educativo. Los/as primeros/as docentes fueron seleccionados por el equipo técnico de la Dirección General de Escuelas y los/as referentes de la comunidad. Existía la premisa que se requería de una interiorización previa sobre la propuesta y de establecer ciertas rupturas con la matriz de la formación docente recibida. En este sentido, se planteaban ciertos desafíos:

...la formación tiene que ser rigurosa desde punto de vista de los contenidos con respecto a los saberes que corresponden a ese ciclo sin disociar la vida de la escuela o de esto que es el centro educativo de su propia realidad, del análisis crítico de su propia realidad, del enriquecimiento de esa vida, de esa comunidad, que su localidad rural tiene.
(consejera escolar)

Para sostener esta perspectiva se realizaban reuniones de manera periódica con los/as docentes para abordar el proceso que realizaba cada una de las familias y las dificultades que se podían visualizar a través de las visitas.

Porque si en los seguimientos vas y miras la tarea y te fuiste, eso como visita pedagógica no tiene mucho, como la visita es un trabajo de diálogo con la familia, con el pibe, con la realidad. Esto si se trabajan en las reuniones de equipo docente, se trataba de unificar criterios. (...) Está bien hay casas en donde no había muchas posibilidades de mucho diálogo, también había familias que tenían situaciones complejas, situaciones de mucha precariedad donde no había posibilidades de sentarse. Bueno, cómo esas realidades son en el momento en el que vos estas en esa casa trabajas generando el mejor vínculo posible, la mayor contención, la mayor escucha, (consejera escolar)

Por otra parte, teniendo en cuenta el abordaje de los saberes del entorno en diálogo con el conocimiento académico la propuesta curricular que promovían los y las trabajo curricular era por áreas y no por materias.

Entonces alguna transacción que hicimos es que en el boletín figuraran las materias; pero que fuera un abordaje áreal. También es cierto que esta idea del abordaje por área es muy interesante cuando vos encontras los ejes comunes; pero tampoco el docente lo lograba (,) No siempre esto fue sencillo y lineal.

Para abordar este tema se realizaban trabajos con los equipos y talleres con los docentes con las áreas para poder ampliar esta mirada y tener un conocimiento integral sobre los procesos de enseñanza que se llevaban adelante.

Hasta aquí nos centramos en recuperar las voces de los principales actores involucrados/as en el impulso del proyecto educativo haciendo hincapié en la construcción del espacio del CEPT, la dimensión pedagógica atendiendo al trabajo docente y a la relación entre el conocimiento académico y el de los entornos familiares como el trabajo con las familias y la comunidad. En este sentido, frente a un cambio productivo que impacta en las vidas familias se generan acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida de los pobladores y favorecer el arraigo. Se focaliza en lo educativo, en promover instancias de participación para atender y resolver los problemas de la comunidad en diálogo con el estado municipal y favorecer la construcción de redes para impulsar la producción rural local.

Conclusiones

La recuperación del momento fundación del CEPT N° 2 a partir de las distintas fuentes nos permite acercarnos a un pasado reciente que nos brinda elementos para analizar la propuesta en su presente. Nos interesa avanzar en este análisis atendiendo a las rupturas y continuidades que pueden visualizarse en la actualidad luego de una trayectoria de 35 años.

Situamos el surgimiento de la propuesta en una coyuntura clave de transformaciones estructurales a nivel social y económico como fue el inicio de la consolidación de las políticas neoliberales que surgieron en la última dictadura y que se consolidan en los noventa.

Desde la perspectiva local, rescatamos la organización y el movimiento que surge desde distintos actores de la comunidad para resistir y confrontar el impacto ocasionado por los cambios en la matriz produc-

tiva en el ámbito rural. Este movimiento amalgama en su propuesta demandas vinculadas a la producción rural y al acceso a la educación de los sectores populares. Se presentó como un proyecto innovador desde los planteos de la organización de los espacios y los tiempos escolares, la propuesta curricular, el perfil de los docentes y el lugar de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este escenario, cabe destacar el rol del Estado provincial y la definición de políticas públicas compensatorias para mitigar el impacto generado por el modelo económico dominante en las comunidades.

En vista a considerar este proceso como parte de la historia reciente nos preguntamos sobre sus efectos en el presente. ¿Qué estrategias de participación y organización se generan? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende? ¿Qué rol cumple la comunidad y las familias? ¿Qué desafíos se presentan? ¿Cuál es el rol del Estado?

Referencias bibliográficas

ÁGUILA, G. (ENERO-JUNIO, 2012).

La historia reciente en la Argentina: un balance. *Historiografías*. 3. pp. 62-76.

BALSA, J. (2002).

Expansión agrícola y transformaciones sociales en el agro pampeano 1969-1988. *Revista interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, Vol. 16, Nro. 01, pp. 91-146.

BALSA, J. (2014).

Estructuras y políticas agrarias en Barreneche Osvaldo. *Historia de la provincia de Buenos Aires: tomo 5. Del primer peronismo a la crisis de 2001*. Edhasa.

BLANCO, M. (2019).

Arrendatario (Región Pampeana, Argentina, siglo XIX-XX) en Salomon, Muzlera (Edit). *Diccionario del agro iberoamericano*. Centro de Estudios de la Argentina Rural. Universidad Nacional de Quilmes.

FORNI, F.; NEIMAN, G.; ROLDAN, L. Y SABATINO J. P. (1998)

Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural. Ciccus.

FRANCO, M. Y LEVIN, F. (2007).

El pasado cercano en clave historiográfica en Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

GARCÍA, M. (2019).

Mediero Hortícola (Buenos Aires, Argentina, 1948-2019) en Salomon, Muzlera (Edit). *Diccionario del agro iberoamericano*. Centro de Estudios de la Argentina Rural. Universidad Nacional de Quilmes.

MIANO, A. Y CORRO LARA, E. (2018).

Temáticas, geográficas y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *PU-e Revista de investigación Educativa*, N° 27, pp. 60-89.

OSZLAK, O. Y G. O'DONNELL (1981).

Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). CLACSO/N°4.

SERRANO ÁLVAREZ, P. (2009).

La historia local en América Latina. Tendencias, corrientes y perspectivas en el siglo XX. *Historelo. Revista Historia regional local* [online] vol.1, n.1, pp. 07-32.

RAPOPORT M. (2007).

Historia económica, política y social de la Argentina. Emecé.

ROSSI, I. (2022).

Un estado del arte sobre el plan económico argentino denominado Plan Austral de 1985 y una contribución interpretativa sobre el mismo. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 20, núm. 79, pp. 1-21.

UNICEF-FLACSO (2020).

Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Serie: Generación Única.

Fuentes

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Censos Nacionales Agropecuarios de 1969 y 1988.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) Censos Nacionales de Población, vivienda Y Familia 1970.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) Censos Nacionales de Población y vivienda 1980.

Entrevista a consejera escolar.

Entrevista a exalumna y docente del CEPT N° 2.

Entrevista a ex docente del CEPT N° 2.

Entrevista a referente de los CEPT.

La ampliación de la obligatoriedad escolar en la recuperación democrática argentina: ¿antesala de la reforma de los '90? Una lectura desde la política educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires (1984-1989)

JORGELINA MÉNDEZ¹

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso cuyo objetivo es analizar las reformas de la educación secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989) a nivel nacional y al interior de la provincia de Buenos Aires. La educación secundaria ha estado en el centro de las reformas educativas de la historia reciente -especialmente en los '90 y 2000- así como de las agendas académicas, convirtiéndose en objeto de indagación recurrente en lo que respecta a su matriz de origen (ACOSTA, 2012; DUSSEL, 1997; GIOVINE Y MARTIGNONI, 2010; LEGARRALDE, 1999), así como por los efectos que produjo su expansión caracterizándola como segmentada, estratificada y desigual (ACOSTA, 2012; BRASLAVSKY, 1985). Es posible encontrar a lo largo del siglo XX intentos de reformar esa matriz de origen que se corresponden además con momentos de crecimiento de la matrícula, diversificación de su oferta y/ o la propuesta de volver obligatorios algunos o todos los años de escolarización secundaria (GALLART, 1984; GIOVINE Y MARTIGNONI, 2010; SOUTHWELL, 2011; ACOSTA 2015).

1 Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.

No obstante, aún queda profundizar el análisis, de las reformas e innovaciones que propusieron transformar la organización del nivel, los años de obligatoriedad, en suma la forma o gramática escolar. Específicamente, y frente a la profundidad de las transformaciones experimentadas desde la llamada reforma de los '90, en la historia reciente de la educación han quedado invisibilizados otros procesos. De allí que, esta indagación, se centra en el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, analizando las políticas educativas nacionales orientadas a transformar la educación secundaria y el diálogo que ello genera con las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires. Si bien, desde una mirada general, este período no suele considerarse una etapa de reforma educativa, este trabajo cuestiona dicha interpretación. Desde la historia de la educación —y, en particular, desde la historia reciente—, propone examinar procesos, normativas y dispositivos institucionales, lo que Viñao (2002) denomina «innovaciones», para identificar dinámicas de reforma al interior de distintos momentos históricos.

Precisamente los diagnósticos sobre el nivel secundario en la transición democrática están presentes en la agenda educativa acopladas a las propias necesidades del contexto que requerían la necesidad de desmontar los mecanismos de discriminación y represión (PINEAU, 2014) que en ella funcionaban (exámenes de ingreso, cupos, vigilancia ideológica, recorte de contenidos, etc.) e iniciar un proceso de democratización en ese sentido.

Uno de los tópicos de esta etapa fue la ampliación de la obligatoriedad escolar hacia los primeros años de la secundaria, aunque las limitaciones políticas y económicas del contexto (MENDEZ Y GIOVINE, 2020; SOUTHWELL, 2007) no permitieron avanzar más allá del planteo de algunas legislaciones provinciales y documentos nacionales. En este sentido, el presente trabajo explorará propuestas en torno de la ampliación de la obligatoriedad escolar que se expresan en documentos de política educativa a nivel nacional y de la provincia de Buenos Aires entre 1983 y 1989 a partir de algunos interrogantes: ¿Cómo se entiende la ampliación de la obligatoriedad escolar en este contexto? ¿Cómo se define y recorta en torno a la estructura del sistema educativo en ese período? ¿Es posible pensar estas propuestas como una antesala de lo que propondrá la reforma de los '90?

Los documentos de política como eje de análisis

El proyecto en sentido amplio tiene un abordaje cualitativo, interpretativo y multinivel. La estrategia metodológica, en vinculación con la estrategia analítica, combina técnicas de recolección y análisis de la información con diferentes niveles de indagación en relación a las reformas educativas que son su objeto de estudio. Por un lado, se abordan las instancias centrales de gobierno nacional y provinciales, como se desarrolla en esta ponencia, y, por otro, el nivel institucional. Como plantea Ruiz (2023), el análisis de la dimensión subnacional en investigaciones sobre reformas educativas en Argentina es fundamental, debido a las relaciones intergubernamentales y la distribución de competencias en materia educativa entre el estado nacional y las provincias. En esta etapa nos centramos en el nivel nacional y jurisdiccional y la estrategia se recorta a nivel documental incluyendo la recopilación, sistematización y análisis de 1) textos oficiales (lineamientos de política, leyes, decretos, resoluciones, circulares y disposiciones elaboradas desde la cúpula simbólica del sistema educativo nacional y provincial, en general, y de la educación secundaria, en particular) cuya importancia radica en el poder de dirección que poseen como textos institucionalizados formales, impersonales, prescriptivos, técnicos y universalizantes (GIOVINE, 2012); 2) documentos de organismos internacionales, recomendaciones, diagnósticos, informes, memorándums, entre otros; y 3) obras académicas y otros «testimonios de época» que fundamenten las políticas de reforma. En una segunda etapa se avanzará con entrevistas en profundidad con guiones semi-estructurados a actores e informantes clave en relación a los procesos de reforma, tanto en los niveles centrales como institucionales, que recuperen la dimensión personal y biográfica en la que se inscribe la política y la práctica educativa en su propio contexto social e histórico (BOLÍVAR, 2016; AGUIRRE Y PORTA, 2019).

La educación secundaria en la recuperación democrática

La recuperación democrática en Argentina en 1983 dio lugar a procesos de reforma a nivel nacional y jurisdiccional, con el objetivo de transfor-

mar el sistema educativo, la formación docente y la administración educativa. En algunas jurisdicciones (Entre Ríos, Río Negro, entre otras) estas transformaciones fueron respaldadas por nuevos marcos normativos. En contraste, el Estado nacional y la Provincia de Buenos Aires iniciaron estos cambios con la legislación vigente, buscando eventualmente culminar en una reforma de la Ley aunque ello no fue concretado.

A diferencia de las reformas conocidas por sus características «macropolíticas y refundantes» (GIOVINE Y MARTIGNONI, 2010), estas tuvieron una dinámica más acotada, gradual y voluntaria y tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires, su implementación fue abruptamente interrumpida por el cambio de gobierno en junio de 1989.

Durante estos años, la educación secundaria se convirtió en un tema central en la política educativa y en la literatura especializada. En un contexto internacional marcado por la crisis del estado de bienestar y la transición democrática en la mayoría de los países de América Latina, se llevaron a cabo procesos de modernización en los sistemas educativos. Mientras que en décadas previas la alfabetización y la universalización de la educación primaria habían sido prioridades en las políticas y la asignación de fondos de organismos internacionales, en los años '80 la educación secundaria ganó relevancia como resultado del proceso de expansión y masificación experimentado en las últimas décadas. Esta transformación también respondió a las nuevas demandas del mundo productivo y a la necesidad de adaptar la formación de los jóvenes a los roles emergentes en la economía.

Los discursos a favor de la reforma del Estado, promovidos por organismos de crédito como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), permeaban toda la región. A fines de la década de 1980, estos organismos realizaron diagnósticos pesimistas sobre la situación latinoamericana, llegando a calificar esos años como una «década perdida». En los '90, los principios neoliberales en materia económica y la presión por un estado mínimo en un contexto globalizado sentaron las bases para reformas educativas que, en muchos casos, implicaron la reformulación casi total de los sistemas educativos y la profundización de los procesos de descentralización y mercantilización.

No obstante, en la recuperación democrática la idea de reforma fue transversal al gobierno, la economía, la sociedad y, por supuesto, la edu-

cación (MENDEZ Y GIOVINE, 2020). Desde su campaña presidencial, el discurso del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) se centró en romper con un pasado marcado por interrupciones al orden constitucional y condenar la violencia del régimen militar. La agenda se enfocó en restaurar el estado de derecho y en generar una conciencia democrática inspirada en ejemplos de la socialdemocracia europea (SOUTHWELL, 2007). El lema adoptado por Alfonsín, «con la Democracia se come, se cura, se educa», y la reiteración del Preámbulo constitucional durante la campaña, reflejaron el peso simbólico otorgado a la democracia y su papel en la construcción de una nueva sociedad.

Según Tiramonti (2004), las transformaciones educativas del período pueden agruparse en cuatro líneas de política: 1) la laicización de contenidos escolares, especialmente en la asignatura Formación Cívica; 2) la modificación de valores y prácticas institucionales para promover mayor participación y establecer relaciones no represivas con la autoridad; 3) la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio y superior, y del sistema de cupos; y 4) la recuperación del debate público sobre educación a través de la reactivación de los centros de estudiantes y la búsqueda de nuevos espacios de participación.

Sin embargo, en trabajos previos (MENDEZ, 2018; MENDEZ Y GIOVINE, 2020) hemos argumentado que la agenda educativa de este gobierno presenta dos momentos. El primero, de reimplantación de derechos y libertades, se alinea con los ejes esbozados por Tiramonti (2004). El segundo, hacia el final del gobierno, se puede denominar de *reforma propiamente dicha*, con un conjunto de programas e innovaciones que buscan avanzar en transformaciones más profundas relacionadas con la materialidad del sistema educativo y que están marcadas por la participación activa de académicos e intelectuales de trascendencia en el campo educativo tanto en el proceso de formulación como de puesta en acto de las mismas (AVENDAÑO, 2025).

Según Adolfo Strubrin, quien asumió la Secretaría de Educación en 1987, estas reformas eran cruciales para garantizar un sistema educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades de una sociedad en transición:

Nuestra visión de ese conjunto de cambios era que eran insuficiente y que había que pasar a lo que llamábamos una transformación más profunda de la enseñanza que contemplara todas las dimensiones del

paquete de las escuelas nacionales, tanto el aspecto de la profesión docente y el desempeño docente como el aspecto de los contenidos de la enseñanza, como el aspecto de la infraestructura, del papel de los estudiantes y de la normativa y el ejercicio de las atribuciones de gestión y política educacional. (ADOLFO STUBRIN, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017).

A partir de los dos momentos en la agenda educativa, es posible sintetizar las transformaciones para la escuela secundaria. Las primeras líneas de acción fueron enunciadas en el discurso de asunción del presidente Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. En este discurso, se apela al ideario educativo liberal, destacando la Ley N° 1420/1884 y los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Alfonsín centró su discurso en la necesidad de desmontar las restricciones impuestas por la última dictadura y anticipó transformaciones que ya se habían intentado en etapas anteriores.

Nuestra preocupación se dirigirá ante todo a reconstruir la escuela primaria dotándola de recursos indispensables (...). El mismo criterio (...) inspirará nuestra acción en el nivel medio donde, además, eliminaremos las trabas a la libre agremiación estudiantil, modernizaremos los programas ampliando los planes con salida laboral y apoyaremos la acción de los docentes tendiendo a la implantación del cargo de tiempo completo y de tiempo parcial (DISCURSO ALFONSÍN, 10/12/1983).

En el primer punto, se enuncian acciones para desarticular los mecanismos de discriminación y represión (PINEAU, 2014) establecidos en la dictadura eliminando los exámenes de ingreso y los cupos y aranceles y permitir la participación política de los estudiantes en la vida institucional mediante la habilitación de centros de estudiantes.

En segundo lugar, este fragmento puede entenderse también en el marco de los diagnósticos de la época que revelaban altas tasas de deserción y retraso escolar en ciertas regiones y grupos poblacionales. Informes ministeriales y estudios académicos identificaban esta problemática que Braslavsky (1985) caracterizó como «discriminación educativa», Paviglianitti (1988) como un «sistema polarizado» y Tedesco (1988) como «desarticulado horizontalmente». La situación se agudizó tras la transfe-

rencia de escuelas primarias nacionales a las provincias en 1978, lo que resultó en la fragmentación del sistema y en una disminución del poder del Estado nacional sobre la educación primaria. Esta descentralización debilitó la capacidad de dirección del Ministerio de Educación, generando desconexiones entre las políticas de los diferentes subsistemas jurisdiccionales y entre los niveles educativos, dado que una gran parte de la educación secundaria y la formación docente estaba bajo la órbita nacional mientras que la educación primaria pertenecía a las jurisdicciones (STUBRIN, 1987).

En cuanto a las acciones de política, se advierten cambios en los contenidos, especialmente en el área de educación cívica – como señala Tiramonti (2004)- que serán complementados con cambios en la pedagogía y en la evaluación (DÍAZ, 2009). Así como también la recuperación de procesos previos tal como el Proyecto 13 «Profesores de tiempo completo y parcial» iniciado a fines de los '60 en el marco de otro proceso de reforma que no llegó a generalizarse.

Retomando el discurso, es posible identificar elementos centrales para la pregunta que orienta este trabajo: la ampliación de la obligatoriedad escolar.

[la] enseñanza pública argentina que deberá ser gratuita y obligatoria en los niveles de preparación básica e inspirada en un claro propósito asistencial de acuerdo a los lineamientos trazados un siglo atrás por la ley 1420. Hoy a la luz de los nuevos tiempos auspiciamos la incorporación al sistema de la educación pre-primaria y la obligación progresiva de la enseñanza media² (DISCURSO ALFONSÍN, 10/12/1983).

En este enunciado surgen dos cuestiones clave relacionadas con la ampliación de la obligatoriedad: el concepto de «educación básica» y su gratuidad y el concepto de ampliación «progresiva».

En relación a los primeros, las discusiones de organismos internacionales destacaban la educación básica como «indispensable», extendién-

2 La ampliación de la obligatoriedad a 10 años era un tema trabajado en el «Taller de Educación» del Centro de Participación Política del Movimiento Renovación y Cambio, tendencia de la UCR donde se inscribía el Presidente Alfonsín, al respecto puede consultarse Díaz (2009).

dose más allá de la primaria y siendo transversal a todos los niveles³. La declaración de Quito de 1981, que reunió a los Ministros de Educación de OREALC, propuso un mínimo de «educación general» de entre 8 y 10 años, ampliando así la educación primaria. No obstante aquí la expansión de la obligatoriedad se orienta al nivel secundario como en los países centrales donde ya alcanzaba mínimamente al ciclo básico de la escuela secundaria o a un nivel intermedio.

Así, el Secretario Strubrin en 1987 anticipaba la obsolescencia de la estructura de niveles del sistema -heredada del proyecto de educativo de la generación de 1880-, la cual debía revisarse en función de plantear la «transformación educativa». En su discurso enunciaba una serie de lineamientos que iban a orientar su gestión al frente de la Secretaría. El primero de los 6 objetivos planteados era cumplimentar la meta de 7 años de escolaridad obligatoria (que aún no estaba completamente alcanzada) y extenderla a 10. Dos años después, en el documento «De los planes a la acción» sintetiza estas ideas al hablar de la sanción de una Ley Orgánica de Educación que fuera una de las «deudas» de la democracia:

habrá de ser una norma que use del artículo 67, inciso 16, de la Constitución Nacional, que establezca la obligatoriedad escolar entre los 5 y los 15 años, inclusive: que modernice la estructura de niveles, que contenga las pautas de un plan global de mediano plazo cuyo objetivo principal sea, justamente, la universalización de los estudios básicos; (Secretaría de Educación, 1989:12).

Este enunciado destaca la atribución del Congreso de la Nación para sancionar una Ley General, subrayando la falta de una normativa común y organizadora como un problema principal para la conducción del sistema educativo nacional. Se planteaba la necesidad de establecer una obligatoriedad de 10 años concebida como «educación básica» y un plan para universalizarla en estos años de manera «progresiva». Sin embargo, la sanción de dicha ley resultó políticamente inviable en el contexto de crisis institucional y económica que atravesaba el gobierno al final de su man-

3 En la actualidad UNESCO entiende que «La educación básica es el ciclo educativo que los Estados orientan hacia los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta los últimos años de la adolescencia. Abarca desde el nivel inicial hasta el secundario» (Gorostiaga en UNESCO/SITEAL)

dato y no pudo avanzarse. Pocos años después, tanto la ampliación de la obligatoriedad como el concepto de educación básica serán los ejes de la Reforma Educativa que impulsará el gobierno que lo sucedió a cargo del Presidente Carlos Menem.

A pesar de esto, durante el «segundo momento» (1987-1989) de la agenda de la transición democrática se desarrollaron programas y proyectos significativos que caminaban hacia la reforma de la educación secundaria y la ampliación de la obligatoriedad. El más relevante fue el Programa de Transformación de la Educación Media, que proponía un nuevo currículo para este nivel denominado Ciclo Básico General (CBG)⁴. Este programa se desarrolló de manera piloto en varias instituciones del país tanto públicas como privadas (Res. Ministerial 1624/88) buscando generar un único Currículum para los dos primeros años de la educación secundaria. También se impulsó el «Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial», en los Colegios Nacionales y Comerciales e incluía un estudio de una misma lengua extranjera de 1º a 5º año (Res. Ministerial 1813/88). Estas iniciativas estaban diseñadas para la educación básica, común y obligatoria, sin diferencias por modalidad, y buscaban facilitar el ingreso a las instituciones sin requerir equivalencias.

Conceptualmente, el diseño curricular del CBG era diferente, ya que se organizaba en cuatro áreas disciplinares: Comunicación y la Expansión, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología. Además, incluía talleres optativos, donde las escuelas debían ofrecer opciones vinculadas a las características regionales, los intereses de los alumnos y las posibilidades institucionales (DINEM, 1989). Este programa también recuperaba los cargos de profesores de tiempo parcial y completo del Proyecto 13 nombrando cargos docentes que también asumían horas de trabajo para el dictado y la coordinación de los talleres así como la planificación de actividades áulicas e institucionales.

Por otro lado, se introdujo una nueva formación para maestros en el nivel primario, denominada Maestros de Enseñanza Básica (MEB). Esta propuesta, surgida de la Dirección Nacional de Educación Superior a cargo de Ovide Menim (1987-1989), representó una renovación en la formación docente, recuperando recuperaba parte de la formación en el nivel

4 Ver Amar, 2018.

secundario de la Escuela Normal (MÉNDEZ, 2021) pero en su título puede observarse ya la mirada desde la educación básica:

«en la época de nuestra experiencia el nunca confesado proyecto de escuela primaria larga (...) pretendió instalarse aquí también. (...) el nuevo curriculum previó el problema; instaló la idea de la articulación y continuidad de los estudios en función de la realidad que los demandara. Se pensaba construir, ampliando la línea de los estudios iniciados, un curriculum complementario que les adicionara al título de maestro el de Profesor de educación básica» en diversas áreas (MENIN, 1998:14)

La denominación «Educación Básica» no era algo propio de la tradición educativa nacional, sino que comenzaba a resonar en Argentina por la influencia de la reforma española que, en la era pre-informacional, llegaba a través de las editoriales y expertos de organismos internacionales (MENIN, 1998). No obstante, Menin hace alusión aquí al sentido otorgado por UNESCO en términos de «educación indispensable» para los sujetos, es decir, el mínimo de obligatoriedad posible.

En la visión del conjunto del sistema, la transformación de la escuela secundaria a nivel nacional tenía un sentido de proyección o vanguardia para el resto del sistema:

la extensión de la obligatoriedad o la afirmación del ciclo básico de la secundaria como parte del tramo obligatorio de los diez años y su universalización (...) y sobre la base de eso, la coincidencia del Congreso Pedagógico sobre la prioridad del ciclo, del primer ciclo de la enseñanza secundaria, como pivote de una política de renovación general de la secundaria y de generalización de la misma. Eso para nosotros era fundamental porque nos permitía una herramienta por un lado asequible para nosotros, que había una estrategia según la cual las escuelas nacionales podían ser vanguardia de los sistemas provinciales, en un movimiento de cambio que garantizara la unidad de un mínimo de contenidos para todo el país y de un mínimo de calidad, o de un grado aceptable de calidad para todo el país. (STUBRIN, 2017, Comunicación personal)

Los límites de estos proyectos fueron analizados en trabajos anteriores donde se observa la cuestión desde las jurisdicciones. Por un lado, el gobierno nacional sólo promovió las transformaciones en los niveles e instituciones en los cuales era prestador directo del servicio. Ello implicaba que las instituciones bajo administración de las jurisdicciones no estaban incluidas en estos proyectos y, más aún, el Estado nacional no tenía mecanismos y no pudo influir sobre los sistemas educativos provinciales de manera directa, los cuales habían iniciado sus propios procesos de reforma diferencialmente de acuerdo a sus intencionalidades y capacidades políticas y técnicas. Aunque en algunas de ellas –como es el caso de Río Negro– se introdujeron algunos lineamientos de reforma comunes. En este caso, como en el de la provincia de Buenos Aires que indagaremos a continuación la ampliación de la obligatoriedad escolar estaba en el centro del planteo.

Una mirada a la provincia de Buenos Aires

Un panorama desde la historia de la educación permite aventurar la estrecha relación entre las políticas educativas bonaerenses y las nacionales tal como sucede con la ampliación de la obligatoriedad escolar en este contexto.

La recuperación democrática encontró al gobierno provincial en coincidencia política con el gobierno nacional ya que junto con Raúl Alfonsín asumió la gobernación Alejandro Armendáriz ambos pertenecientes a la Unión Cívica Radical. Esta confluencia entre 1983 y 1987 (cuando gana las elecciones a gobernador el candidato del partido justicialista Antonio Cafiero) permite ver algunos puntos de contacto entre ambas agendas ya planteadas desde la plataforma electoral bonaerense de 1983 (FERRARI, 2014).

Durante esta primera etapa de la recuperación democrática, la política educativa bonaerense tuvo como objetivo garantizar el derecho a la educación a toda la población a lo largo de la vida (DGCYE 1987 en GIOVINE, 2012) y, con ese horizonte, inició en 1984 una reforma educativa que implicó también la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Al igual que al nivel nacional el discurso del gobierno provincial puso el énfasis en la educación como centro del proceso de reconstrucción institucional y garante de la democracia (DAVOLOS, 2020):

Al iniciar el nuevo sistema de vida solo permite la plena vigencia del Estado de Derecho, el gobierno democrática de la Provincia de Buenos Aires, puso la mirada en el ayer para evaluar la herencia recibida y sobre la base de la realidad concreta fijar las líneas que marcarían el rumbo hacia un futuro de crecimiento. (DGCYE, 1987, p.3).

