

# #40D



HUM

Facultad de Humanidades

# ALQUIMIA EDUCATIVA

*Volumen 10*  
Núm. 1 / 2023

---

ISSN 2618-1789

Departamento de Ciencias  
de la Educación - UNCA  
Catamarca - Argentina

**Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Catamarca  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Argentina**

**Revista Alquimia Educativa**  
**ISSN 2344-9152**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA**

Rector: Ing. Oscar Arellano

Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

**Secretaría de Investigación y Postgrado**

Secretario: Dr. Raúl Ortega

**Facultad de Humanidades**

Decana: Dra. Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

**Secretaría de Postgrado e Investigación**

Dra. Marilina Aybar

**Directora de Publicaciones**

Magister Judith Bazán

**Directora del Departamento de Ciencias de la Educación**

Prof. Paola J. Ariza

**Dirección de la Revista Alquimia Educativa**

Dr. Mario Arnoldo Alanis

**Comité Editorial**

Mgter. Mirtha Evelia Guillamondegui

Dra. María Silvia Serra

Dra. María Alicia del Valle Villagra

Mgter. Patricia Adriana Mercado

Mgter. María del Rosario Badano

Dra. Sofía Picco

**Equipo de Gestión Editorial**

Lic. Ana Karina Aybar

Prof. María Sol González

Prof. Cintia Cecilia Bulacios

**Comité de Referato**

Esp. Érica Eva Lanzini - UNICEN  
Mgter. Patricia Leonor Farías - UNICEN  
Dra. Analía Umpierrez - UNICEN  
Dra. Alicia Acin - UNC  
Dra. Alicia Servetto - UNC  
Dra. Sonia Alzamora - UNLpam  
Dra. Eunice Noemí Rebolledo - UNC  
Mgter María de los Milagros Pierini - UNPAU

**Diseño del logo:** Ramiro Argañaraz.

**Diseño de portada:** Fabio Gastón Herrera

Correo de contacto: **revista.alquimia@huma.unca.edu.ar**

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados han sido evaluados por referato doble ciego.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons: Reconocimiento-  
No comercial- compartirigual 4.0 Internacional.

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	4
<b>ARTÍCULOS</b> .....	5
<b>II Congreso Pedagógico Nacional: discusiones, debates sobre la educación, la enseñanza y el sistema educativo</b> (Marisa Verónica Alanis, Elvira Isabel Cejas) .....	6
<b>Democratizar el presente, honrar la memoria, curricularizar los Derechos Humanos en la UNSL</b> (Clotilde María Inés De Pauw, Paola Susana Figueroa) .....	19
<b>Universidad Pública, Democracia y Derechos. Notas acerca de un devenir</b> (Veronica Cruz) .....	34
<b>La Normativa Educativa en Catamarca durante la dictadura como herramienta de la represión</b> (José Ricardo Ariza, María Verónica Avila) .....	51

## Prólogo

La edición de la Revista Alquimia Educativa que en esta instancia se presenta, da cuenta del interés del Departamento de Ciencias de la Educación por pensar el rol de la universidad pública tomando como referencia los 40 años de democracia en clave de deudas y logros.

En tal sentido la presente convocatoria se ofreció como instancia de reflexión acerca de las contribuciones que desde la universidad pública resulta posible ofrecer. De qué manera acompañó al surgimiento y la obtención de derechos colectivos, los cuales conviven con situaciones de vulnerabilidad y desigualdad económica y social.

En este contexto, la posibilidad de pensar, debatir o compartir ideas afronta desafíos para nada novedosos en la historia de la universidad y también en el país. Los modelos de autoridad y gestión se ven interpelados y cuestionados por las insatisfacciones que gobiernan los vínculos entre cualquier tipo de institución y aquellos a quienes les corresponde asistir, lo cual contribuye, entre otras consecuencias, a deslegitimar las políticas estatales, los criterios de organización académica y también el rol de quienes se constituyen en actores principales de las políticas de formación. Otro factor para reflexionar tiene que ver con la manera cómo desde el ámbito universitario se acompaña el desarrollo creciente del sistema democrático vigente, proponiéndose como espacio de realización y legitimación de debates que están presentes en la agenda de colectivos sociales, toda vez que algunos de ellos tienen como horizonte la ampliación de derechos, el cuidado y la preservación de recursos naturales y del medio ambiente, derechos sindicales, condiciones laborales, solo por nombrar algunos.

Finalmente no puede estar ausente en esta reflexión la necesidad de reconocer deudas y perspectivas en aquellas funciones básicas conferidas a nuestras instituciones. Igual sentido de importancia debe asignársele al análisis de las características que asume el vínculo que se establece con los estudiantes, teniendo en cuenta los niveles de masividad alcanzados. Ellos son quienes desde la diversidad que los constituye reclaman la necesidad de ser reconocidos como tal, que se acepte sus inquietudes y también sus demandas intelectuales.

Dirección y Equipo de Gestión Editorial  
Revista Alquimia Educativa  
Dpto. de Ciencias de la Educación- FH-UNCA

# ARTÍCULOS

# ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 10 Núm. 1 / 2023

## II Congreso Pedagógico Nacional: discusiones, debates sobre la educación, la enseñanza y el sistema educativo

Marisa Verónica Alanis  
Universidad Nacional de Catamarca  
[marisaalanis72@gmail.com](mailto:marisaalanis72@gmail.com)



Elvira Isabel Cejas  
Universidad Nacional de Catamarca  
[ecejas@gmail.com](mailto:ecejas@gmail.com)



### Resumen

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Actores, posiciones, propuestas y debates en el II Congreso Pedagógico Nacional (en adelante II CPN) en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCa, implementado durante los años 2021 y 2022. Desde ese proyecto se indagan las particularidades y especificidades que tuvo este importante evento en la historia de la educación argentina reciente, recuperando las voces de los participantes del congreso, a fin de conocer cómo se desarrolló en nuestra provincia; qué actores y grupos participaron, fueron convocados a participar en las discusiones; las posiciones y propuestas; los debates generados; qué tensiones se produjeron y cómo se gestionaron; los acuerdos logrados y las discusiones explicitadas y documentadas y también aquellas que fueron solapadas.

Así, en esa cartografía que bosquejamos, emergen divergencias, no siempre explicitadas en los documentos formales, y algunas no conocidas por fuera de los grupos y ámbitos en los que se dieron, que se produjeron en torno a cuestiones como: la relación nación-provincia (con gobiernos de distinto signo político en la época y las particularidades que ello imprime); educación laica – educación religiosa; identidades locales/regionales – centro; modelos, enfoques pedagógicos respecto al sentido, el por qué y para qué de la educación; sobre la enseñanza: el qué (contenidos) y el cómo. Sobre estas tres últimas cuestiones avanzaremos en el presente trabajo.

<sup>1</sup>

**Palabras clave:** II Congreso Pedagógico Nacional – educación – enseñanza - discusiones

---

<sup>1</sup> El presente trabajo acuerda con el lenguaje inclusivo y no sexista. Sostiene el uso de las/los en toda su índole y las diferentes variantes en el discurso que se están implementando actualmente

## Abstract

The work is part of the research Project “Actors, positions, proposals and debates in the II National Pedagogical Congress (hereinafter II CPN) in Catamarca during the democratic transition (1984/1988)” approved by the Secretariat of Science and Technology of UNCa. Implemented during the years 2021 and 2022. from which the particularities and specificities are investigated. who had this important event in the history of recent Argentine education, recovering the voices of the congress participants, in order to know how it developed in our province; which actors and groups participated, were invited to participate in the discussions; the positions and proposals; the debates generated; what tensions arose and how they were managed; the agreements reached and the explicit and documented discussions and also those that were overlapped.

Thus, in this cartography that we sketch, divergences emerge, not always explicit in the formal documents, and some not known outside the groups and areas in which they occurred, which occurred around issues such as: the nation-province relationship (with governments of different political sign at the time and the particularities that this prints); secular education – religious education local/regional identities – center; models, pedagogical approaches regarding the meaning, the why and for what of education; about teaching: what (contents) and how. On these last three questions we will advance in the present work.

**Keywords:** II congress pedagogical national - education- teaching - discussions

## Introducción

Uno de los acontecimientos más importantes en el período de recuperación democrática en nuestro país fue el II Congreso Pedagógico Nacional, que sesionara durante dos años entre 1986 y 1988, a fin de realizar un debate público en torno a la educación. Con voto unánime de ambas cámaras legislativas se sanciona la ley que lo convoca. Se le otorga un sentido pedagógico por lo que allí se discutiría, instala a la educación como temática central en la agenda pública y promueve una dinámica de discusión de la que participaran distintos sectores y actores de la sociedad civil. Se busca “Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República” (Ley N° 23.114, 1984, art. 2); asignando una responsabilidad al pueblo argentino, la de participar respecto del futuro de la educación. Del congreso se derivarían las modificaciones del sistema educativo. Arata y Mariño (2013) señalan que, en su discurso de cierre del congreso, el presidente Raúl Alfonsín, enumeraba cuáles serían las medidas para contrarrestar problemas que aquejaban al sistema educativo, como la desigualdad y la segmentación, también el propósito de desmontar resabios de autoritarismo, el reglamentarismo; asimismo la búsqueda de responder a la desactualización metodológica y de los contenidos. Estas razones parecen dar cuenta que no se buscaba sólo la reforma del sistema educativo, sino que tenía un propósito fundacional. Southwell (S/A) por su parte referirá a que la tradición republicana, estuvo centrada en las nociones de civilización y progreso, y que el período alfonsinista rearticuló enfatizando las ideas de democracia, representación política, derechos de la ciudadanía, soberanía y participación social fueron componentes especiales de ese discurso, siendo el congreso un escenario en el que se producía una relectura de la tradición republicana, siendo democracia, participación, soberanía política, algunos de los significantes presentes.

Como sabemos, el II CPN no produjo transformaciones profundas del sistema educativo argentino, ni la reforma del mismo, aunque esta fuera una de las motivaciones principales para su concreción. Sin embargo, consideramos relevante porque permite esbozar un estado de situación respecto a enfoques pedagógicos, al sentido, al por qué y para qué de la educación y sobre la enseñanza: el qué (contenidos) y el cómo. A su vez, resultó una instancia de discusión y participación importante en la recuperación de la democracia, situando a la educación, las posiciones y debates que se suscitaron en torno a ella como un tema de relevancia a nivel nacional.

También porque si bien no se producen reformas inmediatas a partir del congreso, pueden bosquejarse temas, cuestiones, tendencias que formarán parte de la agenda educativa a partir de los '90.

El trabajo realizado se inscribe en una lógica cualitativa, con análisis de documentos oficiales: el Informe Final del Congreso Pedagógico, Provincia de Catamarca, Noviembre 1987; el Informe Final de la Asamblea Nacional, Congreso Pedagógico, Embalse, Córdoba. También con entrevistas (aproximadamente 15 en total) realizadas por el equipo de investigación a los actores que participaron en aquel evento, ejerciendo distintos roles: miembros de comisión ejecutiva, asambleístas de base, delegados gremiales, docentes, estudiantes, concretadas durante el año 2021. El análisis se realizó identificando apreciaciones, valoraciones, explicitaciones, argumentos, como características comunes y regularidades organizado en los núcleos temáticos que desglosamos a partir de las respuestas. En otro nivel de análisis, se ha buscado entamar las categorías identificadas con algunas referencias teóricas, para interpretar, construir, reconstruir y explicitar. Señalábamos como uno de los propósitos del trabajo que presentamos, dar cuenta de las discusiones y tensiones que se dieron en torno a algunas cuestiones centrales, identificadas a partir de las entrevistas realizadas a algunas/os de las/los protagonistas de este hecho histórico en nuestra provincia y del análisis del informe final de la provincia y del congreso propiamente a nivel nacional. También a partir de la realización de una mesa panel organizada por el equipo de investigación, en el que participaron actores que aceptaron la invitación para hacerlo.

## 1. Por qué y para qué educar y enseñar

Uno de los temas que emerge es cómo se concibe, define, piensa a la educación, cómo se responden y fundamentan los interrogantes de por qué y para qué educar. Las preguntas acerca del sentido de la *formación* del ser humano aparecen como una constante en las reflexiones pedagógicas, desde Comenio hasta nuestros días y cobran especial relevancia en el momento histórico de la recuperación democrática.

Estos interrogantes que remiten a preguntas de naturaleza política, filosófica, antropológica, no pueden pensarse, abordarse sin tener en cuenta que suponen tensiones, conflictos, posiciones y luchas de intereses en torno a cómo se responden esas preguntas.

Desde el discurso político-educativo del gobierno nacional, la educación fue entendida como propuesta de democratización de la sociedad y, a su vez, la democracia concebida como proyecto pedagógico, en tanto se pensó a la educación como una práctica para la construcción de la democracia, y se entendió a la vida en democracia como un espacio formativo (Wanschelbaum, 2013)

Para la autora citada, las concepciones en torno a la educación fueron mutando. Siendo inicialmente concebida (y presentada) como un derecho humano, también fue entendida al mismo tiempo que una institución pública, un servicio social, un derecho social y una inversión. Luego fue concebida tanto como "servicio" y como "derecho de asistencia" aunque sosteniendo la obligación estatal de su prestación.

Acorde a un contexto económico y social difícil que se atraviesa en aquellos años, hay coincidencias tanto en el Informe Final de la Provincia de Catamarca como en el Informe Final de la Asamblea Nacional, la caracterizar de la situación de la provincia y del país con términos como empobrecimiento, dependencia, y como propósitos, la búsqueda de liberación, igualdad, entre otras y el protagonismo de la educación en la consecución de esos fines.

Se plantea en ambos informes, la situación de un país en el que, por el empobrecimiento y la dependencia, la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes materiales y "espirituales" no se concreta. En relación a los aspectos que condicionan el desarrollo del país, la posición de la provincia demanda la consideración de legitimidad de la deuda (externa y la de privados que fuera nacionalizada) y en relación a ello, como propuesta, plantea la necesidad de intervención del Congreso de la Nación para debatir sobre la legitimidad de la deuda contraída por el gobierno dictatorial y por tanto, la correspondencia o no del pago, una situación similar a la que se

planteara por estos días desde algunos sectores, en lo que pareciera la repetición cíclica respecto de este tema.

“El proyecto educativo debe formar parte del proyecto nacional, éste debe estar fundado en nuestras raíces culturales. Nuestro país en el contexto latinoamericano se encuentra bajo una clara dependencia política, económica, social, cultural e ideológica” (Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico, pág. 68) También, en dictamen de consenso unánime, se planteará que la inserción del país es “desde la pertenencia al sur empobrecido y dependiente” en tanto que se plantea que debe desarrollarse “un proyecto nacional de crecimiento económico independiente; con soberanía política y justicia social, el proyecto educativo argentino deberá fijar las prioridades en cuanto a las modalidades y niveles educacionales de acuerdo a las necesidades diagnosticadas en dicho proyecto nacional de crecimiento” (Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico, pág. 86)

En ambos informes la clara referencia a la dependencia, y la importancia de la educación en la ruptura con esa dependencia, sitúa a la educación pública y a las instituciones educativas como aspectos fundamentales. En los años ochenta, la educación pública y la escuela, vuelven a ser una reivindicación y un instrumento de emancipación.

La idea de dependencia, no sólo se plantea en relación a lo económico, sino a otros aspectos, que hacen a la cultura y la identidad nacional. Señalan en coincidencia en ambos informes, la raíz indígena, el aporte hispano, la construcción de una identidad nacional que reconozca “raíces autóctonas populares” en dictamen de consenso unánime.

Podría vincularse con la renovación del discurso pedagógico latinoamericano en torno a la discusión de la educación como cultura que señala Moacir Gadotti (2003), desde esta renovación, temáticas como la diversidad cultural, las cuestiones étnicas, género, se incluyen como parte del pensamiento pedagógico. Aunque el autor sitúa a inicios de los años noventa esta renovación, puede advertirse cómo forma parte de nuevas miradas y problematización en el ámbito del II CPN.

En relación a ello, los dichos de uno de los actores del congreso en la provincia, como estudiante universitario de filiación peronista, dan cuenta de uno de los temas que emerge en ese ámbito de discusión, el de la igualdad de género, “un escenario escolar habitado por mujeres, pero conducido por hombres, imagen fuerte (la de la mujer) pero no en ámbitos de gestión, apareció en el debate”

Como señala Southwell (2021), en el análisis de los años previos a la recuperación democrática, hay una pluralidad de sentidos pedagógicos, que advertimos persiste en la década del ochenta. Parecieran coexistir tanto las visiones desarrollistas, las que plantean un modelo de desarrollo sujeto a la planificación y prescripciones y la educación como elemento fundamental en ese desarrollo, como las que parten de la idea de desarrollo del espíritu humano como la del sujeto pueblo, pero también, posturas que desde la categoría dependencia, plantean la cuestión de la inclusión de diversos sectores sociales y la desigualdad social.

Aquellas ideas expresadas en ambos informes (nacional y provincial) junto con la de la importancia de educación por su vínculo con la democratización, la igualdad, la justicia social, la búsqueda de la liberación y ruptura de la dependencia, dan cuenta de la valorización y reconocimiento de la dimensión política de la educación, cuestión muy importante habida cuenta del borramiento de este aspecto durante la dictadura cívico-militar.

Adela Coria (2017) señala que la dimensión política de todos los procesos educativos supone disputas acerca del sentido de la educación, respecto a qué sujeto se quiere formar, sociedades a construir. Todo acto educativo está atravesado por lo político, hay un espacio donde lo político se juega, actores -con disímil poder- intereses y deseos diferentes en disputa.

En el ámbito del II CPN también se suscitaban luchas en torno al sentido de la educación.

Un actor, en ese momento estudiante universitario militante peronista, planteaba que la postura que sostenían era la de la educación para la liberación y la visión latinoamericanista.

En el informe nacional, se plantea que la integración del aporte de la inmigración a través del tiempo, dio un tipo humano original, con una pluralidad de componentes lingüísticos, culturales y religiosos, que constituye un complejo dinámico ser nacional.

Mientras que en el informe de la provincia el ideal de hombre catamarqueño:

“debe tender al logro de objetivos que afiancen el amor a la tradición, justificación de los valores morales y religiosos para acrecentar a través de ellos el arraigo a su terruño por medio de la valorización de lo geográfico, histórico, étnico, social y cultural y sobre todo su sentir Mariano” (Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca)

Es sobre la laicidad o no de la educación, la relación entre educación y religión la que concita con mayor claridad las diferencias y posiciones asumidas y disputas en relación a los sentidos atribuidos.

Podría señalarse que, si bien la recuperación democrática se había producido, ello no significaba que se hubieran dejado de lado enfoques pedagógicos promovidos fuertemente desde la política educativa implementada durante el gobierno dictatorial y que no estuvieran presentes aún en quienes abogaban por una escuela democrática y participaran activamente del congreso.

El informe provincial señala:

“la educación debe responder a lo que es el hombre como proyecto de vida, como trascendencia a aquel Dios que se hizo hombre para revelar al hombre su verdadera identidad, su vocación y misión en la vida, retorno a aquella verdad viva, trascendente...” (Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca)

Pueden identificarse elementos que son propios del discurso pedagógico personalista, para el cual la educación es medio tanto para el logro de una vida espiritual y cristiana, en el camino de perfeccionamiento de la esencia de la persona, y también para la eliminación de conflicto y construcción de una armonía social (Southwell, 2021) En relación a esto, un integrante de la Asamblea Departamental que participa como delegado por Catamarca, señala en un periódico local de la época que había aspectos fundamentales del sentir catamarqueño emanados de las bases que se respetarían, entre ellos menciona:

“nuestra arraigada tradición cristiana y mariana, la subsidiariedad del estado que permita ejercer el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, la enseñanza de la religión en las escuelas estatales de todos los cultos en pluralidad y tolerancia ya que la religión es algo innato en el hombre y por lo tanto forma la escuela, debe educar en forma integral”

Cabe señalar además que en los dictámenes de disenso (I, A y B) en el Informe Final de la Asamblea Nacional, Congreso Pedagógico, se señala a las familias como “custodios de la identidad nacional” siendo la religión católica, elemento fundante de esta identidad pensada como “esencial”.

El informe nacional refiere a la educación como tarea “humanizadora” orientada al desarrollo pleno del ser en las dimensiones biológica, síquica, social, cultural y espiritual. Y trascendente, pero en relación a esta trascendencia, se especifica que es entendida como trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico, cultural, lo religioso, pero según sus propias opciones, mientras que lo trascendente es pensado desde una única orientación en el documento de la provincia.

A su vez, en el documento nacional, se identifica como núcleo central de la concepción de educación, los derechos humanos, en el deber y derecho de desarrollarse libremente como persona en todos los planos de su existencia.

No obstante, esta posición explicitada como dictamen de consenso, en el informe nacional hay dos dictámenes de disenso, en uno se expresa que “No puede confundirse neutralidad religiosa con la amoralidad o con falta de todo referente ético” (pág 93) en el otro dictamen se plantea: “La dimensión religiosa debe formar parte de los aspectos que hacen a una formación integral” (pág 93)

Como señala Southwell (2021) otra característica del discurso personalista, es que el componente religioso aparece como un factor de cohesión a partir de la negación de las diferencias ideológicas. Los ideales son presentados como indiscutibles y trascendentes asociados a lo religioso y lo nacional.

En sintonía con esos dictámenes de disenso, la postura oficial de la provincia, además de referir al reconocimiento de “nuestra” cultura, señala los principios religiosos como base fundamental de una “*patria, justa y cristiana*”. Se plantea:

“Debemos crear un proyecto educativo con un papel dignificador de la persona humana, buscando que el hombre alcance la mayor profundidad en su dignidad personal, para formar argentinos patriotas, solidarios, críticos, responsables y participativos con una concepción humanista y cristiana, concebido en la vivencia de los valores éticos asumidos por la sociedad argentina, cuya fuente es la moral cristiana”

Creemos encontrar en estas definiciones asumidas en el informe provincial elementos del espiritualismo y el perennialismo (Kauffman y Doval, 1997) por el concepto de persona en su valor trascendental y su relación con Dios. Otra concepción estructurante de este discurso pedagógico es el hombre, entendido como persona portadora de destino eterno y la trascendencia como meta final. La educación, desde este discurso, tiene como misión el perfeccionamiento de la esencia del hombre y el logro de la vida espiritual.

Como puede apreciarse en aquellas citas seleccionadas, los valores se presentan como esenciales e inmutables.

Uno de los participantes, como estudiante de escuela secundaria dependiente del Obispado de Catamarca en ese momento, señala que al II CPN lo recuerda:

“como una instancia que se planteaba desde el Estado, que era importante que participáramos, y que defendiéramos nuestra particularidad que era la enseñanza privada, la enseñanza religiosa” “sólo sabíamos que teníamos que trabajar y opinábamos y participábamos respecto de, me acuerdo que eran preguntas, planteos, sobre todo respecto de los límites o de las posibilidades dentro del sistema educativo. Sí me acuerdo, yo en ese momento no tenía ni idea, pero había como una especie de cruzada para menguar el carácter laico de la educación”

En relación a lo que era percibido por este entrevistado, recuperamos a Southwell (2021) quien señala que el II CPN para los sectores católicos y conservadores, y también para algunos sectores dentro del peronismo, el CPN fue significado como un intento del gobierno nacional para fortalecer principios “secularistas” en el sistema educativo. Puede apreciarse, que además como dice la autora, la percepción de esos sectores, era que también se avanzaba a reducir la participación privada en la administración educacional que había sido promovida y favorecida. Podrían señalarse ciertas contradicciones, pues se señala la pluralidad religiosa y la enseñanza de todos los cultos, pero se enfatiza la tradición mariana como rasgo predominante. Aspecto que como se señalara antes están presentes en el documento final de la provincia. Un participante señala “sabemos que hay corrientes de opinión contrarias, pero nosotros llevamos la voz del pueblo de Catamarca que tiene estas ideas” voces que no se tomaron en cuenta en la elaboración del documento final que presentara la provincia.

Un representante gremial docente expresa: “en otras provincias había una fuerte discusión en torno a los aspectos religiosos, aquí en Catamarca no, porque había una fuerte presencia de la iglesia católica en la provincia, por lo tanto, el pueblo catamarqueño era mayormente católico”. Es decir, si bien se planteaba la cuestión de la diversidad, se producía el borramiento de diversidad religiosa.

No obstante, esta afirmación, cabe el interrogante de quiénes, qué sectores, qué otras voces y qué posturas plantearon en contraposición a la que se plasma como discurso oficial, pues no hemos

podido contactar a actores que expresaran miradas disímiles respecto a este tema y que además no se plasmaron en el documento que la provincia llevara a la instancia nacional.

En trabajos anteriores del equipo se analizó en el II CPN en la provincia, la capacidad de participación de los distintos sectores, advirtiéndose una notoria desigualdad para hacerlo; a la que se suma la debilidad de los agentes educadores para garantizar su participación pública. Por otro lado, los debates y las tensiones como en torno a educación libre/laica, discusiones que dieron cuenta de la desarticulación de las posiciones más progresistas y populares; la fortaleza de la corporación eclesiástica, que actuó de un modo más orgánico a lo largo de todo el proceso de debate, por lo que las discusiones serán hegemonizadas por las posiciones conservadoras de la iglesia católica y algunas neoliberales (Arata y Mariño, 2013, p. 264 citado por Guillamondegui y otros). Al respecto, un delegado gremial entrevistado dice:

“acá había fuerte presencia de la iglesia, en la comisión organizadora estaba el obispo, en el caso de la provincia de Catamarca había fuerte presencia de lo eclesiástico, de la iglesia, cosa que entró en una discusión muy fuerte en Rio Tercero, porque ahí sí había un encontronazo en ese aspecto”

Otra cuestión abordada en el II CPN fue la estructura del sistema educativo. Desde Catamarca se pretendía una estructura semejante a la existente en la actualidad, primario, secundario, superior y universitario, mientras que en la instancia de discusión nacional desarrollada en la ciudad de Embalse (Córdoba) se definen nuevas nomenclaturas/denominaciones: educación infantil-inicial; educación básica; educación media; educación post secundaria/educación superior; educación superior; universidad. Las diferencias estaban dadas no sólo en la definición y nominación de los niveles del sistema educativo, sino en los modos de pensar esos niveles. Un ejemplo claro es el nivel primario, la provincia de Catamarca propone una escuela elemental, que se iniciaría a partir de los 6 años hasta los 15 años, y estaba pensada en dos ciclos: ciclo 1 (6 a 10 años) y ciclo 2 (10 a 15 años). En cambio, en la instancia de discusión nacional, se define una primaria relacionada con la comunidad; es decir atenta a las condiciones y características de la sociedad en la que está inserta; una escuela no graduada. La escuela estaría conformada por ciclos, cada uno de ellos poseía objetivos que alcanzados permitiría aprobar cada ciclo.

En relación al nivel medio, las semejanzas están dadas en la coincidencia entre la propuesta de la provincia y la definición nacional de propender la obligatoriedad real y no sólo legal. Las diferencias estarán plasmadas en el modo de organizar el nivel, pues cada provincia desde sus características locales y regionales establecería cómo organizar este nivel.

En lo que respecta al nivel superior y universitario ambos documentos coinciden en proponer carreras “cortas”, acordes a las demandas sociales y especialmente laborales. A la universidad se le asigna la formación de profesionales.

Una de las cuestiones en las que se hace especial hincapié en ambos documentos es la articulación vertical: entendida como concatenar de un ciclo a otro y horizontal, es decir, preveía que los estudiantes promocionaran cada año a través de objetivos precisos. De esta manera, se buscaba una articulación constante, duraciones en años diferentes, y se orientaban a asociar las prácticas de enseñanza al mundo del trabajo.

Puede plantearse que estas discusiones y definiciones en torno a los modos de pensar y organizar un nuevo sistema educativo, se relacionaban con aquellas cuestiones planteadas como problemáticas a resolver, como la de la segmentación y el carácter elitista del sistema y como respuesta a la búsqueda de regionalización y mayor participación en las definiciones de las distintas jurisdicciones provinciales. Cómo pensar el sistema educativo estuvo atravesado por la relación nación-provincia; centro-interior. Las voces de los entrevistados dieron cuenta de ello. La inquietud sobre estos aspectos, estuvo presente: “no sabemos quiénes decidían los temas a discutir. Esto no era vinculante, preguntábamos si iban a la ley o ya venía todo cocinado, de eso se temía, que ya venía todo cocinado” (delegado docente de la asamblea de docente). En tanto que otro actor al que se entrevistó plantea que: “la educación era sectaria, elitista, europeísta” (se pretendía) “ampliar el sistema, procurar la regionalización y la hermandad latinoamericana,

mirar hacia dentro y no como hacen los porteños, hacia el mundo” (docente representante por Catamarca en la asamblea nacional)

## 2. Qué y cómo enseñar

El II CPN significó discusiones, debates y definiciones en relación a qué enseñar y cómo. Según Bolívar (2011) desde Comenio a nuestros días, ha permanecido esa mirada tripartita, docente-contenido y alumnos para analizar las prácticas de enseñanza. Precisamente en el contexto que investigamos, en el triángulo pedagógico, el docente, es quien actúa de mediador entre el conocimiento y el alumno, él selecciona, secuencia qué enseñar. Lo metodológico comenzará a ser pensado acorde a los sujetos que aprenden, al contexto del acto educativo y a la disciplina que se enseña, nuevamente, el docente será situado como quien decide las mejores estrategias y actividades que permitan hacer inteligible el conocimiento para los alumnos.

Se podría advertir una cierta renovación y revisión de los enfoques en torno a estas cuestiones, que se liga con los sentidos atribuidos a la educación y la enseñanza. Como se decía al principio de este trabajo, el congreso no derivó en la sanción de una ley de educación, ni en la transformación profunda de los aspectos y temáticas abordadas, sin embargo, resulta de interés en tanto permite construir, parcial y acotadamente, un cierto estado de situación respecto a las reformulaciones que se estaban produciendo en el campo de la educación, la enseñanza y los modos de pensarlas.

En ese sentido, puede señalarse que están presentes términos de un vocabulario pedagógico-didáctico -aunque no mencionados explícitamente- puede suponerse que se trata de nuevos enfoques en los cuales abreva esa nueva terminología.

Las discusiones suscitadas en torno a la educación, también se advierten en relación al qué enseñar. Las discusiones en las asambleas base, habían dado cuenta cómo se planteaban, y visualizaban, cuestiones como las relaciones entre centro y periferia, Buenos Aires y las provincias, capitales de provincias e interior, “lo de ustedes y lo nuestro”, derivándose aspectos como necesidades, identidades, problemáticas locales, regionales, y desde allí los temas, los contenidos que debían formar parte del currículum y su vinculación con el contexto y las distintas realidades. Un entrevistado grafica la discusión que se planteaba en torno a lo referido: “Usted es de acá, y yo soy de allá, usted necesita unos recursos, y yo necesito otros ¿usted sabe lo que son los misachicos? Todo esto entraba en la discusión sobre lo ‘catamarqueño’”

El informe provincial propondrá la enseñanza de la historia, y la geografía en relación a los aspectos culturales, a lo local, regional, nacional y latinoamericano.

En relación a estas dos disciplinas particularmente, una entrevistada (que participara como estudiante universitaria) señala que tenían mucha fuerza los contenidos católicos en la escuela, y la concepción de los estudiantes como espectadores. Seguía presente un enfoque positivista del currículum, experimentando un quiebre importante en su formación, la experiencia de participación con equipos, docentes de los institutos de estudios superiores, de la universidad, institución en la que “no se hablaba (en la universidad) de epistemología de las disciplinas, en las primeras capacitaciones una profesora me dio un libro de Milton Santos y encontré una geografía nueva”

En tanto, un docente de Historia (en ese momento estudiante universitario) señala a Hobsbawm, como autor, referente del cambio de enfoque que se estaba produciendo en la disciplina: “los profesores se sentían muy interpelados por los nuevos enfoques. A Halperin Donghi no lo conocían...el sistema educativo provincial sacude a la universidad cuando se supone que debería ser al revés, que la universidad tenía el conocimiento de punta”

Son más claros los cambios de enfoques en relación a estas disciplinas del campo de las ciencias sociales, el corrimiento del positivismo hacia miradas enfoques socio-críticos que introducirán nuevas categorías teórico-conceptuales y analíticas.

Términos como significatividad, interdisciplinariedad, multiperspectividad, regionalización, forman parte de ese nuevo vocabulario para pensar y definir el currículum. Preguntas en torno a la organización del currículum, por disciplinas, por áreas, qué materias se privilegiarían y los

fundamentos de esas decisiones; currículum flexible, abierto, son algunos de los aspectos que parecen haber estado presentes.

En el documento de Catamarca se brega por una organización por áreas, mientras que, en la instancia nacional, se dispone continuar con la organización disciplinar del currículum.

Tomamos la concepción de currículum de Alicia de Alba (1998) quien lo entiende como una síntesis de elementos culturales que integra conocimientos, creencias, valores, hábitos, que dan cuerpo a una política educativa, impulsada por distintos sectores, cada uno de los cuales porta intereses contrapuestos, contradictorios, posicionándose algunos como dominantes por sobre otros. Esto puede advertirse, en el caso de la provincia, donde tuvo un fuerte protagonismo el sector católico más conservador y una participación sostenida, en la visión sobre los enfoques desde los cuales abordarse los contenidos

Como señala Southwell (2021), la Iglesia (y sus representantes en el II CPN) planteará sus sospechas y críticas a la promoción de enfoques considerados marxistas, difusores de principios contrarios a la tradición “nacional”.

No obstante, no se trató sólo de la provincia de Catamarca en la que tuvo preeminencia la iglesia católica, puesto que en el informe final de la asamblea nacional, en el dictamen de consenso, se plantea como contenido a incluirse, “la educación para el amor”, una denominación usada por quienes se oponían -y oponen aún- a la implementación de la ley de educación sexual vigente en la actualidad, identificados con la postura oficial de la iglesia católica respecto a este tema, aunque en el documento provincial se plantea “sexualidad” como contenido. Con la inclusión de este contenido, se daría una formación sexual acorde a las etapas evolutivas, respetando el derecho de las familias. Ya se había señalado antes la posición de la provincia, pero también de otras posturas expresadas en dictámenes de disenso del informe final nacional, la mención de las familias como “custodios”.

Lo expresado por uno de los partícipes en la instancia provincial, representante de gremio docente, da cuenta de otras divergencias que estuvieron presentes en las discusiones y debates en torno al qué enseñar y desde dónde hacerlo: “...no podemos estar en la pedagogía revolucionaria (me refiero a la pedagogía de la liberación). Predominaba la corriente de la pedagogía liberadora, y a nivel nacional había una fuerte presencia de lo político en desmedro de lo pedagógico”. Puede advertirse, entonces la presencia de una postura, desde la cual, lo político-ideológico desdibujaba lo pedagógico, como si estos pudieran escindirse, y la persistencia de una visión alejada, más bien opuesta, de la educación y la enseñanza como prácticas políticas.

En cuanto al currículum, la provincia promueve un currículum por áreas, con un agrupamiento original e innovador para ese momento, como la integración de las ciencias sociales/lengua; expresión artística y corporal; física/matemática; ciencias naturales/química; actividades económicas/tecnológicas; orientación vocacional y profesional.

Entre los contenidos que se promovían incluir en el currículum, en el caso del informe nacional se plantea la necesidad de contenidos que sean de significación social, científica y personal. Los mismos debían promover el debate de problemáticas del país (como el desequilibrio regional, la desindustrialización, el despoblamiento en partes del territorio) para su transformación, también para el desarrollo con sentido crítico, en especial respecto a la historia nacional y universal, es decir, hay un corrimiento de una visión instrumentalista y enciclopedista del conocimiento.

También se explicita la propuesta de contenidos mínimos comunes, que contemple las necesidades regionales, la formación lingüística, nacional, social, cívica y ética. Se mencionan, derechos humanos, integración latinoamericana, cooperativismo, nociones de economía y legislación laboral; nociones básicas de resolución de problemas cotidianos; análisis crítico de la historia; folklore: artes; educación para la salud y educación para la paz. Algunos de ellos son novedosos y progresistas, y están vinculados a la situación por la que se atraviesa, y a las definiciones y sentidos desde los cuales había sido definida, pensada la educación. Ello además en sintonía con un modo de pensar la escuela, situada como abierta a la comunidad, involucrada con las problemáticas del contexto y tiempo histórico que se vive.

Un entrevistado dice “Una de las discusiones (fue) qué capacidad de cambio, el optimismo y pesimismo pedagógico...la escuela es el centro del cambio. Iba a romper o no las identidades, la escuela era permeable a la comunidad” (delegado docente de la asamblea de base)

Podría vincularse con lo que señalan Hirsch y Rio (2015) acerca de que, en las últimas décadas del siglo XX, comienza a tener un especial protagonismo en el pensamiento pedagógico la escuela como espacio de transformación social. Podría hipotetizarse que están presentes, aunque no explícitamente, nuevas miradas teóricas, más próximas a las teorías de la resistencia, que surgen en los '80 y '90, y que enfatizan el potencial transformador de la escuela, en desmedro de las teorías reproductivistas de los '70, que denunciaban el papel reproductor de la escuela, pero la revisión crítica de estas teorías fue marcando un distanciamiento con las mismas y el énfasis puesto en la denuncia del papel reproductor de la escuela.

Los cambios en los enfoques curriculares, y en las definiciones acerca del qué enseñar, irán ligados con las revisiones y planteos de actualización metodológica para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

La reformulación de los contenidos, supone nuevos modos de enseñar, por lo que las referencias a las metodologías y la renovación de los enfoques metodológicos también están presentes.

En el informe provincial, se plantea al método, entendido como “mero instrumento”, y formula una crítica a lo que se entiende una exacerbación de lo metodológico, del cómo hacer por encima de la definición, de esclarecer al “ser”, al “cómo ser” y al “conocer”. Podría analizarse como un avance en el sentido de que, las reflexiones sobre los fines de la educación, sobre los fundamentos y sentidos de la educación y la enseñanza habían estado opacados por enfoques pedagógicos funcionalistas y tecnicistas desde el avance de la teoría desarrollista en lo educativo.

También podría plantearse, recuperando a Southwell (2021) que, a partir de lo trabajado hasta aquí, persiste una mixtura de tendencias, el tecnocratismo, junto con una pedagogía espiritualista de corte humanista en diálogo con el nacionalismo. Puede advertirse, siguiendo a la autora antes citada, como característica del momento y que se expresa en el II CPN, las distintas tendencias, del conservadurismo y del progresismo, que se manifiestan en los discursos pedagógicos de la época.

Gloria Edelstein (2008) señala que la idea de la universalización del método, entendido como pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para cualquier contexto, se revisará en la década del 80 y posteriormente porque el método será concebido como una unidad indisociable con el contenido y las lógicas disciplinares.

Además de referir al método, en el informe final provincial se explicita una crítica a las metodologías centradas en el docente y no en el grupo; a aquellas que promueven o privilegian el trabajo individual del niño ubicándolo en el lugar de mero receptor. Podría inferirse que están presentes nuevas conceptualizaciones en este posicionamiento. Se propone una diversificación de metodologías, en relación a las disciplinas y que propicien formas de participación y trabajo activo, la incorporación de nuevas tecnologías y recursos para la enseñanza (como video, radio, revistas de educación, ferias pedagógicas, muestras) Puede suponerse que hay un corrimiento desde las metodologías, predominantes como modos de enseñar, que enfatizaban el verbalismo, lo expositivo por parte del docente.

Algunas de las propuestas, ideas que se planteaban en las asambleas base y que se orientaban a una renovación, se implementan en algunas escuelas de la provincia, un participante, actualmente docente, recordaba con satisfacción y orgullo la implementación en escuelas secundarias del este catamarqueño, creadas en esos años, y en las que se comenzaba a implementar el trabajo en grupo, el aula taller, el diálogo dirigido, la resolución de problemas, que significaban según sus palabras “irrupción en lo instituido”, también avances en la democratización de la escuela con la creación de los centros de estudiantes.

Los replanteos respecto a las metodologías de la enseñanza, implicó el análisis de la formación docente, y la propuesta de cambios en la misma.

La formación docente durante la dictadura, estuvo impregnada del personalismo y el perennialismo, siendo una finalidad predominante la concepción de que debían ser obedientes, ajenos al conflicto, expertos en lo técnico, vaciados de la dimensión ética y política y por ende

neutral. En contraposición a esta mirada, en ambos documentos (nacional y provincial) hay coincidencias respecto al énfasis de dotar a los futuros docentes de herramientas teóricas, científicas, metodológicas y valores, que promuevan la problematización, la participación, el diálogo, la discusión y la búsqueda de soluciones, enfatizando la figura de un actor generador de cambios y de mayor protagonismo en la escena educativa.

Al respecto, la provincia planteará la necesidad de una formación docente que involucre una formación general con materias comunes, obligatorias, una formación pedagógica que posibilite la elección de especialidades, orientaciones, modalidades.

Importante señalar en relación a este punto, la reincorporación de materias que habían sido eliminadas de la formación docente durante la dictadura, como política educativa, historia de la educación, entre otras. Además de aquella propuesta de la provincia de materias comunes en los trayectos formativos y materias propias de la especialización, se plantea la necesidad de priorizar y adecuar al nivel de educación de desempeño primario, secundario, superior, universitario y modalidades o regímenes especiales como ruralidad, educación de adultos. Hay una búsqueda por integrar la teoría y la práctica.

El docente, acorde a lo que se esgrime en ambos documentos, debería ser un docente a tiempo completo, que se dedique a las tareas de planificación, coordinación, apoyo y evaluación, y en el caso del docente de educación secundaria, la provincia propone la designación por cargo, uno de los aspectos que forma parte de las propuestas de reformulación de la escuela secundaria en la actualidad. El desempeño docente involucraría no sólo el desempeño en el aula, frente a alumnos, sino un tiempo para su perfeccionamiento como profesional de la educación. De este modo, el docente, distribuiría su tiempo frente a los estudiantes y otro, destinado al perfeccionamiento.

Si bien el docente es pensado desde una mirada renovada en cuanto a su revalorización, tratando de posicionarlo no como mero ejecutor, sino como profesional generador de sus propias prácticas, cuando se plantea la cuestión de la capacitación y el perfeccionamiento, emerge nuevamente, la figura del “especialista”, que es introducido por la visión desarrollista de la educación.

En el caso de la provincia, se plantea la necesidad de avanzar en el perfeccionamiento docente a distancia, con programas que debían ser elaborados por especialistas, y por equipos interdisciplinarios quienes serían los que elaborarían las propuestas y realizarían la evaluación de esas instancias, una modalidad que fuera implementada a partir del proceso de transformación educativa implementado en la década del '90.

En tanto que el informe de la asamblea nacional, señala que es preciso promover la capacitación docente, reconociendo los valores de “nuestra” cultura nacional y de las problemáticas presentes. Las prácticas quedaban como una responsabilidad del docente, y se pretendía abandonar el verticalismo tan propio e instalado en el sistema educativo de la dictadura, otorgándole un lugar de decisión y protagonismo, pero también, junto con ello se instalaba la idea de que la transformación educativa pasaba, centralmente, por el docente.

Se sitúa al docente, con una sólida formación, como actor clave en la realización de la transformación, lo que será también una de las ideas centrales de la política educativa de los '90. Asimismo, se plantea la necesidad de diseñar currículos en los que se aborde la capacitación, la actualización, el perfeccionamiento, la especialización, la investigación, y extensión a la comunidad.

Estas definiciones se vieron proyectadas en los años siguientes, en los procesos de capacitación que se ofrecieron a los docentes a fines de los 80, cuando el congreso había cerrado sus discusiones. Una entrevistada, expresa que siendo una docente recién recibida en aquel momento “sentí que lo que se estaba hablando y discutiendo, yo no lo había visto en el proceso formativo, y tenía esta posibilidad de capacitarme”

El CP (congreso pedagógico) a las bases para FD (formación docente), fue el disparador, siempre hubo una ligazón con ese congreso...donde todos discutieron sobre la educación, eso recuerdo. Venía gente de Bs. As. y trabajaba con gente nuestra, yo hago hincapié en la enseñanza en contenidos y modo de enseñar. Las comisiones

de geografía, que son tranquilas, veían en esa capacitación grandes cambios, en relación a lo que había recibido en la universidad.

Las discusiones y los cambios proyectados, tuvieron presencia nuevamente en las reformas educativas posteriores, los contenidos escolares fueron revisados en los diseños curriculares provinciales y nacionales, en respuesta a pensar que era lo verdaderamente significativo para ser incluido en el currículum.

### **Apreciaciones finales**

El II Congreso Pedagógico Nacional nace en el contexto la reapertura democrática, convocado a través de una ley, buscaba la participación de todas las provincias y en cada una de ellas, las capitales y las poblaciones que la integraban. Pudo construir y darle sentido a este concepto en una sociedad que estaba temerosa de volver al pasado y en donde “participación” “pluralismo”, “disenso”, “conflicto” se presentaban como términos que intentaban ser parte de una nueva sociedad democrática. En este contexto el congreso pedagógico nacional fue una posibilidad para dialogar, discutir y debatir acerca de la educación. Convocatoria que fue bien receptada por la sociedad y en el caso de Catamarca, también.

El congreso fue una invitación y oportunidad de participación, en la propuesta de que “todos” lo hicieran. Sin embargo, diversos factores incidieron en que pudiera hacerse efectiva. Uno, porque la información solo llegó a los grandes centros, capitales de provincias y ciudades más importantes del interior de la provincia de Catamarca; otro, que la difusión de la convocatoria, recayó en las escuelas y en los institutos de formación docente, como centros de irradiación para la comunicación, para la concreción de las asambleas de bases y los centros de discusión. Además, existían en las instituciones prácticas propias del autoritarismo que rigió anteriormente, y se hicieron sentir en esta convocatoria, expresadas en el verticalismo vigente en las escuelas, por lo que hubo una determinación arbitraria, de quiénes podían participar del congreso y quienes quedaban excluidos. En las escuelas, eran mayormente los docentes de mayor antigüedad, los docentes noveles ni siquiera conocían sobre este congreso. Otro obstáculo, lo constituía las barreras geográficas, si pensamos que en Catamarca el 70% de las escuelas eran y siguen siendo rurales, y en los años 86 al 88 las posibilidades de comunicación eran mucho más difíciles, pues no había caminos a muchas localidades, ni medios que posibilitaran esa comunicación y participación.