Y, al mismo tiempo, puso un importante énfasis en dos políticas nacionales estructurantes del primer momento de la agenda: el plan de alfabetización y el Congreso Pedagógico Nacional (DAVOLOS, 2020).

Según Giovine (2012), en el período 1984-1987 la política se encauzó a impulsar una reforma basada en la renovación de fundamentos y contenidos escolares; nuevas metodologías de enseñanza y evaluación y la reestructuración del sistema, integrando y articulando los niveles y ampliando la obligatoriedad escolar hasta el segundo año de la escuela media.

En este punto la Provincia apuntó a reorganizar la estructura de niveles creando el nivel de *Educación Básica* comprendiendo la educación entre los cinco años (última sección del Jardín de Infantes) y los catorce años (segundo año de la escuela media) organizada en tres sub-bloques: Inicial (sala de 5), Elemental (1 a 5to de primaria) y Ciclo de Orientación (dos últimos de primaria y primeros dos de media). Este último, a su vez, se dividía en dos etapas. Los dos primeros años organizados por áreas con el objetivo de favorecer la búsqueda vocacional y «conocer oficios y profesiones de la vida moderna» y los dos últimos con una indagación profesional organizada sobre la rotación por talleres optativos. Esto se complementaba con un nivel no obligatorio de Educación profesional organizado también en dos tramos. El primero de tres años (nivel medio) en bachilleratos con orientación científica o en servicios o como técnico con cuatro años de duración. El segundo tramo ya se organiza en la educación superior y suponía un ciclo de especialización desarrollado en los institutos superiores (DGCYE, 1987).

Es decir, vemos aquí también el mandato de ampliación de la obligatoriedad comprendida entre la sala de 5 y los dos primeros años de la -has-

ta entonces- educación secundaria conformada en términos de «educación básica». Si bien es un año menos de obligatoriedad de lo enunciado en el discurso de Stubrin de 1987, esta propuesta se anticipa -al igual que otras provincias- a lo propuesto desde nación y a las recomendaciones del Congreso Pedagógico Nacional que culminará en 1988.

Al igual que en el nivel nacional la Provincia no sancionó una nueva ley educativa y los intentos de Reforma no fueron canalizados a nivel legislativo sino en nuevos programas, cambios curriculares y en los regímenes de evaluación, entre otras innovaciones. En definitiva, como una «forma de reforma» (MENDEZ Y GIOVINE, 2020) pensada para introducir cambios y transformaciones desde la base hacia la cúpula del sistema comprometiendo a los docentes como promotores del cambio educativo o, como se expresa en uno de los primeros lineamientos de política de esta gestión, como «artífices constantes de esta propuesta» (DGCYE, 1984).

Ampliación de la obligatoriedad, educación básica y límites en el contexto de la transición democrática.

La vuelta a la democracia en Argentina marcó un hito en la agenda educativa, y especialmente en la educación secundaria, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires. Este proceso se caracterizó por dos momentos clave. El primero buscó democratizar el nivel secundario, fomentando la formación y participación política de los jóvenes dentro de las escuelas. Además, se propuso la actualización y laicización de los contenidos educativos, las metodologías y los regímenes de evaluación. En un segundo momento, se implementó el Programa de Transformación de la Educación Secundaria, alineado con la expansión de la obligatoriedad escolar.

En este contexto, la transformación educativa promovida desde el nivel nacional, particularmente en la educación media, anticipaba un conjunto de cambios que otorgaban a las escuelas nacionales el rol de guía o «vanguardia» en el horizonte de ampliación de la obligatoriedad, ya presente en las distintas jurisdicciones. La provincia de Buenos Aires se alineó con esta visión, avanzando desde 1984 en programas que reformaban los contenidos, la evaluación y la organización del sistema educativo. An-

tes incluso que a nivel nacional, los documentos políticos de la provincia contemplaron la ampliación de la obligatoriedad a 10 años, comenzando desde la sala de 5 años del nivel inicial. Sin embargo, tras el cambio de gobierno en 1987, sólo se logró establecer la obligatoriedad de la sala de 5, y no se evidenciaron avances claros en relación a la transformación de los niveles y la ampliación de la obligatoriedad en los primeros años de la escuela media.

En ambos casos, la ampliación de la obligatoriedad se sustentó en el concepto de educación básica. Este concepto se definía como un tramo de escolaridad que abarcaba tres niveles: inicial, primario y secundario, en lugar de considerarlo un ciclo o nivel en sí mismo. Este enfoque se desarticularía más tarde en la reforma de los años '90, cuando se conformó la Educación General Básica (EGB) como un sistema integral que incluía todo el tramo obligatorio. La noción de educación básica cobraba relevancia en el ámbito iberoamericano, impulsada por la Reforma Española de 1970, que popularizó el término en nuestro idioma. Sin embargo, como lo señalaban algunos actores políticos, esta noción se inspiraba en el concepto de «educación indispensable» propuesto por la UNESCO (MENIN, 1998), y no representaba un esquema orgánico para el ordenamiento del sistema.

No obstante, es fundamental señalar las limitaciones que enfrentó este proceso, estrechamente relacionadas con la crisis económica e institucional que atravesaron el gobierno nacional y las jurisdicciones. La tensión entre democracia y crisis económica articuló gran parte de los discursos en torno a este período y selló el desencanto y la falta de acompañamiento de amplios sectores de la población, la política, los gremios y por supuesto de los actores educativos a las transformaciones que se buscaron impulsar.

La década de 1980 estuvo marcada por una severa crisis económica, caracterizada por la dificultad de reactivación productiva y una crisis de deuda externa, lo que resultó en una presión considerable por parte de organismos acreedores. Esta situación se agravó por una crisis institucional que evidenció la fragilidad de la democracia recién recuperada, generando tensiones con la oposición política y otros actores relevantes, como los sindicatos y la Iglesia Católica.

La falta de presupuesto para implementar transformaciones a gran escala, así como las múltiples demandas que debían atender los nuevos gobiernos (TENTI, 1991), dificultaron la generalización de las propuestas y, en el caso de la provincia de Buenos Aires, su implementación efectiva. La crítica situación en esta jurisdicción se evidenció en la falta de infraestructura escolar adecuada para albergar a la población estudiantil. Un alto porcentaje de los estudiantes de nivel primario asistía a escuelas de jornada reducida, utilizando edificios escolares en tres turnos de tres horas o más (DAVOLOS, 2021).

Este escenario evidenció las dificultades para llevar a cabo una propuesta coherente de ampliación de la obligatoriedad a los primeros años de la escuela secundaria. No solo se trataba de la falta de espacio físico, sino que también se manifestaban carencias en recursos humanos, materiales y en los procesos de formación o capacitación necesarios para hacer frente a estos desafíos.

Consideraciones finales

La transición democrática en Argentina ha sido analizada principalmente en relación con sus fracasos en el ámbito educativo, sin embargo, no se ha considerado como una antesala de las reformas políticas, económicas, sociales y culturales que surgirían posteriormente bajo la influencia de la globalización y el paradigma neoliberal. Los diagnósticos sobre América Latina durante esta época también fueron pesimistas, al punto que el Banco Mundial llegó a definirla como una «década perdida» en términos de crecimiento económico y equidad social.

La tensión entre democracia y crisis económica obstaculizó muchos de los procesos de transformación que se intentaron implementar. En el caso argentino, diversos elementos se conjugaron para complicar esta transición: hiperinflación, alzamientos militares, crisis social y conflictos con la central de trabajadores, entre otros. Estas condiciones llevaron a la salida anticipada del gobierno de la transición democrática, constituyendo una experiencia traumática para una sociedad que, en su mayoría, había depositado su confianza en la democracia como un mecanismo para garantizar derechos y promover la igualdad social. Esta experiencia co-

lectiva generó un olvido y una invisibilización del proceso de transformación que se había iniciado en diversas áreas.

Esta invisibilización es clara en el campo educativo. El proceso de reforma que se impulsó en la década siguiente clausuró todas las experiencias que se ensayaron en esos años, como es el caso de aquellas que se analizan en este trabajo.

Es posible aventurar que las dificultades para concertar acuerdos en el marco del Congreso Pedagógico Nacional y la imposibilidad de avanzar en la sanción de una Ley educativa en democracia -tarea que será el punto de inicio de la reforma de los '90- en este complejo contexto, conllevó, la dificultad para mantener, sostener y profundizar las experiencias con los cambios de gobierno y la irrupción de nuevas agendas.

En efecto, la falta de registros sistemáticos de las mismas, evidencias sus propias limitaciones y de las dificultad para avanzar en la recuperación de estas experiencias tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Así, aunque el proceso puesto en marcha en la década de los '90 hace pie en la ampliación de la obligatoriedad escolar a partir de la educación básica ahora entendida como nivel (EGB) las experiencias a nivel nacional y provincial -en este caso de la provincia de Buenos Aires- durante los años de la transición democrática no se constituyeron en antecedentes a este proceso. Por el contrario, el mismo se constituyó desde un posicionamiento refundante (GIOVINE Y MARTIGNONI, 2010) como una novedad, como el cambio o transformación total.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, F. (2015).

Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 2(3), pp. 46-59.

ACOSTA, F. (2012).

La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), pp. 131-144.

AGUIRRE, J., Y PORTA, L. (2019).

La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, 1(29), pp. 161-181.

ALFONSÍN, R. (1983)

Discurso de asunción presidencial ante la Asamblea Legislativa. Buenos Aires, Argentina, 10 de diciembre.

AMAR, H. (2018)

«El radicalismo Alfonsinista y el Ciclo Básico General». En Tiramonti, G. (dir). (2018) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma (72-110)*. FLACSO.

AVENDAÑO, F. (2025).

El papel de los intelectuales en las reformas educativas en los 40 años de democracia: el gobierno del presidente Raúl Alfonsín. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(35), pp. 21-32.

BOLÍVAR, A. (2016).

Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2(2), pp. 341-365.

BRASLAVSKY, C. (1985)

La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO.

DAVOLOS, P. (2020).

Las agendas educativas bonaerenses en el retorno a la democracia: alcances, límites e innovaciones. *Revista IRICE*, (39), pp. 117-149.

DIAZ, N. (2009)

Los Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989). Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA (1989)

«Lo nuevo en Talleres del CBG» en *Espacios Público*, Ministerio de Educación y Justicia, año II, N° 18, abril, p. 2.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA (1985)

«Lineamientos Curriculares de la Educación Básica». Anteproyecto. *Revista de Educación y Cultura*, Dirección General de Escuelas y Cultura, Año 6 N° 2- Agosto (s/p).

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA (1987)

Política Educativa de la Provincia de Buenos Aires en democracia para la consolidación del sistema. La Plata.

DUMÓN, J. G. (1985)

«Hacia el cambio educativo» en *Revista de Educación y Cultura*, Dirección General de Escuelas y Cultura, Año 6 N° 2- Agosto. (s/p).

DUSSEL, I. (1997).

Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920) (Vol. 193). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

GALLART, M. A., (1984)

La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos. *Revista CIAS*, marzo, pp. 22-37.

GIOVINE, R. (2012).

El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. Editorial UNQ.

GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L. (2010)

Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. UNCPBA.

LEGARRALDE, M. (1999).

La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Revista Propuesta Educativa*, 21, pp. 38-42.

MENDEZ, J. (2021)

El currículum «Maestros de Enseñanza Básica». Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989). *Revista Brasileira de História da Educação*, 2-2021; pp. 1-28.

MENDEZ, J. (2018)

¿Quiénes hacen las reformas? *Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades

y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835>.

MENDEZ, J. Y GIOVINE, R. (2020).

La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, 2(54), pp. 81-103

MENIM, O. (1998)

Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB. Troquel.

PAVIGLIANITI, N. (1988)

Diagnóstico de la administración central de la Educación. Ministerio de Educación y Justicia.

PINEAU, P. (2014)

Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, n. 51, jan./mar, pp. 103-122.

Resolución del Ministerio de Educación y Justicia N° 1624/1988. Programa de Transformación de la Educación Media.

Resolución del Ministerio de Educación y Justicia N° 1813/88 Ciclo Básico General.

RUIZ, G. (2023)

Federalismo, reformas escolares y luz del principio de igualdad en Argentina en *Revista de Educación*; 400; 4-2023; pp. 1-29.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (1987)

Política de Transformación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1989)

De los Planes a la Acción. Ministerio de Educación y Justicia.

SOUTHWELL, M. (2011)

La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar* (35-69), FLACSO, Homo Sapiens.

SOUTHWELL, M. (2007).

Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática., A., Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-334). Buenos Aires, Prometeo.

STUBBRIN, A. (2017)

Comunicación Personal, 29 de noviembre.

TENTI, E. (1991)

«La política educativa radical: 1983-1988» en *Cauces – Fundación Sergio Karakachoff*, Vol. 3, pp. 3-10.

TIRAMONTI, G. (2004)

Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo, en Novaro, M.; Palermo, V. *Historia reciente. Argentina en democracia* (223-238). Edhasa.

Sentidos en torno a la descentralización educativa en el II Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1987)

LILIANA ANAHÍ RIVAS,
MIRTHA EVELIA GUILLAMONDEGUI
Y SANTIAGO VEGA¹

Introducción

El artículo presenta algunos hallazgos surgidos en el marco del proyecto de investigación sobre las resignificaciones en torno a la descentralización en el II Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1984 – 1988), estudio que se inscribe en la Política Educativa, en la Historia Reciente de la Educación Argentina y ancla en la perspectiva de la Historia Social Crítica de la educación. Uno de los hallazgos son los sentidos desde donde se entiende la descentralización educativa en el documento producido en la provincia de Catamarca en 1987: *Informe Final del Congreso Pedagógico* (en adelante IFCP-1987), y si estos se mantuvieron o cambiaron en el documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (en adelante MCyE) en 1991: *Bases para la Transformación Educativa* (en adelante BTE-1991), en el contexto de la transformación educativa de los 90.

A partir de la década de 1980 se abre en América Latina un nuevo ciclo de reformas educativas con distintos propósitos e impacto (GUZMÁN, 2005; MARTINIC, 2001; MIGUEZ, 2014; OSSEMBACH, 2010). En Argentina, en estos 40 años de vida democrática, se reconocen tres periodos donde las po-

¹ Facultad de Humanidades-UNCA.

líticas educativas plantearon propuestas de reformas: la primera, durante el contexto de realización del Congreso Pedagógico Nacional en la *transición democrática*; la segunda, denominada *Transformación Educativa* durante los años 90 y, la tercera reforma al inicio del siglo XXI con la *repolitización de las políticas públicas* (NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, 2008). De la lectura de la literatura crítica sobre estas reformas, surge el supuesto de que el periodo histórico de transición democrática guarda la significatividad de ser un tiempo de diagnóstico y definiciones educativas en nuestro país que se plasmarán luego en las políticas neoliberales de los años 90 (DE LUCA, 2004; WANSCHELBAUM, 2014). En el contexto del presente trabajo, se sostiene que el sentido otorgado a las propuestas educativas en el CPN no fue el mismo que el asignado en el período político-educativo posterior, al menos en lo que respecta al informe final del Congreso producido en Catamarca. En este marco, se considera que las interpretaciones históricas de los hechos educativos con alcance nacional, en ocasiones, no permiten percibir cómo se procesan en los contextos locales; de allí surge el interés por abordar el CPN desde la especificidad y singularidad del proceso histórico en la provincia de Catamarca.

Del interrogante central sobre la continuidad o no, en los sentidos que subyacen en torno a la descentralización educativa, se indaga en los contextos y temas centrales de cada reforma. Los objetivos son: identificar las particularidades que singularizan tanto a la reforma educativa plasmada en el IFCP-1987 de Catamarca y la que emerge del documento BTE-1991; distinguir los sentidos y significados de la noción de descentralización educativa, que emerge en las propuestas de reformas plasmadas en los documentos oficiales; y dar cuenta de las continuidades, quiebres, rupturas, de los sentidos subyacentes acerca de la descentralización educativa en ambas reformas.

Acerca del concepto «reforma educativa»

La reforma educativa como instrumento de las políticas educativas; implica un cambio en el marco legislativo o estructural, global o parcial, en la configuración del sistema educativo. A menudo, incorpora elementos de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (PEDRÓ Y PUIG, 1998).

Las reformas educativas a diferencias de las innovaciones, son producto de una acción política y legislativa, «a menudo parecen estar sólo en los intereses de los políticos y los sindicatos» (PEDRÓ Y PUIG, 1998, PP.39-40); en tanto, las innovaciones implican un cambio deseado y voluntario, que está al alcance mismo de los sujetos del proceso educativo, está más vinculado al ejercicio profesional de lo que están las reformas (PEDRÓ Y PUIG, 1998).

Como resultado de la acción política, las reformas educativas son propuestas que buscan un cambio estructural del sistema en todas o en algunas de las siguientes dimensiones: gobierno y administración del servicio educativo; organización y estructura de los niveles de enseñanza; financiamiento; institucionales y curriculares; en la formación, selección y evaluación del profesorado; y, en la evaluación, calidad y rendimiento de sus resultados del sistema educativo.

Desde lo discursivo las reformas implican la construcción de una *regulación* estatal en determinado contexto histórico. En tanto regulaciones, las reformas definen los fines, las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención de ciertos modelos de funcionamiento macro y micro institucional (ALMANDOZ, 2000; POPKEWITZ Y PEREYRA, 1994). Una reforma educativa es marco de definiciones y acciones, pero también, de los límites dentro de los cuales es posible pensar y llevar adelante los cambios educativos, las discusiones, los disensos y consensos. En este sentido, las reformas educativas constituyen un discurso, es decir, una constelación de significaciones relacional, abierta, incompleta y precaria (BUENFIL BURGOS, 2009, p. 117).

Existen tres explicaciones por las que se propone una reforma: la primera, endógena, sostiene que las reformas obedecen a una lógica propia de los sistemas educativos, exenta de las sobredeterminaciones del sistema social. La segunda, exógena, señala que las reformas educativas son contextuales, se inscriben en el marco de reformas sociales más amplias, por ende, no solo son procesos técnicos sino sociales, políticos, históricos complejos. Y, la tercera, responde a una estrategia de propaganda, que las consideran anuncios simbólicos para generar apoyo público.

Las políticas que orientaron las reformas educativas en América Latina según Miguez (2014), surgieron en la intersección entre las condiciones históricas específicas de cada nación y las agendas promovidas por organismos internacionales. En las décadas de los 80 y 90 se pueden identificar dos generaciones de reformas educativas, la principal distinción

entre ambas es la dirección del cambio. La primera se orientó a la descentralización y eficiencia estatal; y la segunda a la gestión, evaluación y autonomía escolar; diseño de programas de incentivos para la formación y desempeño docente, e implementación de políticas focalizadas en nombre de la equidad (GUZMÁN, 2005; MARTINIC, 2001). A principios del siglo XXI, surge una tercera generación de reformas, enfocada en profundizar la autonomía escolar y la descentralización pedagógica, promoviendo la transferencia de la capacidad de toma de decisiones hacia las prácticas pedagógicas.

Acerca del concepto «descentralización educativa»

La descentralización educativa es una idea fuerza que sustenta las distintas reformas a partir de 1980, aunque no tiene un sentido unívoco. Una aproximación general al término refiere a la transferencia de autoridad y responsabilidad desde el nivel central (como el gobierno nacional) hacia niveles más locales. Guarda una impronta política pues incide directamente en el poder, implica la participación de otros sectores diferentes a los que detentan el poder central por ende hablamos de distribución y nuevas formas de poder (DONOSO TORRES, 1999). Almandoz (2000), plantea que la descentralización aparece como estrategia para dar respuestas «más ajustadas» a los problemas de las comunidades locales, al otorgarles la autonomía de decisión, la responsabilidad y el control de los recursos, esto implica el reconocimiento de las competencias y el poder en desmedro de los poderes centrales.

En el contexto latinoamericano los procesos de descentralización tuvieron diferentes propósitos: por un lado, desde políticas democratizadoras que buscaban la redistribución del poder, mejorar la calidad y la equidad de la educación. Por otro lado, desde políticas tecnocráticas, la modernización de la administración aumentando la efectividad y pertinencia local de las acciones educativas. Y, por último, desde las políticas neoliberales, ligada a desregulación y privatización de los servicios sociales, y ajuste fiscal (ALMANDOZ, 2000; FELDFEBER E IVANIER, 2003).

Los argumentos que relacionan la descentralización con una mayor democratización del sistema, la plantean como resultado de la tensión entre el centro y lo local; el primero refiere a unidad y homogeneidad, el

segundo, a diversidad y heterogeneidad. Por ende, se asocia la descentralización a un mayor reconocimiento de la diversidad y mayor democratización. No obstante, a partir de la complejidad de la realidad de lo político, económico, social, administrativo de la educación, la correlación entre *descentralización = democratización* no necesariamente es así, depende del contexto político, lo que hará que sus efectos sean diversos. Esta misma lectura se realiza sobre la correlación que se hace entre *descentralización = eficiencia y eficacia*.

Los estudios comparados en la región, llevaron a replantear el concepto como una noción compleja, como parte de un continuo entre centralización y descentralización (ALMANDOZ, 2000). Para Sonia Barrios (1989, citado en CASASSUS, 1996):

el par centralización/descentralización está constituido por categorías instrumentales cuyo contenido progresista o conservador no es intrínseco a ellas, sino que viene dado por las circunstancias históricas que rodean su implementación; (...) ambos esquemas tienen sus virtudes y limitaciones (...) el logro de determinados objetivos sociales requerirá siempre alcanzar un cierto equilibrio entre centralización y descentralización (p.13).

Otra distinción necesaria a realizar es entre *descentralización* y *desconcentración*. Desconcentrar alude a delegación de funciones y tareas, en tanto descentralización es la delegación efectiva de responsabilidades especialmente del poder decisorio. En este sentido, el proceso de descentralización fue presentado en América Latina como una acción modernizadora y novedosa de los Estados; una particularidad de estos procesos estuvo en la tendencia a la descentralización de funciones y toma de decisiones, y a la centralización en el control de los resultados, en muchos casos más que una descentralización se trató de procesos de desconcentración administrativa.

La descentralización puede entenderse de tres maneras principales: primero, como la devolución de funciones que el Estado quitó a particulares, provincias, municipios o familias. Segundo, como la delegación de tareas de un órgano central a unidades locales, pero sin ceder autoridad plena, lo que se considera más una «desconcentración administrativa». Tercero, como la transferencia de autoridad, recursos y responsabilidades

a gobiernos locales, aunque el Estado central mantiene el control normativo y financiero, lo que se denomina «federalización» (ALANÍS Y CEJAS, 2024).

En América Latina, desde un punto de vista histórico, la descentralización educativa no comienza en los años 80; Casassus (1996) destaca que en algunos Estados mucho antes de esa década, fueron opciones interrumpidas por oposiciones políticas o de los sindicatos docentes. A partir de 1980 aparece como parte de diagnósticos críticos acerca de la oferta educativa, independientemente del color político de los gobiernos. En Argentina, la política educativa pasó de un sistema centralizado, controlado por el Estado, a uno diversificado y «descentralizado», aunque bajo nuevas formas de control estatal. Desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, el gobierno nacional dominaba la creación y financiamiento de escuelas, así como el control de los títulos. A partir de entonces, el sector privado adquirió más autonomía, y las escuelas nacionales fueron transferidas a las provincias. Este proceso culminó con la Ley de Transferencia en 1991 y la Ley Federal de Educación en 1993, que, aunque descentralizaba formalmente el sistema, incluía mecanismos de recentralización del poder estatal (ALANÍS Y CEJAS, 2024).

Los procesos de transferencias como estrategias de descentralización se realizaron bajo diferentes lógicas políticas: la lógica economicista, que busca reducir el gasto público trasladándolo a gobiernos locales, familias y entidades privadas, y concibe la educación como un bien de mercado que el sector privado distribuye eficientemente. La lógica tecnocrática, que se centra en mejorar la eficiencia mediante la delegación de la ejecución a los gobiernos locales, pero bajo pautas definidas por el Estado central. La lógica pedagógica, que propone descentralizar para mejorar la calidad educativa adaptando la enseñanza a las realidades locales, aunque fue inicialmente ignorada. Finalmente, la lógica democrático-participativa promueve la autonomía de los gobiernos locales, buscando una mayor participación ciudadana y un ejercicio democrático real (FILMUS, 2002).

A cerca de la estrategia metodológica

En este estudio cualitativo, basado en la lógica dialéctica, se emplea la observación documental y el análisis interpretativo para la comprensión de los significados que circulan en las fuentes documentales. Desde esta in-

vestigación histórica se propone comprender la singularidad y especificidad del fenómeno; develar las tensiones y contradicciones dadas con relación a las definiciones y sentidos que se le da a significantes como el de «descentralización», y así, recuperar el carácter de movimiento, de aquello que en la cotidianeidad se nos presenta como un fenómeno natural y a-histórico. La noción de «descentralización» no tiene una esencia, el significado «depende de cada contexto y estas significaciones se construyen, se reiteran, se debaten, y eventualmente se sedimentan y logran (o no) ciertas permanencias» (BUENFIL BURGOS, 2009, p. 64).

Recorte temporal y espacial: si bien la investigación se centra en el análisis de los sentidos asignados a la noción de «descentralización educativa» en la propuesta de reforma educativa que emerge en el II CPN/1987. También se analiza su continuidad o no en la reforma de la TE/1990.

El corpus del trabajo lo conforman los documentos: *Informe Final del Congreso Pedagógico* (1987), elaborado en la provincia de Catamarca (IFCP-1987), y *Bases para la Transformación Educativa* (1991) elaborado por el MCyE (BTE-1991) vistos como evidencia material de procesos sociales.

Para la validez del estudio se recurrió a la triangulación: de fuentes primarias y secundarias, y teóricas, contrastando la información obtenida y la utilización de múltiples perspectivas para interpretar la información.

Hallazgos

En Catamarca, el II CPN se organizó en el marco de las disposiciones nacionales, con el principio general de garantizar la participación amplia y crítica, y de diseñar a partir de la realidad zonal y provincial, un proyecto educativo inserto en un modelo de país. El Congreso dio inicio en la provincia en junio de 1986; la Asamblea provincial se realizó del 19 al 24 de octubre de 1987. En ese mismo año se redacta el IFCP-1987, donde se plasma la propuesta de cambio del sistema educativo provincial fruto del supuesto consenso democrático.

A partir del análisis se construyó tres categorías que refieren a tres dimensiones en la comprensión histórica de la reforma educativa; los hallazgos fueron organizados en cuadros de acuerdo a estas dimensiones.

La primera dimensión (Cuadro 1), refiere al contexto político-educativo en que anclan las reformas del II CPN/1987 y de la TE/1990, comprende las condiciones sociales, políticas y educativas que atraviesa el país/provincia en determinado tiempo y espacio.

La segunda dimensión, (Cuadro 2), comprende los núcleos conceptuales que componen los ejes y nuevo glosario alrededor de los cuales se articulan ambas propuestas de reformas.

La tercera dimensión, (Cuadro 3), da cuenta de las nociones que definen los sentidos y significados de la descentralización educativa que emergen de los documentos analizados.