El pluralismo, otra palabra que formaba parte de ese nuevo vocabulario político-educativo, y su construcción también tuvo sus escollos. Al ser recortadas las participaciones, no todos los sectores sociales estuvieron presentes o representados en las discusiones. como señalan Arata y Mariño (2013) no todos los sectores y actores tuvieron la misma capacidad de participación, en tanto las estrategias de la dictadura habían afectado y desarticulado a organizaciones progresistas de la sociedad civil, ello impactaría en el predominio de la iglesia católica, su participación sostenida a lo largo del desarrollo del congreso y su incidencia en los debates.

La iglesia ocupó un lugar central en los debates sobre quiénes serían los responsables de la educación, qué temas se incluirían y cuáles se quitarían del currículum, entre otras cuestiones. La tradición de la iglesia como co- fundadora de la educación desde la época colonial hasta los 80, era una impronta difícil de cambiar y de fuerte raigambre en la provincia, por lo que se reeditaron los debates en torno a la relación Estado-Iglesia.

Se dijo antes que el congreso no tuvo un carácter resolutivo, y como señala Southwell (2021) el II CPN terminaba después de dos años de sesión permanente, también terminaba el gobierno de Raúl Alfonsín.

Cabe destacar que, en el informe final de la provincia, se plantearon algunas cuestiones que resultaban de gran importancia. Para el fortalecimiento de la tarea de las instituciones educativas y la complejización de la realidad educativa, como los gabinetes psicopedagógicos, el planteo de la mayor participación de estudiantes en las cuestiones atinentes en la vida de las instituciones educativas; la necesidad de fortalecer la vinculación del sistema educativo con el mundo del

trabajo. Otras propuestas que se concretaron recién con la ley de educación nacional sancionada en el año 2006, como la obligatoriedad de la educación media, y la ampliación de la educación inicial, salas de 4 y 5 años y la inclusión de la obligatoriedad del último año de este nivel. Otra aún pendiente de resolución, como la designación por cargo de los docentes de nivel medio.

Algunas de las propuestas se materializaron en los '90 aunque desde otras lógicas y sentidos que asume la política educativa implementada, agudizándose la polarización, la desarticulación, segmentación y fragmentación del sistema educativo argentino, en suma, un debilitamiento de la educación pública.

Se pueden señalar algunos aspectos que otorgan relevancia a este hecho en la historia de la educación del país, uno de ellos es que se propició instalar a la educación como tema de una agenda pública; también el avance en la elaboración de un diagnóstico del estado de situación de la educación; el esbozo de propuestas y alternativas para su mejora. En ese marco, las discusiones estuvieron centradas en los modelos de sociedad, de hombre, de cultura, las finalidades y sentidos de la educación en general y del sistema educativo en particular, sobre el qué y el cómo se pretendía enseñar en ese contexto.

Un participante de ese congreso, planteaba “el significado del congreso desde hoy, es superlativo, porque algo que falta es espacios de diálogo, discusión donde pensar, repensar, imaginar un futuro de la educación. Hay problemas comunes con el '88 y el '87 y problemas nuevos”. Planteaba la idea de “barajar y dar de nuevo” preguntarse ¿qué significa educar hoy? En coincidencia con esta reflexión, otro entrevistado planteaba “tal vez tendríamos que estar en el tercer congreso pedagógico para ajustarnos a los tiempos modernos”

La agenda que motivó esas discusiones, deja puntos, cuestiones centrales de revisar y problemáticas a resolver aún hoy.

### Referencias bibliográficas

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Una historia en 12 lecciones. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Bolívar A. Bolívar Ruano. R. (2011). La didáctica en el núcleo de mejoramiento de los aprendizajes. entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista perspectiva educacional* Vol. 50 n° 2.

Coria, A. (2017). Breves reflexiones sobre el sentido político de la educación. *Revista Páginas* N°8 (12) <https://revistas.unc.edu.ar>

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Ed. Mito y Dávila editores SRL.

Edelstein, G. (2008) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A et all. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Eb Paidós Cuestiones de educación.

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores. México. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/gadotti-moacir-historia-de-las-ideas-pedagogicas-1.pdf>

Guillamondegui, M. et all. 2020. El discurso político educacional del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca. (1984-1988).

Hirsch, D. y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320>

Kauffman, C y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la Renuncia*. El perennialismo en la argentina Centro de Producción en Comunicación y educación. Cuadernos. Serie Investigaciones Paraná. Entre Ríos. Argentina

Southwell, M. (S/A). *El Proyecto Educativo de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)*

------(2021). *Ceremonias en la tormenta*. 200 años de formación y trabajo docente. Libro digital. CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ciudad autónoma de Buenos Aires. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14691/1/Ceremonias-tormenta.pdf>

Wanschelbaum, C. (2013). La Educación en la postdictadura (1983-1989) El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía, Revista Contextos de Educación

**Fuentes:**

- Informe Final del Congreso Pedagógico. Provincia de Catamarca. Noviembre 1987.
- Informe Final de la Asamblea Nacional. Congreso Pedagógico. Embalse. Córdoba. 1988

# ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 10 Núm. 1 / 2023

## Democratizar el presente, honrar la memoria, curricularizar los Derechos Humanos en la UNSL

Clotilde María Inés De Pauw  
Universidad Nacional de San Luis  
[clodepauw@gmail.com](mailto:clodepauw@gmail.com)



Paola Susana Figueroa  
Universidad Nacional de San Luis  
[paolafigueroa07@gmail.com](mailto:paolafigueroa07@gmail.com)



### Resumen

A 40 años de la recuperación de la Democracia y, en un contexto de fragilidad de los vínculos y relaciones sociales, en el que la derecha disputa desterritorializar la memoria; se torna necesario interpelar los discursos y prácticas institucionales y el lugar de las Universidades Públicas en este presente histórico.

En este trabajo nos proponemos realizar un ejercicio de memoria para rastrear en algunos elementos de la historia de la UNSL el legado de su primer Rector, Mauricio López, detenido y desaparecido durante la dictadura miliar, para analizar en ella sus improntas, sus olvidos, sus reconfiguraciones a la luz de los cambios contextuales que marcaron los rumbos de las Universidades Públicas y de la nuestra en particular, desde la recuperación de la democracia hasta el presente.

A partir de ello compartiremos el incipiente proceso de curricularización de los Derechos Humanos en la UNSL, con el propósito de aportar a un eslabonamiento intergeneracional capaz de reinterpretar el mundo desde miradas críticas, decoloniales, que resistan a la expropiación de la memoria y que tengan la potencialidad para trastocar los cimientos temporoespaciales del sentido político, pedagógico y social de una universidad pública comprometida con un proyecto emancipador.

Las siguientes preguntas configuran en el texto un pensamiento que nos permite dar cuenta de un proceso de reflexión ¿El legado de Mauricio López se constituyó en supuestos pedagógico-políticos desde donde la UNSL reconfiguró su proyecto a partir de la recuperación de la

democracia? ¿Qué cruces podemos encontrar de aquel proyecto en los discursos y prácticas cotidianas de nuestra institución? ¿Qué procesos históricos fueron generando la urgencia de curricularizar los DDHH en nuestra universidad? ¿Cómo generar un proceso de democratización para curricularizar los DDHH en la UNSL desde abajo y desde una perspectiva colectiva, social, solidaria y decolonial?

### Abstract

40 years after the restoration of Democracy, in a context of fragilities of social ties and relationships in which the right wing fights to deterritorialize memory, it becomes necessary to question both institutional discourses and practices and the place that State Universities occupy in this historical present.

Throughout this work, we propose to carry out a memory exercise to trace the legacy of the UNSL (National University of San Luis) first Rector, Mauricio López -who was arrested and disappeared during the last military dictatorship-, in some elements of the history of the university. Its marks, its oblivion, and its reconfigurations in light of the contextual changes that determined the course of State Universities and ours in particular will be analyzed, from the restoration of Democracy up to the present.

From that point on, we will share the incipient process of curricularization of Human Rights at the UNSL, with the purpose of contributing to an intergenerational linkage capable of reinterpreting the world from critical, decolonial perspectives, that resist the expropriation of memory and that have the potentiality to disrupt the temporal-spatial foundations of the political, pedagogical and social sense of a State University committed to an emancipatory project.

The following questions shape a thought that allows us to account for a process of reflection in the text. Was Mauricio López's legacy constituted in pedagogical-political assumptions from where the UNSL reshaped its project since the restoration of Democracy? What intersections of that project can we find in the discourses and daily practices of our institution? What historical processes were generating the urgency to curricularize Human Rights at our university? How to generate a democratization process to curricularize Human Rights at the UNSL from below and from a collective, social, supportive and decolonial perspective?

### Introducción

*Toda memoria es posible entre el olvido, desde él, gracias a él, como selección que preserva y desecha a un mismo tiempo. No hay memoria capaz de reproducir punto por punto la vivencia, y no por defecto de la memoria, sino porque la forma en que opera, su sentido no es la calca sino la interpretación.*

Pilar Calveiro.

A 40 años de la recuperación de la Democracia y, en un contexto de extrema fragilidad de los vínculos y relaciones sociales, en el que la derecha, como proyecto político antagónico en disputa, desterritorializa la memoria como contraseña para la construcción de futuros posibles y reterritorializa la violencia social y subjetiva, la opresión y el orden; se torna necesario y urgente interpelar los discurso y prácticas institucionales y el lugar que ocupan las Universidades Públicas en la configuración de paisajes, pasajes y lazos que permitan recomponer cimientos comunes, capas de sentidos para la reapropiación de este presente histórico en clave de Derechos Humanos, Sociales y Colectivos.

Posicionadas en esta singular situacionalidad y sabiéndonos “sujetos de determinaciones históricas y de significaciones que hemos recibido y sobre las que nos interrogamos para entender, explicar o interpelar sentidos de nuestro presente” (Kaufman, G., 2006: 49), nos

proponemos realizar un ejercicio de memoria para rastrear en algunos elementos de la historia de la UNSL el legado de su primer Rector, Mauricio Amilcar López, detenido el 1° de enero de 1977 y posteriormente desaparecido, para analizar en ella sus improntas, sus desvíos, sus olvidos, sus reconfiguraciones, sus transformaciones a la luz de los cambios contextuales que marcaron los rumbos de las Universidades Públicas y de la nuestra en particular, desde la recuperación de la democracia hasta el presente.

Al modo de lo propuesto por Pilar Calveiro (2001) Buscamos visitar el pasado para que nos permita comprender este presente:

*La relación entre pasado, presente y futuro permite ubicar a la memoria no sólo como una presencia del pasado en el presente sino también una “revisita” al pasado, para explorar la doble vía de la memoria: hacia el pasado y hacia el futuro, es decir en el tiempo. Es posible que sólo entonces, ella adquiera toda su potencialidad como instrumento de resistencia (2001: 2).*

Esa revisita al pasado, nos invita a poner entre paréntesis una mirada nostálgica del mismo y nos convoca a rastrear las huellas de una universidad abierta a su pueblo, tal como la pergeñó Mauricio López, que fue arrasada durante la última dictadura cívico militar, que se recompuso al calor de los acontecimientos sociohistóricos y que hoy late con discursos y prácticas institucionales en los que se amalgaman- de manera ambigua y contradictoria - diversos horizontes de sentidos con relieves múltiples y transfigurados, que le construyen una densidad compleja de desentrañar.

A partir de ello compartiremos el incipiente proceso de curricularización de los Derechos Humanos, en el que actualmente estamos involucradas, con el propósito de aportar a un eslabonamiento intergeneracional capaz de reinterpretar el mundo desde miradas críticas, decoloniales, que resistan a la expropiación de la memoria y que tengan la potencialidad para tocar y trastocar los cimientos temporoespaciales del sentido político, pedagógico y social de una Universidad Pública comprometida con un proyecto emancipador.

Las **preguntas iniciales** que acompañan la escritura se configuran en orientadoras de un pensamiento que se pretende compartido y que nos permitan dar cuenta de un proceso de reflexión, a partir del cual dialogar con otrxs<sup>2</sup> nuestros modos cotidianos de vivir y hacer las instituciones universitarias. Situadx en este presente, que nos ofrece una invitación a imaginar otros mundos posibles y nos exige coraje político- militante para defender esta democracia debilitada, nos preguntamos:

- ❖ ¿El legado de Mauricio López se constituyó en supuestos pedagógico- políticos desde donde la UNSL reconfiguró su proyecto a partir de la recuperación de la democracia?... ¿qué vestigios podemos encontrar de aquel proyecto en los discursos y prácticas cotidianas de nuestra institución?
- ❖ ¿Qué procesos históricos fueron generando la urgencia de curricularizar los Derechos Humanos (DDHH) en nuestra universidad?
- ❖ ¿Cómo generar un proceso de democratización para curricularizar los DDHH en la UNSL desde abajo y desde una perspectiva colectiva, social, solidaria y decolonial?

---

<sup>2</sup> Inspiradx en el libro colectivo *“Nosotrxs: Historias Desobedientes”* del Primer Encuentro Internacional de Familiares de genocidas por la Memoria, la Verdad y la Justicia, hemos tomado la decisión de usar la “x”, en tanto ello cumple una función político- gramatical a la vez que déctica y simbólica. La “x” es una partícula inclusiva en torno al género. A su vez, tal como señala este colectivo, la “x” es símbolo de señal *“Usted está aquí”* y, por tanto, indica nuestra presencia en un tiempo /espacio de la historia: *“aquí y ahora estamos”*. También le atribuyen un sentido de *“desobediencia”* que se inscribe en la palabra misma (...) *la “x” indica simplemente que “esto somos”: esta falla, esta falta, está herida en la escritura. Para que no olvidemos que hasta los sistemas más conservadores, coercitivos y deterministas – como el parentesco, como el patriarcado, como el de la lengua- pueden ser transformados, reivindicados (...) distintas funciones que la “x” puede adquirir en el contexto de un nosotrxs: bandera de género, marca de una presencia subjetiva y símbolo de transgresión por medio de la palabra.* (En: Nosotrxs: historias desobedientes, 2020: 21)

### Tejiendo lazos con la memoria: La Universidad que nos legó Mauricio López.

La Universidad Nacional de San Luis nace el 10 de Mayo de 1973, en un contexto social y político sumamente conflictivo. Por un lado, a nivel global el mayo francés, las revoluciones latinoamericanas y argentinas van generando un clima de época donde la transformación social se respiraba en el aire y se vivía en los cuerpos. Por otro lado, en lo local el territorio social y político se configuraba en los pasajes entre dictaduras y democracias. Pocos días después de su creación asume la presidencia Hector Cámpora y como ministro de Educación Jorge Taiana. En esa bisagra que constituyó el tercer peronismo, nuestra universidad se configura como tal como un desprendimiento de la UNCUYO, al igual que la Universidad Nacional de San Juan. Mauricio López es nombrado como su primer Rector (1973-1976) y, rápidamente configura todo un dispositivo para transformarla en una Universidad democrática, solidaria, colectiva y *partícipe*, como a él gustaba llamarla. Toda una apuesta que ya venía gestando en la UNCUYO junto con Enrique Dussel y Arturo Roig en el seno de una institución sumamente academicista y elitista que se alejaba de su tiempo histórico dando la espalda al pueblo.

Esta nueva universidad se configura a partir de un movimiento en el que se crea, como modo de estar siendo en la institución, lo asambleario con la participación de todos los claustros, lo que permitió no sólo poner en cuestión las estructuras competitivas, meritocráticas y jerárquicas propias del campo intelectual y el campo del poder, en términos de Pierre Bourdieu (1995), que hasta entonces eran hegemónicas en las formas de organización institucional, sino reinventar otras maneras para pensar colectivamente la universidad que se deseaba configurar a partir de ese acto inaugural. El trabajo que se propone Mauricio López es desmontar esa tradición cientificista y academicista que se remonta a 1940 y para ello diseña un esquema totalmente novedoso donde las *Áreas de integración curricular* y la *Departamentalización* le dieran voz a todos los actores y actrices que cotidianamente hacen la institución en la toma de decisiones, para ir configurando, poco a poco, un mundo compartido- otro, donde lo posible, las fronteras entre el adentro y el afuera se volvieran cada vez más tenues sin perder el sentido de formación y producción de conocimientos propio de las universidades, pero ahora desde un saber emancipador. En su propuesta se destacó:

(...) el estudio de la Realidad Nacional, la transformación de las estructuras académicas, una marcada política extensionista, el Servicio Pedagógico, la Planta Piloto de Medicamentos, la Comisión Asesora Regional, la Secretaría de Transferencia a la Comunidad. También la concreción de dos Complejos universitarios, según la Ley Taiana N° 20654, el de San Luis que quedó constituido por los Departamentos de Matemática, Química, Física, Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Psicología y el de Villa Mercedes, por los Departamentos de Ciencias Básicas, Tecnológico, de Relaciones Sociales y Administración (Programa de Historia y Memoria de la UNSL).

Como un visionario y un revolucionario, Mauricio López visibiliza que lo que sucede en la realidad social pasa por el costado de la “casa de altos estudios” y, desde allí, tipifica tres *tipos de actitudes* que asumen las universidades con el propósito de confrontar proyectos políticos- pedagógicos que resultan antagónicos. Estas “actitudes” se ofrecen como un caleidoscopio para mirarnos en aquello que esta naciente universidad deseaba ser. Alejandro Paredes (2010), un estudioso del pensamiento de Mauricio López, las sintetiza claramente:

A la primera nombra la “**actitud de Torre de Marfil**”, en la que la universidad se erige como institución con un marcado estilo separatista del resto de la sociedad y se posiciona, al decir de Pierre Bourdieu, como campo del poder y campo intelectual, como una (...) *institución fundada para operar una objetivación que pretende la objetividad y universalidad* (Bourdieu, 1998:98). Esta universidad se sostiene sobre la base de la creencia que allí se produce una “ciencia objetiva”, con

la legitimidad para decir “*la verdad acerca del mundo social*” (Bourdieu, P., 1998:100), que asienta su prestigio en la producción de saberes del más alto status científico y por ello, la mayoría de las veces, resultan estériles puesto que se preservan alejados de la realidad social sin ser contaminados por ella. Una universidad que pone en marcha una serie de estrategias para mantener todo el capital social, cultural, político y simbólico que la convierte en una institución deshistorizada. En ese contexto, Mauricio López cuestiona la formación que se ofrece a las nuevas generaciones: sujetos que al pasar por las aulas universitarias han forjado todo un *habitus*, todo un sistema de disposiciones desde el que reproducirán, en sus espacios de acción, la misma actitud de saberse “torres de marfil”, lo que conlleva todo un posicionamiento de superioridad, de descompromiso y de desprecio hacia quienes sufren la opresión.

La segunda la denomina “**Actitud Militante**” y, muy contrariamente al sentido común de este término, Mauricio López señala que esta universidad responde al poder hegemónico, en tanto reproduce las lógicas de dominación y excluye todo espacio pensado para el examen crítico de la realidad y la producción de conocimiento emancipador. Esta universidad es una institución politizada pero al servicio de los poderes dominantes y, desde allí, produce saberes de baja densidad, hostiles y ajenos a las luchas de los pueblos Latinoamericanos y de alta densidad para sostener a las oligarquías locales en sus perspectivas europeizantes. De este modo se cancela no sólo la posibilidad de formar y producir saberes críticos, sino también la de someter a juicio social eso que se hace en las universidades. Se olvida, se niega, se oculta que las instituciones universitarias son un lugar de lucha y de disputa por “*la verdad sobre el mundo universitario y sobre el mundo social en general*” y que (...) “*sus veredictos están seguramente entre los veredictos sociales más poderosos*”, al decir de Bourdieu (1988: 99). Desde esta perspectiva, hay un compromiso ideológico interesado con los grupos de poder y por ello una ‘*actitud militante*’ para naturalizar las explicaciones sociales y políticas que permita la construcción de consensos favorables a los sectores hegemónicos, en términos gramscianos.

La tercera la denomina “**Actitud de Participación**”, en la que la universidad es parte constitutiva de la sociedad, particularmente del pueblo. Esta universidad con un claro proyecto político-pedagógico no cede a las presiones de los grupos sociales o del poder estatal; el conocimiento es parte constitutiva de la transformación social y el examen crítico de la realidad.

Esta tercera actitud será la apoyada por López ya que cree que el poder estatal debe evitar caer en una intromisión autoritaria que exceda a su intervención genuina y suprima las libertades de iniciativa de las instituciones sociales. Como un defensor acérrimo de la autonomía universitaria, afirmará: “La condición esencial de la vida espiritual es la libertad. Si ésta falta (hablamos de libertad política) no hay ni educación ni cultura. La libertad de enseñar, entonces, constituye uno de los pilares de la grandeza nacional; caso contrario, cae en la uniformidad de la producción de un tipo, que nivela todo y no ennoblece nada. La libertad en cuestión, sin embargo, es una libertad responsable que no tiene nada en común con la naturaleza anárquica del individualismo burgués (López, 1954).

Esta idea de universidad, sobre la cual Mauricio López buscó dar forma a la UNSL allá por 1973, se asienta en la idea gramsciana de un intelectual crítico y transformador que, al asumir la politicidad de su trabajo en cualquiera de los planos y funciones, en los que se despliega; aporta a develar y a desmontar las ideologías, los intereses, las prácticas y los discursos de los grupos de poder en favor de los sectores oprimidos. En ese sentido, asume que la conflictividad es inherente al devenir del ser humano y constitutiva de las instituciones y que, por ello mismo, permite tensar las contradicciones en búsqueda de una universidad que “no es” sino que “está siendo” en el seno de una realidad social que no le es exterior, muy por el contrario, es su morada. Una universidad que, experimentándose, identificándose con la realidad social, con el pueblo y sus problemas va dibujando los rostros en los cuales se reconoce y para quienes se proyecta. Una universidad

comprometida con su tiempo histórico, cuyo deber es aportar a la construcción de democracias reales:

(...) mientras se siga pensando como una comunidad cultural, como un cuerpo de docencia e investigación, como el punto de concentración de conciencia social de la nación, es a ella que corresponde -sin perder naturaleza- asumir un papel social responsable que oriente el tránsito de una democracia formal a una democracia real. (Lopez; 1967:11)

En ese escenario, Mauricio López deposita toda su confianza en el movimiento estudiantil como un enclave fundamental para la transformación social. De allí que su gran preocupación fue provocar su participación, darles voz y voto en la vida social y universitaria. Para ello, se generó todo un dispositivo de formación política de las nuevas generaciones que ingresaban a la universidad a través del estudio obligatorio de la Realidad Nacional y el involucramiento en el trabajo con los territorios. El movimiento estudiantil se constituyó, para este filósofo, en la referencia para hacer posible la transformación social y las luchas revolucionarias de los pueblos latinoamericanos. Por ello sostenía que era deber de las instituciones formadoras provocar una praxis social y política capaz de interrogar los sentidos de su hacer en el mundo en determinadas condiciones históricas. Al respecto del movimiento estudiantil pensaba que ellxs son “*los guardianes del ideal de libertad y los portavoces de la gente oprimida [...] los estudiantes, como estudiantes, juegan un papel político que en otras partes del mundo ellos llevan como ciudadanos o como miembros de un partido político*” (López, 1959b: 462).

Esta politicidad que reconoce en lxs estudiantes fue la que le imprimió a todo el proceso de transformación de las estructuras universitarias para destronar aquella “Torre de Marfil” y hacer posible el pasaje a una universidad construida desde la participación. Así, en este nuevo proyecto de universidad que no niega su pasado, recogió otras figuras, otras imágenes otros rostros y otras voces que le prestaran un sentido nuevo para que se “pintara de pueblo”, parafraseando al Che Guevara. Para construir esta nueva arquitectura convocó a mesas de diálogo y trabajo colectivo a actorxs sociales que históricamente habían sido excluidos como voces legitimantes: representantes de gremios, referentes territoriales, movimientos sociales, docentes, Nodocentes, estudiantes discutieron el devenir de la universidad y a su vez, ésta salió a las calles, a los barrios en un trabajo con la comunidad hasta entonces inédito. Los saberes populares y académicos se amalgamaron en igualdad de condiciones, puesto que, tal como sostenía Mauricio López, la acción transformadora de la realidad siempre es junto a otrxs.

Coherente con esta posición, a la vez que defendía la relativa autonomía de la universidad para pensarse a sí misma ligaba su hacer y su sentido a un compromiso de liberación nacional y latinoamericano del imperialismo. Al respecto señalaba:

Una liberación de ataduras internas y externas que han trabado su desarrollo, desquiciado su vida y comprometido su porvenir [...] [Es] la recuperación de un proyecto de ser y de existir que no le venga impuesto desde afuera y sea la obra de todo un pueblo que en raras ocasiones ha salido de una vida marginal. De allí el repudio al modelo liberal que rigió la vida de nuestros países a partir de la independencia y que hoy sobrevive, aquí y allá, en medio de general descreimiento y el rechazo a las relaciones de dependencia imperialista impuestas por los Estados Unidos (López, 1971).

Profundamente humanista, hizo de la UNSL una universidad que supo comprometerse en las luchas históricas en defensa de la soberanía latinoamericana, que mantuvo su eficacia simbólica porque se inscribió en una praxis pedagógica, social y política donde la producción de pensamiento marchaba acompasado con un hacer revolucionario y utópico en pos de romper las jerarquías, los modos de dominación y las condiciones que los producen.

En este sentido, podríamos decir que Mauricio López fue un precursor no sólo de la curricularización de los Derechos Humanos en los claustros universitarios, sino que ayudó a configurar una institución en clave de Derechos Humanos, nos legó cómo defenderlos, ejercitarlos y cómo luchar por su ampliación.

Situadas en este presente histórico en un momento bisagra en los que se juega el destino social de nuestras democracias, revisitamos el pasado, la memoria de Mauricio López, aquel filósofo latinoamericanista que compartió parte de su vida y su trabajo junto a Paulo Freire en el Consejo Mundial de Iglesias y que fuera instituyente de la UNSL; como un modo de resistencia contra el olvido puesto que, al decir de Pilar Calveiro *“la resistencia construye sus memorias reapareciendo lo desaparecido por el Estado, lo que éste intenta borrar y, a su vez, rescata desechando, seleccionando, olvidando también”* (Calveiro, 2001:2).

Mauricio López fue detenido por el terrorismo de Estado, como ya dijimos el 1° de enero de 1977 en Mendoza cuando regresó del exilio impuesto a visitar a su madre y, posteriormente desaparecido. Aquel Estado intentó desaparecer también su legado. Traerlo aquí es un acto de reivindicación histórica y un homenaje a todas las víctimas de la dictadura cívico militar.

### **Desapareciendo la memoria: marcas del terrorismo de Estado en la UNSL**

Los móviles de la Dictadura cívico- militar de 1976 no fueron distintos en nuestra universidad que en el resto de las de nuestro país: apropiarse del pasado y del presente para borrar las huellas de toda capacidad de resistencia. Aquí también desaparecieron, asesinaron, detuvieron ilegalmente docentes y estudiantes, torturaron, cesantearon trabajadorxs y muchxs tuvieron que partir al exilio o al insilio. El Estado represivo, tal como lo denomina Daniel Feierstein (2019), que tomó por asalto el poder en 1976, tuvo como propósito eliminar de las universidades todo vestigio de pensamiento crítico, de compromiso con la igualdad, la libertad, con las luchas por democratizar sus estructuras y por compartir sus horizontes con los sectores oprimidos para, desde esta operatoria, crear las condiciones de una “reorganización nacional” al servicio del imperialismo. Como en tantas otras, hubo intervención militar en su conducción, cierre de carreras y resistencias. Estas últimas estuvieron dadas por la rápida organización de los diferentes claustros que modificaron los Planes de Estudio de las carreras de Educación y de Psicología fundamentalmente, con el propósito de salvarlas de la censura borrando todo aquello que pudiese dar lugar a sospechas.

Por cierto, el “Proyecto de Universidad Partícipe” que había construido Mauricio López en sólo tres años, fue erradicado casi definitivamente. La violencia y el terror se apoderó de los cuerpos y las vidas cotidianas y ni tan siquiera se volvió a aquella universidad academicista y elitista previa a 1973: contenidos vacuos, moralizantes, estigmatizantes y disciplinadores, tecnocráticos, inertes pero que cumplieron su eficacia simbólica para operar la ruptura del lazo social, la encarnadura del individualismo, para indiciar un sentido común en el que se desterró la idea de lo público como la arena de lucha por los Derechos Humanos, por un pensamiento colectivo y en donde todxs y cada unx era portador de desconfianza, ya sea por sus posiciones críticas ya sea por estar al servicio del Estado represivo. Pasillos, aulas, docentes, Nodocentes, estudiantes se llenaron de silencios, se callaban los traumas y dolores, los posicionamientos: sujetos errantes que no sabíamos quiénes éramos ni nos atrevíamos a preguntarlo. Una universidad que aranceló su ingreso, su permanencia y egreso como metáfora de un “impuesto” para ese trabajo de pensamiento en retirada, para la expropiación de las palabras, de la historia, de las socialidades, un gravamen venido desde el exterior de las fronteras de la universidad y su sentido político, que impuso muros de indecibilidad en los procesos de transmisión cultural.

### **Reconstruyendo la memoria: el proceso de normalización de la Universidad en la primavera democrática.**

La mal llamada “Guerra de Malvinas” y su derrota fueron inaugurando la esperanza y, tenuemente, a hurtadillas se comenzó a respirar un cierto aire de posible democracia. Fueron

primero lxs estudiantes que comenzaron a juntarse, a debatir cómo reconfigurar una universidad diezmada. Al comienzo, reuniones más secretas, muy cuidadas de posibles infiltraciones, más menudas sobre todo de aquellxs que habían vivido su formación entre democracia y dictadura, luego cuando ya era claro el fin del oscurantismo, se fue ampliando y acompasando con la presencia en las calles al grito de “*se va a acabar la dictadura militar*” y, poco a poco, algunas asambleas asomaban dibujando el compromiso con un nuevo presente histórico. Eran tiempos en que el “miedo y la osadía”, parafraseando a Paulo Freire, convivían, puesto que las imágenes de lxs desaparecidxs estaban demasiado presentes, sin embargo ello no nublaba los deseos profundos de recuperar la libertad.

A nivel nacional una de las primeras acciones que realiza el nuevo presidente democrático Raúl Alfonsín fue firmar el decreto N° 154/83 mediante el cual se nombraron Rectores normalizadores en las Universidades Nacionales con el fin de restablecer las vidas institucionales democráticas y reafirma en su discurso en la primera Asamblea Legislativa en aquel 10 de diciembre de 1983:

Consideramos a la Universidad como un órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país (...) Para el gobierno de la Universidad, hemos sostenido los principios de la Reforma Universitaria iniciada en 1918, a los cuales adherimos con la convicción más absoluta de su constante historia y vigencia (Alfonsín, 1983).

Nuestra Universidad vivió intensamente ese proceso de “Normalización” que implicaba una transición hacia la democracia y nuestro primer Rector Normalizador, el Dr. Pascual Colavita que había sido víctima de la Noche de los Bastones Largos en la UNLP, tomó como una de sus primeras medidas la elaboración de un “Nunca más” donde una comisión designada *ad hoc* investigó la intervención militar y la connivencia local con la Dictadura Cívico- Militar. En aquel tiempo histórico la institución caminó entre escombros del pasado inmediato de la dictadura y la reconstrucción de una universidad democrática que quería recuperar los principios que la vieron nacer. La gran preocupación estuvo centrada en ir construyendo un modo de convivencia tolerablemente armoniosa en una institución en la que quedaban demasiadas heridas abiertas y en la que había que reaprender el ejercicio de la democracia. La tarea se centró entonces, en poner a rodar el co-gobierno, regularizar la situación de lxs docentes, Nodocentes y estudiantes cesanteadxs y poner en marcha los concursos para el acceso a la carrera docente. Fue un espacio-tiempo complejo y contradictorio en que la institución necesitó pensarse a sí misma, reacomodarse en lo estructural y en lo coyuntural, volverse a conocer.

Paralelamente, en el primer Centro de Estudiantes unificado con representación de todas las fuerzas políticas, se generaron fuertes disputas acerca de la universidad que queríamos: uno más despolitizado que propugnaba mirar sólo al futuro desde ese presente histórico y otro que-al decir de Pilar Calveiro- parados en este presente asume su (...) “*condición de gozne que conecta un pasado que fue con un futuro por imaginar*” (Calveiro, 2001:2). Siendo una Universidad pequeña donde los vínculos son tan familiares y donde muchxs de lxs que no sufrieron la censura y la violencia de Estado en sus cuerpos se sentían hasta culpables de esta situación y lxs que volvían lo hacían también con cierta extrañeza y mucho temor y desconfianza, fue muy difícil articular memoria reciente y proyecto, más bien el devenir cotidiano fue configurando algunas capas de sentidos, algunas fisuras donde el pensamiento crítico se iba colando.

Sin embargo, desde lo académico los Planes de Estudio rehechos en la dictadura quedaron intactos sin ser modificados durante más de 20 años: por alguna razón, porque quizá los traumas eran demasiado profundos y había que olvidarlos prontamente o porque nadie se atrevía a reconocerse en su autoría. En los hechos, el regreso a la UNSL de profesores despedidos y cesanteados trajo algunos aires de aquella universidad participe y en los procesos de transmisión se incorporaron las teorías críticas, fundamentalmente latinoamericanas, se recuperó la historicidad para explicar los procesos sociales y educativos, las teorías marxistas y la reflexividad que convivían de manera fragmentaria y yuxtapuesta con las perspectivas más

radicalmente tecnocráticas, sin poder conformar una trayectoria formativa con un horizonte de sentidos.

Junto a ello, la universidad como institución seguía más cerrada en sí misma intentando encontrarse, reconfigurar su autonomía, volver a poner en marcha los procesos para que el co-gobierno se hiciese desde elecciones hasta entonces de manera indirecta, con la participación de todos los claustros. Si bien volvió a recuperar cierta confianza y reconocimiento en el contexto local, cierto compromiso en defensa de los Derechos Humanos, sobre todo con los procesos de Memoria, Verdad y Justicia, le costó abrir sus puertas a los problemas de la comunidad y recuperar el anhelo de Mauricio López de una universidad partícipe donde la voz del pueblo fuera también instituyente del proyecto universitario.

Ese trabajo con la comunidad cobró mucha fuerza en la década de los 80, pero se organizó fundamentalmente por fuera de las estructuras institucionales con algunxs docentes que habían vuelto del exilio, que habían vivido aquella universidad de Mauricio López y tenían un fuerte compromiso con los sectores populares y con estudiantes que iban construyendo una conciencia histórica al calor de la primavera democrática. Se consolidaron ONGs cuyxs promotores centrales salían de las aulas universitarias sin querer identificarse demasiado con la universidad, como si se vivieran dos vidas paralelas. Al decir de Elizabeth Jelin

En los años 70 y 80 se hicieron visibles actores sociales y prácticas colectivas nuevas, tanto en el seno de movimientos sociales clásicos (obrero- campesinos) como en nuevos movimientos de mujeres, generacionales, urbanos, étnicos, de derechos humanos, movimientos que planteaban metas y demandas más localizadas y específicas (Jelin, 2017:73).

En nuestro caso, fue la educación popular la que nos reunió en el trabajo con la comunidad: volvimos a pisar el mismo barro de la realidad en el que aquellxs docentes, estudiantes y militantes de la década de los 70 habían dejado sus pisadas y sus improntas y algunxs de ellxs sus vidas. Buscábamos hacernos en una praxis política que muchxs de nosotrxs desconocíamos, al mismo tiempo que tejíamos los lazos con la memoria desde un presente mucho más deteriorado en términos de organización colectiva. Se trataba entonces, de construir una esperanza en condiciones en que la supervivencia era el único horizonte de visibilidad y que se iba haciendo y rehaciendo en las luchas por el derecho a la educación, de las infancias y adolescencias, a una vivienda, a la reflexión de las situaciones de opresión y la subordinación de las mujeres en un sistema patriarcal, a la confianza en la organización popular, entre otros.

Sin embargo, esas prácticas y la lectura sistemática de la realidad y de las teorías críticas también pregnaban nuestro hacer en la universidad, ya sea en los procesos de transmisión cultural ya sea en el posicionamiento como estudiantes. Prácticas que nos autorizaban a tomar la palabra, a revelarnos y poner en cuestión los discursos tecnocráticos, la despolitización, la separación de la universidad de los problemas de la gente. En ese sentido, estos movimientos sociales de los que algunos universitarixs formábamos parte, en cierto modo, operaban empujando en lo instituido nuevos instituyentes en los que se pudiera recuperar algo del legado esperanzador de un futuro posible para nuestros pueblos latinoamericanos, que nos había dejado Mauricio López.

Dolorosamente la potencialidad de su praxis política y de sus aportes teóricos se iba desvaneciendo a medida que las políticas neoliberales y neoconservadoras de la década de los 90 se materializaban e iban colonizando a las instituciones de Educación Superior. La apelación a nuestro primer Rector en muchos casos, se despintó, se banalizó, se deshumanizó para convertirlo en un monumento dentro del paisaje de la UNSL. Su nombre para pocxs remite a un pensar, hacer, sentir emancipador, a un andar como punto de llegada que fue nuestro punto de partida.

## El olvido confronta a la memoria: lo que nos hizo ser la década de los 90

Como es sabido, el auge neoliberal en lo económico y el neoconservador en lo político produjo un cambio de paradigma casi irreversible en los sentidos y significaciones sociales, culturales y políticas de las universidades. La nuestra no fue una excepción y, a nivel global, prontamente se aggiornó a las exigencias de los organismos internacionales, con lo que las políticas meritocráticas y tecnocráticas fueron las que guiaron las lógicas institucionales. Sin embargo y siguiendo a Pierre Bourdieu (1983) entendemos a la Universidad como un campo, donde se juega la posesión (y la imposición) de determinados intereses en torno a ciertas especies de poder o de capital, en nuestro caso el capital cultural, simbólico y social. Es un espacio social de conflictos, de contradicciones, de competencias por conservar o transformar la estructura de la distribución del capital específico que allí está en juego. Este nudo de relaciones históricamente constituido se puso de manifiesto en, al menos, dos proyectos de universidad a veces antagónico: el que detentaba la hegemonía que tendía a conservar el *statu quo* y a imponer una universidad mercantilista o al menos obediente a la lógica del nuevo orden mundial capitalista y aquella representada por los dominados que buscábamos subvertir esos sentidos resistiendo a la Ley de Educación Superior y sus efectos y, como bandera, a la Ley de Educación Federal, puesto que ambas transformaban el derecho a la educación en un servicio.

Es sabido que en ese contexto, los organismos internacionales fueron generando un mapa que diagnosticaba las realidades del país, en general desde la perspectiva del mercado y de las universidades en particular, para justificar las políticas de ajuste y privatización y, de este modo, fueron generando la agenda de ese tiempo histórico.

Esta agenda se sustentaba en el diagnóstico de que las universidades en la región se encontraban en un estado de “parálisis institucional”, y por tanto, era necesario inducir “desde afuera” políticas de cambio que suponían articular nuevos instrumentos (programas competitivos, evaluación institucional, incentivos a la investigación) y nuevas modalidades de financiamiento. Las promesas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación fueron los argumentos que completaban el círculo virtuoso de las reformas de la educación superior. (Suasnábar; 2013: 30)

La carrera por la evaluación entendida como medición de resultados, el fantasma de las acreditaciones tanto de las carreras como de los docentes singulares, la lógica de los pagos diferenciales por las funciones que los trabajadores docentes realizamos (incentivos a la investigación), los sistemas de clasificación y jerarquización meritocráticas, las relaciones de poder, el individualismo, el pago por programas y proyectos de la mano de ese panóptico en el que se convirtió la SPU, CONEAU, el FOMECE, la transformación de la enseñanza por competencias; fueron modos en que las políticas compensatorias y el ajuste estructural encarnó el Estado policíaco al servicio del mercado. Al interior, se fue re configurando la matriz originaria de la universidad, su matriz cultural y política y su sentido simbólico y con ello, los *habitus* de los trabajadores, quienes, en su gran mayoría aceptaban justificando estas reglas de juego o las ponían en cuestión en los discursos mientras sus prácticas se tornaban eficientemente legitimadoras o bien aquellos pocos que pudimos resistir a las mismas, no sin consecuencias.

Lo real es que nuestra universidad se con-movió no sólo en su estructura sino en su proyecto pedagógico-político: nunca como antes la relación entre procesos histórico-sociales y la constitución de subjetividades acrílicas y sobreadaptadas a las exigencias del nuevo orden mundial, se hizo tan patente y tan visible en la vida de nuestra institución. En ella la fragmentación y la conflictividad por la lucha de intereses contrapuestos recorría los pasillos, las aulas, las oficinas como una marea silenciosa que iba carcomiendo la posibilidad de lo común. Si bien es cierto que crecieron los proyectos de investigación, tras la política de las categorizaciones, ello estalló lo colectivo, puesto que se disputaba la posibilidad de tener cada quien su proyecto en contra de una producción que necesariamente es un co-pensar. Lo mismo sucedió con los

proyectos de extensión, aumentaron de manera exponencial, pero con lógicas demasiado antagónicas: la de la venta de servicios al mundo empresarial y la de la educación popular como un espacio marginal de resistencia.

Aquella universidad partícipe, obstinada en conjugarse con el pueblo que había soñado y materializado Mauricio Amilcar López, se nos fue entre las manos, transmutó su sentido hacia una “militante” al servicio de los poderes hegemónicos. Ese orden de escasez de utopías emancipatorias, de agudización de las contradicciones, de una feroz lucha por el poder, de dispersión de sentidos y de fractura del lazo social nos confrontó con una universidad en la que muchxs fueron asumiendo los rostros, las identidades que lxs opresores nos dibujaban, a la que nos sometían con la misteriosa mentira de encontrar un lugar de mayor prestigio o un ancla donde no naufragar. En ese proceso fue crucial la cooptación del movimiento estudiantil, a quién se lo fue comprando a través de prebendas y de una pobreza de discursos y de prácticas que lxs convocara a asumir un papel histórico en las luchas sociales. La política y lo político fue desapareciendo del escenario de la vida universitaria y la gestión fue ocupando su lugar. También es cierto que los gremios resistieron a la implementación de Ley de Educación Superior en el marco de marchas y protestas en las que volvimos a tomar las calles, las mismas que nos vieron luchar en contra de las Leyes de impunidad contra los Juicios de *Les a Humanidad* y mucho más tarde, contra el avance neoliberal del 2001 y el macrismo.

Fue a fines de la década del 90 cuando pudimos transformar los Planes de Estudio heredados de la dictadura: un tiempo demasiado extenso si se piensa las múltiples generaciones que se formaron en ellos. Escriturar los nuevos Planes de Estudio se convirtió en el espacio de la real disputa entre esos dos proyectos de universidad. En líneas generales, luego de intensas resistencias, paralizaciones, oposiciones, en las propuestas formativas conviven las lógicas de esos dos grandes proyectos de universidad: un enfoque técnico- academicista junto a una formación crítica, emancipatoria que ancla en compromisos historizados en los territorios. Conjugarse en los Planes de Estudio intereses contrapuestos como modo de atenuar los conflictos, recae finalmente en lxs estudiantes: intensificación de la carga horaria y una balcanización de los saberes que hace bastante difícil a los nuevos sujetos que arriban a la UNSL (estudiantes que trabajan, trabajadores que estudian, responsables de crianzas y cuidados de familiares), sostenerse en ella y configurarse en ciudadanxs plenos, en los términos que lo planteaba Mauricio López. Recuperando y parafraseando a aquel estudiante reformista del 18 Deodoro Roca “*ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas*” (Roca, 1959: 24); ha dejado de ser una condición de posibilidad del sentido formativo de la UNSL, puesto que lxs alejan de las experiencias vivas de vivirla intensamente hacia adentro y hacia afuera y la acercan a meros pasajes, pasajeros fortuitos.

Mucho no ha cambiado desde entonces a pesar de que hemos transitado ya dos décadas del cambio de siglo y cuatro de la recuperación de la Democracia que hoy celebramos. Nuestra universidad como tantas otras, se está haciendo a sí misma en ese “*cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados*” (Pérez Gómez, 2000:12). Momentos de mayor declive o de mutación de los discursos y prácticas neoliberales, momentos de fortalecimiento o tiempos en que, al compás de los procesos sociopolíticos más globales, es posible introducir otras miradas que los pongan en jaque. Lo cierto es, que convivimos en una aparente armonía y hemos aprendido a aprovechar los intersticios que nos dejan o los que provocamos para que la UNSL vuelva a leer, desde este presente, sus raíces culturales, políticas y pedagógicas, vuelva a tejer la memoria, a revisar el pasado para apropiarse de un presente más promisorio, que sea promesa de futuro: de un futuro, que hecho en clave de Derechos Humanos, no banalice los legados de Mauricio López y sea capaz de transmitir, de generación en generación, una imagen de universidad donde las fronteras del adentro y el afuera sean sutiles, lábiles, tenues, porque de lo que se trata es de formar para un pasaje de una conciencia ingenua a una conciencia histórica.

## **Esbozando futuros con memoria: hacia la curricularización de los Derechos humanos en la UNSL**

Practicar el ejercicio de la memoria en estos cuarenta años de democracia que atravesó la UNSL, permite mapear cómo los vestigios de esa universidad partícipe jugaron en algunos momentos históricos por fuera de la institución y en otros, operaron como campos de resistencia al interior de ella. En la actualidad, ese campo de resistencia puja, como ya señalamos, en el seno de dos modelos de universidad, para disputar ese legado de compromiso social con prácticas institucionales-pedagógicas más humanizantes que fortalezcan la democracia, en un contexto donde las derechas cobran fuerzas desde discursos negacionistas y discriminatorios. En esa trama de disputas realizaremos una lectura de los procesos de curricularización de los DDHH que se viene llevando a cabo en la UNSL valiéndonos de los aportes conceptuales que nos ofrece Basile Bernstein (1993).

Tal como se expresó, los Derechos Humanos son parte de la génesis histórica de los Discursos Sociales de la Argentina, en los que se fue configurando la agenda política y social de este país en los últimos 40 años con sus momentos de avances y retrocesos. Esos Discursos Sociales comienzan, en los primeros años del nuevo siglo, un proceso de recontextualización en la configuración de los Discursos Pedagógicos, particularmente en la Educación Superior como campo de disputa a partir de la CRES del 2008 en Cartagena de Indias.