Cuadro 1

Contexto político-educativo de las reformas educativas	
Reforma	Hallazgos
II CPN/1987	<p>Nación y provincia están gobernadas por partidos de signos políticos opuestos: el radicalismo a nivel nacional y el peronismo en la provincia. Ambos enfrentan una crítica situación económica heredada de la dictadura cívico-militar, marcada por el endeudamiento externo, la deuda interna y el desmantelamiento estatal. Catamarca recibe una limitada capacidad productiva y bajos niveles de vida, especialmente en las zonas rurales.</p> <p>En educación, el desafío es revertir los sesgos heredados de la dictadura cívico militar: autoritarismo, elitismo, oscurantismo y eficientismo.</p> <p>Nación y provincia implementan políticas para democratizar la educación y reducir desigualdades. El gobierno de Alfonsín pone énfasis en la noción de democracia; mientras que en Catamarca el Estado provincial se presenta como actor clave bajo el discurso de reparación histórica y justicia social; pero enfrenta oposición política y conflictos con gremios docentes.</p>
TE/1990	<p>Nación y provincia están gobernadas por partidos de mismo signo político, el gobierno provincial termina por medio de la intervención federal en 1991 que facilitó un nuevo gobierno, articulado desde la UCR: Frente Cívico y Social. El país se encontraba empobrecido, endeudado y desilusionado de las promesas democráticas. En un contexto de hegemonía del modelo neoliberal la política oficial promovía el ajuste del aparato estatal, se inicia un proceso de reforma educativa. Las transformaciones a nivel económico, político y educativo, se presentaron como una suerte de solución científica, de estrategias consensuadas; como respuestas a demandas y exigencias de la sociedad y de las personas. La transformación educativa da cuenta de un cambio en la relación entre el Estado y la educación. Se promovía la autonomía y responsabilización de las instituciones por los resultados educativos, a la vez que ponía en funcionamiento mecanismos de descentralización de poder en el gobierno.</p>

Cuadro 2

Núcleos conceptuales en ambas propuestas de reformas educativas	
Documento	Hallazgos
IFCP-1987	<p>Propuesta de una reforma educativa que transforme al SEA conforme a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales del país. Principales problemáticas identificadas: falta de adecuación del sistema a las realidades regionales, incapacidad de mejorar la calidad de vida del «pueblo». Puntos clave de la reforma:</p> <p>Proyecto Nacional y Proyecto Educativo: estableciendo una relación directa entre ambos. No se puede concebir un proyecto educativo sin un marco de proyecto nacional que defina los valores, el perfil ciudadano y las condiciones para formar a las nuevas generaciones.</p> <p>Democratización de la Educación: para superar los sesgos elitistas del sistema anterior, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y democrática.</p> <p>Revalorización de los Valores Culturales y Religiosos: La educación debe fomentar el amor por las tradiciones locales y nacionales, valores morales y religiosos, en contraposición al materialismo y la deshumanización.</p> <p>Enfoque Integral en el Trabajo y la Formación: vinculación de la educación con el trabajo, eliminando la división entre trabajo manual e intelectual. El sistema educativo debe preparar para la vida laboral, con un enfoque regional y con salidas laborales inmediatas.</p> <p>Educación Permanente: La educación se concibe como un derecho a lo largo de toda la vida, no solo limitada a la escolaridad formal. Se propone un sistema educativo que integre la educación formal y no formal, favoreciendo el aprendizaje continuo y la participación de la comunidad en la educación.</p> <p>Crítica al Modelo Liberal y Autoritario: rechazo de modelos educativos anteriores, como el fundacional del SEA por positivista y enciclopédico y el de la dictadura, que promovían una educación desvinculada de la realidad y poco inclusiva. Se enfatiza la necesidad de una transformación profunda, no solo modernizaciones superficiales como la propuesta «nacional».</p> <p>Rol del Estado: debe asumir un rol central en la supervisión, financiamiento y garantía de la educación para todos, asegurando el acceso equitativo y la calidad del sistema educativo, sin desmedro de la participación de la comunidad y de su responsabilidad en la educación de los ciudadanos.</p> <p>La reforma educativa se orienta hacia una profunda reestructuración del sistema, enmarcada en un proyecto nacional que responda a las necesidades del país y que forme ciudadanos comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos del futuro. Más que una propuesta se expone un modelo educativo con carácter fundacional y axiológico-moral que cree las nuevas identidades colectivas que la provincia y el país requieren, a través del rescate de los «valores tradicionales», «el ser argentino y catamarqueño». Para ello el Estado tiene un rol protagónico conjuntamente con toda la comunidad.</p> <p>Ideas fuerzas que estructuran el discurso de la reforma: Proyecto nacional con sentido político = Proyecto educativo = Cultura e identidad nacional = Conciencia nacional y Liberación latinoamericana = Pedagogía nacional; Democratización y participación = Justicia social y equidad; Integración/unidad, regionalización y federalismo = Descentralización; Humanismo = Educación integral = Vinculación de la Educación-trabajo-vida = Educación permanente</p>

Núcleos conceptuales en ambas propuestas de reformas educativas

<p>BTE-1991</p>	<p>Propuesta de una reforma educativa como estrategia para transformar el sistema educativo nacional, alienada con objetivos más amplios del Estado: «racionalizar el Estado» en su tamaño y en su funcionalidad, crear condiciones para la «reactivación económica» y el desarrollo, restablecer la «credibilidad» y apuntalar la «vigencia de los valores esenciales», «reinserción en el mundo». Principales problemáticas identificadas: «profunda crisis del sistema educativo», «baja asignación de recursos», «deterioro crónico del salario docente», la educación es descripta como «impersonal», «abstracta», «uniforme», «sistema rígidamente centralizado». Puntos clave de la reforma: Reforma educativa inscrita en la Reforma del Estado en general: reconceptualización de la educación, enfoques, protagonistas, gobierno y gestión. Significantes a los que se asocia: equidad= eficacia=eficiencia en la distribución de bienes educativos.</p> <p><i>Nuevo rol del Estado:</i> redefinido por la situación de crisis, su «debilidad intrínseca financiera- organizativa- tecnológica» deja de ser el «actor central y único» de los procesos de desarrollo y respuesta a las demandas sociales las cuales pueden surgir también en el ámbito privado y comunitario. Se promueven políticas/estrategias compensatorias, como estrategias frente a las desventajas socioculturales de los alumnos, tales como la marginalidad y la pobreza y la optimización de recursos.</p> <p><i>Transformación educativa:</i> aparece como significativo nodal del proceso de reforma y se expresa a través de los siguientes criterios: <i>federalización educativa, jerarquización de la institución escolar, multiplicación y diversificación de oportunidades educativas, participación social, optimización de recursos.</i></p> <p>La política se materializa en la concreción de los siguientes tópicos: <i>Reestructuración del Gobierno y la Gestión:</i> nuevo modelo de gestión basado en la descentralización y participación, que otorguen «mayor eficacia y flexibilidad» a la conducción del sistema y estructuras. Este modelo en oposición a formas centralizadas=rígiditas=burocráticas=caducas, permitiría mayor autonomía y libertad para desarrollar las propias iniciativas, experiencias y respuestas a las necesidades y objetivos de cada sector, ello requiere modificar los marcos regulatorios y jurídicos a fin de lograr una «mayor gobernabilidad y eficiencia» de la acción educativa.</p> <p><i>Federalización educativa:</i> se afirma que el federalismo excede el significado político de autonomía, ya que lleva inserto la idea de integración y la conformación de una unidad distinta y superior. Compromete a todas las partes a establecer una «sólida concertación» orientada a afirmar la cultura común, a promover los valores y contenidos regionales y a consolidar el sentido de pertenencia e identificación de la Nación.</p> <p><i>Transferencia de los servicios educativos:</i> nacionales a las jurisdicciones provinciales y municipales (Capital Federal), como parte del proceso de transformación y reestructuración del sistema educativo nacional bajo los principios de «integración, eficiencia y gobernabilidad».</p> <p><i>Reformulación curricular:</i> se requiere de la estructuración de los contenidos curriculares para responder a «criterios coherentes e integrados», «pertinentes para el educando y para la comunidad», que responda a «los requerimientos emergentes del contexto del trabajo», orientados al desarrollo de «competencias reciclables».</p>
-----------------	--

Cuadro 3

Sentidos y significados de descentralización educativa	
Documento	Hallazgos
IFCP-1987	<p>La descentralización se vincula principalmente con los principios de democratización, participación y justicia social.</p> <p>Es pensada como un medio para permitir una mayor participación de las comunidades locales en la toma de decisiones sobre la educación, desafiando el verticalismo y la centralización burocrática que se asocia con el autoritarismo. Es presentada como un proceso clave para democratizar el sistema educativo, lo cual implica que la gestión educativa se traslade a las comunidades locales. Este enfoque propone que las comunidades sean protagonistas en la identificación y solución de sus propias necesidades educativas, lo que refuerza la idea de la educación como un proceso compartido y participativo. Descentralización=participación=democratización.</p> <p>Se menciona también la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales, que refuerza el carácter federal de la educación, incluyendo una distribución financiera que permita a las provincias hacerse cargo de esos servicios, asegurando que las decisiones educativas se adapten mejor a las realidades regionales. Descentralización= federalización.</p> <p>Equivalencia de sentidos: «descentralización» está ligada a la «justicia social» y a la «equidad educativa», que a su vez se asocian a la «transformación del sistema educativo». La descentralización se presenta no solo como un mecanismo técnico, sino como una forma de lograr una educación más justa y equitativa. El papel del Estado es determinar políticas con «criterios de asistencialidad para atender situaciones críticas derivadas de la realidad educativa».</p> <p>Se proponen: el gobierno colegiado de la educación y el <i>Plan de Regionalización y Nuclearización del Sistema Educativo Provincial</i>, se propone la reforma del sistema educativo, orientado a la descentralización de las funciones administrativas y técnicas pedagógicas, a fin de mejorar los servicios de supervisión y favorecer la implementación de políticas de justicia social y reformas de la enseñanza media y del Profesorado para la Enseñanza Primaria.</p>

Sentidos y significados de descentralización educativa	
BTE-1991	<p>La descentralización es parte clave de la «reestructuración del sistema educativo nacional» y «del gobierno y la gestión». Se propone un proceso de descentralización «gradual de funciones y competencias» desde la conducción central hasta las escuelas, complementado con el «establecimiento de sólidos mecanismos de integración y compensación» a fin de evitar los riesgos del proceso descentralizador para ello es necesario asegurar «el adecuado seguimiento y control de gestión». El proceso de descentralización implica:</p> <p><i>Jerarquizar cada institución escolar:</i> se busca convertirla en «unidad de gestión eficiente y creativa», mediante la «reestructuración institucional» y la «reformulación curricular», con participación docente y comunitaria. Este proceso combina estrategias de articulación entre la conducción central con las conducciones provinciales y las unidades educativas: «evaluación de procesos y productos de la acción educativa», supervisión escolar, conformar «instancias federales de planeamiento», «reestructurar las modalidades de distribución y reestructuración del financiamiento para una utilización racional de los recursos».</p> <p><i>Reestructuración institucional:</i> suponen un modelo de gestión que reconoce a los diversos actores individuales e institucionales y les «asigna nuevas responsabilidades y mayor libertad» para desarrollar sus «propias iniciativas, experiencias» y respuestas a los objetivos y necesidades educativas de las personas y la comunidad.</p> <p>Basadas principalmente a partir del establecimiento de «estrategias concertadas» para construir «la nueva educación».</p>

Discusiones

La cuestión de las reformas educativas en América Latina y Argentina ha generado una nutrida producción de estudios y debates académicos desde diversos campos disciplinares. En el trabajo se abordó dos periodos clave de nuestra historia educacional reciente: la transición democrática y la reforma de la década de los 90. El estudio permitió abordar preguntas sobre el pasado educativo local, de allí el interés de abordar el II CPN en la especificidad y singularidad del proceso histórico en Catamarca, reconocer que los sentidos y significados de la noción de «descentralización» no tiene una esencia, sino que se significa en el tiempo.

A partir de los hallazgos, en la primera dimensión, las propuestas de reformas del II CPN/1987 buscan democratizar la educación y reducir desigualdades, independientemente de la oposición política. En el caso del Estado provincial el signifiante Democracia se vincula al discurso de reparación histórica y justicia social. En contraste, en el documento de la TE/1990, se caracteriza un contexto de crisis económica y desilusión de las promesas democráticas, lo que llevó a la política oficial promover transformaciones estructurales, ajuste del aparato estatal bajo la hegemonía neoliberal.

En la segunda dimensión, teniendo en cuenta los núcleos conceptuales que componen los ejes y nuevo glosario alrededor de los cuales se articulan ambas propuestas de reformas educativas, en el caso del IFCP-1987 la propuesta de cambio está orientada a resolver el problema principal, a saber, que el servicio educativo no respondía a las exigencias y demandas culturales, políticas, sociales y económicas conforme a las necesidades y realidades de las diversas regiones del país. La cadena de equivalencia en la propuesta de reforma establece que democracia = federalismo y regionalización = descentralización = participación. A nivel local, se propone el contenido programático de una reforma educativa que supere la educación precedente, considerada poco democrática, inequitativa; la reformulación del sistema educativo para superar los sesgos elitistas del modelo anterior y conducir a una sociedad más igualitaria y democrática que el modelo anterior.

La reforma educativa propuesta en el documento BTE-1991 fue presentada como la única solución frente a la crisis del sistema educativo, lo que determinó la orientación del cambio. Mientras el discurso oficial promovía consensos como forma de hacer política, también manejaba los tiempos y los modos de ejecutar la transformación tanto de los recursos técnicos y financieros. Siendo la transformación educativa el signifiante nodal, se buscó establecer nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas y sus instituciones.

Con respecto a la tercera dimensión, en el IFCP-1987 junto a la regionalización se plantea el principio de descentralización y desconcentración operativa como alternativa a la superposición jurisdiccional y a la falta de participación de las comunidades educativas. La descentralización se plantea como principio de democratización de la enseñanza, su

marco institucional es el principio federal. La descentralización da lugar a un «nuevo estilo de conducción participativa» fundada en el reconocimiento de la necesaria participación de la comunidad, y el ejercicio de la responsabilidad compartida. Descentralización equivale a participación y ésta a democracia. La relación antagónica es la burocratización, el verticalismo y el autoritarismo. Reconocemos la siguiente cadena de equivalencia: «educación democratizadora» = «descentralización» = «justicia social y equidad educativa» = «transformación del sistema educativo». En el documento BTE-1991 la descentralización se vincula principalmente a eficiencia y calidad y estas a la eliminación de todo aquello que se considere pesadas estructuras superfluas y burocráticas.

Desde nuestra lectura histórica, coincidimos con la literatura crítica respecto de los aportes del II CPN/1987 como hito histórico educativo cuya significatividad no se encuentra en la eficacia o no de sus conclusiones, o si constituyó un espacio de consenso para la definición de políticas educativa nacional; sino, en el impacto en la construcción del discurso educativo del período. A esta evaluación, agregamos que implicó volver a poner en el centro del debate educativo el papel del Estado en la creación de condiciones que garantizarán la igualdad y la calidad educativa, temas que se volvieron nodales en discusiones posteriores. Sostenemos que la principalidad del Estado en la formulación de las políticas educativas no se opone a la descentralización; la tensión entre centralización y descentralización remiten a la cuestión de la redistribución del poder y la equidad, tema que es necesario atender para no profundizar desigualdades regionales; y, además, en educación la integración y cohesión son finalidades del sistema. Por ello, los procesos de descentralización deben ser acompañados por procesos de centralización para garantizar: equidad e integración.

Referencias bibliográficas

- ALANIS, M.V. Y CEJAS, E. I. (2024, 15-08). *La descentralización educativa en Argentina: Pensar el pasado, presente y futuro*. [Ponencia]. XI° Jornadas de Ciencias de la Educación «La educación en los escenarios actuales: debates y discusiones en torno a su carácter público y como derecho», San Fernando del Valle, Catamarca, Argentina.
- ALMANDOZ, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Santillana
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2009). Análisis Político del Discurso e Historia de la Educación. En Pini (Comp) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). UNSAM.
- CASASSUS, J. (1996). *Tareas de la Educación*. Buenos Aires. Kapelusz.
- COMISIÓN ORGANIZADORA PROVINCIAL (1987) *Informe Final del Congreso Pedagógico*. Catamarca. Talleres Gráficos de la U.N.Ca
- DE LUCA, R. (2004). La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, (13) (Reedición electrónica) <https://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>
- DONOSO TORRES, R. (1999). *Mito y Educación. “El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica”*. Espacio editorial.
- FELDFEBER, M. E IVANIER, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 8 (18), pp. 421-445.
- FILMUS, D. (2002). La descentralización La descentralización educativa en el centro del educativa en el centro del educativa en el centro del debate. *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, (53), pp. 12-21.
- GUZMÁN V. C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (México) 36 (8), pp. 1-12.

MARTINIC, S. (2001).

Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 27, pp. 17-33.

MÍGUEZ, D. P. (2014).

Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México) XLIV (3), pp. 11-42.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1991). *Bases para la Transformación Educativa*. Buenos Aires.

NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, S. (2008).

Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Perazza (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado* (pp. 81-118). Aique.

OSSENBACH, G. (2010).

Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*. Año XV (40), pp. 23-31.

PEDRÓ, F. Y PUIG, I. (1998).

Las Reformas Educativas. "Una perspectiva política y comparada". Paidós

POPKEWITZ, T. S. Y PEREYRA, M.A. (1994).

Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* (pp.15-94). Ediciones Pomares-Corredor.

WANSHELBAUM, C. (2014).

La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*. XXV (48), pp. 75-112.

La formación docente para el Nivel Inicial en la provincia de Río Negro

GLENDA MARÍA MIRALLES
Y MARIANO EMMANUEL STEFANELLI¹

El Instituto Superior del Profesorado de Río Negro: bases para la constitución del sistema de educación superior²

Lo que constituye actualmente la provincia de Río Negro, fue incorporada al proyecto del Estado Nacional, a finales del siglo XIX -tras la denominada «conquista del desierto»- y mediante la Ley 1532 de Territorios en 1884 conjuntamente con otros Territorios Nacionales (TTNN). La Ley de Territorios dividió la Gobernación de la Patagonia en TTNN e incorporó bajo su jurisdicción nacional a Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Neuquén. Cada uno de estos contaba con un gobernador elegido por el ejecutivo, una legislatura que dependía del número de habitantes -que, en la práctica, nunca se conformó- un Juez letrado y Jueces locales de Paz.

En este contexto, la condición de «territorio» le imprimió características particulares a la sociedad rionegrina, con restricciones impuestas por su capacidad y derecho a elegir a sus representantes, pero con deberes como parte de la nación, como por ejemplo pagar impuestos. Al res-

1 FaCEP (UNCo) – IPEHCS; IPEHCS- CONICET- FaCEP-UNCo.

2 Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación *La configuración del Nivel Inicial. Experiencias, instituciones y sujetos en el Alto Valle de Río Negro desde la provincialización hasta las primeras décadas del Siglo XXI* dirigido por la Dra. Glenda Miralles (FaCEP, UNCo) y de la Tesis doctoral en curso orientada a indagar el proceso histórico de conformación del sistema de formación superior del magisterio en la provincia de Río Negro (1968-1983), con sede en el Instituto Patagónico de Estudio de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET), bajo la dirección de Claudio Suasnábar y la codirección de Glenda Miralles.

pecto Ruffini (2005) señala que los territorios constituyeron entidades jurídicas y administrativas carentes de autonomía cuyos habitantes portaban derechos políticos restringidos, lo que se tradujo, en la imposibilidad de participar en las elecciones nacionales y con ello en la ausencia de un autogobierno.

En lo que respecta a lo específicamente educativo, la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en el año 1884 tuvo su ámbito de jurisdicción en la capital de Buenos Aires y en los TTNN. La aplicación de esta ley, que incluía en su letra a los Territorios, encontró un escenario complejo en la Patagonia que retrasó su cumplimiento efectivo. Las distancias, el aislamiento, una población asentada mayoritariamente en la zona rural, la ausencia de maestros calificados y de espacios escolares, sumado a las prácticas educativas que emergían de la esfera privada, fueron obstáculos permanentes hasta su provincialización. La organización del sistema educativo rionegrino encuentra en la etapa territorialiana una coexistencia de establecimientos privados -de autogestión vecinal y de la Congregación Salesiana- que prontamente entraron en disputa con el Estado, luego de la sanción de la Ley (MIRALLES Y BETANCUR, 2023).

La educación durante el período territorialiano- bajo la aplicación de la Ley- presentó en estos espacios un persistente reclamo de la sociedad civil, de los inspectores, de los gobernadores y de la prensa escrita regional que se hizo eco de las demandas, sumado a los vaivenes que ocasionó la coexistencia de establecimientos privados que entraron en disputa con los colegios oficiales del Estado. A su vez, la situación educativa rural, de adultos y elemental, la formación de maestros idóneos y las condiciones de los edificios escolares que, no solo fueron insuficientes, sino de precarias e insalubres condiciones, careció de soluciones de fondo pese a los persistentes reclamos que, por otra parte, motivó la Congregación salesiana. De esta manera lo educativo constituía uno de los problemas latentes a resolver luego de la provincialización del espacio rionegrino y con ello la integración de la provincia caracterizada por la dispersión socio-económica y cultural. Por ello, el desafío se tradujo en su incorporación al proyecto nacional ya como Estado autónomo y a definir su organización político-institucional, enfrentando la desintegración socio económica como rasgo de origen (MIRALLES Y BETANCUR, 2023).

Hacia 1955 quedó promulgada la Ley 14.408 que fue la que le otorgó el status legal de provincia a Río Negro, sancionando, ese mismo año, su primera Constitución provincial con la cual se consagró el primer gobierno de la novel provincia. Se organizaron las instituciones que formaron la trama jurídico-política del aparato estatal, y, asimismo, el sistema educativo que comenzó a delinear su perfil. El corpus normativo para educación se debatió en la convención constituyente poniendo sobre el tapete los desafíos que esta imponía como consecuencia de su escaso desarrollo. Sin embargo, como advertimos, la premura de su organización convivió con las interrupciones de los golpes militares. No obstante, se avanzó en un ordenamiento normativo y la educación se transformó en una herramienta de desarrollo social con carácter gratuito, universal y laico al tiempo que consagró la responsabilidad del Estado con función docente (TEOBALDO Y GARCÍA, 2002).

La Ley 227 de Educación Orgánica, la primera de la provincia, se sancionó en el año 1961 bajo los principios constitucionales antes mencionados, también en este período se institucionalizó el Consejo Provincial de Educación (CPE) en el año 1963 y se aprobó con fuerza de ley el Estatuto Provincial Docente en el año 1965 a través de la Ley 391. Las primeras medidas provinciales estuvieron centradas en la creación de escuelas con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la sociedad civil para solucionar el problema del crecimiento cuantitativo de la matrícula, de la deserción y de la provisión de maestros.

En cuanto a la educación superior, en 1961, el gobernador Edgardo Castello, elevó a la legislatura el proyecto de Ley para la creación de la Universidad de Río Negro, pero la iniciativa no prosperó. Algunos sectores lo consideraron prematuro para una administración pública recién instalada y de limitados recursos (GARCÍA Y WINDERBAUN, 1998). En efecto, no hacía mucho tiempo la provincia había logrado su autonomía respecto del poder central³ cuya tradición política en términos de promoción del nivel de educación superior, era hasta allí escasa y sin demasiados antecedentes de organización. Aun así, esta propuesta fue la antesala para la creación, al año siguiente, del Instituto Superior del Profesorado de Río Negro (IS-

3 En virtud de la incipiente declaración de Río Negro como Estado provincial autónomo (Ley 14.408/55).

PRN). El 31 de diciembre de 1962, durante el gobierno del interventor Ramos Mejía (1962-1963), la Secretaria General de la Gobernación sanciona el Decreto-Ley 3025 de creación del ISPRN. En este período, los intentos por establecer una base institucional para el desarrollo de los estudios superiores estarán fuertemente ligados a la impronta de las políticas desarrollistas y al interés de dotar de profesionales a una provincia atravesada por los requerimientos de un sistema productivo en plena expansión. Para entonces, tanto la producción de conocimiento científico y profesional abocado a problemáticas vinculadas con el desarrollo regional, como las aspiraciones de ascenso de amplios sectores y grupos sociales, era una preocupación latente en el seno de la comunidad.

Desde su origen, la oferta académica se proyectó en diferentes localidades del territorio rionegrino. Es así como inicialmente comenzaron a funcionar bajo su órbita los Departamentos de Humanidades en Viedma y Ciencias Físico-Matemáticas y Biológicas en Bariloche. Años más tarde, se integrarían a su estructura el Departamento de Idioma y Letras con sede en General Roca y el Departamento de Jardín de Infantes (1968) en la localidad de Cipolletti. En ese marco, el principal objetivo de esta institución fue la formación de profesores especializados en diversas disciplinas, para impartir la docencia en establecimientos del nivel secundario (TEOBALDO et al., 1993). Según se observa en los considerandos del Decreto-Ley 3025, se procuró atender a una realidad educativa que «no estaba aún integrada por carecer de Institutos de estudio de nivel terciario y Universitario» (1962, p. 1). Con ello se apuntaba a resolver «las aspiraciones de una juventud estudiosa» y los graves trastornos que ocasionaba «a la renta provincial y familiar» la ausencia de unidades de estudios próximas a las residencias habituales. La amplitud de los objetivos explicitados en la norma enfatiza, además, en los beneficios que aportaría esta creación a la dinámica cultural, la cual «se vería notablemente reforzada con la organización sistemática de los más altos niveles intelectuales, científicos y artísticos, como con la atracción de personalidades calificadas que supone el claustro docente del Instituto» (Decreto-Ley 3025, 1962, p.1).

Entre las «misiones» fundantes que le dieran origen al ISPRN dos resultaban esenciales, una, formar profesores que satisfagan las necesidades de las escuelas secundarias de la provincia e investigadores que se dediquen a la enseñanza superior y dos, elevar el nivel cultural de toda la

zona del Alto Valle, adecuándolo a su extraordinario progreso económico (Haydée Massoni, rectora a cargo del Departamento de Idioma y Letras en *Diario La Nueva Provincia*, 25/04/1967, s/p.).

Pese a que hasta aquí no se contaba con una tradición política fuertemente definida en favor de promoción de la educación superior, las distintas iniciativas de formación, capacitación y perfeccionamiento originadas por el nuevo Instituto fueron un antecedente decisivo al desarrollo y consolidación de este nivel de enseñanza.

La formación superior de docentes para el nivel primario e inicial: experiencias locales frente a la reforma de la terciarización

Promediando los años sesenta, la cuestión docente, el desarrollo profesional y la jerarquización del profesorado fueron ubicados como elementos centrales de los diagnósticos y foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma inauguradas por el régimen de facto de la «Revolución Argentina» (1966-1973). Junto con las nuevas demandas que se formularon a los niveles educativos obligatorios, se abrió paso a una política de reestructuración del subsistema docente con especial énfasis en el cambio institucional de la formación inicial⁴, frente a la exigencia que significó el incremento de los niveles de profesionalización, preparación y titulación del personal docente. El programa integral de «Reforma Educativa» iniciado por el Secretario de Estado de Cultura y Educación, José Mariano Astigueta, y continuado por los ministros del área que le sucedieron, no sólo alteró la matriz de formación magisterial -hasta entonces vigentesino también modificó los planes y los programas destinados a la formación de profesores en el nivel terciario del sistema educativo.

En Río Negro, las Escuelas Normales y el Instituto del Profesorado provincial -dos tipos de culturas institucionales determinadas por tradiciones y orígenes históricos propios- fueron el espacio de referencia para

4 En el campo de la formación docente se pueden demarcar tres dimensiones en torno a las cuales gira el área de producción de conocimiento sobre las políticas docentes: la formación docente inicial -objeto de este trabajo-; el desarrollo profesional docente o la formación continua; y las condiciones de trabajo, carrera y evaluación de desempeño docente.

la discusión y recepción de la reforma de la terciarización. Si bien el desenlace histórico de este proceso presenta similitudes con casos de otras jurisdicciones, es posible reconocer ciertas especificidades derivadas de las características que asumió esta política en la provincia, el registro de la acción de los actores y el despliegue de sus estrategias y recursos para intervenir en escenarios sociales e institucionales particulares.

Hacia fines de 1968, las autoridades provinciales darían lugar al decreto dictatorial 8051 sancionando la supresión del magisterio y el inmediato cierre de todas las Escuelas Normales dentro del territorio. La medida había tomado estado público, produjo una gran conmoción y se la acusó de inoportuna y extemporánea.

Pronto surgieron fuertes críticas hacia lo que se pensaba como una decisión improvisada y de la que poco se entendía el intento de formar docentes en otro nivel. Muchas veces nos preguntamos ¿quién fue el que dejó a Viedma sin escuela? Cuando en el año 1969 egresó la última promoción de maestros rionegrinos, ya estaba en el tapete a nivel nacional la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Normales Superiores o en Institutos Superiores de Formación Docente. Debo decir que dada la trayectoria de nuestra escuela también había sido seleccionada para su designación como Escuela Normal Superior; pero por esas cuestiones de la vida se produjo la transferencia al gobierno provincial y en ese momento la gente que estaba en el gobierno se inclinó por otra cosa y sin pensar en fundar una institución que supliera o superará a la Escuela Normal Mixta directamente nos borró del mapa (citado en PEDROTTI, 2018).

Las Escuelas Normales no fueron reconvertidas o «readecuadas» a la nueva estructura propuesta por la reforma. Tampoco se crearon en su lugar -al menos de forma inmediata- los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Como se mencionó en el apartado anterior y por el relevamiento realizado hasta el momento, el primer intento por colocar la formación de profesores de enseñanza primaria y preprimaria en el nivel superior se llevó a cabo en 1971 en el Departamento de Jardín de Infantes (DJI) del ISPRN ubicado en la localidad de Cipolletti. Durante ese año esta institución, pionera en la formación de docentes para el nivel inicial, autorizó la creación de una sección de Profesorado de Nivel Elemental. Esta decisión no resulta casual si se tiene en cuenta que para entonces el «problema docente» formaba parte tanto de los informes producidos por los

organismos de planificación estatal, como en los discursos pronunciados por altos funcionarios en sus diversas apariciones (ABERBUJ, 2022).

El intenso debate en torno a su tematización estuvo acompañado, a nivel nacional, de trabajos de indagación específicos encargados por la propia cartera educativa. En 1969, la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación» (OSDE) publicó el estudio «Bases para la reforma del profesorado» con el principal objetivo de dar continuidad a la labor ya iniciada en dos trabajos anteriores: Bases para la Reforma del Magisterio y Anteproyecto de Formación Docente. El documento puso especial énfasis en el estudio del nivel terciario, en particular, en los Institutos destinados a la formación de profesores para todos los niveles y modalidades (OSDE, 1969, p. 8). Se trata de un extenso y minucioso trabajo, conformado por tres tomos, en el cual se presentan datos cualitativos y cuantitativos sobre establecimientos públicos y privados, dependientes de autoridades provinciales y nacionales, en el que se exploraba diversos aspectos: rendimiento, satisfacción de la demanda, localización de las instituciones por jurisdicción y especialidades, entre otros. El análisis propuesto recae en los Institutos que forman profesores, debido a que consideraba como uno de los puntos críticos del sistema educativo «la alta proporción de estudiantes que abandonan sus estudios en los primeros años de la escuela media» (OSDE, 1969, p. 6). Este señalamiento se toma como elemento para preguntarse si los centros de formación se adecuaban a las exigencias de la evolución social, económica y cultural que atravesaba el país. El último ejemplar se reserva para establecer de qué manera los recursos existentes podrían ser utilizados para poner en marcha el nuevo programa educativo. En él se plantea que, teniendo en cuenta las medidas ya esbozadas por la «Reforma Educativa», una de las mayores innovaciones que deberá implementar estas instituciones se refiere a la estructuración de los profesorados de escuela elemental; «Reviste asimismo especial importancia la disposición de cada establecimiento y su interés en absorber una carrera de este tipo» (OSDE, 1969, p. 455).

En este sentido, para conocer el interés por instalar nuevas carreras se enviaron cuestionarios a las autoridades de cada establecimiento. De Río Negro se recibieron respuestas de todas las dependencias del ISPRN. Según consta en el cuadro resumen del informe, el DJI contemplaba ya hacia 1969 la posibilidad de incorporar a su oferta académica el profes-

rado de nivel elemental. Desde la perspectiva de una de las docentes que comenzó sus estudios en el DJI, esta apertura se explica en función de dos demandas: primero, «las normas estatutarias vigentes exigían que, para poder ejercer la docencia en el nivel inicial, se debía tener título de base de maestra normal nacional o, con la reforma, profesor de nivel elemental»; en segundo lugar, por «un reclamo cada más mayor por reactualizar la titulación; en las discusiones de aquella época se pensaba que iba a valer más el título de profesor en nivel elemental que el de maestra normal nacional» (Docente, comunicación personal, 11/10/2021)⁵.

No obstante, se trató de una experiencia breve e interrumpida. A principios de 1972, la rectora de la institución, Ester Alonso de Colella, anunció la suspensión definitiva del ciclo académico de profesorado recientemente creado. Las asambleas deliberativas de estudiantes, las conferencias de prensa y las exigencias de entrevistas con las autoridades del CPE no lograron revertir esta situación.

Aun así, como se verá en el apartado siguiente, la actividad precursora de esta dependencia constituyó un aporte previo fundamental para la continuidad de la formación docente cuando se formalizó su traspaso a la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE)⁶ de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En un contexto signado por una creciente inestabilidad política y una activa resistencia sindical, el debate en torno a la nueva institucionalidad para la formación superior de profesores se trasladaría ahora al plano estrictamente universitario.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: un nuevo punto de partida en la historia de la formación docente

Frente a la existencia de un Instituto Terciario con escasa integración geográfica y la postergación de un proyecto de educación superior universitaria, no resulta casual la sanción en enero de 1971 del Decreto Pro-

5 Estudiante del DJI y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (UNCo).

6 Actualmente Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP)

vincial 558 mediante el cual, el Ministerio de Asuntos Sociales de Río Negro, creaba la Comisión Universitaria para el Desarrollo de la Enseñanza Superior (CUDES). Este organismo, integrado por profesionales de reconocida trayectoria en el campo, cumplió las tareas de asesoramiento en la materia para brindar soluciones acordes a los recursos disponibles y orientar la definición de las políticas públicas. En ese momento, la vecina provincia ya había puesto en marcha la planificación de la educación superior con la creación, en 1964, de la Universidad del Neuquén (UN)⁷.

El denominado «Plan Taquini» buscaba «descongestionar» la matrícula de las universidades metropolitanas hacia instituciones que funcionarían como satélites de aquellas, subsumiendo la idea de desarrollo a la de seguridad. Así, en su informe, se definía a las instituciones como «nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas, de orientación renovadora; no atadas a los intereses del continuismo ni del paternalismo académico de las actuales universidades» (Taquini en ROVELLI, 2009, p. 126). En este escenario de abierta oposición a la «Revolución Argentina», antes de la finalización de su mandato, Levingston encargó al Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) la inclusión de la propuesta de creación de nuevas universidades en el «Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975)». A pesar de que este último plan fue largamente combatido por las asociaciones de maestros, las organizaciones de padres y los claustros universitarios (BRASLAVSKY, 1980), con la llegada de Lanusse a la presidencia, la propuesta de expansión institucional aceleró su ritmo y se proyectó en función del desarrollo de los diferentes «polos de desarrollo» del país, en el contexto de una coyuntura política crítica y de la necesidad del régimen de contar con apoyos político-institucionales (ROVELLI, 2009).

El 1 de mayo de 1971 desde Córdoba, en ocasión del acto inaugural de la Universidad de Río Cuarto, Lanusse anunció la creación de la UNCo. Sin estar prevista en la propuesta original del Plan Taquini -cuya proyección inicial contemplaba la fundación de solo cinco universidades-, esta medida estará dirigida a procesar y resolver el extenso y convulsivo conflicto que mantuvo en vilo a la comunidad local. Justamente allí, en la ca-

7 Se trata de la Universidad Provincial del Neuquén creada en 1964 en virtud de la sanción de la Ley N° 414. Esta institución reconoció como antecedente directo el Instituto Provincial del Profesorado Secundario inaugurado en 1962 en esa misma localidad (García y Winderbaun, 1998).

pacidad de generar estrategias de control y gobernabilidad, residió la principal virtud del programa en esta etapa. El 15 de julio, el Poder Ejecutivo Nacional oficializó este anuncio con la sanción de la Ley 19.117 por la cual se daba origen a la UNCo.

Tras la sanción de la ley de creación, el proyecto de universidad regional y descentralizado, reavivó antiguas rivalidades y localismos y suscitó prolongados y recurrentes enfrentamientos regionales (ECHENIQUE, 2005) por la radicación de cada una de las sedes. En la zona del Alto Valle de Río Negro -epicentro del conflicto-, versiones extraoficiales, sobre la futura estructura de la universidad, anticipaban la creación de una nueva Facultad de Educación en la ciudad de Cipolletti: «En ella se asimilaría el actual Instituto Superior del Profesorado de Jardín de Infantes y se dictarían carreras eminentemente técnicas como Conducción Educativa y Planeamiento de la Enseñanza» (DRN, 06/10/1971, s/p). A diferencia de lo que sucedería con otras casas de estudio creadas en el período, la UNCo tendría su origen sobre la base de la UN y de las dependencias académicas del ISPRN, transferidos por efecto de la aplicación del convenio suscripto por el MCyE, por intermedio de su titular, Gustavo Malek, el gobierno de la provincia de Neuquén representada por su gobernador Felipe Sapag, el gobierno de la provincia de Río Negro a través de su gobernador Roberto Requeijo y la UNCo representada por su rector organizador, Marcelo Zapiola. El 15 de marzo de 1972, el ministro, en un mensaje dirigido al país desde la ciudad de Neuquén, presidió el acto de apertura del primer ciclo lectivo de la naciente universidad.

Como ha sucedido en otros casos, la formación universitaria de docentes para el nivel primario e inicial se constituyó sobre la base de instituciones preexistentes. Entre promesas e incertidumbres, el 27 de junio de 1972, el intendente de la ciudad de Cipolletti, Rubén Néstor Sosa, el Ministro de Asuntos Sociales, Martín Seoane, el Ing. Zapiola y la rectora, Ester Colella, hicieron efectiva la firma del acta de transferencia del DJI del ISPRN a la UNCo (DRN, 28/06/1972, p. s/r). La incorporación de esta dependencia a la universidad tuvo como resultado la inauguración, el 1° de julio de ese mismo año, de la FaCE en la ciudad de Cipolletti, designándose al Licenciado Manuel Alberto Argumedo como su primer decano (Resolución 80, UNCo, 1972). En 1972, se crea el Profesorado de Jardín de Infantes y al año siguiente se hace lo propio con el Profesorado de Enseñanza

Primaria. Con este acto se inicia la elevación de la formación de profesores de educación básica e inicial al nivel superior, tal como estaba previsto por el proceso de terciarización en curso.

A modo de síntesis

En nuestro país, la cuestión docente ha sido un tema de primer orden en las políticas de reformas que se fue proyectando para los sistemas educativos en los diferentes períodos. Desde mediados del siglo xx en adelante, las políticas impulsadas desde el Estado han reafirmado una y otra vez su voluntad incansable por planificar, refundar y modernizar la educación. Este esfuerzo sostenido de cambio provocó transformaciones profundas en la política de formación docente que afectaron de forma directa la configuración histórica del sistema, como también las características de sus instituciones, la profesionalización y la titulación del personal. Una de las discusiones clásicas que atraviesa el estudio del pasado reciente de la formación docente, deriva de su origen normalista y su posterior ubicación en el nivel superior, comúnmente denominado en la literatura especializada como terciarización.

El análisis historiográfico de este proceso nos ha permitido observar cómo en Río Negro la formación para el nivel inicial realizada tradicionalmente en las escuelas normales de nivel medio, se incorporó progresivamente al nivel superior a partir de la creación de dos tipos de instituciones especializadas para tal fin: los Institutos Superiores provinciales y la FaCE de la UNCo.

La implementación de esta política en el territorio trascurrió entre los años 1968 y 1974, y modificó de modo irreversible la historia de la formación docente provincial.

Los planteles tecno-burocráticos de la cartera educativa del gobierno de facto de la autoproclamada «Revolución Argentina» (1966-1973), pretendieron buscar una mayor «profesionalización» del magisterio por la vía de la prolongación del tiempo de estudio. La política de reformulación y cambio institucional de la formación docente nacida en el marco de este proceso estuvo orientada sobre la base de una nueva concepción

acerca de las capacidades para el desarrollo de la tarea docente y sus condiciones de trabajo.

En 1974, a casi seis años de haber comenzado el proceso de terciarización nacional, la administración justicialista del gobernador Mario Franco (1973-1976) puso en vigencia el proyecto e inició en el sector público rionegrino un movimiento gradual de organización y expansión institucional del magisterio en el nivel terciario. El 29 de abril de ese año, la presidenta del CPE -Juana Alfaro de Fabiani- aprueba por Resolución provincial 1274 la puesta en marcha del ISFD en la ciudad de General Roca que tendrá a su cargo la formación de los futuros docentes para la enseñanza primaria en la zona.

Resta por decir, que en la actualidad la provincia ofrece la carrera para el Profesorado en Educación Inicial (PEI) en diferentes Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) ubicados en las localidades de: Bariloche -creado en 1976 y la puesta en marcha de la Carrera fue en 1989); El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987), San Antonio Oeste (1982), Sierra Grande (2013) y Catriel (2015).

Indagar sobre la conformación y trayectoria de los IFDC en el mapa de la formación docente de la provincia, forma parte de los próximos pasos en nuestras investigaciones.

Referencias bibliográficas

ABERBUJ, C. (2022).

Circulación de ideas en torno a la formación docente: una lectura de la reforma educativa Argentina de 1968 en clave regional. En C. Suasnábar, M. Weber, N. Oliveira (Orgs.) *Intelectuales en contextos nacionales e internacionales* (pp. 388-419). GEPHIED.

BRASLAVSKY, C. (1980).

La educación argentina 1955-1980. Centro Editor de América Latina.

ECHENIQUE, J. (2005).

El movimiento estudiantil universitario del Comahue (1969-1976). En F. Orietta (Comp.) *Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. (pp. 151-174). La Colmena.

GARCÍA, N. Y WINDERBAUN, S. (1998).

Los antecedentes de la Universidad Nacional del Comahue: entre proyectos y concreciones. En S. Bandieri (Coord.) *Universidad Nacional del Comahue. 1972-1997. Una historia de 25 años* (pp. 1- 30). EDUCO.

MIRALLES, G. Y BETANCUR, L. (24 AL 28 DE OCTUBRE DE 2023).

Atención a la primera Infancia: entre la estructura del Nivel Inicial y los Programas socioeducativos en la provincia de

Río Negro (Argentina). [Ponencia] CIHE-LA XV. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo y la Sociedad de Estudios históricos y del Patrimonio de la educación paraguaya.

PEDROTTI, C. (2018).

Conformación del subsistema de formación del Magisterio de la Provincia del Neuquén. Origen, cambios y continuidades. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68079>

ROVELLI, L. (2009)

Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. *Temas y Debates*, (17), 117-137.

RUFFINI, M. (2005).

Peronismo, territorios nacionales y ciudadanía política. Algunas reflexiones en torno a la provincialización. *Revista Avances del Cesor*, (5), 132-148.

TEOBALDO, M. Y GARCÍA, A. (2002).

Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro. GEMA.

TEOBALDO, M. Y GARCÍA, A. Y HERNÁNDEZ, A. (1993)

Estado, educación y sociedad civil en Río Negro. En A. Puiggrós (Dir.) *La educación en las provincias y Territorios Nacionales. (1885-1945)* (pp. 253-313). Galerna.

Fuentes escritas

Decreto 3025 de 1962 [con fuerza de Ley]. Por el cual se crea el Instituto Superior del Profesorado Secundario en la provincia de Río Negro. 31 de diciembre de 1962. BOP No. 116.

Decreto 8051 de 1968 [Secretaría de Cultura y Educación]. Por medio del cual se suprime el ciclo de magisterio de los planes de estudio de nivel medio de la enseñanza. 16 de diciembre de 1968.

Decreto 558 (1971) [Ministerio de Asuntos Sociales de Río Negro]. Por medio del cual se crea la Comisión Universitaria para el Desarrollo de la Enseñanza Superior.

Diario *La Nueva Provincia*. (25/04/1967).

Diario Río Negro. (1971-1972). Archivo del Diario

Ley 14.408 de 1955. Por medio de la cual se declara provincias a todos los Territorios Nacionales en Argentina que aún no habían sido provincializados. 16 de junio de 1955. BO No. 17930. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-14408-197786>

Ley 227 de 1961. Ley Orgánica de Educación de la provincia Río Negro. 18 de septiembre de 1961. BOP No. 38.

Ley 391 de 1965. Por medio del cual se aprueba el Estatuto del Docente de la Provincia de Río Negro. 04 de enero de 1965.

Ley 19.117 de 1971. Por medio de la cual se crea la Universidad Nacional del Comahue. 17 de julio de 1971. BO No. 22220.

Oficina Sectorial de Desarrollo Educación [OSDE]. (1969). *Bases para la reforma del profesorado*. Ministerio del Interior. Secretaría de Estado de Cultura y Educación.

Resolución 080 de 1972 [Universidad Nacional del Comahue]. Por medio de la cual se designa como delegado organizador de la Facultad de Ciencias de la Educación, al Licenciado Manuel Alberto Argumedo Semorille. 29 de junio de 1972.

Resolución 1274 de 1974 [Consejo Provincial de Educación de Río Negro]. Por medio de la cual se designa a las primeras autoridades del Instituto de Formación Docente (IFD) Continua de General Roca y su puesta en marcha. 29 de abril de 1974.

Educación, Cultura y Política en la perspectiva de don Tomás Ferrari. Villa Mercedes, San Luis (1901-1988)

LAUTARO D. AGUILERA,
NÉLIDA FIGUEROLA
Y MARÍA GABRIELA MARTINEZ¹

Introducción

Tomás Ferrari (1901-1988) fue una personalidad destacada de la cultura villamercedina a lo largo del siglo xx. Originario de Buenos Aires, vivió durante su infancia en Tolosa, localidad vecina a la ciudad de La Plata, donde realizó prácticamente toda su formación escolar hasta recibirse de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias Económicas en 1927. Se radicó definitivamente en Villa Mercedes en 1929. Desde entonces, ejerció la docencia en algunas de las más antiguas y prestigiosas instituciones escolares de la ciudad, llegando a ser director (interino, suplente o titular del cargo) en varias de ellas. Paralelamente, fundó y fue presidente de la Biblioteca Popular Bernardo Rivadavia de Villa Mercedes. Se retiró del trabajo escolar y de la dirección de la Biblioteca en 1961, pero no por ello dejó de aportar a la cultura local. Más bien, lo contrario, ya que participó activamente en muchas y muy importantes instituciones de la cultura local y ejerció una fuerte influencia en ellas mediante sus vínculos con el ámbito religioso de la primera Iglesia Evangélica Bautista de la ciudad.

A pesar del gran aporte que realizara a la memoria de don Tomás Ferrari, la historiografía local villamercedina pocas veces ha sabido tomar

¹ Universidad Nacional de San Luis.

distancia crítica respecto de su obra, su legado y su retrato personal. Particularmente se ha concentrado en exaltar su papel de educador, de fundador de instituciones y de hombre de fe y fuertes valores morales, olvidando en muchos casos la dimensión política que atañe a esas actividades y la posición social desde las cuales sus prácticas tomaban sentido. El presente trabajo resulta del interés por dar cuenta de su figura en forma de homenaje, a la vez que intenta hacer un pequeño aporte para estudiar aquello que ha permanecido tanto tiempo desatendido.

Una revisión biográfica

La biografía de Don Tomás Ferrari se enraíza con la historia mucho más general de la gran inmigración «aluvial» que afectó a la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Ya el preámbulo de la Constitución Nacional expresaba la convicción de los representantes en concebir a la Argentina como un país de puertas abiertas «para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino». De ese modo, el período comprendido entre 1860 y 1930 conoció el arribo al país de alrededor de seis millones de europeos. Semejante flujo inmigratorio produjo importantes aportes culturales religiosos y sociales a la población originaria del país. Entre esos inmigrantes llegaron a estas tierras Vicente Ferrari y María Nanni un matrimonio de italianos que se instaló en Buenos Aires. Segundo de un total de cinco hijos (primer hijo varón), Tomás Ferrari nació el 8 de junio de 1901 en dicha ciudad.

Según comenta Costamagna (2003, p. 7), cuando cumplió 8 años, su familia se trasladó a la localidad de Tolosa, un pueblo de origen ferroviario ubicado en las cercanías de la por entonces jovencísima ciudad de La Plata, y allí cursó sus estudios primarios. Posteriormente realizó sus estudios secundarios en la Escuela de Comercio de La Plata, donde recibió el título de Perito Mercantil en 1921 y demostró el mérito suficiente para ser designado «celador escolar», empleo que le permitió costear sus estudios universitarios.

Fue durante ese período cuando la muerte de su padre implicó una transformación significativa en el orden del seno familiar. El joven Tomás, de poco más de veinte años de edad se convirtió en «cabeza de fami-

lia», teniendo que hacer importantes sacrificios en materia laboral para sostener económicamente a su madre y sus hermanos, al tiempo que cursaba sus estudios superiores en la Universidad de La Plata. Es allí donde logró recibir el título de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en 1927.

Mientras tanto, en Villa Mercedes (S.L) se iniciaba el proceso de modernización con la llegada del ferrocarril Andino (1875) lo que marca un antes y un después en la conformación del territorio produciendo la emergencia de un diseño y trazado urbano acordes a las necesidades de la época. Otros hechos históricos importantes que acompañan el proyecto moderno son la construcción del Dique Vulpiani en 1904, el emplazamiento de los monumentos de los próceres Pedernera y San Martín en las plazas principales que llevan sus nombres al cumplirse el primer centenario de la ciudad, la apertura y pavimentación de la Avenida Mitre y la creación del edificio municipal en la parte central del territorio que tiene por objetivo dentro del plan estratégico vincular los extremos denominados (aún en la actualidad) centro-estación. Junto a estos hechos, la elección de gobierno propio en el año 1907, y la construcción de varias escuelas Láinez y del Colegio Nacional, la construcción de la red de canales que se inaugura en 1932 y también el tendido del alumbrado eléctrico se constituyen como emergentes materiales que dan cuenta de los avances tecnológicos con los que cuenta la ciudad en ese entonces.

Todo ello hizo de Villa Mercedes una ciudad pujante, vista como un polo de atracción para jóvenes profesionales, lo que motivó a Tomás Ferrari a radicarse allí definitivamente luego de formar familia con Blandina Varetto, hija de Juan C. Varetto (el primer argentino en ser nombrado pastor de la Iglesia Bautista y Pastor de la Iglesia Evangélica de La Plata) y su esposa Julieta Vergés. De aquel matrimonio entre Ferrari y Varetto, nacieron dos hijos, Claudio y Elsa. El primero llegó a ser un importante médico pediatra, jefe del Servicio de Pediatría del Policlínico Regional Villa Mercedes y reconocido por crear el primer servicio de Neonatología en la ciudad y en la provincia de San Luis (Sociedad Argentina de Pediatría, s.f.). La segunda falleció a la edad de 9 años, marcando fuertemente la biografía familiar y profundizando el fervoroso sentimiento religioso de don Tomás Ferrari. Tal dolor «solo encontró consuelo gracias a la fe inquebrantable en Dios» (COSTAMAGNA, 2003, p. 9). Años después nació otra

niña a la que también llamaron Elsa y tuvo una próspera vida abocada a agrandar la familia.

Tomás Ferrari, educador y hombre público

Por otro lado, la carrera profesional de don Tomás Ferrari estuvo siempre marcada por el interés en la educación y la enseñanza de diferentes asignaturas, pero también por la participación en la administración y gestión de las instituciones educativas. Durante 18 años fue secretario de la Escuela de Artes y Oficios, incluyendo un periodo (1936) en el cual ejerció la dirección de la institución en carácter interino. Paralelamente dictó clases en algunas de las más antiguas y prestigiosas instituciones escolares de la ciudad, como la Escuela Normal «Dr. Juan Llerena», en el Colegio Nacional «Juan Esteban Pedernera», y el Instituto Sagrado Corazón de Jesús.

En 1947, fue uno de los profesores fundadores de la sección de orientación comercial anexa al Colegio Nacional, aquella que 10 años más tarde se desprendería para crear la Escuela Nacional de Comercio «Benito Juárez», de la cual don Tomás Ferrari fue su primer director hasta su retiro en el año 1961. En ese marco, promovió realizar las primeras jornadas pedagógicas en la ciudad, con el objeto de analizar la problemática educativa y determinar sugerencias para incorporar a los planes educativos. Entre sus múltiples iniciativas organizó la Cooperativa Escolar como herramienta para facilitar la adquisición a bajo precio de útiles escolares para las familias de menores ingresos. Les transmitió a los profesores la tarea de formar la biblioteca de la escuela. Con la donación de los primeros libros tuvo su origen la primera Biblioteca del establecimiento. Poseedor de una vasta cultura y un profundo conocimiento de distintas disciplinas, tenía la costumbre de reemplazar a los profesores encargados de algunas asignaturas cuando éstos se ausentaban, evitando de esa manera tiempos perdidos de clases.

Más allá de la prolífica actividad institucional y cultural que don Tomás Ferrari desarrolló participando en asociaciones civiles, cooperativas, comisiones culturales, publicaciones, entre otras, la otra institución a la que está ligada su nombre es la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia, de la cual fue fundador.

La Biblioteca se formó como una Comisión Provisoria en el año 1931, pero se fundó formalmente el 18 de abril de 1934, contando como primer Presidente a don Tomás Ferrari, hasta el mismo año de su retiro. En palabras de Costamagna (2003):

Durante su gestión se desarrollan múltiples actividades, charlas, conferencias, [fue] el propulsor de la llamada «Biblioteca Circulante» que consistía en un cajón valija portátil, en el cual se podía colocar una determinada cantidad de (libros) que se mandaba a las escuelas más apartadas de la ciudad (...) donde la existencia de material bibliográfico era muy escaso (p. 19).

En paralelo a su actividad profesional, don Ferrari fue un hombre público que aún sin participar activamente en la política partidaria, se destacó como vecino de la ciudad y figura relevante del Barrio Estación. Formó parte de la Asociación Vecinal «Barrio Norte» (Estación), que presidió entre los años 1953 y 1955, desde donde realizó gestiones vinculadas a alcanzar los servicios públicos a los vecinos del barrio (transporte público, sala de Primeros Auxilios), promovió la actividad memorial con el cambio de nombre de la calle Santiago del Estero por el de Zavala Ortiz. También formó parte de la Subcomisión de Cultura de la ciudad, con la cual participó en la elaboración de la Revista Centenario, una publicación que tenía el objetivo de «tributar homenaje a los hombres y mujeres que contribuyeron al progreso de la ciudad» (COSTAMAGNA, 2003, p. 14) durante los primeros 100 años de su historia. Allí escribió artículos y participó en distintos aspectos de la elaboración y publicación de una obra que fue un pilar fundamental de la historiografía local y provincial.

Con 60 años de edad, en 1961 se jubiló de la actividad docente, al mismo tiempo que se retiró de la dirección de la Biblioteca Rivadavia, pero ello no significó un declive en su actividad pública y su participación en instituciones importantes para la cultura local. Desde entonces se convirtió en Presidente de la Cooperativa de Electricidad, que realizó grandes aportes a la distribución de ese servicio público a la ciudad y desde donde apoyó materialmente muchas de las actividades que realizaba la Biblioteca Rivadavia por ese entonces. Fue también Presidente de la Comisión de Cultura de la Municipalidad de Villa Mercedes entre 1959-1970, integran-

te de la Asociación Cultural Sanmartiniana (1964); posteriormente participó activamente de la Comisión Pro-Facultad de Villa Mercedes (1971) y fue miembro fundador de la Junta de Historia de Villa Mercedes (constituida en 1978)². Formó parte de la delegación villamercedina de la Asociación Permanente por los Derechos Humanos desde su formación, en el año 1983, hasta su muerte.

Tomás Ferrari, promotor de la educación superior en Villa Mercedes

Don Tomás Ferrari fue parte de una generación que trabajó durante décadas para avanzar en el desarrollo cultural y educativo de Villa Mercedes. Ya en la década de 1930, mientras don Ferrari protagonizaba la fundación de la Biblioteca Rivadavia, también se hacían notar las primeras demandas por parte de parte de distintos actores locales, por la creación de alguna institución que fuera capaz de brindar servicios de educación superior en la localidad. Durante ese tiempo, distintos sectores de la ciudad y la provincia participaron en los debates y proyectos que desembocaron, en 1939, en la creación de la Universidad Nacional de Cuyo. Pero pese al permanente reclamo que hacían los representantes de Villa Mercedes por que se considere a ésta como una posible sede para una Facultad dependiente de aquella, lo cierto es que más pronto que tarde esa comisión, junto a las de San Luis y San Juan, fueron víctimas de «los primeros desencantos», en la medida en que dicha Universidad, concentró sus unidades académicas en la provincia de Mendoza (MIRANDA, 2023, p. 33).

Desde ese momento, la demanda de una institución de estudios superiores en la ciudad de Villa Mercedes fue una causa que hermanó a importantes figuras del ámbito local. No obstante, no fue hasta la aplicación del Plan Taquini, en 1971, que se conformó un contexto proclive a alcanzar tal objetivo. En 1971 se formó una Comisión Pro-Facultad (más adelante Pro-Universidad) de Villa Mercedes, presidida por Nelly Chenau de Vecino, que impulsó el proceso que dos años después culminó con la creación

² En 1978 Tomás Ferrari se encontraba entre los miembros fundadores de la Junta de Historia de Villa Mercedes junto a José Mellano, Edmundo Tello Cornejo, Héctor Becerra, Miguel Catuogno, Julio Domeniconi, Freddy Luco, José Muruzeta, Lorenzo Rowe y Norma Videla Tello.

de la Universidad Nacional de San Luis y la instalación de una Facultad de Ingeniería y Administración (FIA) en Villa Mercedes (más tarde denominada FICES). En ese sentido, don Tomás Ferrari participó como secretario y se encargó de elaborar las estadísticas por medio de las cuales la Comisión preparó un estudio socioeconómico preliminar sobre la ciudad de Villa Mercedes, abarcando diversos aspectos sobre localización, marco histórico e infraestructura, población y organización social para dar fundamento a dicho reclamo.