Al decir de Basile Bernstein (1993) la recontextualización es la operación mediante la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser ubicados o reubicados en el espacio pedagógico. La recontextualización oficial ocurre cuando un texto que pertenece a un discurso específico es selectivamente desubicado o reubicado e insertado en nuevos contextos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados a la trama contextual e institucional. Esa recontextualización se da en un campo de lucha y negociaciones acerca de la gramática de esos discursos, por ello es interesante leer cómo la inclusión de los Derechos Humanos se fue dando en un proceso tejido desde la conformación del Discurso Pedagógico Oficial<sup>3</sup>, pero también legitimado y tensionado desde las prácticas pedagógicas que lo fueron configurando.

Aunque se venía trabajando de manera informal hacía varios años, en el 2020 la UNSL tiene representación formal en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos- CIN (RIDDDH-CIN), uno de los espacios institucionales donde se van definiendo los Discursos Pedagógicos que, parafraseando a Basile Bernstein, (1993), si bien son categorías abstractas, se constituyen como resultado de una construcción, de una producción que va más allá del lenguaje, sino que da cuenta de un entramado de ciertas disputas del campo social y/o pedagógico. Esos discursos son categorías en las cuales los sujetos se van constituyendo.

En el marco del CIN se comienza a discutir la necesidad de incorporar los DDHH en el curriculum de la Educación Superior con un claro sentido político-pedagógico: la de ir generando espacios en la trama formativa con contenido y abordajes de y desde los DDHH, a fin de contribuir a la configuración de ciudadanías plenas, sustantivas y críticas comprometidas con el fortalecimiento de la democracia. De esta forma el CIN el 13 de abril de 2022 mediante Acuerdo Plenario 1169/22 aprueba el documento “Apoyo y fortalecimiento de la curricularización de los Derechos Humanos en las trayectorias formativas en las Universidades Públicas argentinas” y promueve su curricularización en los trayectos formativos de pregrado y grado. La elaboración del Documento implicó poner en ruedo no sólo una intencionalidad de curricularizar los DDHH en la Educación Superior en un proceso de recontextualización del Discurso Pedagógico, sino también garantizar ciertos marcos que impidiera su banalización y una inclusión con claro sentido político. Discusiones, debates, planteos, encuentros académicos<sup>4</sup> y propuestas, fueron tejiendo un

<sup>3</sup> Los Discursos Pedagógicos Oficiales se van cristalizando en los pronunciamientos de CRES 2008 - 2018 donde los Derechos Humanos son parte de la agenda de la Educación Superior y se va definiendo el lugar de las Universidades Públicas en este contexto histórico. Simultáneamente el CIN opera en la constitución de estos discursos aportando líneas que van a ir configurando los Discursos Regulatorios y Discursos Instruccionales.

<sup>4</sup> Durante el año 2018 se llevó a cabo el I Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria” en la ciudad de Paraná y, en 2022 se llevó a cabo el II

documento que permitiera ir definiendo en el Discurso Pedagógico Oficial de la Educación Superior los DDHH, pero que, consecutivamente, fuera materializándose en prácticas que encarnaran nuevos códigos en las tramas institucionales.

En este marco la RIDDHH comienza a trabajar con la Secretaria de DDHH de la Nación para construir y poner en juego una propuesta formativa con contenidos de DDHH en la Educación Superior que, durante los años 2019 a 2022, abarcó cerca de 4000 docentes de 57 universidades públicas. Estas acciones fueron sensibilizando y problematizando a la comunidad universitaria en el sentido que tiene la inclusión de los DDHH en la formación y en las vidas institucionales. En ese espacio de construcción de la RIDDHH- CIN también se fue definiendo la necesidad de pensar en los tramos iniciales de ingreso a la Educación Superior contenidos vinculados a la Educación Superior como Derecho Humano, Social y Colectivo. Ello supuso poner sobre la mesa las contradicciones que habitan la universidad entre discursos y prácticas que pendulan entre una universidad inclusiva y una universidad meritocrática.

En ese marco, en los últimos diez años, las voces de la resistencia en la UNSL van encontrando y generando intersticios que permiten resurgir proyectos con la mirada de Mauricio López, ya no por fuera ni en los márgenes de la institución, sino en la trama visceral de la misma, en contra de una universidad meritocrática y elitista. La creación de carreras de posgrado en DDHH, el crecimiento de proyectos de trabajos territoriales (extensión), la institucionalización de dos espacios específico en Derechos Humanos (RIDDHH UNSL y la Coordinación Institucional de DDHH), la aprobación del Programa PITSA y el nacimiento del Centro de Prácticas Pedagógicas Socio Comunitarias<sup>5</sup>, van tejiendo una universidad que pugna por entramarse en y desde los DDHH.

De esta manera, desde lo menudo, desde microespacios se va legitimando todo un decir y un hacer que vuelve a traernos al presente la condición de posibilidad de esa universidad partícipe que fue su impronta de nacimiento. La historia hecha memoria emerge, sueña y teje otra universidad; “crece desde el pie”, como cantaba Alfredo Zitarrosa. Desde la RIDDHH UNSL se fueron gestando acciones que permitieran recuperar, contra el olvido, las memorias sociales: el mes de la memoria, el 8 de marzo, las vigilias del 24 de marzo, el 16 de setiembre, numerosos pronunciamientos ante la vulneración de derechos, entre otros, en los que se pone a disposición de las nuevas generaciones, relatos, imágenes, historias, que- en los procesos de transmisión- echen a rodar todo un saber acerca de nuestro pasado reciente, de este presente y de un tiempo histórico por venir del que ellxs tendrán que hacerse responsables.

Durante el año 2023 la Coordinación Institucional de DDHH y la RIDDHH UNSL comienzan a transitar un espacio de trabajo sistemático de curricularización que permita la recontextualización de los Discursos Oficiales en el seno de nuestra universidad. La pregunta rectora que inició ese camino fue *¿Cómo construir un proyecto que se teja en la capilaridad de sentidos y prácticas en las vidas cotidianas de la institución y no sea mera proclama discursiva en el curriculum?* De allí surge la necesidad de generar un proceso con encarnadura colectiva de ese Discurso Oficial, que implique a lxs actorxs que lo van a ir concretizando en las prácticas.

Se conforma una comisión representada por unx integrante de cada unidad académica y se construye un “Documento Base de Curricularización de los DDHH”, en una línea clara de continuidad con los planteos del CIN. Se enmarcan acciones a mediano plazo junto con secretarías académicas, departamentos, comisiones de carrera y programas de ingreso, para sensibilizar y problematizar la incorporación de los DDHH en todos los campos de formación que ofrece la UNSL. Sin embargo, sostenemos que sensibilizar y construir propuestas curriculares son momentos de un mismo proceso dialéctico, y desde allí se convoca a un pensar compartido que nos permita configurar contenidos posibles que, en un cóncavo y convexo, vayan de la lectura de las demandas históricas, las claves de opresión, la lucha por la conquista, defensa y ampliación de

---

Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior “Desigualdades, Derechos y Educación Superior. Saberes, experiencias y luchas en tiempos de capitalismo pandémico” en la ciudad de La Plata. Ambos organizados por la RIDDHH CIN.

<sup>5</sup> Estos dos espacios configuran en su interior lógicas asamblearias en sus modos de funcionamiento, con participación horizontal en la definición de agenda junto a los sectores populares.

derechos sociales y colectivos; a prácticas concretas que tengan como motor aportar a la construcción de democracias fuertes.

En este sentido podemos anticipar como lectura de la incipiente experiencia de curricularización de los DDHH en la UNSL, como una trama dinámica, al decir de Bernstein (1993), entre la recontextualización de un Discurso Pedagógico Oficial (CRES-CIN) que toma para sí los DDHH como eje estructurante de la formación y el campo de disputas de modelos antagónicos de universidad. Ahora bien, los mismos procesos de configuración de ese discurso y sus propios discursos regulativos e instruccionales que le darán cuerpo a la curricularización, se constituyen en sí mismos estamentos de construcción democrática. Generar espacios de debate y diálogos propositivos que permitan reconstruir esos discursos, ofrecen pistas para que, quienes forman parte de ese proceso, se apropien del mismo y no lo sientan como ajenos e impuestos. Esos nuevos códigos que irán configurando el territorio de formación deben ser encarnados por lxs actorxs en un proceso de participación activa que legitime el proceso.

### Conclusiones a modo de reflexión

Entramar la historia de la UNSL hecha memoria y ponerla a disposición en un proceso de curricularización de los Derechos Humanos, no sólo permite visibilizar y materializar la emergencia - a modo de resistencia- de una universidad otra, sino la necesidad de cierta vigilancia en ese proceso, porque tal como explicita Basile Bernstein, la determinación de una gramática del Discurso Pedagógico no supone de modo directo prácticas pedagógicas en consonancia con éste. Existe un rango de variaciones posibles de prácticas pedagógicas. La regulación discursiva acerca de la enseñanza de los Derechos Humanos, no implica que la práctica pedagógica se vea necesariamente transformada por el Discurso Pedagógico.

De allí, la necesidad de generar procesos colectivos en la construcción y legitimación del Discurso Pedagógico que teja los DDHH como prácticas pedagógicas y políticas y a éstas como enclaves de Derechos en la formación universitaria, o lo que es lo mismo, que la historia social de los Derechos Humanos se transformen, al decir de Bourdieu, en la historia social hecha cuerpo, cuerpos que sean capaces de anunciar un porvenir- otro.

Para finalizar, Antonio Gramsci sostenía que:

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que se es realmente, es decir, un «conócete a ti mismo» como producto del proceso histórico desarrollado anteriormente y que ha dejado en ti una infinidad de huellas acogidas sin beneficio de inventario. Debemos empezar por hacer este inventario (Gramsci, 1970).

Con este trabajo, intentamos hacer el inventario de las huellas que Mauricio Amilcar López nos dejó, aun cuando no compartimos el mismo tiempo histórico. Esas huellas sirvan del comienzo de una elaboración crítica acerca de nuestro estar siendo y del compromiso obstinado con un hacer en nuestro presente en clave de Derechos Humanos: huellas que no nos desvíen del camino para que *“Nuestra Universidad deje de ser una isla, extraña en el pueblo donde se halla inserta, para convertirse en alma y nervio de su comunidad”* López (s.f)

### Bibliografía

- Bernstein, B (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas Dichas*. Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1983) *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina: Gedisa.
- Calveiro, P. (2001) “La memoria como futuro”. *El Rodaballo*. Año VII. N°13. Invierno 2001, pp 2-7
- Feierstein, D. (2019). “La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas”. En *Badano (comp) (2019) Educación Superior y Derechos Humanos*. Paraná, Editorial UADER, 47 -65.

Gramsci, A (1970) "Introducción a la filosofía de la praxis". Barcelona: Península

Jelin, E. y Kaufman, S. (comp.) (2006) *Subjetividad y figuras de la memoria*. Argentina, Siglo XXI.

López, M. (1967). *El Evangelio y la comunidad académica latinoamericana*. En Colección M.E.C. de Colombia, N° 1 (pp. 5 -16)

Paredes, A. (2010). "Los escritos de Mauricio López en el extranjero (1955 y 1969)". Fundamentos en Humanidades XI, 101-120. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426007>

Pérez Gómez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Roca, D. (1959). *Ciencias, Maestros y Universidades*. Buenos Aires: Perrot.

Suasnábar, C (2013) Las lecciones de la experiencia. En *La universidad a 30 años de democracia* [pp 28-33] Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004886.pdf>

### **Acerca de las autoras**

**Clotilde María Inés De Pauw:** Es Doctora en Educación. Docente- investigadora y extensionista en la UNSL Ejerce su trabajo docente en el Dpto. de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas en carreras de formación Docente. Representante por su Universidad ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos- CIN e integrante de la Red de Ingreso Permanencia y Graduación a las Universidades Públicas.

**Paola Susana Figueroa:** Es Docente, Extensionista e investigadora de la FCH UNSL. Forma parte del Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias FCH UNSL desde donde articula la formación con los territorios en el marco de las asignaturas de carreras de grado. Integra la Red Interuniversitaria de DDHH CIN. Su producción académica se conjuga con el trabajo territorial en temas vinculados a la Educación, inclusión educativa, formación docente y formación política y DDHH.

# ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 10 Núm. 1 / 2023

## ***Universidad Pública, Democracia y Derechos. Notas acerca de un devenir***

Verónica Cruz

Universidad Nacional de La Plata

[veronica.cruz09@yahoo.com.ar](mailto:veronica.cruz09@yahoo.com.ar)



### **Resumen**

El artículo comparte un conjunto de reflexiones construidas en el marco de experiencias colectivas de gestión, investigación y docencia universitaria, particularmente en la Universidad Nacional de La Plata, producidas por quien suscribe desde un lugar geográfico, político y teórico-epistemológico situado, singularizado por la condición genérica, por la formación disciplinar en Trabajo Social y por el desarrollo y la coordinación de políticas de derechos humanos en el ámbito universitario.

La hechura del texto se produce además en los días previos y posteriores al escenario electoral que nos deja resultados conmovedores, atravesando nuestro pensar, sentir y decir respecto de la democracia como experiencia colectiva, hoy expuesta a un movimiento de radicalización neoliberal y neofascista que pugna por materializarse como proyecto de gobierno. Este acontecimiento nos interpela y nos convoca a potenciar nuestro trabajo en el campo de la cultura disputando los sentidos de la democracia, reconociendo que en ese proceso la universidad pública juega un papel decisivo.

Tal como contextualiza la convocatoria de esta Revista, la sociedad argentina conmemora 40 años del inicio del periodo democrático más extenso en el país, un evento que amerita revisitar su constitución procesual desde un pensar crítico, que lo historicice, visibilice y problematice, buscando expandir sus posibilidades en términos de proteger y respetar la dignidad de las vidas humanas.

En sintonía con esta referencia, y atento a que la inserción institucional de los derechos humanos en las universidades nacionales se inicia con el retorno a la democracia, las páginas que compartimos procuran analizar la relación entre *universidad pública, democracia y derechos humanos*, tomando las contribuciones de las ciencias sociales para leer y comprender esa trama y sus clivajes.

**Palabras clave:** Universidad Pública, democracia, derechos, subjetividad

## Abstract

The article shares a set of reflections built within the framework of collective management, research and university teaching experiences, particularly at the National University of La Plata, produced by the undersigned from a geographical, political and theoretical-epistemological position, singled out by the generic condition, for disciplinary training in Social Work and for the development and coordination of human rights policies at the university level.

The making of the text also occurs in the days before and after the electoral scenario that leaves us with moving results, going through our thinking, feeling and saying about democracy as a collective experience, today exposed to a movement of neoliberal and neofascist radicalization that fights for materialize as a government project. This event challenges us and calls us to strengthen our work in the field of culture, disputing the meanings of democracy, recognizing that in this process the public university plays a decisive role.

As the call of this Magazine contextualizes, Argentine society commemorates 40 years of the beginning of the longest democratic period in the country, an event that deserves to revisit its procedural constitution from a critical thinking, that historicizes, makes visible and problematizes it, seeking to expand its possibilities in terms of protecting and respecting the dignity of human lives.

In tune with this reference, and aware that the institutional insertion of human rights in national universities begins with the return to democracy, the pages that we share seek to analyze the relationship between public universities, democracy and human rights, taking the contributions of the social sciences to read and understand this plot and its cleavages.

**Keywords:** Public University, democracy, rights, subjectivity

## Introducción

A cuatro décadas de conquistada la democracia como forma de gobierno, analizar el carácter tenso y dilemático que reviste el entramado relacional construido entre *universidad pública*, *democracia* y *derechos* se vuelve un imperativo ético y político insoslayable para las ciencias sociales y para una universidad comprometida con el legado reformista, que promueve la formación de intelectuales críticos y la producción de un conocimiento autónomo, situado y atento a las demandas sociales.

Desde esta consideración introductoria, reflexionamos acerca de la experiencia democrática en nuestro país y los desafíos que la misma genera a quienes trabajamos en el campo de los derechos humanos, particularmente desarrollando políticas en el ámbito universitario. Un trabajo profundamente interpelado por las coordenadas de época en un escenario dominado por un capitalismo financiero, patriarcal y colonial, que promueve la producción de subjetividades desancladas de proyectos y legados históricos.

Proponemos un recorrido a partir de ideas organizadas en tres secciones: en la primera, explicitamos una abreviada reconstrucción de las cuatro décadas de democracia en nuestro país; en la segunda desarrollamos un análisis en torno de la relación entre universidad pública, democracia y derechos, y por último, compartimos unas reflexiones finales, puntualizando en los desafíos del proceso de democratización en nuestra sociedad contemporánea, en un tiempo donde vemos con profunda preocupación el fortalecimiento de fuerzas de extrema derecha que reposicionan un neoliberalismo recargado, reaccionario, patriarcal en cuya problematización la universidad pública juega un papel estratégico.

## Una aproximación a la experiencia democrática como preocupación teórica y política

La construcción del estado moderno y los problemas de la sociedad frente a la modernización, la industrialización, la creciente urbanización y la marginalidad, han sido ejes de la producción de conocimientos de las ciencias sociales desde mediados del siglo XX en adelante. Esas reflexiones han puesto en debate aspectos ligados al desarrollo, la dependencia, el populismo, el cambio social, entre otros temas y, tras la implantación de regímenes dictatoriales, se han desplazado hacia el abordaje de la democracia, los sistemas políticos y los derechos humanos.

Tal como expresara O'Donnell (2007), la democracia como preocupación teórico-política y práctica viene siendo tematizada desde los estudios impulsados por la CEPAL, con sus proposiciones respecto de la necesidad de contar con burguesías nacionales sólidas y de fortalecer el vínculo entre desarrollo y estado. En ese marco, podemos ubicar las teorías de la dependencia y del subdesarrollo que tuvieron lugar en los años cincuenta y sesenta, abocadas al análisis de los efectos de la penetración capitalista en los denominados países en desarrollo. O las investigaciones sociológicas, filosóficas y del campo de la ciencia política -entre otras- que abordan cuestiones vinculadas al colonialismo, la marginalidad, la situación de las masas obreras y los autoritarismos, producidas mayormente a partir de los años setenta. También en ese contexto cobra fuerza el estudio de los procesos represivos perpetrados por las fuerzas militares y de seguridad en latinoamérica y en nuestro país en particular, que provocaron desmovilización, desapariciones, torturas y asesinatos de miles de personas.

Las experiencias configuradas a partir de estas dictaduras son gravitantes para comprender el modo en que se han ido estructurando los regímenes democráticos, enfrentando -de manera tensionada- los embates y condicionamientos impuestos por la globalización neoliberal. En este contexto se inscriben los problemas generados por las lógicas de subordinación de los estados nacionales a la lógica de los mercados financieros internacionales generadoras de las crisis económicas y políticas que provocaron situaciones de endeudamiento, caída del empleo, empobrecimiento y profundización de las desigualdades estructurales. Esta realidad muestra que la transición hacia una institucionalidad democrática ha sido y es marcada por su constitutivamente tensa relación con el capitalismo, por la crisis de los sistemas de representación y por la emergencia de nuevos movimientos sociales. Esta dinámica permea los debates sobre las formas, significados y alcances de la democracia que se dirigen a comprenderla en su complejidad y en su conflictividad, desde un pensamiento situado.

Argentina no ha sido ajena a este proceso inaugurado formalmente el 10 de diciembre de 1983, con la asunción de un gobierno elegido democráticamente en las urnas, y con el inicio de un momento histórico que procura poner límite a la impunidad y al terror estatal, visibilizando las violencias casi inenarrables desplegadas por las fuerzas de seguridad y militares durante la última dictadura. Violencias que, en sintonía con las reflexiones de Bleichmar (2006), intentan demoler la subjetividad altruista y destinada a favorecer el bien común imponiendo, mediante la represión, una subordinación de la moral a la pragmática neoliberal sin ofrecer alternativas. Es decir, las significaciones construidas en torno de la justicia social, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento del semejante como elementos centrales de un proyecto histórico compartido, pierden progresivamente eficacia por efecto de la experiencia genocida, y dan paso al individualismo y al consumo, provocando desmantelamiento subjetivo y fragmentación del lazo social.

En un esfuerzo por reponer de manera abreviada y provisoria algunos trazos de lo acontecido, puntualizamos que las luchas y resistencias gestadas por el movimiento de derechos humanos, en interlocución con el movimiento "piquetero" de trabajadores y trabajadoras, y más recientemente con el movimiento feminista, han sido -y siguen siendo- decisivas para analizar las formas que asume la democracia. Las reivindicaciones de estas gestas se constituyen en un desafío permanente para quienes, desde las universidades públicas, buscamos construir conocimiento con miradas multi e interdisciplinarias, enriquecidas por el diálogo entre saberes,

tramado al calor de una “investigación militante”(Sztulwark, 2021) que conecte nuestro trabajo intelectual con las diversas experiencias de organización política tramadas “desde abajo”.

Consideramos que la magnitud de las transformaciones socioeconómicas que marcan el fin de la denominada industrialización por sustitución de importaciones -que había propiciado una progresiva redistribución del ingreso, generando mayor igualdad social,- y el inicio de la fase rentística-financiera (Rapoport y Spiguel, 2005) o de la hegemonía neoliberal (Ferrer, 2010), implantadas mediante el terror estatal por la última dictadura militar, configuran un punto de inflexión en la historia de nuestro país. La deliberada ruptura de la orden constitucional llevada adelante por las fuerzas militares y de seguridad con la participación de sectores dominantes y poderes fácticos de la sociedad civil buscó, mediante la ejecución del genocidio, cambiar radicalmente las relaciones sociales, la economía y el funcionamiento de las instituciones.

Asimismo, esa coyuntura de creciente endeudamiento externo, condicionó la estructura productiva y la vida de los sectores trabajadores, dando lugar a una dinámica social de fuerte reivindicación y valorización de la democracia, cuyas manifestaciones empiezan a registrarse incluso en momentos previos al restablecimiento del régimen formal-electoral y del poder político del estado de derecho. Fue un tiempo de efervescencia, de construcción colectiva de una narrativa, una matriz de sentido respecto del *Nunca Más* a la violencia genocida, que desde entonces anima las luchas por la memoria, la verdad y la justicia impulsadas inicialmente por las Madres de Plaza de Mayo y luego por todo el movimiento de derechos humanos. Luchas recreadas por instituciones que van incorporando -no sin tensiones y disputas- esta dimensión como una cuestión a trabajar en sus agendas, y que hacia mediados de los años ochenta, sustentan las gestas por la normalización y por el restablecimiento de la autonomía y del cogobierno en el ámbito universitario.

Por entonces el gobierno de Alfonsín, de profunda vocación rupturista con el terror implantado por la dictadura, tuvo que lidiar con los efectos de las políticas económicas y de las decisiones que ésta última había adoptado, dejando como herencia una pobreza extendida, una desocupación crónica, una estructura industrial dañada y un endeudamiento externo que condicionaba la autonomía del país. Estos problemas se mantuvieron y se agravaron hacia el final de esa gestión gubernamental que culminó con una inflación descontrolada, abriendo así paso a la hegemonía del discurso económico y de los técnicos, en detrimento de la política. (Rinesi, 2023)

Recordemos que en esos años, las promesas de la democracia planteaban un Estado que respete los derechos humanos, que limite al máximo el ejercicio de la violencia legítima; y a la vez que garantice a todas las personas el acceso universal e igualitario a la alimentación, la salud, la educación y a la justicia social. No obstante, las dificultades estructurales del país lejos de propiciar el cumplimiento de estas promesas, profundizaron la desigualdad y el empobrecimiento de vastos sectores de la población, quebrantando así las expectativas depositadas en el naciente orden democrático.