En esa dirección, Costamagna (2003) recupera un discurso pronunciado por don Ferrari en Junio de 1964, bajo el título *Todavía no llegó la Universidad a Mercedes*. Se reproducen a continuación algunos fragmentos:

Cuando en la Provincia de San Luis no existía ninguna Facultad, comentábamos en una charla el severo juicio que el ex Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Coll expresaba en un telegrama que fue leído en la inauguración de la Universidad de Cuyo. En efecto (...) la opinión del Dr. Coll debe llamarnos seriamente a reflexión. Nada, absolutamente nada ganaremos con disimular nuestra falta de ilustración o alardear un medio científico local que no fuere tal. Pero tampoco vamos a cometer el desatino de condenarnos a vivir indefinidamente en esa situación de inferioridad por el solo hecho de hallarnos radicados en San Luis (...) Hoy casi a un cuarto de siglo de distancia, reproduciré el mismo concepto para bregar a favor de la elevación del nivel cultural de Mercedes, que debería tener una jerarquía universitaria (...) Creo que el pueblo mercedino estará siempre a la altura de las responsabilidades que el destino le depare, creo en su firme voluntad de ser como pueblo culto y no dudo que si mucho es todavía lo que debe esperar, no por ello depondrá sus armas hechas de voluntad de ser e indómita pasión de superación. Reclamamos cuanto antes, con fervoroso anhelo de superación, la instalación de una Facultad en la ciudad de Mercedes a fin de que termine la injusta postergación que viene soportando (pp. 47-48).

Últimas palabras

En este trabajo se abordó la vida y obra de don Tomás Ferrari a partir de algunas de las dimensiones más vinculadas a su rol como educador y como figura pública de la cultura local. Se trata de un abordaje incompleto, dejando de lado tantas otras facetas de su figura, en especial su faceta religiosa a la que dedicó gran parte de su vida, en especial a partir del año 1972, cuando comenzó a ejercer funciones pastorales en la Iglesia Evangélica Bautista de Villa Mercedes, hasta su muerte.

Su compañera de toda la vida, Blandina Varetto falleció el 21 de abril de 1987, y él mismo, luego de soportar en julio una operación que aparentemente no revestía gravedad, murió en Villa Mercedes el 24 de julio de 1988. Un año después, la Biblioteca Rivadavia a la cual había dedicado gran parte de su vida lo homenajea a él y a su esposa inaugurando el «Salón de los esposos Ferrari». En marzo de 1989 el Concejo Deliberante de Villa Mercedes aprobó una ordenanza designando a la hasta entonces calle n° 75 con el nombre de «Profesor Tomás Ferrari» y en 1992 se inauguró la Escuela Provincial N° 106 «Profesor Tomás Ferrari». Tal es la presencia que, hasta el día de hoy, tiene en Villa Mercedes el nombre de Tomás Ferrari, quien dedicó su vida a la enseñanza y al desarrollo de la cultura y la educación de su comunidad.

Referencias bibliográficas

COSTAMAGNA, JOSÉ MARIO. (2003).
Don Tomás Ferrari. Edición Artesanal.

MIRANDA, RICARDO ULISES (DIR.) (2023).
*Universidad Nacional de San Luis. 50
Aniversario En Libertad y Conocimiento*.
El Tabaquillo.

Página Web de la Sociedad Argentina de Pediatría. «Historia de la filial Villa Mercedes.» Disponible en:
<https://www.sap.org.ar/sap/filiales/historia/30/filial-villa-mercedes.html> (Consultado el 25/10/2024)

Sección V

**Historia de la
educación reciente:
la última dictadura
cívico-militar en la
Argentina como nudo
de sentidos.**

La UBA durante la última dictadura (1976-1983)

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ¹

Introducción

En este trabajo analizaremos las trayectorias, los discursos y las principales medidas que tomaron los rectores titulares de la UBA durante la última dictadura (1976-1983), teniendo en cuenta el marco más general de la política universitaria llevada a cabo por los sucesivos ministros de cultura y educación. Lo haremos referenciando investigaciones propias y de colegas que han abordado diferentes aspectos de la UBA en ese período. Han estudiado sobre la participación de decanos y rectores de la Facultad de Derecho (PEREL, RAÍCES Y PEREL, 2006; UNZUÉ, 2016), acerca de la Facultad de Filosofía y Letras (DALEO, ET. AL. 2014; CASARETO Y DALEO, 2019); la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (DÍAZ DE GUIJARRO, ET. AL, 2015); sobre las reconfiguraciones de las formas de militancia estudiantil (SEIA, 2016 Y 2018; CRISTAL, 2017); y los discursos de dos rectores (BUCHBINDER, 2016)².

El Ministerio de Cultura y Educación fue uno de los más inestables del gobierno auto denominado «Proceso de Reorganización Nacional» [en adelante PRN] y estuvo ocupado por cinco ministros de educación civiles y durante dos períodos breves, por el ministro del interior, el general Albano E. Harguindeguy, uno de los principales responsables de la desaparición forzada de personas durante esos años. Del 24 al 29 de marzo estuvo al frente del Ministerio de forma interina un hombre vinculado a la Armada, el contraalmirante César Augusto Guzzetti. Le siguieron: Ricar-

¹ CONICET/IdIHCS/UNLP.

² Esta ponencia es una versión resumida y fue escrita sobre la base de mi libro y un capítulo de libro (Rodríguez, 2015 y 2022), por ello los párrafos sin citas remiten directamente a ese texto.

do Pedro Bruera (marzo 1976- abril y mayo 1977); Albano Harguindeguy (mayo-junio 1977); Juan José Catalán (junio 1977-agosto 1978); Harguindeguy (agosto a noviembre 1978); Juan Rafael Llerena Amadeo (noviembre 1978-marzo 1981); Carlos A. Burundarena (marzo 1981-diciembre 1981) y Cayetano Licciardo (diciembre 1981- diciembre 1983). Como revelaremos, los tres últimos ministros – no así Bruera o Catalán- estaban vinculados a la UBA y esto redundó en el mantenimiento de buenas relaciones entre éstos y los rectores de esa casa.

En relación con sus rectores y en abierto contraste con lo ocurrido en otras universidades como La Plata, hubo una alta rotación de sus autoridades, quienes fueron: el militar (capitán de navío) Edmundo E. Said (marzo a agosto 1976); y los civiles: Alberto Constantini (agosto- septiembre 1976), Sol Rabasa (septiembre 1976-febrero 1977), Luis Carlos Cabral (febrero 1977 a agosto 1978), Alberto V. Donnes (agosto 1978 a noviembre 1978), Lucas J. Lennon (noviembre 1978 a noviembre 1981), Alberto V. Donnes (noviembre a diciembre 1981), Alberto Rodríguez Varela (diciembre 1981 a diciembre 1982) y Carlos Segovia Fernández (diciembre 1982 a diciembre 1983). En base al estudio de sus trayectorias, los discursos que pronunciaron y las medidas que tomaron, plantearemos la hipótesis que los primeros años del rectorado resultaron más inestables porque rectores y ministros, si bien tenían coincidencias ideológicas exhibían recorridos distintos y discrepancias respecto a ciertos aspectos de la política a implementar. A partir de noviembre de 1978, mostraremos que esta situación cambió y los nuevos ministros y rectores presentaban biografías afines, espacios de trabajo y socialización comunes y acuerdos respecto al gobierno del Proceso y sobre las medidas que se tomaban.

La UBA: primera vez bajo la intervención de las Fuerzas Armadas

En marzo de 1976, el contraalmirante Guzzetti dio a conocer la Ley N° 21.276, «Normas para las Universidades Nacionales», firmada por Videla, Massera y Agosti. Allí se facultaba al Ministerio para disponer el cese del personal de conducción de las Universidades y Facultades en situación de revista al 24 de marzo de 1976 (art. 10). Si bien se mantenía la vigencia de

la Ley 20.654 de 1974, se derogaban varios artículos y se dejaban sin cambios otros. Se fueron designando «delegados militares» o «interventores» y en la UBA, la Armada nombró al capitán de navío Edmundo Said. Ese mismo día se sancionó la Ley N° 21.274 que estableció la figura jurídica de ser «factor real o potencial de perturbación». Por esa norma se autorizaba también a «dar de baja» por razones de servicio, a personal de diversos organismos del Estado.

El 30 de marzo de 1976 asumió el ministro Bruera, profesor egresado de la Universidad Nacional del Litoral, reconocido como especialista en educación, vinculado a instituciones católicas y a la Armada. En la prensa, se anunciaban para esa época las expulsiones o cesantías de profesores y personal no docente efectuadas en la UBA. Con el propósito de cubrir estos cargos que iban quedando vacantes y/o a modo de reivindicación, se firmaron resoluciones para reincorporar a profesores de todas las Facultades que se habían alejado o habían sido desplazados de sus cargos después del 25 de mayo de 1973, como Lucas J. Lennon y Alberto Rodríguez Varela, docentes de Derecho y Ciencias Sociales. Luego se aprobó la Ley 21.536 que confirmaba a profesores que hubiesen «obtenido su categoría académica mediante concurso» y se habilitaron por un tiempo a los profesores mayores de 65 años. Además, el rectorado de la UBA dio a conocer un nuevo régimen disciplinario al cual estarían sometidos todos los alumnos.

La llegada del ingeniero Constantini: la autonomía académica es «irrenunciable»

Entre agosto y septiembre de 1976 los delegados militares fueron reemplazados por rectores civiles. El mecanismo de selección de los rectores se fue definiendo con el tiempo: la Ley 21.533 de 1977 modificó el régimen de designación y remoción de rectores o presidentes y decanos o directores por parte del ministro (establecido en el art. 3 de la Ley 21.276) y se pasó esa potestad al PEN. En febrero de 1979 se dispuso que el tiempo de duración en el cargo para los rectores, decanos o directores fuese de 3 años renovables y retroactivos desde 1976 (decreto 350/79).

Uno de los primeros rectores nombrados por Bruera fue el de la UBA, Alberto R. Constantini. Era egresado de ingeniería civil en la Universidad Nacional de La Plata y ocupó cargos públicos en otras provincias. Declarado antiperonista, se incorporó a la UBA luego del golpe de estado de 1955, fue ministro de obras y servicios públicos del presidente Arturo Frondizi (1959-1961), decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA (1958-62) y presidía en ese momento el Centro Argentino de Ingenieros. Cuando asumió, se pronunció a favor de la libertad de cátedra, el sistema tripartito, la autonomía, la extensión universitaria, la editorial Eudeba, y por una universidad abierta a profesionales de todas las tendencias, pero serios en su trayectoria académica. En otra oportunidad, el rector se declaró conforme con el examen de ingreso porque el acceso irrestricto le parecía una «aberración». En un canal de televisión, Constantini dijo que la policía estaba logrando que se preservara la libertad académica y que él esperaba poder retirarla en breve de la Universidad.

El ministro Bruera hizo circular el documento Sistema Nacional de Enseñanza Superior donde explicaba cuáles serían los principales lineamientos de la política universitaria. Una vez conocido este documento, Constantini hizo pública su renuncia, expresando que si bien tenía la convicción profunda de que la Universidad no debía permanecer ajena a la lucha que las Fuerzas Armadas llevaban «contra la subversión» y los «extremismos ideológicos», dejaba su cargo porque consideraba que la autonomía académica y la libertad de cátedra eran «principios irrenunciables» y que el ministro «pretendía erigir un sistema de rígida centralización que convertía a las casas de altos estudios en simples unidades de ejecución». La renuncia fue aceptada por Bruera, quien hizo saber que rechazaba los argumentos que la sostenían. Nombró en su reemplazo al secretario de Ciencia y Técnica, Sol Libertario Rabasa, quien continuó gestionando en su cargo dentro del Ministerio y se limitó a aplicar las medidas que disponía Bruera.

El rector Cabral y los intentos de «regionalización»

El 25 de enero de 1977 se dio a conocer que el decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, Luis Carlos Cabral, había aceptado ser

designado como rector, asumiendo efectivamente al mes siguiente. Cabral era egresado de la Facultad de Derecho de la UBA, había sido Juez de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional desde 1958, y miembro de la Corte Suprema de Justicia desde 1966 hasta 1973. Era profesor titular de Derecho Penal en la UBA y en la Universidad Católica Argentina [en adelante UCA] y tenía varias obras publicadas de su especialidad.

En marzo de 1977 se produjo una situación de virtual acefalía en la carrera de Sociología al presentar sus renunciaciones altos funcionarios en disconformidad con el manejo discrecional de la disciplina de parte del decano, Efraín del Castillo, quien finalmente resultó relevado del cargo por el rector Cabral. El rector confirmó a Luis Felipe García de Onrubia como delegado de la carrera de Psicología. En relación al cupo, el ministro expresó en varias oportunidades que la prioridad debía ser otorgar más cupo a las carreras consideradas «prioritarias» pertenecientes al área de Ciencias Básicas y Tecnología. A pesar de estas directivas, en la UBA – igual que en otras universidades– se otorgó más cantidad de cupos para las Facultades y carreras tradicionales o profesionalistas. En la revista *Perspectiva Universitaria* [en adelante PU] se advertía que el cupo final había sido fijado en 13.845, pero se habían inscripto 24.887 aspirantes. En la única carrera en que sobraban vacantes era Sociología y los casos más graves en relación al número de aspirantes y el cupo eran los de Medicina, Ingeniería y Económicas. Esta situación en Ingeniería o en Exactas, era incongruente con las declaraciones públicas del ministro, que afirmaba que tenían que estimularse las carreras del campo científico y tecnológico.

En abril de 1977 Bruera renunció por conflictos con los integrantes de la Junta Militar, entre ellos, los vinculados con la insuficiencia del presupuesto para el área. Bruera fue reemplazado por el general Harguindeguy y después de casi dos meses de acefalía, a mediados junio de 1977 el PEN nombró a Juan José Catalán, egresado de la Universidad Nacional de Tucumán y vinculado con el ex ministro de justicia Jaime Perriau, conocido como uno de los ideólogos del régimen. Entre otras cosas, Catalán hizo circular un documento llamado *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* (1977), que debía ser leído en las escuelas primarias, secundarias y universidades de todo el país. Además de este documento, el 9 de agosto de 1977 el ministro Catalán dio a conocer la resolución N° 1006 llamada «Pautas para la Organización Académica de las Universida-

des Nacionales» que disponía una «regionalización» del sistema, es decir, dejar abierta una carrera por «región» y cerrar las demás que se superpusieran, lo que significaba una profunda y extrema modificación del sistema. El 23 de agosto el rector Cabral le comunicó al ministro Catalán que esa casa de estudios se consideraba «eximida de la obligación de dar cumplimiento a la Resolución 1006 de ese departamento de estado fechada el 9 de agosto», aun cuando se comprendía la necesidad de aplicar en otras casas de estudio dichas pautas de reordenamiento. La determinación de la UBA fue adoptada en una reunión presidida por el doctor Cabral, a la que asistieron todos los decanos y delegados de las Facultades y unidades académicas.

Al otro día el ministro Catalán le pidió la renuncia y el rector se negó aduciendo que esa era competencia del PEN, a lo que el mandatario resolvió «limitarle las funciones», lo que equivalía a dejarlo cesante. El ministro nombró como rector sustituto al doctor Alberto Vicente Donnes, decano de la Facultad de Medicina. El presidente Videla se reunió con los dos funcionarios por separado y unos días después le pidió la renuncia a Catalán y, posteriormente, al rector Cabral. Por segunda vez volvió a asumir la cartera el ministro del interior Harguindeguy.

Los tres años del rector Lennon: estudiantes y Ley Universitaria

En noviembre de 1978 la Junta Militar nombró al nuevo ministro de educación, el abogado Juan Rafael Llerena Amadeo, egresado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA (Rodríguez Varela sería designado ministro de justicia para esa misma fecha). Había sido designado secretario académico de la UBA en 1976, ejercía también como profesor en la UCA y la Universidad del Salvador (USAL) y figuraba como secretario de la Corporación de Abogados Católicos «San Alfonso María de Ligorio» que integraban varios funcionarios de la dictadura. Durante la presidencia de facto del general Juan Carlos Onganía había sido subsecretario de educación de José Mariano Astigueta (1967-1969). De todos los ministros fue el que más tiempo duró— dos años y casi cuatro meses— y bajo su gestión se concretó el cierre de la Universidad de Luján y la tan anunciada sanción de la

Ley Universitaria. Muy vinculado a la jerarquía eclesiástica, según la prensa católica, fueron los cardenales Eduardo Pironio, Raúl Primatesta y Juan Carlos Aramburu quienes le sugirieron a Videla su nombre.

Luego de meses de especulaciones, el PEN, en evidente sintonía con Llerena Amadeo, designó como rector al que era el decano en ese momento de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Lucas Jaime Lennon. El flamante rector había ingresado como empleado al Poder Judicial y una vez recibido de abogado (1956) desarrolló una extensa carrera: fue Juez de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional hasta 1973, presidió el Tribunal de Enjuiciamiento para magistrados judiciales de la provincia de Buenos Aires (1977) y resultó Conjuez de la Corte Suprema de la Nación entre 1978 y 1979³. Era profesor de Derecho Penal en la UBA, cargo que debió dejar en 1973 para ser reincorporado en 1976. Igual que el ministro, daba clases en la UCA y era miembro de la Corporación de Abogados Católicos. La llegada de Lennon fue bien recibida por la prensa nacional. En *La Nación* se elogiaba el nombramiento y aseguraba que por primera vez desde marzo de 1976 se podía prever que entre el Ministerio y esa universidad se diese una comunicación «regular y cordial».

Durante su gestión se entregaron varios títulos de *Doctor Honoris Causa* a personas como el rey de España, al español Julián Marías, el arquitecto Kenzo Tange y al canciller de Japón⁴. Referido a este país, el rector inauguró cursos de idioma japonés en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Lennon además entregó «medallas recordativas» al personal no docente y a los profesores eméritos, y puso en funciones a varios decanos: Ichiro Mizuno (Agronomía), Héctor M. Corbacho (Arquitectura y Urbanismo), José Pena (Ciencias Económicas), Celso A. Trejo (Ciencias Exactas y Naturales), Alejandro Murtagh (Ciencias Veterinarias), Martín Casey (Derecho y Ciencias Sociales), Mario A. Copello (Farmacia y Bioquímica), Arturo Berenguer Carisomo (Filosofía y Letras), Augusto L. Bacqué (Ingeniería), Alejandro V. Donnes (Medicina), Gabino F. García (Odontología), Mario H. Pena (delegado en las carreras de Psicología) y Carlos O. F. Bianchi (delegado de Sociología). En febrero de 1979 el rector nombró decano de la Facultad de Ciencias Económicas a Cayetano A. Licciardo, quien,

3 Los datos biográficos están disponibles en <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=54>.

4 Todas estas actividades están en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=54>

como vimos, sería el último ministro del período. En abril de 1979 asumió el nuevo decano de Odontología, Lionel R. de la Serna; en agosto de 1979 en Farmacia y Bioquímica fue nombrado Juan C. Snahuja. En junio de 1981 Lennon puso en funciones al decano de Filosofía y Letras Horacio Difrieri, quien falleció en octubre de ese año.

Respecto a los estudiantes, felicitó a los abanderados y escoltas de Facultades y carreras, se reunió con alumnos y alumnos «distinguidos» de Agronomía, Odontología, Arquitectura, Derecho, Ciencias Exactas y Económicas, recibió a los ingresantes, y se expresó en un torneo universitario de tenis y al inaugurar la pileta olímpica en el campo de deportes. Pronunció discursos en: las VI Jornadas de Derecho Civil, al recibir al director general de la Unesco, la II Conferencia Universitaria Interamericana, el 75° aniversario de la Facultad de Agronomía, el 85° aniversario de la Facultad de Filosofía y Letras, la inauguración del Centro de Tecnología y Ciencia de sistemas, el homenaje al presbítero Antonio Sáenz, la presentación del ATLAS de Buenos Aires y los Cursos de Defensa Nacional. Las referencias a Dios y las citas religiosas estaban en prácticamente todos sus pronunciamientos públicos y en algunos actos de asunción de los decanos, por ejemplo, estaban presentes los rectores de las universidades privadas y católicas como la UCA y El Salvador.

Un hecho importante que ocurrió durante la gestión del rector Lennon fue la transferencia a la UBA de una nueva carrera, la de Ingeniería en Alimentos, que pertenecía a la Universidad de Luján. Dicha Universidad fue cerrada en el medio de numerosas críticas por una disposición del 20 de diciembre de 1979 y el decreto 22.167/80 que derogó la Ley N° 20.031 de 1972, que la había creado. El ministro decidió dejar solo abierta la carrera de Ingeniería en Alimentos, que continuó dictándose en el predio de Luján bajo la administración de la UBA, lo que generó más polémica aún. A Lennon también le tocó apoyar al ministro en su proyecto más ambicioso: la aprobación de una demorada Ley Universitaria. En junio de 1979 el rector Lennon dio a conocer «un juicio general favorable», aunque hizo algunas sugerencias. En febrero de 1980, la Comisión de Asuntos Legislativos [en adelante CAL] convocó a rectores aliados de las universidades nacionales para hablar del anteproyecto. Lennon se declaró a favor de que los funcionarios universitarios (rector, vicerrector, decano y vicedecano, secretarios de universidad, facultad o departamento) tuvie-

sen prohibidas las actividades políticas o gremiales. Creía también que lo mismo debía extenderse a los integrantes del Consejo Superior. Respecto a los concursos docentes, expresó que uno de los problemas era que la Ley no les permitía a los rectores inhibir a los candidatos que eran «individuos científicamente válidos pero ideológicamente contaminados», como el caso de un profesor que él conocía «que ha estado durante largo tiempo en Alemania» «preparándose y capacitándose, pero que ideológicamente» estaba «inclinado hacia una línea muy definida». El problema, reiteraba Lennon, era «cómo nos defendemos ante este señor». Aclaraba que no encontraba una solución porque muchas veces «los hombres de las Fuerzas Armadas» no podían darles pruebas como para «soportar una presentación» que hicieran estos «contaminados» ante el Poder Judicial. En relación con el tema del gobierno de la universidad, el rector «confesó» que «era partidario de suprimir la Asamblea Universitaria», porque consideraba que la representación en el Consejo de los profesores no podía ser equivalente a la del rector y los decanos, porque ello le restaba «agilidad a la conducción». Consideraba que debía disponerse que el número de profesores no excediese la mitad del número de los decanos. Una universidad, aseguraba, no podía ser gobernada ni por los profesores ni por los alumnos.

Finalmente, el 24 de abril de 1980 se aprobó la Ley Universitaria N° 22.207, «Régimen Orgánico para el funcionamiento de las Universidades Argentinas». En sus fundamentos se recordaba que había sido el ámbito universitario «uno de los sectores de la vida del país en donde con mayor intensidad actuó la subversión apátrida». Llerena Amadeo explicó que el objetivo principal de la nueva norma era «erradicar totalmente del régimen universitario la subversión» y producir la definitiva «normalización» del sistema. En línea con la creencia de Lennon, los cargos de rector, vicerrector, decano, vicedecano y secretarios de Universidad, Facultad o Departamento «eran de desempeño incompatible con el ejercicio de cargos directivos, político- partidarios o gremiales». La norma también legalizaba la implementación de los cupos, el ingreso restricto e introducía el arancelamiento.

En el curso de los 120 días los rectores tenían que elevar un proyecto de Estatuto en sus respectivas universidades y luego de su aprobación, debían comenzar con la organización de los concursos «públicos de títu-

los, antecedentes y oposición» (art. 23) y la posterior designación de profesores ordinarios. Después de sancionada la Ley, a mediados de mayo de 1980 se confirmó que para 1981 se arancelaría la enseñanza universitaria. Fueron muchas las voces, especialmente de los estudiantes, que salieron a criticar la Ley y el arancel (CRISTAL, 2017; SEIA, 2018). En simultáneo, el ministro admitía públicamente que la situación financiera en el ámbito educativo nacional «era crítica» y que la escasez de fondos «era casi total». Luego de estos reclamos, a principios de 1981 se anunció que asumiría la presidencia el general Roberto Viola y cambiaría el titular de la cartera educativa. Unos días antes de dejar el cargo, Llerena Amadeo declaró que la insuficiencia de presupuesto había condicionado toda su gestión.

El nuevo presidente de facto Roberto Viola, nombró como ministro al ingeniero en telecomunicaciones egresado de la UBA, Carlos Burundarena. Declarado antiperonista, decía que había estado «defendiendo» la Catedral de los «ataques de militantes peronistas» en 1955, lo que le valió entonces unos días de arresto. Desde julio de 1976 era interventor en el Consejo Nacional de Educación Técnica. El PEN y el ministro confirmaron al rector Lennon en su cargo. Uno de los puntos de discusión que se retomaron después del alejamiento de Llerena Amadeo, fue el de la participación estudiantil. La Ley decía que «debía promoverse la participación de los alumnos en la vida universitaria preparándolos para su integración responsable en la comunidad» (art. 36). El subsecretario de Asuntos Universitarios Roque Cruz declaró, con respecto a los estudiantes, que la Ley Universitaria «era clara al respecto» y que había que atenerse a sus términos: la participación no implicaba «participación en el gobierno». Por su parte, el rector Lennon aclaraba, orgulloso, que durante su gestión se habían presenciado los más altos índices de participación estudiantil en actividades deportivas (es decir, «no políticas»).

En noviembre, el ministro Burundarena dejó sin efecto la designación del rector Lennon, convirtiéndose en el único rector de la UBA del Proceso que cumplió los tres años que le correspondían según la Ley vigente. Asumió nuevamente el decano de la Facultad de Medicina, Vicente Donnes. En consonancia con la partida de Lennon, efectivos de la Fuerza Aérea propusieron realizar un acto de reconocimiento a los rectores de las universidades nacionales antes de que la mayoría de ellos finalizara su mandato. En los fundamentos, los militares explicaban que casi todos

los rectores habían «demostrado una gran participación y consubstanciación» con el Proceso, al dirigir las altas casas de estudio en momentos difíciles de la situación nacional. Muchos habían sido «objetos de amenazas, infundios y atentados personales», pese a lo cual habían continuado «en la tarea de depurar y dirigir» las universidades nacionales. Por estas razones, se imponía «un reconocimiento de las Fuerzas Armadas a la tarea realizada por los rectores», a través de la entrega de un «objeto recordatorio, para dejar testimoniado el agradecimiento a su participación en el logro de los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional». Desconocemos si se hizo o no el acto, pero esta propuesta es ilustrativa del importante rol que los militares le atribuyeron a los rectores de las universidades nacionales en la labor de «depuración».

La suerte de Burundarena quedó atada a la del presidente Viola y a fines de 1981 los dos debieron renunciar. Para esos días se conoció que en el transcurso de ese año se había producido otra reducción del presupuesto general. El nuevo presidente de la Junta Militar, Leopoldo F. Galtieri designó a Lennon como ministro de justicia y al contador Cayetano Licciardo como ministro de educación. Licciardo era egresado de la Universidad de La Plata, militante activo de la Acción Católica Argentina, se inició en la administración pública en 1947 como contador fiscal de la Nación y dos años después pasó a desempeñarse como jefe de la Oficina de Contabilidad del Presupuesto, ocupando posteriormente varios cargos en la administración pública. Daba clases en la UCA y desde 1979 era decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Había sido propuesto por Burundarena para ser rector de esa misma casa de estudio, cargo que rechazó, seguramente para evitar conflictos con Lennon.

El rector Rodríguez Varela y los concursos docentes

El ministro Licciardo, de acuerdo con el PEN, designó en el rectorado de la UBA al abogado Alberto Rodríguez Varela (1957) egresado y doctorado (1959) por la UBA, con una extensa carrera dentro del Poder Judicial. Había sido decano de la Facultad de Derecho de la UBA durante la dictadura anterior (1971-1973), hasta que debió renunciar en marzo de 1973 y fue destituido de su cátedra de Derecho Político en mayo del mismo año, según

explicaba, después de haber pasado «momentos penosos y francamente tremendos» en esa dependencia debido a la «subversión» y resultó, igual que Lennon, reincorporado en 1976. Antes de asumir había sido fiscal de Estado (desde abril de 1976 hasta noviembre de 1978) del gobernador Ibérico Saint Jean en la provincia de Buenos Aires y ministro de justicia de Videla (noviembre 1978 a marzo de 1981). Junto con Lennon, Llerena Amadeo y Licciardo eran colegas en la UCA. De este grupo, Rodríguez Varela era el que tenía la mayor cantidad de libros y artículos publicados.

El cronista del diario *La Nación* saludaba este nombramiento explicando que no había «dudas ideológicas ni temperamentales» sobre este nuevo rector. De acuerdo a los documentos de la época, el rector pronunció discursos en: la inauguración de las VII Jornadas de Derecho Civil, una ceremonia de entrega de título *Doctor Honoris Causa*, la entrega de diploma de profesor emérito, la Conferencia del Rotary Internacional, un torneo interfacultades y al poner en posesión del cargo a varios decanos: Mario Biondi (Económicas); Enrique Fliess, por segunda vez (Ingeniería); Pedro A. Perisse (Derecho y Ciencias Sociales); Felipe J. de Elizalde (Medicina); José Santos Gollan, por segunda vez (Filosofía y Letras); Carlos Segovia Fernández (Ciencias Exactas y Naturales); José Aldo Piña (Arquitectura y Urbanismo); Norberto P. Ras (Ciencias Veterinaria); Ichiro Mizuno (Agronomía); Alfredo de las Carreras (rector del Colegio Nacional). De todos los decanos, se destacaba el caso de Mizuno (Agronomía), que, hasta donde sabemos, fue el único que se mantuvo desde 1976 hasta el fin de la dictadura.

Como podrá apreciarse, a diferencia de su antecesor Lennon, Rodríguez Varela evitó reunirse con los estudiantes. Durante su gestión, comenzó y finalizó la guerra de Malvinas, conflicto bélico que apoyó públicamente. En ese marco, autorizó un curso en la Facultad de Medicina de Organización Sanitaria Militar en el Teatro de Operaciones. Dicho curso estaba destinado a preparar voluntarios que quisieran asistir a los que cayeran «luchando por la Patria en el teatro de operaciones», lo que significaba una nueva contribución de la UBA hacia una «gesta» en la que se encontraba comprometida «toda la Nación Argentina». Remarcaba que en las filas del Ejército, de la Armada y de la Fuerza Aérea participaban «de esta verdadera epopeya alumnos y egresados de la Universidad de Buenos Aires, dispuestos a verter su sangre joven y generosa en la lucha con-

tra el invasor»⁵. A esta adhesión al belicismo se le sumaba su ferviente anti comunismo. En septiembre el rector pronunció una conferencia denominada «La influencia del cristianismo en la evolución de las ideas políticas». Entre otras cosas, dijo que eran numerosos los documentos pontificios que condenaban el totalitarismo comunista que «con fuerza demoníaca» se había expandido «por todo el globo terráqueo». Finalizaba advirtiendo que Dios y la libertad eran «los dos grandes motores de la historia (...) Recordemos, en estos tiempos difíciles, que el Señor nos exige la lucha. A Él pertenece la Victoria»⁶.

A pesar de las críticas cada vez más insistentes hacia la política de ingreso, para el ciclo lectivo de 1982 el cupo fijado para la UBA fue de 8.820 vacantes, es decir, era menor que en 1977. El rector Rodríguez Varela evitó expresarse sobre este asunto y puso todas sus energías en organizar los concursos para «normalizar» a la UBA, cuyo nuevo Estatuto se había aprobado el año anterior. Se calcula que se hicieron llamados para cubrir 2.076 cargos y se efectivizaron 650 durante 1982 (Seia, 2018). Sin embargo, todo el proceso se realizó en el medio de constantes denuncias de irregularidades, comenzando por el Estatuto. Sus detractores explicaban que el Estatuto establecía que el decano era el único, por la falta de Consejos Académicos, que elaboraba el programa de concursos, proponía al rector la designación de los integrantes del jurado, determinaba el contenido y modalidades de la oposición a sustanciarse en cada concurso, lo aprobaba o no, proponía la designación de cualquiera de los concursantes ubicados en los tres primeros lugares y resolvía las impugnaciones, siendo el rector quien tenía la última palabra respecto a todo el procedimiento, ante la ausencia del Consejo Superior⁷. En el artículo 12, seguían sus críticos, se establecía que el acta correspondiente al dictamen del jurado debía contener: la nómina de aspirantes, la evaluación de las «calidades exigidas» y de los títulos, antecedentes y oposición, que se realizaban «en base a una apreciación académica de conjunto, rechazándose los criterios mecánicos de puntaje» y el orden de mérito. Asimismo, en el artículo 15, inciso b) se mencionaba que los candidatos debían ser evaluados por su «integridad moral y rectitud universitaria», las que no podrían «suplirse con

5 Disponible en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=54>.

6 Disponible en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=54>.

7 Todas estas referencias están en PU, N° 11/12, 1983, pp. 83-133.

méritos intelectuales»; y el artículo 22 decía que el dictamen del jurado solo podía ser «impugnable» «por defecto de forma o procedimiento» y no por causas referidas al mérito o a la designación. Asimismo, los opositores criticaban la urgencia del rector Rodríguez Varela para cerrar el proceso antes de diciembre, mes a partir del cual debían hacerse las elecciones destinadas a integrar los órganos de gobierno (Consejos Superiores, Consejos Académicos y Asamblea) con los profesores ganadores de los concursos.

En la revista *PU* salieron publicados decenas de pedidos de distintas personas y organizaciones, para que se suspendiesen los concursos en todo el país. Y los directamente damnificados de la UBA realizaron distintas denuncias sobre lo que estaba pasando. Mientras, los agentes de inteligencia de las Fuerzas Armadas se dedicaban a elaborar informes sobre los profesores que integraban los jurados y los que ganaban los concursos, acerca de la reincorporación de estudiantes y docentes, y sobre «el activismo estudiantil» que se iba incrementando a medida que se hacían las elecciones de los centros de estudiantes (RODRÍGUEZ, 2018).

El rectorado de Segovia Fernández y la universidad «normalizada»

El 15 de diciembre de 1982 el PEN autorizó el llamado a elecciones para elegir a los integrantes de los Consejos Académicos de las Facultades, el Consejo Superior y la Asamblea Universitaria (SEIA, 2018). Ese mes, Rodríguez Varela presentó su renuncia al rectorado manifestando que su labor ya estaba cumplida al producirse la «normalización» de las cátedras con los concursos, la integración de los claustros, la constitución de los Consejos Académicos y del Consejo Superior y la posibilidad de conformar la Asamblea Universitaria. El rector elegido fue Carlos Segovia Fernández, quien elogió la gestión de su antecesor sosteniendo que había logrado en un corto lapso normalizar la universidad, evidenciando «empuje, convicción y responsabilidad». Segovia Fernández era licenciado en matemática por la UBA, en los años de 1960 se doctoró en Estados Unidos, era investigador del Conicet y había sido vice decano (1980-82) y decano (1982) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales al momento de ser desig-

nado⁸. Según consta en los documentos oficiales, este rector tampoco se reunió con los estudiantes, y pronunció discursos – donde no dejaba de invocar a Dios – en: actos por las fechas patrias, el lanzamiento de la XVII Selección de diez jóvenes sobresalientes del año, el VII Congreso Internacional de Historia del Derecho Indiano, la clausura del Seminario sobre el pase del ciclo secundario al universitario, la entrega de un diploma *Doctor Honoris Causa* y al asumir los nuevos decanos: Osvaldo A. Peso (Exactas y Naturales), Roberto Votta (Medicina) y Antonio E. Serrano Redonet (Filosofía y Letras).

En estas últimas ceremonias insistía en que la UBA estaba completamente normalizada debido a los concursos realizados el año anterior⁹. Aun cuando el ex rector y el rector insistieran en que la universidad estaba completamente «normalizada», hubo algunos casos de profesores que lograron que el Poder Judicial suspendiera sus concursos.

A lo largo del año 1983 la prensa se hacía eco de las numerosas protestas estudiantiles, los comunicados de grupos de profesores y docentes de las distintas universidades pidiendo la suspensión de la Ley Universitaria, el ingreso restringido y el arancel, y la rehabilitación de la Universidad de Luján, entre otros. En el medio de los conflictos que se iban agudizando, el rector Segovia Fernández no tuvo mucho margen para gestionar.

8 Disponible en: <https://www.anc-argentina.org.ar/es/institucional/academicos/todos-nuestrs-academicos/carlos-segovia-fernandez/> (consultado el 18/11/2019).

9 Todos los discursos están en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=6&s=54>.

Referencias bibliográficas

BUCHBINDER, P. (2016).

La Universidad de Buenos Aires bajo la dictadura. Una aproximación a través del estudio del perfil, discurso y pronunciamientos públicos de dos de sus rectores. *Cian- Revista de Historia de las Universidades*, 19 (2), pp. 153-173.

CASARETO, S. Y DALEO, G. (COMP.) (2019). *Dictadura y universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista*. Eudeba.

CRISTAL, Y. (2017).

El movimiento estudiantil de la UBA en el final de la última dictadura (1982-1983). *Sociohistórica* (40), pp. 1-15.

DALEO, G., ET AL. (2014).

Filosofía y Letras en rompecabezas, búsqueda colectiva de la memoria histórica institucional 1966-1983. Editorial de la FFyL/UBA.

DÍAZ DE GUIJARRO, E. ET AL (2015).

Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA. Eudeba.

PEREL, P.; RAÍCES, E. Y PEREL, M. (2006).

Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden (1973-1983). Ediciones del CCC.

RODRÍGUEZ, L. G. (2022).

Universidad y dictadura (1976-1983). Antirreformismo y anticomunismo entre los rectores de la UBA. En S. Carli (comp.) *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo III (1945-1983)* (pp. 257-277). Eudeba.

RODRÍGUEZ, L. G. (2015).

Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983). Prometeo.

RODRÍGUEZ, L. G. (2018).

Servicios de inteligencia, violencia política y terrorismo de Estado en las universidades argentinas (1974-1983). En C. Kaufmann (coord.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 35-62). FahrenHouse.

RODRÍGUEZ, L. G. (2017).

Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. *História da Educação*, (51), pp. 397-417.

SEIA, G. (2016).

La política universitaria contra el 'problema universitario' durante la última dictadura. Un estudio de caso sobre la UBA entre 1976 y 1980, ponencia presentada en *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*.

SEIA, G. (2018).

De la revolución a la reforma. Reconfiguraciones de las formas de militancia estudiantil en la UBA entre 1976 y 1983.

Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Las programaciones de conducta en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis durante la última Dictadura Cívico militar Argentina (1976-1983)

MARIA SOLEDAD MARTINEZ
Y PAULA DELGADO¹

Introducción

El presente trabajo, forma parte de los trabajos finales elaborados por ambas autoras como parte de la Maestría en Educación. Con el propósito de poder develar cómo era la formación que recibía el Licenciado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura cívico militar, es que se seleccionaron algunas asignaturas correspondientes a la formación del Licenciado, que componen el plan de estudio N° 17/78. Dicho trabajo se llevó a cabo en el marco de una de las líneas del Proyecto de Investigación «Hacer la Historia construir la Memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» de la UNSL dirigido por la Dra. Sonia Riveros.

Las operaciones estratégicas de control, vaciamiento, vigilancia, disciplinamiento, represión, censura y depuración llevadas a cabo por la última dictadura cívico militar en nuestro país (1976-1983), afectaron de

¹ Universidad Nacional de San Luis.

modo singular a los sujetos, así como también a las políticas culturales y educativas implementadas durante este periodo.

En el caso de las universidades, la intervención marcó la ruptura de tradiciones de pensamiento, la desaparición y persecución física de estudiantes, docentes, autoridades y no docentes, la modificación y eliminación de planes de estudio y asignaturas, y el establecimiento de nuevas normativas con el propósito de disciplinar y controlar bajo un nuevo régimen de veridicción (saber) y jurisdicción (hacer).

A los fines de identificar la emergencia y la procedencia de nuevos regímenes de verdad y saber en la producción científico y en la formación de los sujetos en el campo la selección de los siguientes espacios curriculares: Metodología de la Investigación I correspondiente al 2° año, Metodología de la Investigación II de 3 año, Metodología de la Investigación III de 5° año, Sociología General, de 2° año y Sociología de la Educación correspondiente al 3° año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se fundamenta en la necesidad de poder comprender cuál era el tipo de sujeto que se pretendía formar, a qué finalidades estratégicas respondía, y cuáles eran los blancos de poder-saber que se visibilizan en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación, en el dispositivo universitario de la Universidad Nacional de San Luis, durante el periodo de la última dictadura cívico militar.

Asimismo, se considera que, estas asignaturas, resultan relevantes en relación a la verdad que lo constituye como sujeto de conocimiento al estudiante, entendiendo que la formación recibida de estos espacios afecta de manera directa la formación de dicho licenciado.

Para emprender dicho análisis, y tomando como fuente testimonial documental los programas de las asignaturas objeto de estudio, se intentó dar cuenta acerca de la estructura de cada propuesta de formación: fundamentación, objetivos, contenidos, propuesta metodológica y bibliografía, con el propósito de indagar acerca de los postulados discursivos que emergen de los programas, la orientación y las finalidades que buscan promover desde cada uno de los espacios curriculares.

Para llevar a cabo la presente investigación, fue necesario realizar un arduo trabajo de recopilación, recuperación y sistematización de dichas fuentes documentales, ya que las mismas se encontraban dispersas por diversas secretarías, y en un estado muy malo de conservación.

Acerca del recorrido metodológico

Para llevar a cabo la presente investigación, la construcción metodológica respondió a una investigación histórica-cualitativa en clave de una Historia de las Prácticas Educativas. En este sentido, se tuvieron en cuenta los criterios para la selección y organización de las fuentes que propone el historiador, Julio Arostegui en relación al trabajo con las fuentes históricas que serán claves para emprender esta indagación.

En este sentido, el autor define a las mismas como: «...todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo.» (AROSTEGUI, 1995, p.338)

La presente investigación de tipo cualitativa, apeló al uso de diferentes fuentes testimoniales, documentales y orales que enriquecieron el estudio, por lo que la metodología se centra, por un lado, en el análisis arqueo genealógico documental de programas de las carreras de formación del Licenciado en Ciencias de la Educación y en la revisión de legajos, memorias, resoluciones y ordenanzas. Se destaca que gran parte de este corpus de información se aloja en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, y en las distintas oficinas de la universidad, siendo estos espacios de vital relevancia para dar vida a estas investigaciones, valorando la posibilidad de tener acceso a estas fuentes testimoniales que nutrieron dichas producciones.

Finalmente, y desde la perspectiva asumida de una historia de las prácticas educativas, el análisis de dicho corpus documental consideró las cuatro reglas metodológicas que propone Michel Foucault (1985). Estas reglas, constituyen una herramienta de interpelación discursiva, que permitirá dilucidar y desentrañar cuáles fueron los focos locales de poder-saber en el campo de la investigación, qué estrategias y tácticas se pusieron en juego, así como las transformaciones suscitadas en el dispositivo autoritario. Por último, nos permitirá identificar la reaparición y actualización de viejos discursos: Regla de «Inmanencia», Foucault considera que no existe un determinado campo de conocimiento científico, desinteresado y libre, pero sí un objeto que se constituyó como campo a conocer, a partir de unas relaciones de poder que lo instituyeron como objeto

posible en una época determinada. Este hecho, permite identificar «focos locales de poder-saber» en una época determinada; Regla de «Variaciones Continuas», permite relevar el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza por su mismo juego implican. Las «distribuciones de poder» o las «apropiaciones de saber» nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos. Es así que, las relaciones de poder-saber no constituyen formas establecidas de repartición sino «matrices de transformaciones» que varían con la historia; Regla del «Doble Condicionamiento», considera que ningún «foco local» y «esquema de transformación» podrían funcionar sin inscribirse en una serie de encadenamientos sucesivos y en una estrategia de conjunto, «...más bien hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles, y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar» (FOUCAULT, 1984:180); Regla de la «Polivalencia Táctica de los Discursos», la cual Foucault considera que el poder y el saber se articulan en el discurso. Por esa misma razón, es preciso concebirlo como una serie de segmentos discontinuos, cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Los discursos, al igual que los silencios, no están sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. En este sentido, «...los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; pueden ser diferentes e incluso contradictorios al interior de una misma estrategia; pueden así mismo, circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas» (FOUCAULT, 1984, p.181).

Algunos hallazgos

Considerando el análisis realizado de los programas seleccionados de la carrera objeto de estudio se puede establecer que a pesar de ciertas dife-

rencias lógicas entre los mismos, referidas a saber a ser abordado (metodológico y sociológico respectivamente) se han podido identificar regularidades discursivas y coincidencias en cuanto a los objetivos, los contenidos, las actividades, las habilidades y conductas que se intentaban promover, dejando entrever cierta programación de conducta de un determinado Licenciado en Educación.

Los programas responden en su formato a las prescripciones normativas vigentes en la época, especialmente en lo establecido en la ordenanza rectoral N°17/78, Art. 1. Este lineamiento, apunta específicamente a modelar y programar no solo al sujeto en formación, sino también, a regular las prácticas pedagógico-didácticas de los docentes acordes al dispositivo de la dictadura. Los programas, se refieren al sujeto como alumno y no como estudiante, dando cuenta de una práctica educativa acrítica e instrumental que considera a los sujetos educativos como «tabula rasa», que incorporan conocimientos en forma casi automática, que pueden reproducirlo, pero que no pueden asignarle sentidos que impriman cuestionamientos y reflexiones críticas.

En las propuestas de formación del campo metodológico y las del campo sociológico puede apreciarse que la bibliografía que se incluía da cuenta de una primacía de autores que se corresponden con principios y criterios de verdad, promovidos y aceptados como verdaderos en el régimen discursivo del dispositivo autoritario vigente. En el caso de las materias metodológicas de los autores que se trabajan en los tres espacios, destacamos a: Cortada de Kohan Nuria, Garrett Henry, Bunge Mario, García Hoz Victor y Bloom Benjamín. Con respecto a estos autores, retomando a Martiarena (1995), podemos decir que estos tipos de textos, entrarían en la categoría textos «prescriptivos», cuyo objeto consiste en formular reglas para moldear y transformar la conducta de los sujetos. (FOUCAULT, 2002, p. 91).

En el caso de las materias sociológicas los autores trabajados que pueden mencionarse son Peter Berger, Juan Carlos Agulla, Hans Freyer, Talcott Parsons, quienes ponen de manifiesto la necesidad de un corrimiento respecto del estatus atribuido al saber sociológico, destacando la impronta de una sociológica empírica. Respecto al hecho de que ninguno de los programas seleccionados presente una fundamentación de su propuesta habilita diversos interrogantes: ¿porque no se incorporó este

apartado? ¿se explicitaba en algún momento la intencionalidad formativa sostenida? ¿De qué otro modo se podía conocer la línea de pensamiento sostenida para la propuesta planificada? ¿porque no se hace mención al perfil formativo específico de la carrera?

El apartado de la fundamentación es donde se justifica y argumenta el sentido de los aprendizajes pretendidos y la intencionalidad formativa, allí se explicitan las intenciones de los mismos, tanto respecto de la formación ofrecida como de lo esperado por parte del estudiante, dejando en claro cuál es su finalidad en concordancia con los lineamientos del plan del cual se desprende dicho programa. Así mismo, hace referencia y relaciona con los distintos elementos del programa: objetivos de aprendizaje -incluso se puede hacer mención a la adquisición de competencias-, los contenidos que serán trabajados a lo largo del desarrollo de la materia, los criterios de evaluación y la bibliografía.

Para finalizar, se puede explicitar que el tipo de investigación que se promueve en el trayecto de las Metodologías, en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación, es una investigación cuantitativa, dejando de lado lo cualitativo, es decir no se da lugar al sujeto, a las experiencias personales, las emociones y las historias de vida. Se visibilizan tácticas ensambladas y concertadas, que apuntan en sus miras e intencionalidad a la producción de un sujeto investigador que, en su relación con el conocimiento puede ir construyendo una formación técnica e instrumental, idóneo con ciertas destrezas, actitudes, un estadista, un técnico ejecutor de instrumentos de medición y evaluación educativa.

Sin dudas, se pone en evidencia en la formación del Licenciado, una clara orientación aplicacionista de saberes que subsumían y orientaban la práctica docente hacia un aprendizaje conducido, estratégicamente orientado y sometido a una evaluación basada solamente en el rendimiento y capacidad del alumno, dejando por fuera las tramas políticas, sociales y subjetivas que se ponen en juego en el espacio áulico.

La impronta pragmatista, atraviesa los programas de los diferentes espacios curriculares analizados, en el que tanto la percepción como el enfoque de la educación son vistas desde un punto de vista imparcial, acrítico de capacitación, de habilidades y destrezas en el campo de la investigación educativa, en el que los estudiantes deben aprender a usarlos como instrumentos para la adaptación y preparación de situaciones futu-

ras. Sin dudas la «eficiencia» y «eficacia» serán los puntos centrales en las programaciones de conductas de los sujetos en formación.

Algunas conclusiones

Habiendo llevado a cabo las investigaciones referidas se considera válido recuperar los aportes de Paul Ricoeur (2004), quien señala que todo documento cuenta con un fondo, una base testimonial: todo documento, antes de llegar a la fase de archivación mencionada, ha sido, pues, un testimonio. Y esa articulación, ese diálogo entre el testimonio y el archivo resulta de enorme relevancia cuando se abordan períodos históricos como el trabajado, periodo que ha dejado huellas profundas en la historia de la institución al tener lugar la puesta en marcha de diversas operaciones estratégicas de control, vaciamiento, vigilancia, disciplinamiento, represión, censura y depuración llevadas a cabo por la última dictadura cívico militar en nuestro país (1976-1983) y que afectaron de modo singular a los sujetos y la institución universitaria en particular, entendiendo que el control autoritario del sistema educativo resultó uno de los blancos de poder-saber principales, tendiente al disciplinamiento y a la depuración ideológica.

En concordancia con los autores trabajados, se comparte la creencia de que la búsqueda documental, el trabajo de archivo, resulta un trabajo de construcción del archivo sobre el tema que, junto a las experiencias y vivencias de informantes, resulta una parte fundamental para que este tipo de investigaciones en el campo de estudio sobre memoria logre concretarse.

Asimismo, advertir que aún hay mucho por hacer respecto de visibilizar el archivo como espacio de memoria, como parte de la vida institucional, impulsa a no dejarse avasallar por los desafíos de trabajar con fuentes de difícil acceso y a poder poner en marcha diversas tácticas para lograr enriquecer el archivo y dar a conocer su relevancia. Trabajar este periodo histórico y realizar una interrogación y problematización acerca de las políticas educativas en la investigación en Ciencias Humanas durante el período 1976-1983 y sus efectos en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis, nos llevó a re-

construir su pasado, pudiendo de esta manera identificar continuidades y rupturas, recurrencias, regularidades, umbrales epistemológicos, focos de poder-saber, y desovillar la red de líneas de visibilidad y enunciación puestas en juego, las cuales han sujetado a los individuos al dispositivo institucional.

Asimismo, puede mencionarse que el proceso de investigación llevado a cabo durante este último tiempo fue una experiencia formadora muy enriquecedora, un proceso reflexivo, sistemático y crítico, que permitió dilucidar y comprender el dispositivo de formación de un periodo histórico determinado. Indagar acerca de los procesos de formación y constitución de los sujetos pedagogos nos desafía a problematizar nuestra realidad actual, a repensar cómo nos hemos constituidos en sujetos de conocimiento, quienes somos y quienes estamos siendo en relación a nuestras prácticas docentes e investigativas, y que tipo de sujetos estamos formando.

Referencias bibliográficas

ARÓSTEGUI, J. (1995).

La investigación histórica: teoría y método. Crítica.

CAIMARI, L. (2017).

La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia. Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1984).

Vigilar y castigar. Siglo XXI.

RICOEUR, P. (2004).

Fase documental: la memoria archivada
En: La memoria, la historia, el olvido.
Fondo de Cultura Económica.

La importancia de los juicios de lesa humanidad en la reconstrucción del pasado reciente en San Luis

GUSTAVO HEREDIA¹

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar la importancia de los juicios de lesa humanidad en la reconstrucción histórica de los años 70 en San Luis, período en el que la Universidad Nacional de San Luis fue uno de los principales objetivos de la represión ilegal y que permanecía fuera del registro histórico documentado.

Los juicios permitieron analizar e interpretar los documentos acumulados en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, a partir de las resoluciones de expulsión con la secuela posterior de secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones. Esta vinculación posibilitó la reconstrucción de las trayectorias académicas y la restitución de legajos de víctimas del terrorismo de Estado.

El vínculo de los juicios de lesa humanidad con la documentación archivada en la Universidad comenzó en 2023 con la publicación del Nunca Más de la UNSL y continuó luego con la restitución de los primeros tres legajos pertenecientes a Pedro Valentín Ledesma, Raúl Sebastián Cobos y Luis María Frümm.

Sin embargo este proceso de reconstrucción tardó más de 40 años porque fue obstaculizado por las circunstancias históricas por las que atravesó el país, que repercutieron dentro de la UNSL. La idea de que el final de la dictadura, en diciembre de 1983, significó automáticamente la

¹ Universidad Nacional de San Luis.

democratización de la sociedad argentina, queda desmentida con el actual clima político, donde el imaginario del progresismo es combatido desde la máxima representación estatal, sin que exista una reacción social considerable sino que, por el contrario, esta embestida cuenta con apoyo social, empresario y de medios de comunicación.

La película *Argentina 1985*, basada en el Juicio a las Juntas, fue estrenada el 3 de septiembre de 2022 y fue vista por casi un millón y medio de espectadores. Un año después en elecciones democráticas resultaba electo como presidente, por más del 56 por ciento de los votos, un economista y panelista de televisión que esgrime un discurso de extrema derecha que califica como «zurdos» y «comunistas» –dos términos empleados para señalar a los blancos de la represión ilegal de los 70- a todos aquellos que no coinciden con sus ideas.

A su vez la vicepresidenta que acompañó en la fórmula presidencial al economista y panelista de tv, construyó y aglutinó su electorado reivindicando el accionar de las fuerzas armadas en los años 70. En San Luis en la segunda vuelta, la fórmula Milei-Villarruel obtuvo casi el 70 por ciento de los votos, con un fuerte apoyo dentro de la UNSL, donde el rectorado y la mayoría de las facultades están en manos de Franja Morada.

El combo electoral para el balotaje fue completado por Patricia Bullrich, cuya única plataforma política era la de combatir la inseguridad otorgando poderes ilimitados a las fuerzas de seguridad. Bullrich, que desde la Juventud Peronista- Montoneros fue una partícipe activa de la lucha armada de los años 70 y desde la vuelta de la democracia pasó por seis partidos políticos distintos hasta posicionarse en la derecha más extrema, alienta la represión policial, llegando incluso a minimizar la represión ilegal de la dictadura cuando señaló que «Ni los demonios eran tan demonios, ni los ángeles, tan ángeles» (Página 12, 2017).

25 años antes de que Javier Milei, accediera a la presidencia, Jaime Malamud Goti (2000) enfatizó esta contradicción entre el apoyo social al encarcelamiento de los ejecutores de la represión ilegal y la exitosa participación electoral de represores tales como Antonio Bussi en Tucumán y Aldo Rico en la provincia de Buenos Aires, ambos enancados en discursos extremos y autoritarios. «Curiosamente los puntos de vista antidemocráticos que encarnaban esos oficiales no solo no los descalificó, sino que ellos parecen haber incrementado su atractivo» (MALAMUD GOTI, 2000, pág. 171)

A la enumeración Malamud Goti agrega al comisario Luis Abelardo Patti, quien hizo de la brutalidad policial una bandera contra lo que él consideraba «la delincuencia» y que le sirvió como trampolín de lanzamiento para su carrera política

Desde 1993 hasta 1995 no transcurrió casi ningún día sin noticias de menores torturados o aniquilados por la policía. Un gran segmento de la población acepta la brutalidad policial cuando las víctimas son sospechadas de atentar contra la propiedad de «ciudadanos decentes». El caso de un oficial de la policía de Buenos Aires llamado Luis Patti es un ejemplo de esta aceptación. Patti emprendió su camino a la fama en los suburbios de Buenos Aires en 1990, cuando una muchedumbre salió a la calle en protesta contra el arresto que el juez Luis Borrino le había impuesto por la sospecha de torturar a dos presos (MALAMUD GOTI, 2000, pág. 143)

Cómplices de la dictadura en San Luis

Los juicios de lesa humanidad permitieron analizar la participación de la Iglesia Católica de San Luis encabezada por el obispo Juan Rodolfo Laise, quien ejerció un rol preponderante durante la dictadura y con la llegada de la democracia esa situación no varió substancialmente, sino que Laise fue un aliado que contribuyó a la consolidación en el poder de los hermanos Adolfo y Alberto Rodríguez Saá, ambos señalados también como colaboracionistas de la dictadura.