También la invaluable y fundamental decisión de enjuiciar y castigar a los responsables por los crímenes de lesa humanidad para edificar una convivencia democrática sin impunidad, quedaba opacada y puesta en sospecha ante la rebelión carapintada ocurrida en la Semana Santa de 1987 que buscó limitar esos procesos legales. Este levantamiento llevó a que, unos días más tarde, a pesar del repudio del movimiento de derechos humanos y de la resistencia puesta de manifiesto por una multitudinaria movilización en Plaza de Mayo, se sancionaran las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. A este hecho le sucedieron al año siguiente -en 1988- otras tres rebeliones militares que irrumpieron en la escena democrática intentando rehabilitar la memoria de la “lucha antisubversiva”; y en 1989, el ataque al cuartel de La Tablada, protagonizado por el Movimiento Todos por la Patria, que fue brutalmente reprimido por el Ejército y que dejó un saldo de treinta muertes, interpelando de ese modo las representaciones -no unívocas y por tanto en disputa- sobre el pasado reciente.

Con la llegada de Menem al gobierno nacional la situación se complejizó aún más, ante su decisión de firmar un conjunto de indultos a los comandantes -máximos responsables de la represión genocida- que habían sido condenados en el histórico juicio de 1985, con el argumento lograr la “reconciliación nacional.” Esas resoluciones se materializaron desoyendo los reclamos del movimiento de derechos humanos y a contrapelo de la memoria colectiva que trabajosamente venía construyéndose en pos de conocer la verdad y acceder a la justicia. Podemos reconocer el modo en que estas medidas favorecieron el borrado de las huellas de los crímenes cometidos por la dictadura, implicando tal accionar un retroceso en la construcción del incipiente sistema democrático permeado por esa impunidad que relativiza el horror del terrorismo de Estado.

En la década de los años noventa, el ascenso del neoliberalismo como programa político, económico y cultural, promovido por y promotor de las políticas promercado del Consenso de Washington, trastocó las múltiples dimensiones de la estructura social -económica, productiva, cultural, subjetiva, política.- Se instaló una economía aperturista, articulada a la competencia internacional en el campo comercial y financiero; al traspaso de los activos del Estado a manos privadas, reduciendo su capacidad de acción; y a la eliminación de regulaciones del mercado interno, generándose así una acelerada liberalización. Estas contrarreformas impulsadas por una cosmovisión que escinde economía y política, produjeron un aumento de poder del capital frente al trabajo, restringieron la democracia a su funcionamiento institucional, dismantelaron el Estado y cercenaron el ejercicio pleno de derechos mediante prácticas autoritarias de gestión de la cosa pública (Borón, 2003). Situaciones que a la vez eran objeto de las demandas del movimiento de trabajadores y trabajadoras desocupadas, expresadas bajo diversas formas de protesta: puebladas, piquetes, levantamientos, cortes de calles y de rutas, etc.

Entretanto, en el plano político en 1993 el ex presidente Alfonsín y el presidente Menem firmaron el denominado “Pacto de Olivos” que sentó las bases para la reforma constitucional de 1994, posibilitando la reelección presidencial. Coincidimos en señalar que este acontecimiento inaugura y legitima un modo diferente de pensar la democracia no ya con énfasis en la política, la participación y el respeto a las libertades, sino como sistema de reglas que aseguren formalmente su funcionamiento y su continuidad. Al respecto resultan ilustrativas las reflexiones de Lewkowicz en relación a las transformaciones materiales y simbólicas que, en esa procesualidad, muestran la conversión del tipo subjetivo ciudadano al tipo subjetivo consumidor.

En rigor, parecía que más que la consumación de un pueblo en un Estado que lo representa, era el acto de autoinvestidura de un estado por fuera de un pueblo al que representar (...) No asistimos entonces a la consumación sino a la desrealización, la volatilización de la sustancia *pueblo* en el fundamento supuesto del Estado representativo. (2004, p.21)

Como podemos apreciar, fue gestándose una dinámica compleja de impunidad, corrupción y descomposición social y económica, donde la creciente desigualdad, el incremento exponencial de la pobreza y de la indigencia, y la destrucción progresiva del medio ambiente tensionan y lesionan la democracia. En este escenario, nuestras universidades alcanzadas por los intentos del poder hegemónico de redefinir lo público, por las restricciones presupuestarias y por el deterioro económico generalizado que afectó también las condiciones de vida de docentes y estudiantes, fueron cajas de resonancia de estas reformas. Por entonces, las demandas del Movimiento por los Derechos Humanos, de organizaciones sociales y sindicales, y del Movimiento de Trabajadores y Trabajadoras desocupadas eran traducidas en preguntas que permeaban y orientaban las búsquedas académicas en pos de por un lado, dar cuenta de las complicidades y apoyos al régimen dictatorial finalizado a inicios de los ochenta; y por otro, dar lugar a la experiencia y las memorias de las víctimas desde la recuperación y divulgación de sus testimonios. (Lvovich y Bisquert, 2008)

Asimismo, en esa coyuntura de neoliberalización de la vida social y universitaria, y de profundas

reformas estatales, crecía la movilización de estudiantes y docentes, cuestionando el curso de los hechos y resistiendo la sanción de la ley de educación superior. Se evidenciaba una clara oposición a las políticas de descentralización, desregulación, privatización y achicamiento de las dotaciones de personal en las instituciones universitarias (Chiroleu, Iazzetta, 2005), comprendiendo que las mismas limitan la democratización y el reconocimiento de la educación superior como derecho humano. Hacia fines de la década y durante los acontecimientos del 2001 y 2002, en sintonía con esas luchas, se puso en discusión el papel de la universidad confrontando con sus propias construcciones discursivas, contradicciones y articulaciones en relación a las necesidades y demandas de la sociedad, y en particular de los sectores más empobrecidos.

La profundización de la crisis económico-financiera -política, ideológica y cultural- hizo que en 2001-2002 se masificara la protesta social movilizada por nuevos actores y actrices sociales que, paradójicamente, mediante piquetes y cacerolazos impugnaron la política, los políticos y las instituciones, configurando tal situación un punto de inflexión para la democracia. Los piquetes se constituyeron en una especie de rebelión popular por medio de la cual miles de personas trabajadoras luego de sostener asambleas deliberativas para la toma de decisiones, realizaban cortes de ruta para visibilizar sus peticiones dirigidas principalmente a contar con políticas sociales en sus territorios. A la vez, los sectores medios de los centros urbanos sumaban su protesta cuestionando a la dirigencia política por el desgarramiento de lo público que los procesos de privatización y desregulación, bajo lógicas de mercado, había generado en el país, confluyendo en el lema “que se vayan todos” pronunciado fuertemente en aquel diciembre de 2001. Cabe recordar que los hechos ocurridos en las jornadas del 19 y 20 de diciembre provocaron dolorosamente una treintena de muertos en todo el país, y pusieron en jaque la hegemonía y el modelo de convertibilidad como expresión peculiar del régimen neoliberal, colocando en el centro del debate, la distribución del ingreso en contraposición a la concentración de la riqueza que impactaba también sobre los sectores medios. (Schuster, 2006).

Nos interesa señalar además que lo ocurrido por un lado expresa una mutación radical en el orden de las subjetividades, condicionando fuertemente la reconstrucción de una estatalidad en ruinas, desfondada, subordinada por los dispositivos del mercado y enfrentada a una materialidad colectiva que prescinde de argumentos y escenas de representación. (Lewkowicz, 2004) Y por otro, evidencia una potencia destituyente que emerge del campo popular y que a la misma vez se despliega como fuerza instituyente, puesta de manifiesto por ejemplo en las experiencias de autoorganización de fábricas recuperadas, cuya dinámica asamblearia es un rasgo peculiar de los procesos de discusión y de toma de decisiones ejerciendo prácticas democráticas sustantivas.

Ese momento apremiante, de agotamiento de un tipo de lazo social y de grave crisis institucional tras la renuncia de De la Rúa y el interregno bajo la presidencia de Duhalde hasta completar el mandato del presidente saliente, marca el inicio de una experiencia novedosa y en algunos aspectos, ambivalente, inaugurada por el protagonismo popular con sus demandas, y por la asunción de un gobierno de corte nacional-popular, que a partir de 2003 reorienta el proyecto socio-político del país. La misma da cuenta de la estructuración de un régimen de acumulación neodesarrollista que puso en marcha un modelo productivo-exportador, articulada a un proceso de repolitización de la sociedad que lentamente amplía el imaginario respecto de la democracia, aún cuando persisten expresiones de desconfianza -puestas de manifiesto en la protesta social- que irán cediendo en el transcurso de esa primera década del siglo XXI, con la incorporación al sistema político de gran parte de los sectores movilizados. Iazzetta (2007) refiere a este hecho como la puesta en escena de la recuperación del estado como tarea democrática, y agregaríamos, tarea también asumida por nuestras universidades públicas, de manera congruente con ese clima de debate y reflexión crítica.

Desde estas consideraciones, entendemos la relevancia de pensar las crisis en su multidimensionalidad y en su complejidad, como momentos de indeterminación, de irrupción capaz de producir otros sentidos e interpretaciones acerca de la realidad, sumamente necesarios para generar transformaciones, o como momento de determinación, de reproducción de sentidos

orientados a respuestas reformistas.

### **La recuperación del estado como tarea democrática**

En la temporalidad que transcurre entre 2003 y 2015, el kirchnerismo recuperó demandas progresistas en materia de derechos humanos en sentido amplio, articulándolas a un proyecto mercado-internista asociado al peronismo clásico y a una retórica nacional-popular que combinó elementos del primer peronismo y símbolos asociados a la izquierda de los años 1960 y 1970 (Vommaro, 2021), proponiendo la política como capacidad de imaginar horizontes nuevos. Hubo una captura del Estado en tanto garante y constructor de una cultura de derechos a ser promovidos y protegidos, que dinamizó una política económica de corte neodesarrollista que direcciona la competitividad del capital como articuladora del desarrollo, buscando contener la conflictividad social mediante políticas laborales y políticas sociales que contribuyan a mantener ciertos equilibrios entre el capital y el trabajo, y también entre las distintas fracciones dominantes.

El gobierno definió políticas económicas frente a la situación de emergencia de las familias y grupos vulnerabilizados, poniendo en marcha programas de contención, subsidios al desempleo y asistencia alimentaria. También tomó medidas en materia de recomposición salarial de los y las trabajadoras, priorizando las áreas educativas y sanitarias. Y, en el plano material y simbólico vinculado al pasado reciente, las decisiones gubernamentales produjeron un giro sustantivo en relación al papel del Estado ante los crímenes de lesa humanidad, al impulsar medidas de gran significación para la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Una expresión de las mismas son: la creación del Archivo Nacional de la Memoria y de un Espacio de Memoria y Derechos Humanos en el predio de la antigua Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA); la remoción de los cuadros de los presidentes de facto Videla y Bignone que hasta ese momento eran exhibidos en el Colegio Militar de la Nación; el pedido oficial de perdón por haber silenciado durante veinte años de democracia las atrocidades cometidas por el estado genocida contra el pueblo; la instauración del 24 de marzo como “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”; y la anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, así como de los indultos. Estas últimas medidas posibilitaron el juzgamiento de cientos de represores militares y civiles; y la escritura de un nuevo prólogo del Informe Nunca Más en 2011, donde se desestima la denominada “teoría de los dos demonios” consignando lo ocurrido como terrorismo de Estado.

Un aspecto a señalar en el período es la crisis financiera internacional del año 2008 y su impacto en la economía argentina -que por entonces tenía una posición de relativa fortaleza-, donde tuvo lugar el conflicto con el sector agropecuario a raíz del intento del gobierno de subir las retenciones a las exportaciones para mejorar la balanza fiscal. Este hecho alteró el ritmo de crecimiento y la sostenibilidad financiera del país, generando inflación y deterioro en las condiciones de vida de los sectores que viven del trabajo; y afectó el capital político del gobierno ante las demandas de los sectores dominantes para reorientar la intervención del Estado a favor de sus intereses. Frente a esa coyuntura se adoptaron diversas medidas en materia de políticas públicas dirigidas a contener la crisis sin abandonar el objetivo de desendeudamiento.

En 2013, cuando se conmemoraron treinta años del restablecimiento de la democracia, su revalorización se referenciaba en un conjunto de avances logrados en esa década tras la implementación de un régimen neodesarrollista que amplió los márgenes de autonomía relativa del Estado. Las políticas de regulación económica e inclusión social desarrolladas, mejoraron las condiciones de vida de sectores populares, bajaron los índices de pobreza e indigencia, y ampliaron las posibilidades de conquistar y ejercer derechos. Destacamos en estos años la sanción de un conjunto de leyes que garantizan derechos tales como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la Ley Nacional de Educación, de la Ley de Protección de Derechos de las infancias y juventudes, y la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo, entre otras; así como la puesta en marcha de medidas como la estatización de Aerolíneas Argentinas y de la administración de los fondos previsionales, y la creación de la Asignación Universal por Hijo

y de la asignación del 6% del PBI para educación, y el restablecimiento de las negociaciones partitarias, entre otras iniciativas.

Por entonces se evidenciaba un clima de activa participación política de las juventudes en la vida social y en la universitaria en particular, en un escenario de profundos cambios culturales, con debates parlamentarios que introdujeron modificaciones legislativas y reorientaron las políticas públicas en pos de forjar la institucionalidad democrática desde un marco de respeto a los derechos humanos. No obstante, la insuficiente transformación de las condiciones estructurales del sistema, y la convergencia de una serie de elementos económicos y políticos sedimentados de manera compleja en el periodo referenciado, continuaron componiendo una correlación de fuerzas favorable al capital concentrado que incidió en el giro restaurador del orden neoliberal promovido por el ascenso de la *Alianza Cambiemos* al poder en 2015, tal como refiere Varesi (2018)

Las continuidades del régimen neoliberal que pervivieron en el neo-desarrollismo, sostuvieron un esquema de relaciones de fuerzas sociales favorables al capital concentrado local y transnacional creando las condiciones estructurales sobre las que se forjó la contraofensiva restauracionista y conservadora. A su vez, los grandes medios de comunicación actuaron lúcidamente como intelectuales orgánicos del alineamiento opositor erosionando las posiciones del kirchnerismo, articulando el descontento y dotándolo de una salida: el “cambio”. (...) (p. 35)

El gobierno de la *Alianza Cambiemos* que tuvo lugar entre los años 2015 y 2019, desmontó rápidamente lo construido en los años previos y se propuso deliberadamente transformar un ethos estadocéntrico y militante en otro emprendedor, asociado al voluntariado (Vommaro, 2017), dotando a la lectura de los acontecimientos de la vida social, de una esencialidad intemporal problemática. A la vez esta gestión generó un nuevo y exorbitante endeudamiento y una reposición de la valorización financiera, modificando el esquema de precios relativos en favor de las empresas privadas y efectuando una quita de impuestos a los sectores concentrados del capital. Como podemos apreciar, la contrapartida de estas medidas regresivas implementadas de manera naturalizada, valiéndose del blindaje mediático y de la connivencia del poder judicial, es el acelerado incremento de la desigualdad, la pobreza y el desempleo.

Concomitantemente, en este período se reinstala con fuerza la discursividad sustentada en lógicas individualistas y meritocráticas que desconocen los derechos conquistados y forjan un tipo subjetivo consumidor, fluido y volátil, engendrado desde su propio presente (Aleman, 2018). Cabe decir al respecto que, aún cuando la élite gobernante no anunciara explícitamente el individualismo exacerbado al que recurriría para llevar adelante su proyecto, el mismo fue impregnando el sentido común de amplios sectores de la población que -paradójicamente- coincidieron en la necesidad de fortalecer valores ligados al esfuerzo, lo sacrificial, la meritocracia y el éxito que la misma les planteara.

Esta especie de colonización de la subjetividad demoniza una vez más el papel del Estado en la atención de lo social, habilitando formulaciones clasistas, racistas, xenófobas que tensionan la convivencia democrática y los derechos, asegurando la hegemonía neoliberal, blanca, masculina, propietaria, heterosexual y cristiana. El desprecio a lo colectivo, al mundo del trabajo y a lo público puesto de manifiesto por el gobierno en este momento, no sólo deterioró la democracia y no resolvió los problemas acuciantes de la sociedad, sino que infravaloró experiencias organizativas que resultaron indispensables para enfrentar la pandemia en el período inmediato posterior.

Por último, en 2019, se inaugura un nuevo ciclo de gobierno con una retórica nacional-popular, y con el enorme desafío de favorecer la democratización de la vida colectiva, reconstruyendo un país devastado por la grave crisis económica y social producto del endeudamiento generado por la gestión de la *Alianza Cambiemos*. En esas condiciones fortalecer la democracia en su dimensión sustantiva exige, parafraseando a Borón (2019), impulsar la nacionalización del comercio

exterior contrarrestando la captura de recursos por parte de una minoría privilegiada; poner freno a la devaluación del peso, a la dolarización de la economía y al proceso inflacionario; concretar la reforma tributaria de manera no regresiva a fin de asegurar recursos fiscales para financiar las políticas económicas y sociales de atención a la pobreza, ampliación del empleo y recomposición de salarios y jubilaciones; promover una reforma judicial y la democratización de los medios de comunicación. Entendemos que estos esfuerzos pueden generar transformaciones sólo si son realizados desde una construcción política que defienda y proteja los derechos humanos y el interés nacional, y que fortalezca la unidad latinoamericana, asegurando una inserción creativa y productiva del país en el orden multipolar.

Introducimos un breve paréntesis para mencionar el gravitante protagonismo del movimiento feminista en la vida social y en la agenda pública, que desde 2015 en adelante cobró renovado dinamismo con la consigna "Ni una Menos", y que en estos años -luego de una larga lucha- logró conquistar la sanción de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, e introducir las demandas respecto del cuidado como necesidad humana y como trabajo -generalmente invisibilizado- realizado principalmente por mujeres. Estas disputas por la igualdad de derechos y contra las violencias dirigidas a las mujeres y a personas de los colectivos sexodisidentes, se expresan también en el reconocimiento de identidades por fuera del binomio masculino y femenino que incorpora la nomenclatura "X" en el Documento Nacional de Identidad, a partir de un Decreto Presidencial en el marco de lo establecido por la Ley de Identidad de Género; y en la reciente Ley de Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgéneros "Diana Sacayán-Lohana Berkins."

Ahora bien, siguiendo con las reflexiones acerca del curso de los acontecimientos, las expectativas en relación a retomar el esperado rumbo de la justicia social -distributiva y compensatoria- y de realización de los derechos, se ven en gran medida truncadas tras la irrupción de la pandemia por covid-19, a dos meses de iniciada la nueva gestión del presidente Fernández. Un hecho global disruptivo, una escena extraña que profundiza las desigualdades estructurales y trastoca todas las esferas de la vida social, obligando al gobierno a reformular su agenda y sus prioridades, y a adoptar medidas sociales y económicas excepcionales para paliar la situación y responder a las necesidades de protección y cuidado.

Entendemos que esta realidad cuyas marcas son aún inconmensurables, constituye una deriva paradójica del movimiento del capital y su tendencia intrínseca a producir desigualdades y concentrar las riquezas incompatibles con la democracia (Piketty, 2014). Estos procesos promovidos por una derecha en ascenso que pugna por instalar representaciones cada vez más narcisistas, individualistas y negacionistas, que hacen una utilización política del odio, trastocan radicalmente nuestras formas de subjetivación. Instalan construcciones discursivas y de agravio que se diseminan impregnando la emocionalidad, con efectos nítidos en las prácticas sociales. Una expresión de ello es el intento de magnicidio de la Vicepresidenta de la Nación en 2022, un hecho de gravedad institucional que amenaza el consenso construido posdictadura, rechaza el pluralismo y pone en riesgo la convivencia democrática. Tal como refiere Rinesi, lo ocurrido da cuenta de que

Es el pueblo, son los pueblos los que, inermes frente a ese enorme poder que tienen las elites que los dominan, se dan a sí mismos los líderes que necesitan para hacerles frente, para organizar sus exigencias de libertad y de derechos, y eso vuelve a esos líderes particularmente insoportables para los detentores de los privilegios que esas exigencias vienen a impugnar. (2023: 229)

Advertimos con preocupación que en estos cuatro años, agravados por la pandemia, nuestra democracia no logró retomar una senda de crecimiento que articulara los consensos y apoyos necesarios de diversos actores sociales para favorecer un proyecto de desarrollo sostenible, con redistribución de recursos y riquezas, y con políticas de reconocimiento (Fraser, 2006). Tampoco el gobierno pudo contrarrestar el debilitamiento de sus capacidades de gestión debido a sus

inconsistencias, aun cuando intentó reunificar la composición de su fuerza política y reposicionarse de cara a las recientes elecciones primarias.

Con la convicción de profundizar las luchas por el carácter sustantivo de esta forma de gobierno perforada por los efectos del autoritarismo, la violencia genocida y la globalización capitalista, concluimos este apartado señalando la urgencia de afianzar los derechos humanos como horizonte de sentidos y el papel de la universidad pública en esa apuesta, habiendo tomado nota del reciente resultado electoral en el marco de las PASO, que confirma el conjunto de preocupaciones referenciadas, favoreciendo a candidatos de extrema derecha que postulan un anarcocapitalismo que pone en riesgo la sustantividad de la democracia. O para decirlo de modo preciso, el proyecto de la derecha en nuestro país busca erosionar los consensos que sostienen desde hace cuatro décadas nuestra democracia: la memoria, el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos, la lucha contra las desigualdades y la realización de la justicia social; imponiendo con violencia un clima de competencia permanente e individualismo exacerbado que corroe toda trama comunitaria que procure afianzar lo público.

### **Universidad pública, democracia y derechos**

La breve referencia que compartimos en el apartado anterior, nos demuestra que vivimos una temporalidad imprevisible y compleja, que exige ser nombrada y analizada en su novedad, recorriendo sus pliegues y desdoblamientos contingentes. De aquí la importancia de identificar los nudos conflictivos que atraviesan y tensionan el papel de la universidad pública en su relación con la justicia, los derechos humanos y la democracia, reconociendo su inscripción en una geografía particularmente sacudida por el capitalismo patriarcal-colonial y su poder performativo. Esta realidad nos convoca a continuar trabajando en las intersecciones entre tiempo y memoria, visibilizando y desnaturalizando los efectos de las violencias perpetradas por los estados de excepción en nuestras corporalidades y territorios, así como los modos singulares en los que los mismos son procesados por nuestras comunidades políticas desde itinerarios que pugnan por una mayor democratización.