Laise fue uno de los primeros obispos que se manifestó a favor de una «colaboración responsable» con la dictadura (El obispo pidió colaboración responsable con el país, 1976). Durante el debate oral del primer juicio por delitos de lesa humanidad en San Luis realizado en 2008, el jefe del Comando de Artillería 141, Miguel Ángel Fernández Gez, señaló que Laise en 1977 se presentó en el cuartel militar y personalmente le pidió que hiciera desaparecer a un cura que se había casado (¿El turno de Laise?, 2008)

Veinte días después de la asunción de Raúl Alfonsín, el 8 de enero de 1984 el dirigente radical de San Luis, Arturo Jesús Negri, consultado por

el diario Puntal, anunció que iniciaría una querrela contra el abogado Ricardo Olivera Aguirre, a quien señaló como uno de los responsables de la carta que un grupo de notables de San Luis, el 25 de agosto de 1978, envió al almirante Emilio Massera, en la que denunciaban a Negri y a los ex ministros de Elías Adre, Alfredo Morel y Julio Everto Suárez como vinculados a Montoneros. Se sabría después que uno de los firmantes de esa carta fue el varias veces senador nacional y gobernador de San Luis, Alberto Rodríguez Saá.

Antes, el 14 de octubre de 1975, luego del copiamiento al Regimiento 29 de Formosa por parte de la organización Montoneros, un grupo de dirigentes del peronismo ortodoxo enviaron un telegrama al entonces Jefe del Ejército, Jorge Rafael Videla, en el que reclamaban que la represión cayera no solo sobre los ejecutores de la guerrilla, sino también sobre sus ideólogos, entre los cuales señalaban al entonces gobernador, Elías Adre.

Entre esos dirigentes aparecían las firmas del dirigente sindical y varias veces senador nacional Oraldo Britos y también aparecía el «Movimiento Nacional Justicialista» cuyo apoderado era el entonces diputado provincial Adolfo Rodríguez Saá, quien un día antes había convocado a una reunión de urgencia en la sede del PJ, reunión en la que se acordó el texto del telegrama, que luego fue publicado el 15 de octubre de 1975 en la página 12 del diario Los Andes de la provincia de Mendoza.

Durante la dictadura Alberto Rodríguez Saá ejerció como vicerrector de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, dependiente de la UNSL, recomendado por el historiador Hugo Fourcade, uno de los firmantes de la carta a Massera y allegado al obispo Laise. Tan cercano al clero puntano fue Fourcade, que cuando falleció el 27 de agosto de 2010, sus restos fueron velados en la Iglesia Catedral de San Luis (Profunda y emotiva despedida para el profesor Hugo Fourcade, 2010).

Los hermanos Rodríguez Saá siempre negaron la firma por parte de Alberto de la carta a Massera, incluso llegaron a negar la existencia del documento, a pesar de que en 1984 Ricardo Olivera Aguirre -ideólogo de la denuncia- reconoció que fue suya la iniciativa (aunque no mencionó a los firmantes) y que un fragmento del texto apareció publicado en el diario La Opinión el 25 de agosto de 1978. Algunos memoriosos confundían la carta enviada al almirante con el telegrama enviado en octubre de 1975 a Jorge Rafael Videla. Fue Arturo Negri quien, al declarar como testigo

en el primer juicio por los delitos de lesa humanidad cometidos en San Luis, aportó la única copia de la carta completa, que consta de ocho páginas, certificada por dos escribanos y resguardada durante 30 años en una caja fuerte.

La realización de los juicios de lesa humanidad fue la base para la reconstrucción de un periodo que, en San Luis, permanecía fuera del registro histórico, periodo del que mucho se hablaba, pero del que se conocían pocos documentos y del que las versiones mutaban según el interés del narrador. A modo de descalificación se vinculaba a determinados personajes eclesiásticos, de la política, de la cultura o del ámbito académico «con la dictadura».

Desde la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida en 1987 y 1988, cualquier reconstrucción histórica de la dictadura en San Luis quedó condicionada a testimonios en primera persona, dado que los expedientes judiciales permanecieron inaccesibles en los tribunales federales de Córdoba, hacia donde habían sido remitidos desde la Cámara Federal de Mendoza con el argumento de que en esa provincia había funcionado la comandancia del Tercer Cuerpo de Ejército. La realidad indicaba que la determinación del traslado de los expedientes a una jurisdicción alejada fue adoptada por los jueces –algunos de ellos juzgados luego por delitos de lesa humanidad– para evitar que los familiares de las víctimas continuaran en contacto con esos documentos.

¿Cuánto sabemos los puntanos de la dictadura?

En la Universidad Nacional de San Luis, con la vuelta de la democracia, en 1984 el rector normalizador Pascual Colavita **de** dispuso que una comisión documentara los efectos de la dictadura dentro de la institución. Sin embargo, tres años después y luego de diversas presiones internas que demoraron la finalización de la investigación y determinaron la renuncia de algunos integrantes de la comisión, el Consejo Superior –luego de un debate que duró 8 horas– decidió que no era conveniente la divulgación del documento original, sino que solamente autorizaría una publicación retraceada, donde no figuraran los nombres de quienes habían firmado las resoluciones de expulsión de más de cien docentes, no docentes y alum-

nos, algunos de ellos expulsados después de que los asesinaran, tal fue el caso del estudiante Santana Alcaraz y del docente Dante Bodo.

El Nunca Más de la UNSL se publicó 35 años después en base al único ejemplar original disponible, conservado en el Archivo Histórico y Documental de la UNSL dentro la biblioteca personal del ex rector Alberto Puchmuller. ¿Qué interpretación se impuso desde la vuelta de la democracia acerca de la irrupción de la dictadura en la universidad y sus efectos? ¿Cuánto sabemos los puntanos acerca de la dictadura?

La generación nacida a principios de los 70 transcurrió la escuela primaria durante la dictadura; la secundaria durante el gobierno de Alfonsín e ingresó a la universidad ni bien accedió al poder Carlos Menem. Durante el alfonsinismo se produjo el juzgamiento de las cúpulas guerrilleras y de las juntas militares, a partir de un orden establecido por los decretos firmados por Raúl Alfonsín, dado que el 157 ordenaba el inicio de la acción penal contra las cúpulas de Montoneros y del Ejército Revolucionario del Pueblo, mientras que el 158 decidía el juzgamiento de las juntas militares.

El orden de los decretos no fue casualidad sino que desde el inicio de la vuelta de la democracia las organizaciones armadas fueron responsabilizadas como causantes del terrorismo de Estado posterior. El prólogo del informe Nunca Más, elaborado por la Comisión Nacional Sobre Desaparición de Personas y entregado a Alfonsín el 20 de septiembre de 1984, fue elocuente en ese sentido «A los delitos de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido» (CRENZEL, 2024, pág.128).

Hete ahí la «Teoría de los dos demonios» atribuida al escritor Ernesto Sábato por algunas organizaciones de derechos humanos. Pero la semántica iba más allá del orden de prelación, porque señalaba a las organizaciones armadas como «terroristas», una caracterización estigmatizante distinta de la de «guerrillero». Además, dejaba fuera de sospecha a la sociedad civil que había reclamado el golpe y lo había apoyado, justificando las desapariciones con frases tales como «Por algo será» y «Algo habrá hecho».

Alejandro Kaufman (2012) afirma que la controversia entre los términos guerrillero y terrorista depende del lugar y del poder del enunciador. Baste recordar la reciente acusación pública del actual presidente Javier Milei contra su entonces contendiente Patricia Bullrich de «Montonera asesina que colocaba bombas en jardines de infantes» (www.EldiarioAr.com, 2023). Para Milei, Patricia Bullrich era una terrorista cuando se en-

contraba en una alternativa política distinta de la suya, percepción que cambió cuando la ex militante montonera se sumó al gobierno del actual presidente.

José Pablo Feinmann (2013) afirma además que la dictadura introdujo en la conceptualización de los militantes de los 70 el término «subversivo», un concepto indefinido que abarcaba no solo a quienes participaban de las organizaciones armadas sino a todos aquellos que no se ajustaran a los valores occidentales y cristianos

Las urgencias de la democracia

La recuperación democrática estuvo signada por una fuerte crisis económica y por las presiones para evitar el juzgamiento de quienes habían perpetrado la represión ilegal

Con la transición a la democracia, se inició un debate dentro de la sociedad argentina sobre cómo procesar el legado de la dictadura militar. Se inició un proceso de negociación entre las organizaciones de derechos humanos y el gobierno que, a su vez, fue condicionado por presiones de las Fuerzas Armadas. La Comisión de la Verdad y el Juicio a las Juntas que resultaron de dichas negociaciones constituyeron importantes actos fundacionales de la democracia argentina, sentaron las bases morales del nuevo orden democrático y marcaron una ruptura simbólica con el pasado de autoritarismo. Pero también fueron fundacionales en el sentido que generaron una interpretación de la dictadura militar que quedó plenamente institucionalizada y que incidió profundamente en el debate sobre el pasado reciente, desde entonces hasta nuestros días (VAN DRUNEN, 2015, pág. 83)

Las amenazas de golpe de Estado no solo se circunscribieron a una campaña de llamados anónimos y de trascendidos en la prensa, sino que durante el gobierno de Alfonsín se produjeron tres alzamientos carapintada que forzaron las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Un cuarto motín se produjo durante el gobierno de Menem, quien indultó a todos

los condenados imponiendo la reconciliación por decreto con la idea de no mirar al pasado.

No eran tiempos para la exaltación heroica de las víctimas del terrorismo de Estado, por lo tanto el clima de inestabilidad política determinó que la narración que se impuso dejó de lado la militancia política de las víctimas, destacando los lazos familiares como así también su oficio o profesión. Tres casos paradigmáticos de esta omisión en San Luis fueron los de Pedro Valentín Ledesma, Juan Cruz Sarmiento y Raúl Cobos. Cobos hasta el juicio realizado en 2008 fue casi un desconocido fuera del círculo de militantes y familiares de víctimas de la dictadura, mientras que de Sarmiento era sabido que durante la dictadura había permanecido ocho años preso, pero sin mayores precisiones acerca de su participación política ligada a Montoneros.

Durante el primer juicio realizado en San Luis entre el 21 de septiembre de 2008 y marzo de 2009, quedó determinado que los tres jóvenes el 20 de septiembre de 1976 fueron emboscados por una patrulla militar con apoyo de efectivos de la D2 de la Policía de San Luis cuando se dirigían a una «cita cantada». Los tres muchachos se conducían en un Renault Gordini e iban a la casa de otro militante a retirar una moto propiedad de Cobos, el único de los tres que iba armado, quien al verse rodeado se bajó del auto disparando con una pistola e hirió a dos soldados, pero por una falla en el mecanismo de percusión el arma explotó y las esquirlas le provocaron la muerte.

El concepto de «cita cantada» entre la militancia de los 70 aludía a que alguien delató el encuentro y alertó a los represores. Ledesma y Sarmiento fueron entonces detenidos y trasladados a la Jefatura Central de Policía donde fueron torturados. Ledesma fue desaparecido al día siguiente y Sarmiento fue condenado a reclusión perpetua por un Consejo de Guerra realizado en la provincia de Mendoza.

Con la vuelta de la democracia, en cada conmemoración por un nuevo aniversario del golpe de Estado, a Ledesma se lo describía como un maestro rural que estudiaba Ciencias de la Educación en la UNSL, mientras que de Juan Cruz Sarmiento era conocida su actividad como periodista, escritor y director de teatro. A lo sumo de ellos se decía que «militaban en la Juventud Peronista», sin más detalles, mientras que a Cobos no se lo mencionaba, ni tampoco los homenajes referían a la emboscada.

Estas omisiones ponen de manifiesto entonces el mecanismo que Michel Foucault (2005) denomina «control de discurso». En el sistema educativo hasta principios de los años 2000 se hablaba de la dictadura pero dentro de un registro que Federico Lorenz (2004) enmarca dentro del concepto construido alrededor de La Noche de los Lápices, un grupo de chicos que fueron asesinados porque luchaban por el boleto estudiantil, omitiendo que en su mayoría eran militantes de la UES (Unión de Estudiantes Secundarios) una de las agrupaciones de superficie de la organización Montoneros, salvo Pablo Díaz, que militaba en la Juventud Guevarista.

Sostiene Edgardo Castro (2004) que Foucault distingue una serie de mecanismos de control del discurso, que agrupa en procedimientos de exclusión como son la prohibición, el tabú del objeto, el ritual de las circunstancias, la separación razón/locura o la oposición verdadero/falso; procedimientos internos de control de los discursos (discursos que controlan discursos: el comentario, el autor, la disciplina) y procedimientos que no persiguen el control sobre los poderes del discurso, sino sobre su aparición, es decir que fijan las condiciones de su circulación e imponen a los individuos ciertas reglas.

Emilio Crenzel (2024) recuerda que en septiembre de 1996 la editorial Eudeba reimprimió dos ediciones de seis mil ejemplares del informe *Nunca Más*. Los ejemplares fueron comercializados junto con una copia de la película *Malajunta*, dirigida por el periodista Eduardo Aliverti

En sintonía con la mirada del *Nunca Más*, en *Malajunta* los artistas, al recordar sus experiencias frente a la represión y las desapariciones, hacen hincapié en su inocencia e incredulidad, y Miguel Ángel Solá presenta a los desaparecidos como «seres que, con inocencia de alma, pensaban que este mundo podía cambiar». En el mismo sentido, la voz en off de Aliverti los presenta con la misma clasificación ocupacional del *Nunca Más*, destacando la importancia, entre ellos, de estudiantes, profesionales y docentes, y postula que el ataque dictatorial a la cultura asumió un carácter indiscriminado e irracional. A partir de estos datos, excluye del universo de desaparecidos a la guerrilla, insinuando que las ocupaciones mencionadas per se excluyen esa militancia (CRENZEL, 2024, pág. 196)

Respecto a la omisión de la militancia de las víctimas de la represión ilegal, Nadya Zysman (2015) argumenta que

Una de las concepciones de mayor pregnancia derivada de este modelo interpretativo fue la «teoría de víctimas inocentes». Para ser víctima inocente era necesario omitir el pasado político de la identidad de aquellos que habían sido víctimas de la represión, ya que la actividad política en los años 70 era asociada, gracias a la retórica militar, con el terrorismo. Por lo tanto, ante la posibilidad de constituirse como una víctima culpable y por lo tanto merecedora de su destino, la mejor opción era la despolitización del conflicto obviando las identidades políticas. Así, se le ofrecía a la sociedad un distanciamiento entre la violencia política y las víctimas del terrorismo de Estado que permitiera la identificación con estas últimas (ZYSMAN, 2015, pág. 51).

La dictadura en San Luis y el chofer del rector Mauricio López

En los juicios por delitos de lesa humanidad realizados en San Luis quedó determinado que la dictadura en la provincia repartió el poder entre la Fuerza Aérea y el Ejército; la gobernación quedó en manos de los aviadores porque, según explicó en una de sus indagatorias el represor Miguel Ángel Fernández Gez, a cargo de la Base Aérea de Villa Reynolds estaba un brigadier, jerarquía militar equivalente al grado de general, mientras que Fernández Gez era coronel, entonces quedó al frente del Comando de Artillería 141.

La Universidad Nacional de San Luis fue intervenida por la Fuerza Aérea, que designó al vicecomodoro Rodolfo Fernández para el cargo que hasta entonces había ejercido el luego desaparecido profesor Mauricio López. Tal como consta en el libro «Nunca Más en la UNSL», el aviador Fernández nombró como gabinete rectoral a un grupo de civiles que hasta entonces habían acompañado al rector López.

A partir del emplazamiento de la Base Aérea de Villa Reynolds en Villa Mercedes la represión dentro del departamento Pedernera quedó en

manos de los aviadores, el sector más radicalizado de las Fuerzas Armadas. En la madrugada del 10 de abril de 1976 en Villa Mercedes fue asesinado a balazos en la puerta de su casa el profesor Dante Bodo, un abogado laboralista de extracción radical, que había sido asesor del gobernador peronista Elías Adre y que se desempeñaba como docente en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la UNSL (SF, 1976).

El 19 de mayo de 1976 la intervención en la UNSL expulsó a treinta docentes, entre ellos el ex rector Mauricio López, luego desaparecido en 1977 en Mendoza y también expulsó postmortem a Dante Bodo. Luis María Frümm, quien figuraba en la lista de expulsados junto a su esposa Pilar Devoto, luego fue asesinado de un modo similar a Bodo el 19 de junio de 1976. El cadáver de Frümm apareció ametrallado atado a un árbol en un paraje rural a 20 kilómetros de Villa Mercedes.

En julio de 1986, desde una celda en la Cárcel de Caseros, un preso le envió una carta al juez Juan Antonio González Macías, miembro de la Cámara Federal de Mendoza que estaba a cargo de la investigación de los delitos de lesa humanidad cometidos por la dictadura en Cuyo. El preso, de nombre Roberto Jesús Arce, le hacía saber al magistrado que conocía a un testigo del asesinato de Graciela Fiochetti y del estudiante de la UNSL, Santana Alcaraz.

El juez aceptó tomarle declaración e hizo trasladar a Arce hasta Mendoza, donde el preso condenado por homicidio contó detalles de su pertenencia a los servicios de inteligencia de Córdoba bajo las órdenes de Raúl Pedro Telleldín, padre de uno de los acusados por la voladura de la mutual israelita AMIA. El testimonio de Arce condujo a otro condenado que poco tiempo antes había salido en libertad, de nombre Jorge Hugo Velázquez, quien entre 1976 y 1977 había sido integrante de la patota de la D2 de la Policía de San Luis bajo las órdenes del capitán del Ejército Carlos Pla.

Velázquez durante la inspección ocular ordenada de inmediato por González Macías, condujo al juez hasta el lugar preciso del Cementerio del Rosario donde el 25 de septiembre de 1976 fueron sepultados como NN los dos cadáveres semicalcinados que, por el aviso de un lugareño, habían sido encontrados asesinados a orillas de la laguna de Salinas del Bebedero.

La historia de Roberto Jesús Arce quedó al descubierto durante el primer juicio por delitos de lesa humanidad donde declaró como testigo. Tiempo después de su declaración en Mendoza en 1986 y luego de cum-

plir solo 9 años de una condena a reclusión perpetua determinada por la Cámara Penal de San Luis -que lo había declarado culpable por el asesinato de un joven al que acusaban de proxeneta- Arce volvió a vivir a San Luis, donde en 1997 fue candidato a diputado provincial por el menemismo. Desde su regreso a San Luis Arce relató una historia de militante montonero perseguido al que la dictadura «le había armado una causa» para encarcelarlo.

La primera inconsistencia en la historia de Arce era que la dictadura no se complicaba en el armado de causas judiciales para encarcelar a militantes políticos, sino que para ellos el trato era secuestro, tortura y muchas veces, desaparición. Quienes conocían a Arce sabían que durante un tiempo había trabajado como uno de los choferes del desaparecido rector Mauricio López, hasta que a principios de 1975 le perdieron el rastro.

Arce había ingresado a la universidad mediante Resolución 183 el 29 de marzo de 1974 y fue echado exactamente un año después, el 10 de marzo de 1975, luego de que el entonces chofer se presentara 15 días después de la finalización del receso de verano, pretendiendo justificar las dos semanas de inasistencia con un certificado médico falso.

De acuerdo con la declaración del juez Carlos Martín Pereyra González, cuando le fue notificado el despido Arce robó de la universidad una caja de herramientas, delito que motivó que el rector Mauricio López radicara la denuncia correspondiente ante la justicia federal. Durante la investigación del robo, la justicia determinó que a los pocos meses del despido Arce ya se desempeñaba como integrante de los servicios de inteligencia de Córdoba.

El rol de la Fuerza Aérea

Luego del golpe, la UNSL fue intervenida por la aeronáutica y el 25 junio de 1976 la dictadura cesanteó a los jueces y funcionarios de los tribunales provinciales para reemplazarlos por otros, designados de manera discrecional por la dictadura con la anuencia del obispo de San Luis, Juan Rodolfo Laise, quien fue uno de los primeros obispos en pedir que los civiles colaboraran con la dictadura (ZANATTA, 2015). Incluso el jefe del Comando de Artillería 141, Miguel Ángel Fernández Gez, en el juicio 2008-2009 de-

claró que Laise le exigió que hiciera desaparecer a un cura que se había casado (HEREDIA & OTERO, 2009, pág. 542).

Un abogado cordobés, de nombre Carlos Jesús Rodríguez, asumió como Fiscal del Crimen. Según declaró Carlos Pla, uno de los principales acusados por los delitos de lesa humanidad cometidos en San Luis, Rodríguez se presentó ante la intervención militar como protegido del brigadier Orlando Capellini (HEREDIA & OTERO, 2009).

La inclusión de un funcionario judicial ligado a la Fuerza Aérea respondía a una interna con el Ejército, cuyo rol en la represión ilegal era considerado ineficiente, dado que en Villa Mercedes ni bien ocurrió el golpe se produjeron los asesinatos de Dante Bodo y Luis Frümme (ambos crímenes atribuidos a la Fuerza Aérea), mientras que en San Luis la policía bajo control operacional del Ejército solo encarcelaba militantes.

Rodríguez llegó a San Luis secundado por dos servicios de inteligencia de Córdoba, uno de ellos era Roberto Arce, el mismo que había sido chofer del rector Mauricio López. El otro era Luis Sáiz, apodado «gelamón» por sus destrezas en el manejo de explosivos. La misión de los dos servicios era controlar que la represión ilegal funcionara de acuerdo con el plan sistemático de desaparición de personas implementado por la dictadura.

De acuerdo con el testimonio de Jorge Hugo Velázquez ante la Cámara Federal de Mendoza, Laise se había quejado ante el Jefe del Tercer Cuerpo de Ejército, Luciano Benjamín Menéndez, de que en San Luis los represores no servían para nada. Velázquez, ante los jueces dijo que la preocupación del obispo eran «Los usureros y aborteros en ese momento eran plaga. Es más, yo tomé conocimiento de que el señor obispo había solicitado a Córdoba que se acabara con esta corrupción» (HEREDIA & OTERO, 2009, pág. 542)

Apenas ocurrido el golpe de Estado, el Comando de Artillería 141 designó al capitán Carlos Pla como segundo jefe de la Policía de San Luis. Según declaró el comisario Omar Lucero en el segundo juicio de lesa humanidad realizado entre 2013 y 2015, el Ejército desconfiaba de la Policía porque sospechaba que estaba infiltrada por Montoneros, por lo tanto para la represión ilegal Pla solo contaba con la D2, un grupo de policías de civil que, en su mayoría, habían sido echados por el gobierno peronista y reincorporados por la dictadura.

Jorge Hugo Velázquez era uno de esos policías y fue al que Pla le encomendó la tarea de seguir de cerca a los dos servicios de inteligencia de Córdoba porque, según declaró Velázquez, Pla le dijo que «Venían a hundirnos con lo de la lucha antisubversiva». El plan del fiscal Rodríguez y de los dos servicios de inteligencia era que en poco tiempo la jefatura de Comando de Artillería iba a ser removida y el coronel Fernández Gez iba a ser reemplazado por el coronel César Anadón, por entonces máximo responsable del centro clandestino de detención de La Perla. Invitaron entonces a que Velázquez traicionara a Pla y se sumara a ellos.

Antes, el 20, 21, 22 y 23 de septiembre de 1976, Velázquez participó de los operativos donde fueron secuestrados Graciela Fiochetti, Santana Alcaraz y Pedro Valentín Ledesma. Fiochetti y Alcaraz fueron asesinados de un disparo en la nuca en la localidad de Las Salinas, mientras que Pedro Ledesma permanece desaparecido.

La D2 aseguró que el nombre de Graciela Fiochetti figuraba en una lista que secuestró entre las pertenencias del estudiante de bioquímica Raúl Cobos, muerto en la emboscada del 20 de septiembre de 1976. A Santana Alcaraz (estudiante de Física en la UNSL) lo suponían autor de esa lista y por lo tanto fue secuestrado a las 10 de la mañana del 22 de septiembre del aula 11 de la universidad. Velázquez también participó del allanamiento a la pensión donde vivía Alcaraz, ubicada en calle Belgrano, a dos cuadras de la Jefatura Central de Policía. Mientras que Pedro Ledesma fue sindicado como uno de los referentes más importantes de la Juventud Peronista.

Inesperada resolución de la interna

En San Luis el fiscal Rodríguez sacó un auto fiado en la agencia DOVECAR, propiedad del empresario Arturo Negri, con la promesa de pagarlo en breve. Como el tiempo transcurrió y el funcionario judicial no pagaba, el empresario reclamó la deuda de manera personal pero obtuvo como respuesta que «es mejor que se olvide del auto o lo voy a tener que denunciar por terrorista» (HEREDIA & OTERO, 2009, pág. 545)

Cuando Negri denunció a Rodríguez ante el Jurado de Enjuiciamiento al abogado Carlos Enrique Galante, patrocinante del empresario, le vo-

laron la casa con una bomba y a los pocos días Negri fue secuestrado y trasladado por Arce en el baúl de un auto a Córdoba donde, según declaró el empresario en el primer juicio, fue entregado en un «chupadero clandestino ubicado en Vélez Sarsfield 50». Negri fue torturado casi hasta la muerte, pero fue salvado por el teniente coronel Juan Carlos Moreno, jefe del GADA 141, quien intercedió ante Luciano Benjamín Menéndez y le explicó que la causa del secuestro no tenía que ver con la guerrilla sino que era un problema personal con el fiscal Rodríguez.

A principios de agosto de 1977 desapareció un empleado del Policlínico Regional, de nombre Diego Funes, cuyo cadáver apareció 30 días después flotando en el Dique Cruz de Piedra, a 15 kilómetros de la ciudad capital. La autopsia determinó que había sido arrojado vivo al dique, con una piedra atada al cuello. Mientras tanto se sucedían una serie de atentados con bombas que, según declaró Pla en una de las indagatorias, a la policía la tenían desconcertada.

La banda comandada por el fiscal Rodríguez e integrada por Arce, Velázquez y Saíz, no solo cometió al menos un homicidio y cometió varios atentados con bombas, sino que también cometió algunos robos. Según declaró Pla, el descubrimiento de los autores de todos esos delitos ocurrió de manera fortuita.

Luego de que lo descubrieran infiltrado en el gremio Smata de Córdoba, Saíz se había refugiado con su familia en San Luis, pero como no conseguía alquiler se mudaron a la casa de Velázquez. Como pasaba el tiempo y los Saíz no se decidían a irse, fue entonces que decidieron robarle una casilla rodante al escribano Dugen Endeiza, -padre del actual vicegovernador de San Luis- y la instalaron en las afueras de Villa Dolores, en la provincia de Córdoba. Cuando la policía sospechó de los moradores de la casilla y detuvo a Saíz, este confesó todo.

La carta a Massera

Luego de la confesión de Saíz también fueron detenidos el fiscal Rodríguez, Arce y Velázquez. La detención del funcionario judicial produjo una conmoción en la extrema derecha nucleada alrededor del obispo Laise, a punto tal que decidieron enviarle una carta al almirante Emilio Eduardo

Massera denunciando la supuesta injusticia y exaltando las virtudes patrióticas del fiscal. En el punto 8 de la carta, los firmantes resaltan que «En 1977 el fiscal Carlos Jesús Rodríguez inicia una campaña exitosa contra la usura y el aborto, entre otros delitos».

La enumeración ponía en evidencia la influencia de Laise en la lista de prioridades a combatir mediante «la lucha antisubversiva» y entre quienes suscribieron la denuncia aparece la firma del reciente ex gobernador de la provincia, Alberto Rodríguez Saá, quien siempre negó la existencia de ese documento.

Negri ante los jueces lloró cuando recordó los padecimientos de la tortura en Córdoba y aseguró que hasta 2008 había recibido amenazas por parte de Arce, quien también vive en San Luis y le pasaba mensajes intimidatorios por debajo de la puerta.

Conclusión

Los juicios de lesa humanidad permitieron vincular las declaraciones bajo tortura en la D2 de la Policía de San Luis con las expulsiones de estudiantes, docentes y no docentes en la UNSL. Hasta la realización del primer juicio de lesa humanidad en 2008-2009, Roberto Arce había esquivado las acusaciones que lo señalaban como servicio de inteligencia de la dictadura y en 1997 fue candidato a diputado provincial por el menemismo.

La desmemoria colectiva y también la fuerte presencia de la Iglesia Católica en la comunidad de San Luis, facilitaron que Arce pasara desapercibido y que nadie preguntara demasiado. Incluso el servicio de inteligencia consiguió que el periodista Alejandro Tarruella (2007) incluyera en el libro *Historias Secretas del Peronismo* una narración falsa acerca de su participación en la dictadura, donde se describía como militante montonero encarcelado por una causa armada por la policía.

La falta de investigaciones documentadas acerca de la década transcurrida entre 1973-1983 indujo a que la falsificación narrada por Arce en el libro de Tarruella fuera tomada como fuente histórica en la página 175 del libro de Inés Izaguirre (2009) *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la argentina 1973-1983*.

Si bien Roberto Arce, durante el primer juicio de lesa humanidad 2008-2009 declaró como testigo, el debate oral sirvió para desenmascarar a uno de los posibles partícipes en el secuestro del ex rector Mauricio López, quien acostumbraba a invitar a sus choferes a quedarse en su casa cada vez que viajaba en auto a Mendoza. Por lo tanto Arce conocía a la perfección los movimientos de López.

También el primer juicio esclareció en parte el origen de la Carta a Massera, un documento cuya existencia los hermanos Rodríguez Saá habían negado durante más de 30 años y en el que un grupo de personalidades de San Luis, entre ellos Alberto Rodríguez Saá, el 25 de agosto de 1978 le pedían al genocida Massera por la libertad del encarcelado Fiscal Rodríguez y solicitaban «castigo ejemplar» para el ex ministro Alfredo Morel; para el empresario Arturo Negri (a quien Rodríguez se negaba a pagarle el auto) y para el militante de la Juventud Peronista Julio Everto Suárez. Gracias a esa carta el fiscal Rodríguez -jefe de la banda- salió en libertad, pero fueron condenados Arce, Velázquez y Saíz.

Norma Morandini (2020), periodista, ex legisladora, hija de una Madre de Plaza de Mayo, con dos hermanos desaparecidos, sostiene en su libro *Silencios. Memoria ruidosa sobre lo acallado* que tardó 20 años en procesar las declaraciones de las víctimas de terrorismo de Estado en el Juicio a las Juntas en 1985, para transformar luego esos testimonios en un libro que recién fue publicado en 2012.

Con la vuelta de la democracia el peronismo se extinguió en la UNSL como alternativa electoral y Franja Morada se transformó en el sector político dominante. Si bien la universidad mantuvo siempre un posicionamiento a favor de los derechos humanos con la figura de Mauricio López como símbolo y facilitó espacios institucionales destinados a preservar la memoria, también es cierto que la tendencia dominante fue la de resaltar la condición de «víctimas de la dictadura» por sobre la militancia política, recuperada de a poco a partir de la trascendencia de los testimonios ante los estrados judiciales en los juicios de lesa humanidad.

La posibilidad de trasladar el contenido de los debates orales a documentales audiovisuales o libros, ha sido favorecida por la accesibilidad de los tribunales de San Luis a facilitar las filmaciones de las audiencias y también los tramos de expedientes digitalizados, como así también los jueces se han mostrado interesados en suscribir un convenio con la UNSL

para completar ese proceso de digitalización, facilitando de este modo el acceso de las nuevas generaciones a la documentación de los juicios. Una muestra del interés por parte de la universidad en conocer la historia reciente es el documental *Memoria Habitada*, investigación producida de manera conjunta entre el Canal Web y el Archivo Histórico y Documental de la UNSL, que indaga acerca de la biografía personal, académica y política del ex rector Mauricio López, desaparecido por la dictadura el 1 de enero de 1977.

Referencias bibliográficas

CASTRO, E. (2004).

El vocabulario de Michel Foucault. Universidad Nacional de Quilmes.

CRENZEL, E. (2024).

Historia Política del Nunca Más. Siglo XXI.

FEINMANN, J. P. (2013).

La sangre derramada. Booket.

FOUCAULT, M. (2005).

El orden del discurso. Tusquets.

HEREDIA, G., & OTERO, M. (2009).

Ledesma, Fiochetti y Alcaráz. Muertos porque sí. Nueva Editorial Universitaria.

IZAGUIRRE, I. (2009).

Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina 1973-1983. Eudeba.

KAUFMAN, A. (2012).

La pregunta acerca de lo acontecido. La Cebra.

MALAMUD GOTI, J. (2000).

Terror y justicia en la Argentina. Ediciones de la Flor.

MORANDINI, N. (2012).

De la culpa al perdón. Sudamericana.

MORANDINI, N. (2020).

Silencios. Memoria ruidosa de lo acallado. Sudamericana.

PÁGINA 12. (18 DE AGOSTO DE 2017).

Los demonios no eran tan demonios.

SF. (12 DE ABRIL DE 1976).

Asesinaron al abogado Dante Bodo. *El Diario de San Luis*, pág. 1.

TARRUELLA, A. (2007).

Historias secretas del peronismo. Los capítulos olvidados del movimiento. Sudamericana.

VAN DRUNEN, S. (2015).

En lucha con el pasado. El movimiento de derechos humanos y las políticas de la memoria en la Argentina post-dictatorial (1983-2006). Eduvim.

ZANATTA, L. (2015).

La larga agonía de la nación católica. Sudamericana.

ZYSMAN, N. (2015).

De la subversión marxista al terrorismo de estado: representaciones de la última dictadura militar en narrativas históricas de la escuela media argentina 1983-2008. Eduvim.

La «calle online»: nuevas configuraciones del debate en torno al Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

CARLOS BRUNO GÓMEZ¹

Introducción

La presente ponencia se inscribe en el marco del proyecto Hacer la Historia construir la Memoria, su impacto en las Ciencias Humanas a cargo de la Dra. Sonia Elizabeth Riveros de la Universidad de San Luis, particularmente en torno a la línea de trabajo de Memoria, aquí se analiza el contenido de los tweets publicados durante el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia de 2024 en la plataforma X desde la cuenta oficial de La Casa Rosada.

Durante el siglo **xxi** la expansión de las nuevas tecnologías particularmente incorporadas para el uso de las investigaciones y en educación ha ido avanzando de manera exponencial. Así mismo, en la actualidad muchos de los debates sobre los temas más relevantes de nuestra historia se van generando en torno a las redes sociales, que paulatinamente comienzan a constituirse como nuevos espacios de discusión.

En este sentido, estos nuevos o ya no tan nuevos espacios de debate político se pueden denominar bajo el concepto de «calle online», es decir una vía alternativa de expresión de nuestras opiniones. Históricamente las calles han sido ocupadas por diversos movimientos sociales de las más variadas ideologías para hacer valer y expresar sus reclamos. Es en este sentido que la «calle online» se constituye como un nuevo espacio a con-

¹ Universidad Nacional de San Luis.

quistar y que las nuevas formas de hacer política utilizan como vía para disputarse las nociones de memoria histórica. Definitivamente este espacio también se constituye con características particulares como veremos más adelante.

Para entender particularmente este proceso se utilizará la red social X (antiguamente llamada Twitter) como representación de este ámbito de discusión online, de esta forma el análisis se centrará en un tweet y sus respectivas réplicas y comentarios.

Finalmente, la investigación pretende destacar la importancia de las redes sociales como potenciales espacio de debate que pueden ser utilizados para una reflexión crítica en el ámbito educativo.

Metodología

Durante las últimas décadas del siglo xx las nuevas tecnologías comenzaron a redefinir las fronteras y las escalas de la interacción humana. En este sentido, se puede ver como el desarrollo de internet ha transformado radicalmente las formas de comunicación, permitiendo una forma globalizada de conexión. En la actualidad, esto se desarrolla exponencialmente a partir de las denominadas redes sociales como nuevos sitios de interacción, que a su vez permiten una comunicación instantánea rompiendo con las barreras geográficas que antiguamente impedían una comunicación directa con otros espacios.

Desde una perspectiva histórica estas herramientas se conforman hoy como imprescindibles para la tarea del historiador. Al mismo tiempo que el contexto viene acompañado de nuevas formas de interpretar y estudiar la historia a partir de lo que historiadores como Noiret, S (2015) denominan *giro digital*.

En el campo de la historia pública digital, las redes sociales son pieza clave para la interacción entre los historiadores públicos, como mediadores, y las comunidades, pero no solo eso. Las plataformas sociales se convierten también en lugares virtuales donde comprender, seguir y, finalmente, involucrarse en actividades en red, centradas en el conocimiento del pasado (NOIRET, 2018, p.113)

Es decir, que el giro digital viene acompañado de un sinfín de nuevas fuentes para el estudio de la Historia, fuentes y herramientas que exigen a los historiadores reinterpretar estas prácticas digitales.

En este sentido, durante la última década la plataforma de microblogging X (antiguamente llamada twitter) con más de 354 millones de usuarios activos a nivel mundial y casi 7 millones de usuarios solo en Argentina se ha transformado en un importante espacio de intercambio de opiniones del pasado entre usuarios de todo tipo, procedencia y profesión. Además, se ha convertido en un espacio que nuestros estudiantes habitan de manera cotidiana por lo que nos corresponde conocerlo y ayudar a interpretar los debates que se dan aquí.

En esta constitución de nuevos espacios de debate, la plataforma se ha convertido en un escenario fundamental donde los sujetos tienen la oportunidad de adoptar un papel activo frente a la reconstrucción del pasado desde las redes sociales.

Aun así, nos encontraremos con algunos conflictos a la hora de utilizar este tipo de herramientas por lo que resulta pertinente identificar aquellas cuestiones que pueden poner trabas a este tipo de investigaciones.

Por un lado, la brevedad del contenido debido a las limitaciones de escritura de la plataforma restringido a 280 caracteres con espacios puede llevar a simplificaciones excesivas contenidos históricos complejo, al mismo tiempo «La brevedad del contenido requiere el uso de oraciones concisas, combinando una breve descripción del tema tuiteado (artículo, publicación, podcast, imagen, etc.) con una URL de referencia y algunas palabras clave» (POUBLANC, 2016)

En caso de querer profundizar algún contenido se puede utilizar el recurso del «hilo», que es una serie de posts conectados por parte de un mismo autor con la intención de explayarse en algún tema.

Un segundo punto para tener en cuenta a la hora de abordar a X como fuente de nuestras producciones y aprendizajes es tener en cuenta la cuestión del anonimato en las redes sociales. Particularmente desde X el anonimato permite a algunos usuarios expresarse con mayor libertad en algunas instancias, pero en esta plataforma el anonimato puede alcanzar niveles de alta violencia verbal por lo que una propuesta metodológica puede ser utilizar cuentas verificadas por personas a las que denominaremos reales, es decir, identificables. Y en base a este término surge la siguiente problemática en torno a la utilización de esta red social y es

que debemos tratar de identificar sujetos como aquellos que se denominan «trolls» es decir cuentas de personas desconocidas «anónimas» creadas exclusivamente para provocar a otro y otro tipo de cuentas relativamente más nuevas que se han profundizado con la inclusión de la IA son las cuentas BOT es decir, cuentas automatizadas a responder determinadas cuestiones en determinados posts de determinados usuarios, usualmente para acceder a estas cuentas se debe pagar un paquete a empresas dedicadas a ello.

De esta forma, teniendo en cuenta estas problemáticas para el presente análisis se consideraron cuentas verificadas de personas reales e identificables para indagar en los tweets del 24 de marzo de 2024, identificando las principales narrativas y temas discutidos en esta fecha conmemorativa. Esta distinción se realiza para entender en esta ocasión el contexto particular de estos sujetos.

Aun así, para desgranar un poco este debate tomaremos como metodología una propuesta de trabajo elaborada por Bustillo, C (2022) y que tiene que ver con la realización de un análisis cuantitativo y cualitativo de los comentarios en X. De esta forma poder tener una perspectiva más clara de las dos posiciones que están en juego.

De todas maneras, resulta importante aclarar que la utilización de estas cuentas que denominamos reales no significa que no se puedan utilizar las cuentas que anteriormente denominamos «troll» y «Bot» para el estudio de determinados casos. En ese sentido las redes sociales vinieron a cambiar la perspectiva de fuente que tenemos los historiadores, llegando a considerar como tales aquellas que no necesariamente son producidas por un sujeto social de manera directa.

Así, la utilización de las personas comprobables serviría en este caso para darle mayor credibilidad y autenticidad a los debates planteados ya que las voces auténticas ofrecen un enriquecimiento de las perspectivas contra una posible tergiversación de los debates por parte de otro tipo de cuentas.

Cuenta	Persona real
@CasaRosada	Blog oficial de la casa de gobierno
@JMilei	Cuenta personal
@MaritaPoppins	Enlace a Instagram personal
@MatiasBarreto_	Cuenta oficial – figura pública

Figura 1. Cuentas utilizadas y detalle del porqué se considera como una cuenta real

En este sentido, los comentarios de los anteriores usuarios fueron seleccionados por orden de relevancia e impacto dentro del tweet de la casa rosada, además se dará prioridad a aquellos que utilicen hashtags relevantes como #DíaDeLaMemoria, #NuncaMás y #24DeMarzo, y por otro lado aquellos que responde a otro marcado posicionamiento como es el caso de #NoFueron30000 #DiaDeLaMemoriaCompleta.

Estas cuentas tienen las características de ser de personas «reales» es decir que no se encuentran bajo el anonimato, aunque sus cuentas pueden estar sujetas a un pseudónimo. Para evidenciar esta situación indagamos hacia adentro de cada una de estas cuentas y las consideramos reales ya que cuentan con información personal en ellas, ya sea datos de sus trabajos, links hacia otras redes sociales o están verificadas por la plataforma.

Una vez establecido el conjunto de cuentas a analizar deberemos hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de las mismas para establecer la condición en la que escriben y para establecer la posición ideológica de las mismas, identidad, ideología, actitud o reacción ante la fuente principal. Estas cuestiones nos permitirán entender desde que posición se comenta.

El análisis pone de relieve los discursos predominantes, como homenajes a las víctimas, reivindicaciones de justicia y críticas a la dictadura, y explora cómo estas interacciones contribuyen a la construcción de la memoria histórica en un contexto conmemorativo.

Además, se investiga cómo estas narrativas emergentes en la plataforma digital impactan en la enseñanza de la historia reciente en los contextos educativos. Se considera el papel de las redes sociales como espacios de diálogo y construcción de memoria, y se explora cómo este fenómeno puede reflejarse en el aula, afectando la percepción y la interpretación del pasado por parte de los estudiantes.

La ponencia proporciona una perspectiva sobre el papel de X en la preservación y reinterpretación de eventos históricos, subrayando la importancia de integrar estas dinámicas en las estrategias educativas. Al comprender cómo se construyen y diseminan las narrativas en las redes sociales, se busca enriquecer la enseñanza de la historia reciente

y fomentar una reflexión crítica en el ámbito educativo sobre la memoria de la dictadura argentina.

Hallazgos

En abril de 1983 la junta militar publica el denominado documento final donde las fuerzas militares van a ofrecer una versión justificatoria de su propio accionar contra la sociedad civil. En dicho documento se interpreta que el pasado, se presentó en forma de guerra, aludiendo que ambas partes beligerantes se reconocían como tales pasar de que el combate no se produjo entre dos ejércitos regulares, sino que implicó un plan sistemático de represión y terrorismo de estado. En este caso el termino guerra se utiliza para minimizar los hechos perpetrados por el Estado nacional.

Posteriormente a este documento y ya finalizada la dictadura militar surgirá el término de memoria completa, que es una frase con la que se han agrupado a partir de los '80, distintas ideología basadas en la revisión y negacionismo de los procesos militares en Argentina, bajo este estandarte numerosas familias de ex militares han expresado su repudio a la violencia ejercida por las organizaciones guerrilleras en la década del '70 buscando instalar una teoría basada en los dos demonios, una suerte de violencia conjunta y recíproca que se fue alimentando producto de la guerrilla de los años '70 produciendo un panorama general de violencia en el país.

Luego de la derogación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, en una coyuntura política de reactivación de los juicios a militares acusados de violaciones a los Derechos Humanos, la actividad de las agrupaciones de «Memoria Completa» se acrecienta en busca de mayor visibilidad en el espacio público. (SALVI, s/a, p.8)

De esta forma, a lo largo de los años post dictadura se intentaron posicionar como víctimas de la violencia guerrillera minimizando aquella ejercida desde el estado nacional.

Durante el actual gobierno de Javier Milei las nociones en torno a una Memoria completa han ido recobrando fuerza a partir de un estado legitimador de este posicionamiento, se legitima a partir de los discursos, de las acciones y pertinentemente a los fines de esta exposición se legitima a partir del uso de los medios oficialistas para la divulgación de este posicionamiento.

Es en este sentido que el punto partida para el análisis del caso, gira en torno a un video publicado por la cuenta oficial de la Casa Rosada el 24 de marzo de 2024. En el cual tiene como título día de la memoria, verdad y justicia «completa» como se puede ver en la Figura 2.



Figura 2.
Captura de pantalla del video publicado por @CasaRosada el 24/03/2024.
Fuente: X (@CasaRosada)

Dicho video enfocará su atención en los crímenes de las organizaciones guerrilleras antes y durante la última dictadura militar en Argentina, esto permite pensar en una minimización de las numerosas violaciones a los Derechos Humanos cometidas por parte del régimen militar.

En este video relatado por el ex jefe de la Secretaría de Inteligencia del Estado Juan Bautista «Tata» Yofré. Se propone una visión paralela del proceso dictatorial en 1976 enfocada en los crímenes cometidos por las organizaciones guerrilleras antes y durante la dictadura militar.

En ese sentido el presentador comienza con la frase «...más que vivir sufrí mi generación» (Día de la memoria completa, min 1.06) Inicialmente no se hace referencia explícita al posicionamiento, (más allá de que el título hable por sí solo), luego comienza el relato de María Fernanda Viola, hija del ex militar Humberto Viola, a la cual caracterizan como víctima del terrorismo. Aquí relata el asesinato de su familia en 1974 luego de un ataque planificado por el ERP.

Se plantea la idea de relatar una historia «completa» asumiendo que hay una parte de este proceso político que aún no se ha contado, o que se considera sumamente relevante para la construcción de este proceso.

Evidentemente en esta misma fuente hacen alusión a otro tipo de discursos que complementa esta teoría general como es el caso de la «teoría de los dos demonios» y también hacen referencia al número de los desaparecidos. En este sentido, se hace especial énfasis en lo que marcamos anteriormente y es el accionar violento de las fuerzas guerrilleras que terminan con la muerte de la familia Viola, acto al que le utilizan como justificatorio para la oleada de violencia que comenzaría años más tarde, y por otro lado el número de los desaparecidos.

Para trabajar este último tema utilizan el testimonio de un exguerrillero Luis Labraña que va a ir un poco más allá con el posicionamiento diciendo que «En lugar de «demonios» se trató de «dos ángeles caídos», porque todos peleaban por la «libertad»». En este caso dicha declaración sirve como justificadora de una «guerra que genera monstruos» en el que el estado comete algunos «excesos».

De esta forma, Labraña sigue su argumento cuestionando el número, los 30.000 desaparecidos (número que él se atribuye como creador) se transforman desde este punto de vista en un número aleatorio utilizado para darle fuerza a la perspectiva de los derechos humanos, habla inicialmente de 3800 o 4000 desaparecidos.

De esta forma tenemos varias cosas para analizar. Por un lado el impacto de dicha narrativa sostenido desde una cuenta oficial de la casa de gobierno nacional en la opinión pública con la intención de darle un instrumento a esta reconfiguración de la memoria histórica. El énfasis en el accionar violento de la guerrilla busca minimizar o hasta justificar el accionar militar, una suerte de equilibrio de balanza.

Por otro lado, con este mismo accionar se busca desacreditar la visión de la memoria de los movimientos de los Derechos Humanos, refuerza la posición del gobierno actual en el debate sobre la memoria histórica, y la cataloga como la posición oficial con todas sus implicancias.

Derivada de este video se produce la siguiente fuente a analizar que es el Retweet (en la jerga de la plataforma se hace alusión a Retweet a compartir en tu perfil una publicación de otra cuenta, esto puede ser con un nuevo comentario o no, que se denomina dentro de la plataforma como cita) del presidente Javier Milei a este video con la cita «POR UNA MEMORIA COMPLETA PARA QUE HAYA VERDAD Y JUSTICIA.» Es decir, reafirmando el contenido del video ante su audiencia, llegando a un total de 2

millones de reproducciones. Esta acción de compartir esta publicación no solo respalda lo compartido por la Casa Rosada, sino que además fortalece su difusión e impacto en las comunidades que habitan esta red social

Lo que puede interpretarse de este tweet es que, al haberlo compartido en su perfil, es decir, para que su audiencia vea que comparte la opinión de la cuenta de la casa rosada, se produce una gran polarización de los debates hacia dentro de dichas publicaciones. Estas se manifiestan en los tres mil comentarios de la publicación con un sinnúmero de posicionamientos.

Por una cuestión práctica se seleccionaron aquellos comentarios con una posición bien definida respecto a la memoria completa y por otro lado también se hará énfasis en aquellos que proponen el uso de hashtags (que son palabras claves para marcar el contenido). Dentro de estos nos vamos a encontrar con que los hashtags más utilizados desde el posicionamiento a favor del material audiovisual serán #DiaDeLaMemoriaCompleta y el más conocido #NoFueron30Mil haciendo referencia a dos de los temas más importantes que se tratan en el video. Dentro de estos tags encontraremos numerosas publicaciones en defensa de esta posición frente a la dictadura.



Figura 3 Tweet encontrado bajo el hashtag #DiaDeLaMemoriaCompleta. Fuente: X

Por otro lado, haciendo énfasis en la posición en contra al tweet de casa rosada nos encontramos con que los hashtags más utilizados serán #DíaDeLaMemoria #NuncaMás que al igual que en la anterior agrupación por tags nos encontramos con grandes cantidades de comentarios, experiencias y relatos del accionar de la junta militar y la lucha por los derechos humanos. (Figura 4)



Figura 4. Tweet encontrado bajo el hashtag #NuncaMás. Fuente: X

En cuanto a los comentarios recolectados haremos énfasis en algunos de ellos, por un lado, el publicado por el usuario Alejandro Vaz «Nada de esto invalida el horror de lo cometido. En vez de enjuiciarlos y meterlos presos decidieron tirarlos vivos de aviones, picanear a embarazadas y secuestrar recién nacidos. Sean 1 o 30 mil, #NUNCAMAS» (Vaz, A, 2024, X) Este comentario es explícitamente contrario a la visión oficial, utilizando como recurso la violencia ejercida por las fuerzas armadas que es finalizada con hashtag Nunca Más que alimenta el contenido que se puede encontrar en torno a esta frase.

Discusión: el uso de las redes para el debate áulico

En la era digital, las redes sociales se han afianzado como espacios donde se configuran y reconstruyen narrativas sobre la memoria histórica. Como hemos visto a lo largo de la ponencia estas plataformas no solo sirven para mantener en pie la interconexión global actual sino también que se constituyen como espacios de lucha. De esta forma, nuestro se puede entender a estas redes sociales como potenciales herramientas para uso educativo para enriquecer los análisis y para tener una comprensión crítica de los procesos del presente.

El ejemplo del día de la memoria es sólo uno entre tantos miles de debates que se dan día a día en estos ámbitos, algunos más o menos serios, pero si indagamos los suficientes podemos obtener una buena herramienta de trabajo conjunto a los estudiantes.

Otorgar a las redes sociales un calificativo como el de educativas, supone que deben asumir por parte de todos los actores implicados en el proceso de uso, que el punto de énfasis pivota en la colaboración, la cooperación y la comunicación. (VERÓNICA MARÍN-DÍAZ, et al, 2019, p.27)

De esta forma, como propuesta se observa que antes de avanzar sobre esas redes contextualicemos a los estudiantes sobre los procesos que estamos estudiando ya que dentro de estos debates se pueden encontrar una gran cantidad de comentarios que no tienen un sustento teórico claro, debemos lograr que ellos puedan identificar aquellas fuentes confiables de aquellas que no lo son.

En la práctica lo ideal sería seleccionar un proceso que esté cuestionado a partir de un tweet y de ahí hacer un análisis concreto de algunos comentarios, haciendo un ejercicio de validación de las fuentes.

También se pueden poner los estudiantes como creadores de contenido, tratando de hacer hilos simulando distintas posiciones ideológicas y producir discusiones entre ellos esto nos permitirá desarrollar una comprensión más amplia de los procesos históricos y de las redes sociales en general. Otra opción es realizar proyectos de investigación utilizando X como fuente primaria.

De esta forma podemos concluir de manera parcial que las redes sociales son sumamente importantes como constitución de debates públicos y también como reconstrucción de los procesos históricos. En este sentido, estos espacios terminan siendo herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento dentro del aula, ya que nos encontramos con nuevas formas de debatir y de mostrar el posicionamiento respecto a esto. Evidentemente en la actualidad, esto puede trasladarse a un sinnúmero de procesos históricos que se están cuestionando discursivamente desde las redes sociales oficiales del gobierno nacional lo que hoy en día se está denominando dentro de las redes como «batalla cultural».

Finalmente, el uso de las redes sociales en el aula puede facilitar la inclusión de pensamiento crítico en nuestros estudiantes, queda en nosotros adentrarnos en este complejo mundo que son las redes sociales.

Referencias bibliográficas

BUSTILLO, C. J. (2021).

Una propuesta metodológica para el uso académico de Twitter en el contexto de la historia pública. *Revista Historia Autónoma*, 20, pp. 147-171.

MARÍN-DÍAZ, V., & CABRERO-ALMENARA, J. (2019)

Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

NOIRET, S. (2015)

Historia pública e Historia digital. En J. Bresciano (Comp). *La historiografía ante el giro digital*, 22, pp. 25-33.

NOIRET, S. (2017)

Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. Marcial Pons.

POUBLANC, S. (2016)

Utiliser Twitter en Historien-Ne? *La boîte à outils des historiens. La caja de herramientas del historiador*.

SALVI, V. (2012).

De vencedores a víctimas. Memorias militares sobre el pasado reciente en Argentina. Biblos.

Tweets

CASA ROSADA [@CASAROSADA]. (2024, 24 DE MARZO).

Día de la memoria completa. [Video]. X. <https://x.com/CasaRosada/status/1771898590690005440>.

JAVIER MILEI [@JMILEI]. (2024, 24 DE MARZO).

POR UNA MEMORIA COMPLETA PARA QUE HAYA VERDAD Y JUSTICIA. [Día de la memoria por la verdad y la justicia]. X. <https://x.com/JMilei/status/1771907752585019831>.

ALEJO VAZ [@MARITAPOPPINS]. (2024, 24 DE MARZO).

*Nada de esto invalida el horror de lo cometido. En vez de enjuiciarlos y meterlos presos decidieron tirarlos vivos de aviones, picanear a embarazadas y secuestrar recién nacidos. Sean 1 o 30 mil, NUNCA MAS. * [Opinión sobre el día de la memoria]. X. <https://x.com/MaritaPoppins/status/1771902396974723148>.

MATÍAS BARRETO [@MATIASBARRETO_]. (2024, 24 DE MARZO).

* Como uruguayo, me emociona ver que Argentina está iniciando un proceso de búsqueda de la verdad completa. Ojalá que mi país también pueda seguir su ejemplo, ya que sin revelar toda la verdad no podremos

sanar ni mirar hacia el futuro.* [Comentario al tweet de la Casa Rosada].

X. <https://x.com/diegobranca/status/1772253363138175315>

Compiladores

Sonia Elizabeth Riveros

Doctora en Ciencias de la Educación (UNC-FFH), Posdoctorado en Educación (UPN- Colombia). Directora del Proyecto de Investigación «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (FCH-SCyT-UNSL). Profesora Efectiva en Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina y Co responsable en Historia General de la Educación (FCH-UNSL). Directora del Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación Argentina Reciente. Directora del Archivo Histórico y Documental de la UNSL y Coordinadora del Programa de Historia y Memoria UNSL. Co-Directora Académica de la Especialización en Pedagogías de la Formación (FCH-UNSL). Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (FCH-UNSL), de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE), de la Red de Archivos Universitarios y la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE).

Eduardo Escudero

Doctor en Historia (FFyH-UNC), Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA-UNC). Director del Proyecto de investigación: «Identidades entre disputas y conflictos de una sociedad en transformación: actores, discursos y prácticas (Argentina 1960-2023)» (UNRC) y Miembro investigador colaborador en el proyecto: «Escritura de la Historia: representaciones, debates y usos del pasado desde espacios locales y provinciales» (UNC). Profesor Asociado a cargo de las cátedras Historiografía Argentina, Seminario de Historiografía y Teorías de la Historia en el Departamento de Historia; y en la cátedra de Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, (FCH-UNRC). Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación Argentina Reciente.