En este sentido, reflexionar acerca de la relación entre *universidad pública, democracia y derechos* implica reconocer el modo en que la primera es tributaria de los principios reformistas que la suponen libre, autónoma, democrática y co-gobernada. Principios absolutamente vigentes e indispensables para fortalecer procesos de democratización de la vida social desde el reconocimiento y el respeto a las libertades y los derechos humanos, poniendo en juego la visión crítica, antiimperialista, latinoamericanista e integracionista de la Reforma Universitaria de 1918 (Rinesi, 2018). Una visión desarrollada en un escenario de democratización nacional que tendió a limitar el poder político de la oligarquía y a producir una ruptura, al interior de las instituciones universitarias, con el monopolio de la élite sobre las mismas.

El poderoso movimiento de Derechos Humanos en Argentina, cuya centralidad es insoslayable en relación al impulso dado al régimen político-institucional democrático desde 1983 a la fecha, encuentra en la creación de Comités en defensa de los Derechos Humanos impulsada por la Reforma Universitaria, un importante antecedente. Este vínculo, en coincidencia con lo expresado por Tatián (2017), es sustantivo para pensar la construcción de derechos articulada a la universidad como derecho, recreando y fortaleciendo esta herencia reformista. Ahora bien, no es posible encarnar este ideario en el tiempo presente sin reconocer que la misión de nuestras instituciones universitarias excede la formación técnico-profesional, y se liga fuertemente a la producción y transmisión de conocimientos desde sólidas bases teóricas, epistemológicas, culturales, éticas y políticas que tensionen la lógica utilitarista reactualizada por el neoliberalismo. Dicho de otro modo, se espera que las mismas promuevan y generen condiciones para ejercer libertades colectivas, para construir relaciones sociales más justas e igualitarias, desde un permanente ejercicio de elucidación (Castoriadis, 2007) que comprenda los efectos generados por las lógicas neoliberales de competencia e individualismo, de indiferencia y deshumanización, y actúe para revertirlos.

Si coincidimos en que la educación superior tiene una potencia instituyente en la producción de sentidos y en la instalación de debates plurales y abiertos, se nos impone como desafío recuperar la pedagogía de la pregunta como orientación de nuestras búsquedas y de un pensar creativo (Freire, 2013), y sin dudas en esa tarea, los principios reformistas son un basamento fundamental. En concordancia con esta afirmación, es deseable que nuestro trabajo en la universidad pública, desarrollado en sus tres dimensiones formativas -docencia, investigación y extensión-, apunte movimientos de deconstrucción de las formas dominantes del poder que la afiancen como ámbito más democrático e igualitario. Sin embargo, ese apuntalamiento recreado en las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018 que afirman la educación superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados, sólo puede ser efectivo si quienes trabajamos y estudiamos en ella nos disponemos colectivamente a interpelar instituidos, silenciamientos e invisibilizaciones, hilvanando narrativas que nos permitan cartografiar las dignidades humanas construidas contra-corriente, las vidas que “no cuentan”, que son objeto de prácticas de exclusión y borramiento (Butler, 2006).

Al considerar la propia historicidad de las formas y luchas a través de las cuales hemos conquistado derechos en nuestro país, advertimos la importancia de la crítica radical al paradigma igualitarista moderno que plantea que todos los sujetos somos iguales ante la ley, pero entroniza como artífice de lo público, al ciudadano varón, blanco, propietario y heterosexual. Esa operatoria ideológica sustentada en la racionalidad secular moderna, excluye e inferioriza a mujeres, grupos de población infantil, negra, migrante, etc;<sup>6</sup> poniéndoles límites claros al ejercicio efectivo de sus derechos al desconocer la multidimensionalidad y las implicancias socio-históricas, jurídicas, éticas, culturales, y epistemológicas que los configuran. Siendo esto así, resulta indispensable desplegar una lectura intercultural e interseccional, feminista y situada, que dé cuenta de cómo el acceso a derechos se singulariza y se pone en juego a partir de inscripciones etarias, étnicas, sexo-genéricas, de clase, entre otras, que habilitan u obturan procesos de reconocimiento y diferenciación. De igual manera, es necesario que esta perspectiva sustente la producción normativa que habilita la protección y exigibilidad de los derechos, así como las decisiones en materia de políticas estatales que garanticen su efectivo cumplimiento.

Los derechos humanos son una producción socio-histórica orientada a dar respuesta a necesidades humanas, y en ese sentido se sitúan, bajo diferentes lenguajes y formas, como una aspiración ineludible de las sociedades democráticas. Aspiración que por un lado, de manera negativa, obliga al Estado a no violar esos derechos, tal como nos lo muestra la lucha contra la impunidad y por la memoria, la verdad y la justicia sostenida en estas cuatro décadas por el Movimiento de Derechos Humanos, y contra la violencia institucional en el presente; y por otro lado, de manera afirmativa, exige al Estado que los garantice, tal como lo venimos protagonizando en las diferentes luchas vinculadas a la ampliación de derechos de colectivos vulnerabilizados que viven del trabajo.

En sintonía con estas reflexiones y haciendo un ejercicio militante de volver a pensar cada vez cómo los derechos humanos entran en juego en el escenario universitario, entendemos fundamental propiciar su incorporación y problematización a partir de su conformación como campo de enunciación teórica y jurídica, y como movimiento social y político. Es decir, si bien coincidimos en que la materialidad de los derechos humanos mediante su positivización inscripta en convenciones, códigos y leyes es fundamental para su exigibilidad y para instituirse como horizonte de las luchas reivindicativas por el acceso a los mismos, consideramos que ésta es insuficiente. Precisamente es la constitutiva dimensión política, relacional y de pluralidad de los derechos, la que los torna subjetivantes, convocándonos a realizar un esfuerzo por capturar y recrear su potencialidad más allá de su aspecto normativo, en el marco de relaciones de mutuo reconocimiento (Balibar, 2007).

---

<sup>6</sup> Este hecho se conoce como dilema Wollstonecraft, nombrado de esta manera por la filósofa inglesa Mary Wollstonecraft quien proponía un orden político capaz de considerar al mismo tiempo la igualdad de los sujetos ante la ley, pero también la especificidad diferencial de los sujetos en razón de la corporalidad.

Nos interesa además recuperar la condición de doble existencia de los derechos humanos descrita por Ranciere (2010) a partir de identificar su anclaje material en el plano de la escritura, al establecer la conformación de la comunidad como libre e igual, donde la igualdad es el horizonte de realización que en términos fácticos, convive con la desigualdad y moviliza las luchas por la redistribución. Mientras la segunda condición está dada por su potencia inherentemente política, que habilita que los sujetos construyan a partir de la misma. Esta proposición ofrece un marco para dilucidar la tensión entre su significación universal y política, y el modo en que la misma es puesta en juego por los pueblos en sus luchas por el reconocimiento, desplegando un proceso de subjetivación indispensable para forjar un entramado social basado en relaciones de respeto, reciprocidad y cuidado.

Las instituciones universitarias jugamos un papel estratégico y ocupamos un lugar preciso y precioso en ese trabajo de subjetivación, motivo por el cual repolitizar los derechos es un desafío a ser recorrido desde un pensar incómodo, irreverente, movilizado por un horizonte de transformación social. También desde una praxis que problematice los derechos en tanto ficción simbólica paradójicamente atravesada por los intereses de los poderes fácticos, y por fuerzas instituyentes. O para decirlo en otros términos, es fundamental deconstruir la noción liberal de derechos humanos, a fin de visibilizar aquello que el discurso jurídico y la propia legislación vuelve ilegible y produce como ausencia. En ese movimiento reflexivo la historización, la interrogación de las sombras proyectadas por la sociedad capitalista neoliberal, y la realización de una lectura a contrapelo de las condiciones de emergencia y desarrollo de los derechos humanos evitando reducirlos a un formalismo superfluo, se vuelven acciones estratégicas.

Para promover experiencias democratizadoras en la comunidad universitaria y en la sociedad considerada en su diversidad, es ineludible asumir el compromiso ético con prácticas emancipatorias que tensionen las lógicas individualistas, de productividad y competencia, tan arraigadas en las dinámicas de producción de conocimientos. Y más aún en esta coyuntura de neoliberalización de la vida donde lo inesperado irrumpe una y otra vez, mostrándonos escenarios de precariado profundamente desiguales que ponen en jaque nuestro trabajo cual acicate que nos desafía a posicionarnos desde un pensar situado. Nos conmueve y nos convoca a construir entramados que valoren los diversos lugares de enunciación y propicien recorridos deliberativos y de activa participación de los grupos subalternizados en la vida política.

Este entramado de ideas articuladas a un pensar crítico, sensiblemente fundado, que busca producir un discernimiento sobre expresiones de la conflictividad social contemporánea, impulsa nuestro trabajo en la Universidad Nacional de La Plata, convocándonos a ligar la particularidad de nuestras experiencias con la universalidad de los desafíos de promover, ampliar y proteger derechos, en una institución y en una ciudad arrasada por la violencia genocida. Desde este posicionamiento desarrollamos diferentes políticas que, no exentas de dificultades, pugnan por materializar condiciones institucionales a partir de la reconstrucción de las memorias y la resignificación del pasado reciente, la revalorización de la democracia, la autonomía y el cogobierno, y la construcción de una trama de relaciones inclusiva, justa e igualitaria.

Las prácticas capacitistas, adultocéntricas, machistas, discriminatorias, heterocisnormadas, clasistas, racistas que habitualmente reproducimos en nuestras instituciones universitarias, requieren ser puestas en tensión, problematizadas y radicalmente transformadas. En esa dirección trabajamos cotidianamente desde proyectos y acciones que, lejos de naturalizar el olvido y el desamparo, pugnan por avanzar en la consolidación de una cultura institucional que propicie marcos sociales de acogida, reconocimiento y redistribución, que doten de un carácter sustantivo a nuestra democracia y a la propia dinámica de la comunidad universitaria.

## Reflexiones finales

Transitamos tiempos de retroceso, tiempos para tomar distancia. Tiempos para pensar lo que la acción en su urgencia esquivó. Tiempos para traer saberes olvidados, viejos signos animados que vienen desde muy lejos, de hombres que ya son sólo polvo –¿polvo enamorado?–, para que a través de ellos, vínculo amoroso que circula en la inmensidad del tiempo, comprendamos el sentido de la propia vida que antes no pudimos ver.(...) (Rozitchner, 2023)

Tal como mencionamos al inicio, la escritura de estas páginas es atravesada por la reciente experiencia del acto electoral y el triunfo de un candidato que en su propuesta de gobierno, encarna ideas radicalmente opuestas a la defensa y profundización de una democracia sustantiva, cuyo norte sean las libertades y los derechos de quienes habitamos este suelo, sin discriminación ni distinción alguna. Estos días nos devuelven sensaciones, palabras e imágenes controversiales, dolorosas, que invitan a reponer lo invisibilizado, lo silenciado, ejerciendo una crítica irreverente que ilumine los puntos ciegos, evitando constituirnos en profetas de la desdicha.

Vemos cómo paradójicamente las nociones de libertad y emancipación cobran sentido, siendo capturadas por sectores con un pensamiento de derecha extrema, ultraneoliberal, negacionista que sin ningún pudor postulan un individualismo exacerbado y la ruptura con herencias simbólicas demarcatorias de nuestras identidades. Asistimos a un escenario donde crecen las desigualdades, la pobreza y la indigencia, y donde la ley jurídica como elemento de igualdad y reparación, se desdibuja a la par de la variación de su estatuto simbólico, provocando la desrealización y deshumanización del semejante.

La procesualidad brevemente descrita nos permite afirmar que, bajo las condiciones de desigualdad económica en la era del tecnocapitalismo, la libertad se convierte indefectiblemente en un privilegio anudado a la supremacía y por ende, a la violencia. Esta realidad y los esfuerzos por constituir una convivencia democrática en estos años, parecen haberse orientado más a producir subjetividades consumidoras en detrimento de subjetividades políticas, ciudadanas, que participen en los debates inherentes a los asuntos públicos. Al respecto coincidimos con lo expresado por Rinesi (2023) cuando sostiene que

Nuestras democracias tienen, pues, un doble desafío (...): encontrar los mecanismos para hacer compatible el ejercicio de los liderazgos que los pueblos construyan en su marcha por la historia con el ejercicio efectivo de la soberanía de esos pueblos sobre su propia vida colectiva y encontrar los canales, los mecanismos y los procedimientos institucionales necesarios para promover y sostener la participación ciudadana en las conversaciones en las que esa soberanía efectivamente se realiza. Sin participación popular en los asuntos públicos, la misma representación de ese pueblo por sus representantes se empobrece y se debilita. (p. 243)

Siguiendo esta línea argumentativa, entendemos que fortalecer la democracia no es un simple movimiento intelectual-abstracto ni una enunciación meramente declamativa, sino la puesta en juego de una praxis que desnaturalice sentidos prefijados; que promueva la inscripción, el reconocimiento y el ejercicio efectivo de las libertades y los derechos a quienes los encarnan, construyendo marcos de acogida y de cuidados. Una praxis a partir de la cual pensemos la dignidad del ser sufriente sin minimizarla, traspasando los límites de lo jurídico y del humanismo moralizante para construir condiciones que habiliten otras formas de subjetivación.

Los problemas generados por la devaluación, la inflación, la pérdida de poder adquisitivo del salario, los efectos desgarradores de las violencias que provocan muertes diariamente -mostradas centenares de veces por los medios televisivos y en las redes-, las dificultades en el acceso a los servicios públicos, a la vivienda, entre otras numerosas situaciones puestas de manifiesto en la disforia generalizada, muestran la innegable crisis de nuestra democracia representativa.

También la degradación del pensamiento crítico es una dimensión en crisis, en tiempos donde justamente es urgente dar la batalla cultural, abrir horizontes conceptuales con una direccionalidad política emancipatoria, cuestionar las proposiciones y prácticas de la derecha. Necesitamos que nuestro trabajo como intelectuales sea permanentemente desafiado por esta realidad, interpelado y convocado a producir condiciones que tensionen la desesperanza y para que la voluntad popular colectiva advenga como irrupción igualitaria.

Frente a una democracia que se presenta como impotente para resolver los problemas sociales, como comunidad universitaria tenemos la responsabilidad de habilitar espacios para el debate y la confrontación de ideas que favorezcan una comprensión de la realidad en clave de complejidad. Podemos hacerlo si propiciamos por un lado, trayectorias formativas mediadas por el trabajo de delegación que hacemos con quienes llegan a la universidad, abordando lo temporal y lo simbólico, tejiendo puentes entre pasado y presente para andamiar el futuro. Y por otro, si desplegamos estrategias pedagógicas referenciadas en cosmovisiones y narrativas interculturales que dejen marcas, que protejan contra el olvido de las consecuencias económicas, políticas y sociales que el ordenamiento neoliberal global genera, desenmascarando sus formas tanto en regímenes dictatoriales como democráticos.

Quienes trabajamos en el campo de los derechos humanos, desempeñándonos en ámbitos de gestión universitaria, de docencia e investigación, tenemos la oportunidad de generar políticas que desnaturalicen las desigualdades, revalorizando saberes y experiencias para imaginar otros futuros. Pero avanzar en esa dirección supone, de partida, indignarnos frente a la constatación de las diversas formas de sufrimiento humano injusto, generado por las múltiples opresiones impuestas por el sistema capitalista, colonial y patriarcal, naturalizado por las deshumanizantes gramáticas monoculturales. Implica además producir preguntas y reflexiones consistentes, que capturen el movimiento y las contingencias que nos atraviesan, haciendo legibles los anudamientos mediante los cuales el neoliberalismo produce subjetividades desancladas de lo colectivo y de los legados simbólicos socio-históricamente construidos, articuladas a un progreso individual.

Llegado este punto, nos parecen sugerentes las reflexiones de Benjamin (1955) para pensar y sostener, en nuestras instituciones, intervenciones que pongan en juego las voces silenciadas de las víctimas, de aquellos colectivos cuyas vidas han sido y son objeto de violencias extremas, desigualación, precarización y empobrecimiento, sin pretender colmarlas de sentido. Y desde este lugar encontrar, en las abigarradas y complejas realidades en que vivimos, caminos posibles de recomposición de una democracia sustantiva cuyo eje sean las libertades, los derechos, la justicia y la igualdad.

Ante la avanzada de la derecha neofascista y negacionista, que busca poner fin al entramado de políticas y servicios públicos, quebrantando el lazo social mediante la producción de subjetividades emprendedoras, consumidoras, es deseable que la universidad pública dinamice agenciamientos colectivos desde un horizonte utópico hacia el cual podamos avanzar como comunidad política. Asumirnos en esta apuesta demanda una mayor democratización de nuestras universidades y del conocimiento como un bien público y social, ejerciendo un pensar crítico desde el cual andamiar proyectos y debates colectivos que, desde el pluriverso de lenguajes, cuerpos y geografías, habiliten itinerarios igualitarios y justos.

A cuatro décadas de democracia ininterrumpida, como parte de la universidad pública reafirmamos la urgencia de recrear los principios reformistas y desde esa perspectiva, aportar a potenciar la democracia desde sus pilares fundamentales, promoviendo la solidaridad y la defensa de los derechos humanos. Vamos concluyendo estas páginas retroalimentando la convicción y el compromiso con un proyecto social y educativo profundamente democratizador, compartiendo amorosamente lo expresado por Eduardo Galeano cuyas palabras tienen absoluta vigencia para pensar nuestro lugar implicado en esta temporalidad intempestiva. Este escritor y poeta nos dice:

*Ojalá seamos dignos de la desesperada esperanza.*

*Ojalá podamos tener el coraje de estar solos y la valentía de arriesgarnos a estar juntos, porque de nada sirve un diente fuera de la boca, ni un dedo fuera de la mano.*

*Ojalá podamos ser desobedientes, cada vez que recibamos órdenes que humillan nuestra conciencia o violan nuestro sentido común.*

*Ojalá podamos merecer que nos llamen locos, como han sido llamadas locas las Madres de Plaza de Mayo, por cometer la locura de negarnos a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.*

*Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo, contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena, porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados.*

*Ojalá podamos ser capaces de seguir caminando los caminos del viento, a pesar de las caídas y las traiciones y las derrotas, porque la historia continúa, más allá de nosotros, y cuando ella dice adiós, está diciendo: hasta luego.*

*Ojalá podamos mantener viva la certeza de que es posible ser compatriota y contemporáneo de todo aquel que viva animado por la voluntad de justicia y la voluntad de belleza, nazca donde nazca y viva cuando viva, porque no tienen fronteras los mapas del alma ni del tiempo.*

*Palabras de agradecimiento al recibir el premio Stig Dagerman.  
Suecia, el 12 de septiembre de 2010.*

## Referencias bibliográficas

- Aleman, Jorge** (2018) Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación. Barcelona, NED ediciones.
- Balibar, Etienne** (2007) "La impolítica de los derechos humanos. Arendt: el derecho a tener derechos y la desobediencia cívica." *Erytheis*, nro 2, 84-114.
- Benjamin, Walter** (1955) Tesis de Filosofía de la Historia. *Revolta Global / Formació en Tesis de Filosofía de la Historia*
- Bleichmar, Silvia** (2006) "Estallido del yo, desmantelamiento de la subjetividad" En revista *Topía*, abril. En Estallido del yo, desmantelamiento de la subjetividad | Topía
- Borón, Atilio** (2019) Notas sobre la elección presidencial del 2019. En <https://atilioboron.com.ar/notas-sobre-la-eleccion-presidencial-del-2019/>
- Borón, Atilio** (2003) Introducción en Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Colección Secretaria Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Agosto Disponible en la World Wide Web: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/estado/estado.html>
- Butler, Judith** (2006) Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. 1era edición. Buenos Aires, Paidós.
- Chioleu, Adriana y Iazzetta, Osvaldo** (2005) La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. En Rinesi, Soprano y Suasnábar (comps) Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil. Prometeo libros. UNGS. Buenos Aires, p. 15-38.
- Ferrer, Aldo** (2010) La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI, con colaboración de Marcelo Rougier, 4ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel** (2006) ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico. y, Ed. Morata, Madrid. España.

- Freire, Paulo y Faundez, Antonio** (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI.
- Iazzetta, Osvaldo** (2007) Democracias en busca de estados. Ensayo sobre América Latina. Rosario, Homo Sapiens.
- Lewkowicz, Ignacio** (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós, Buenos Aires.
- Lvovich, Daniel; Bisquert, Jaquelina** (2008) La cambiante memoria de la dictadura militar desde 1984: Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Buenos Aires: UNGS/Biblioteca Nacional.
- O'Donnell, Guillermo** (2007) "Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro" En: Disonancia. Críticas democráticas a la democracia. Buenos Aires, Prometeo.
- Piketty, Thomas** (2014) El capital en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Rancière, Jacques** (2010) ¿Quién es el sujeto de los derechos del hombre?. Derecho y Barbarie (A. Piechestein y S. Ghiglione, Trads.), N° 3.
- Rapoport, Mario y Spiguel, Claudio** (2005) Política exterior argentina. Poder y conflictos internos (1880-2001), Buenos Aires, Capital Intelectual, 2005.
- Rinesi, Eduardo** (2023) Democracia: las ideas de una época. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación. En <https://icn.gob.ar/public/publicaciones/democracia/Debates%20actuales%20Democracia>
- Rinesi, Eduardo** (2018) "La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y un mirada popular de los derechos. Desde y a 100 años de la Reforma" Entrevista realizada por Mauro Benente, publicada en Benente (comp) La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos. EDUNPAZ.
- Rozitchner, León** (2023) Perón: entre la sangre y el tiempo. Lo inconsciente y la política. Prólogo. Centro editor de América Latina. En Prólogo a la primera edición de Perón. Entre la sangre y el tiempo // León Rozitchner – Lobo Suelto!
- Schuster, Federico et. al** (2006) Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva. Buenos Aires, Prometeo.
- Sztulwark, Diego** (2021) Pensar el 2001. Interpelar a las subjetividades de la crisis. Entrevista en Aletheia, Vol 12. Núm. 23. Diciembre. Por Ramiro Manduca y Maximiliano De La Puente. FaHCE, UNLP. La Plata.
- Tatián, Diego** (2017) "La Reforma Universitaria en disputa." Exposición en Acto de colación. en la FFyL de UNCuyo. 6 de noviembre de 2017. Publicado en Revista alfilo. En La Reforma Universitaria en disputa - Alfilo
- Varesi, Gastón** (2018) "De la crisis del régimen neo-desarrollista y la hegemonía kirchnerista al triunfo de Cambiemos". Revista Temas y Debates. ISSN 1666-0714, año 22, número 35, enero-junio 2018, pp. 13- 38.
- Vommaro, Gabriel** (2017) La centroderecha y el «cambio cultural» argentino, revista Nueva Sociedad N° 270, julio-agosto de 2017. En [www.nuso.org](http://www.nuso.org)
- Vommaro, Gabriel y Salomone, Mariano** (2021) "En el cielo y en la tierra. La producción de las Ciencias Sociales sobre ciudadanía, participación política e instituciones democráticas en la Argentina" en Collado, José L.; Bonifacio, Patricia; Vommaro, Gabriel (coords.) Estudios sobre ciudadanía, movilización y conflicto social en la Argentina contemporánea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; La Plata: PISAC.

### Acerca de la autora

**Veronica Cruz:** Doctora y Magíster en Trabajo Social (FTS UNLP) Especialista en Docencia Universitaria (FTS UNLP). Especialista en Gestión de la Educación Superior (FOLP UNLP). Es Profesora Titular e investigadora de la FTS-UNLP, Consejera del Consejo Directivo del Instituto

de Estudios en Trabajo Social y Sociedad, FTS UNLP. Es Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad de UNLP. Fue Coordinadora ejecutiva de la Red Interuniversitaria RUGE CIN. Es docente de posgrado. Compiladora y autora de cuatro libros y de numerosos artículos. Fue Decana y Secretaria Académica de la FTS-UNLP. Fue Prosecretaria de Derechos Humanos UNLP.

# ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 10 Núm. 1 / 2023

## La normativa educativa en Catamarca durante la dictadura como herramienta de la represión

José Ricardo Ariza  
Universidad Nacional de Catamarca  
[jariza@huma.unca.edu](mailto:jariza@huma.unca.edu)



María Verónica Ávila  
Universidad Nacional de Catamarca  
[avilaveronica@hotmail.com.ar](mailto:avilaveronica@hotmail.com.ar)



### Resumen:

A partir de la naturalización y aceptación de un sentido común fundado en creencias como: “*acá no ha pasado nada*”<sup>7</sup> y “*Catamarca fue una isla*” se produjo una visión romantizada del pasado local durante la última dictadura (1976-1983). Esa visión asume que el horror del terrorismo de estado no penetró en la geografía catamarqueña. Sin embargo, estas creencias no pueden ser sostenidas cuando se analiza el pasado desde una perspectiva menos ingenua. Este artículo, forma parte de una investigación de más largo alcance que integra el PIDI: **Memorias subterráneas: luchas discursivas en Catamarca durante la dictadura (1976-1983) y la postdictadura**; se propone examinar dos normativas del ámbito escolar contextualizando en el clima de época además de hacer un análisis desde una mirada jurídica, tomando como parámetro el texto constitucional que fuese soslayado por el gobierno dictatorial. Por otra parte, el fin disciplinador de las normas, hipotetizamos que respondía a la estrategia tanto represiva como discriminadora al estar influenciada por la radicalización dogmática de la lucha antsubversiva y por la necesidad de unificar la normativa a dos agentes educativos atravesados por prácticas pedagógicas diferentes. Por otra parte, pretende registrar rasgos discursivos de esa represión que, entre otras cosas, contribuyó a la construcción de un sentido común que marcó el significante de la memoria del pasado reciente en nuestra provincia.

---

<sup>7</sup> A propósito puede consultarse a Ariza y otros (2022); Perea, J (2022).

**Abstract:**

From the naturalization and acceptance of a common sense based on beliefs such as: "nothing has happened here" or that "Catamarca was an island" a romanticized vision of the local past was produced during the last dictatorship (1976-1983). This vision assumes that the horror of state terrorism did not penetrate the geography of Catamarca. However, these beliefs cannot be sustained when looking at the past from a less naive perspective. This article is part of a longer-range investigation that integrates the PIDI: Subterranean memories: discursive struggles in Catamarca during the dictatorship (1976-1983) and the post-dictatorship; It is proposed to examine two regulations of the school environment, contextualizing it in the climate of the time, in addition to making an analysis from a legal perspective, taking as a parameter the constitutional text that was ignored by the dictatorial government. On the other hand, the disciplinary purpose of the rules, we hypothesize that it responded to both the repressive and discriminatory strategy as it was influenced by the dogmatic radicalization of the anti-subversive fight and by the need to unify the rules for two educational agents crossed by different pedagogical practices. On the other hand, it intends to register discursive features of that repression that, among other things, contributed to the construction of a common sense that marked the signifier of the memory of the recent past in our province.

**Introducción.**

¿Qué recordamos de nuestra experiencia escolar? En las charlas informales, en nuestra vida cotidiana, posiblemente evocamos con alegría nuestra infancia o adolescencia un espacio vital asociado a la niñez como la época de "felicidad". En esa niñez la escuela ocupó un lugar trascendente, referencial. Basta con transitar por las redes sociales (particularmente Facebook) donde la evocación del pasado escolar suele vincularse con un estado de bienestar o participar de reuniones sociales de adultos mayores donde hay, además, de una mirada nostálgica una valoración positiva de aquella etapa escolar; incluso una valoración de los aspectos disciplinares, el guardapolvo blanco...<sup>8</sup> podríamos estar en presencia de ese marco social de la memoria del que habla Halbwachs (2004) o Pollack cuando refiere a la producción de la memoria en situaciones límite. También puede representar esa mirada cándida, "emocional" del pasado pero que significativamente ha modelado el comportamiento social, en este caso de la sociedad catamarqueña. De ahí que, entendemos, a partir de la naturalización y aceptación de un sentido común fundado en creencias como: *"acá no ha pasado nada" o que "Catamarca fue una isla"* se produjo una visión romantizada del pasado local durante la última dictadura (1976-1983). Esa visión asume que el horror del terrorismo de estado no penetró en la geografía catamarqueña. Sin embargo, estas creencias no pueden ser sostenidas cuando se analiza el pasado desde una perspectiva menos ingenua.

Durante la última dictadura ¿cívico-militar?<sup>9</sup> de 1976 una de las áreas privilegiadas para realizar la transformación social de la Argentina fue el ámbito educativo. Así lo expresó el documento donde se pone en superficie la intencionalidad política del autodenominado Proceso de

---

<sup>8</sup> Sin llegar a ser una prueba o un dato de la realidad, al momento de la escritura de este artículo participamos de eventos a los que hacemos referencia donde se escucharon testimonios como los aludidos. Asimismo, al no tener autorización de los dueños de las páginas a citar los post de Facebook, en ocasión de celebrar el mes de las infancias encontramos varias referencias a *"ese pasado dorado"*

<sup>9</sup> La interrogación responde al planteamiento teórico que remite a la hipótesis que la Dictadura fue institucional militar. Sobre esta discusión véase Franco, M (2016) (2018); Hillb, C (2013) Quiroga, H (2006), Montero, A.(2022)

Reorganización Nacional; nos referimos a los Documentos Básicos y Bases políticas de la Fuerzas Armadas (1980) (DBBPFA en adelante), allí entre los objetivos expresan que la: “*Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ser argentino.*” (Junta Militar. 1980: 2) Entre los propósitos de los dictadores estaba el *restituir* los valores tradicionales adosados a la idea del *mundo occidental y cristiano*. En ese mismo documento explicita el modo con el que se desarrollarían esos propósitos. Es decir, transformar la idea en acto: “6.1. *Fijación de una política educacional en todos los órdenes y niveles basada en la disciplina y con un contenido nacional y cristiano.* 6.2 *suspensión de toda actividad partidista en todos los niveles.*” (Junta Militar: 23)

Estas acciones se inscriben en lo que Pineau (2006:42) denominó estrategias represivas, orientadas a formar o reformar prácticas educativas propias del campo democrático. Prácticas que, sin embargo, eran percibidas como distorsionantes del fin educativo liminar de los *procesistas*. El Dr. Bruera, ministro de Educación de la Nación, así lo expresaba en un discurso emitido por la cadena nacional de radio y televisión el 13 de abril de 1976. En su exposición intentaba demostrar que el sistema educativo ostentaba una crisis que lo transformaba en una estructura burocrática que quebrantaba el desarrollo educativo, dado que el problema no era técnico, de organización o de instrumentación de medidas pedagógicas, sino fundamentalmente se trataba de un problema político, de reestructuración total del sistema. El ministro Bruera,<sup>10</sup> con vínculos con el catolicismo y los sectores privatistas de la educación, promovía duramente el cambio de orientación de lo que Pineau (2006:44) denominó el modelo pedagógico de *Modernización Incluyente*. Modelo que fue combatido y demonizado durante todo el periodo dictatorial. Otro aspecto importante y que fue explicitado en ese plan refiere a la necesidad operativa de impedir cualquier forma de organización política o social, suspendiendo las actividades políticas y gremiales.

Un detalle importante en la cita arriba mencionada refiere al disciplinamiento y la relación intrínseca con la política educacional; por ejemplo, la erradicación de la política partidista en las aulas, con todas las implicancias que ello tuvo<sup>11</sup>.

¿Quién se ocupó de este disciplinamiento? Según los DBBPFA las acciones previstas en el plan deberían ser ejecutadas por todos los argentinos de *bien*. Es decir, la totalidad de la sociedad nacional que esté calificada, de ese modo se estableció una diferencia no sólo semántica sino moral de quienes forman parte de la Argentina. Asimismo, separa al Estado eficiente de la burocracia, siendo esta un mal a erradicar en beneficio de la eficiencia. Con esta operación discursiva “moralizante” se propendía a la justificación del “achique del Estado”<sup>12</sup>. En la práctica el gobierno nacional lo desempeñó con militares de carrera, pero también contó con cuadros burocráticos civiles que coadyuvaron a que el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional impusiera los cánones del nuevo régimen<sup>13</sup>. En el caso de Catamarca ese disciplinamiento se llevó a cabo por parte del poder ejecutivo a nivel provincial y municipal; desde luego el poder judicial fue partícipe activo en la aplicación de la matriz autoritaria. También

---

<sup>10</sup> Ricardo Pedro Bruera fue Ministro de Educación entre el 29 de marzo de 1976 y el 28 de mayo de 1977. Un hombre de la “Iglesia”, vinculado fuertemente al Consejo Superior de Educación Católica (Gudelevicius, 2012). Durante su gestión se produjo el secuestro de los Estudiantes del Colegio de La Plata, conocido como “*La noche de los Lápices*”

<sup>11</sup> Tengamos en cuenta que según los datos de las organizaciones de derechos humanos más de 600 maestros fueron desaparecidos durante la última dictadura.

<sup>12</sup> El plan económico de Martínez de Hoz planteó la necesidad del “repliegue del Estado”. Al respecto véase Schvarzer (1986:204)

<sup>13</sup> Para ampliar esta discusión puede remitirse a Franco (2014) y Canelo (2008)

de la Comisión Asuntos Legislativo (CAL en adelante) que hizo una tarea de articulación entre las demandas de legislación de asuntos políticos, sociales y económicos<sup>14</sup> y la capacidad resolutoria del ejecutivo que las transformaba en “ley”. Tal es el caso del Estatuto provincial del docente. Desde el gobierno dictatorial se animó a la constitución de un “equipo” de especialistas que se encargó de la política educativa provincial. De acuerdo con algunos editoriales había un contexto social propicio para que la educación en manos de docentes “capaces”, responsables y despolitizados forme a los jóvenes en valores “humanos y cristianos” tan propios del “ser nacional” y tan extraños a los principios subversivos y marxistas...<sup>15</sup> Este equipo se referenció en su cariz Técnico- pedagógico que sirvió para articular la constitución de un el campo educativo específico de la provincia. Tengamos que la estructura administrativa-pedagógica que componía el gobierno educativo de Catamarca era reducida tanto en dedicación funcional como en capacidad operativa. Esto iba a cambiar significativamente con el traspaso de las escuelas nacionales del nivel primario y preprimario al ámbito provincial. Hecho que ocurrió en el año académico de 1977.

### ***La experiencia local***

La estructura político-administrativa de la provincia de Catamarca durante la dictadura (1976-1983) era conducida por el Consejo Provincial de Educación, quien tenía autonomía operativa, pero era de dependencia funcional del Ministerio de Gobierno<sup>16</sup>. La Subsecretaría de Cultura y Educación, era la encargada y responsable “política” del diseño y aplicación del gobierno escolar. De los Ministros de Gobierno e Instrucción Pública designados en el período de estudios ninguno fue docente, en cambio sí lo fueron los subsecretarios. Por ejemplo: la profesora Mercedes Zulema Vaccarezza de Cazaux, Nelly del Valle Villa de Camba, Diego Abel Monllau. En tanto que como presidentes del Consejo general de educación, destacamos a: Nidia del Valle Toloza de Gallo; Diego Abel Monllau; Juan Agustín Verón. Como vocales del Consejo<sup>17</sup> Se sucedieron jóvenes docentes que procedían del Instituto de educación secundaria y la novel universidad. Este elenco fue acompañado por un “núcleo duro” de docentes que, en diferentes momentos y en diferentes funciones, iban a conformar un equipo técnico-profesional más o menos estable que le darían sentido “pedagógico” a la política educativa de los diferentes gobiernos de la dictadura de Catamarca. Destacamos la presencia de las profesoras Betty Behar de Forner, María Rosa Calas de Clark, Ana Verna, Beatriz Maza entre otras<sup>18</sup>. La Dirección Provincial de Educación Media y

---

<sup>14</sup> Muchos de los cuales eran una preocupación del gobierno democrático y que estaban siendo analizados por algunas de las Cámaras dado que ya tenía media sanción o tienen despacho favorable de alguna de las comisiones.

<sup>15</sup> Tanto el Diario El Sol como La Unión, durante los años 1976 y 1977 en editoriales o en notas de “actualidad” incentivaba el modelo educativo que auspiciaba el gobierno dictatorial.

<sup>16</sup> Fueron ministros de gobierno sucesivamente: My Silvio Seco, Cnl. Osvaldo, Pingitore; Hamilton Barrera; Horacio, Rodríguez Mottino Osvaldo; Pedro Sofiel Acuña; Diaz, Oscar Guillermo; Acevedo, Jorge Luis

<sup>17</sup> Los vocales eran nombrados por el gobernador en todos los casos, pero se conservaba una tradición emanada de las normativas en vigencia en la época constitucional, la que indicaba que los vocales eran nombrados en representación de los docentes, los padres y el gobierno. Estas vocalías fueron altamente inestables excepto las que “representaban” al gobierno.

<sup>18</sup> El lamentable estado del patrimonio documental de la provincia hizo imposible profundizar en este aspecto y por ello la mayor información la extrajimos de fuentes periodísticas. Sin embargo, pudimos a través de la prensa reconstruir parcialmente alguno de los más prominentes actores de ese campo. En primer término, hay que situar a los Rectores de los colegios /escuelas secundarias/as quienes hacían cumplir las demandas de las autoridades. Por el Colegio Nacional: Prof. Francisco Solano Quiroga, por el Liceo de Srtas. Guillermo Lobo, Esc. Normal Tinogasta: Prof. Teresa Cerezo Herrera, Esc. Normal Andalgala: Nazar Hipólito Fadel, Esc. Normal San Isidro: Alfredo Pauletto, por Esc. Normal Clara J. Armstrong: René Barés; a ellos se

Superior estuvo a cargo, primero como interventora y luego en la dirección (hasta 1980), de la reputada docente Maria J. Andrada de Luraschi.

En general ese equipo se propuso “modernizar” la educación y “desideologizar” el campo educativo. Tengamos en cuenta que la lucha ideológica más “fuerte” estaba en el nivel medio<sup>19</sup> y el nivel superior, particularmente en la Universidad. El proceso de desmovilización política se operó con eficiencia en la Universidad poniendo presos a sus referentes o quitando todo tipo de incentivo en la participación a partir de medidas represivas. El nivel medio provincial era pequeño y no superaba las 11 escuelas bajo su dependencia.

Las normativas de orden disciplinador fueron emitidas a través de resoluciones o circulares, a las cuales, en la práctica son muy difíciles, sino imposible, de acceder.<sup>20</sup> Esta situación se enmarca, en lo que creo, un deconstruir una memoria favorable al orden dictatorial o una intención aviesa de no revisar ese pasado.

Aun cuando esos obstáculos son recurrentes, una normativa -hoy vigente- tuvo su promulgación en el primer año del gobierno dictatorial. Se trata de “la ley madre de los docentes” el Estatuto del Docente Provincial<sup>21</sup> (ED en adelante) el cual es un buen indicio para buscar las marcas del disciplinamiento. En su capítulo 2, artículo 5 inciso b 9 hay indicaciones sobre la misión educadora de carácter democrática “*con absoluta prescindencia partidista*”, además exponía que debía “*observar una conducta general acorde con la función educativa y no desempeñar ninguna otra actividad que afecte la moral y la dignidad del docente*”. En otro apartado, respecto al ingreso a la docencia se solicitaba que posea “*la capacidad física y la moralidad inherente a la función docente*”. En el año 1978 se aprueba la Resolución 515 emanada del Consejo General de Educación de la provincia conocida como “*Reglamento de Escuelas Comunes*”<sup>22</sup> este replica las orientaciones generales del ED, aunque con más especificidad en lo referido a la organización y administración de la institución escolar. En ella hay una clasificación y categorización de la escuela en función de su ubicación geográfica y de la población de alumnos, es decir instrumental objetivo; la escuela como un aparato burocrático con fines específicos. A los maestros se les encarga la función de dirigir y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando pericia en esa función la que será vigilada por el director de la escuela y las “*autoridades superiores*”. Esta impronta jerárquica y estamental se repite en toda la reglamentación referida a la función docente.<sup>23</sup> Otro instrumento fundamental para la implementación de prácticas disciplinarias fue el Dcto 3776/77 conocido como “*Reglamento de Sumarios para el personal docente*” el cual establecía los mecanismos de

---

suma el Inspector de escuelas secundarias de Nación Prof. Edgar Niño. A ellas hay que sumarles los miembros de las juntas de clasificación y tribunal de disciplina y una serie de capacitadores docentes que se dedicaban al diseño y aplicación de la política educativa.

<sup>19</sup> En esa época la práctica social nominaba al nivel secundario como nivel medio(...)

<sup>20</sup> Hay una normativa respecto del resguardo de documentación en las escuelas por el término de 10 años, a excepción de los legajos del personal docente, el libro de actas, de visita del supervisor, libro matriz. Para acceder a los mismos es necesario casi ir con orden judicial. La respuesta común es “hubo un inciso”, “estaban todos rotos y comidos por las alimañas cuando yo llegué”, “se tiró todo en la gestión de...” “la inundación del depósito destruyó la documentación”; “por razones de espacio la enviamos al depósito...”

<sup>21</sup> Una vez terminada su función como ministro de gobierno el mayor Silvio Seco fue nombrado interventor de la legislatura; allí le dio curso a una serie de medidas que estaban a punto de ser tratadas en el momento del golpe de estado, una de ellas fue la norma que organizaba la actividad docente de la provincia. Esta vio la luz de la legalidad el 16 de agosto de 1976 luego de una minuciosa revisión por parte de los juristas dictatoriales.

<sup>22</sup> Luego ratificado por el Dcto N° 2320/78

<sup>23</sup> La reglamentación a que hacemos referencias es sobre escuelas medias (Dcto. 3355/74), los referidos a los institutos terciarios (Res 104/85) siguen la misma matriz instrumental.

coerción para orientar la buena conducta docente. Este conjunto de normas, dictadas de forma expeditiva e inmediatamente instaurada la dictadura, se concedía con los objetivos propuestos por el ME de la Nación, tal como lo señalamos más arriba.

### **Análisis del Estatuto y del Reglamento de Escuelas comunes**

En esta instancia nos parece necesario el aporte de la perspectiva jurídica, a fin de ofrecer un análisis que propende efectuar una crítica de la normativa implementada, en particular el Decreto-Ley provincial N° 3122/76 (Estatuto del Docente) y la Resolución N°515/78 en ese contexto gubernamental de dictadura, en que el texto constitucional, contenido supremo de libertades, derechos y garantías de la sociedad argentina había sido vedado.

Entendemos que la matriz de estas normativas provinciales obedece a los postulados explicitados en los DBBPFA. Se precisó el propósito y los objetivos para el proceso de Reorganización Nacional, también se encuentran plasmadas las órdenes en lo relativo a la educación de infancias y juventud, marcando el rumbo que debía regir en toda la república. Enuncia puntualmente cómo el docente deberá ejercer la docencia, tanto como educador de conocimientos, como educador de conductas y comportamientos. Evitando la textualidad del contenido del Acta referida, dentro de los fines y propósitos perseguidos por la Junta Militar, en cuanto gobierno a cargo de la reorganización nacional, precisamente está la organización del sistema de educación, que respondía a los objetivos perseguidos, consolidando valores y aspiraciones culturales del ser argentino. (Junta Militar. 1980: 2.8). El ser argentino, un ser humano (ciudadanos argentinos) pensado desde una mirada acorde a las creencias y necesidades propias de los autos designados hotmail, junto al entorno afín a ellos, encargados de lograr “la reorganización nacional”, que les permita cumplir con los propósitos y fines perseguidos. Necesidades que debían ser satisfechas, necesidades relacionadas directamente con los fines que tuvieron como meta. Dichas necesidades requerían de la existencia de personas impregnadas, en espíritu y cuerpo, del pensamiento que empezaba a imperar en el país. Y en miras a ello, se estructuró la educación formal.

Como se señaló más arriba, además de estructurar el mando gubernamental los DBBPFA, en su punto 7 resuelve suspender toda actividad política y partidaria (de los Partidos Políticos) tanto a nivel nacional, provincial y municipal. Así también en el punto 8, norma la suspensión de las actividades gremiales de trabajadores y profesionales. En su punto 11 este documento pauta el cómo van a ejecutar sus funciones los Interventores Militares en las jurisdicciones provinciales “(...) procederán (...) y a las instrucciones impartidas oportunamente por la Junta Militar”, no dejando margen a la duda del modo en que se iba a gobernar para el país, dejándolo huérfano de federalismo, república, y constitucionalidad.

Asimismo, entre sus objetivos planteó la vigencia de la moral cristiana, la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino; esto obliga a preguntarnos: ¿los no cristianos adolecían de moral? ¿La dignidad del ser humano tiene nacionalidad? (Junta Militar: pto. 2.2). ¿Qué consecuencias trajeron estas afirmaciones?.

En los DBBPFA, su Anexo 1 refiere a las Medidas Inmediatas, en cuanto a las de Índole Política Interna dispone: “Sujeción de toda institución u organismo público o privado (entre ellos los educativos) a sus fines específicos, con prohibición de toda acción política. (pto. 1.2). Igualmente impone que la educación deberá llevarse a cabo bajo una política que se base en la disciplina, pero con un orden nacional y cristiano (pto. 6.1), dictaminando también que se proceda a la supresión de toda actividad partidaria en todos los niveles (pto. 6.2).

Entendemos que a estas normas no se las puede considerar leyes en su sentido constitucional, ya que carecen de todo procedimiento formal - orgánico (previstos en la Constitución Nacional) para su creación, adoleciendo de sustancia-contenido constitucional para ser apreciadas como tales. En la práctica, es decir en lo relativo a su aplicación y vigencia en la comunidad argentina, tuvieron el carácter obligatorio de toda ley.

En lo referente al Área Cultural y Educativa, los DBBPFA, establecen que el sistema educativo (público o privado) reservaba la legislación básica en manos del Estado Nacional, en cuanto al planeamiento, coordinación y supervisión general de todo el sistema, incluida la educación en su nivel superior oficial (universitario y no universitario). (Junta Militar: pg. 53 2do parr.).

No cabe duda alguna de que la última dictadura ejerció sobre el sistema educativo un control no sólo ideológico, sino fue más allá, logró ejercer un control pleno sobre los actores (docentes – alumnos) y las instituciones, ampliando dicho control al comportamiento, a las conductas desplegadas por estos en sus relaciones sociales. El disciplinamiento social de los sujetos que componían la relación educacional, era el objetivo planificado concienzudamente.

La preocupación del gobierno militar del '76 radica en el hecho de que en el ámbito educativo se presenciaba, en los años anteriores al golpe, “el escenario de procesos de radicalización política, creciente presencia sindical y habían experimentado distintas iniciativas de apertura de la participación de los actores escolares”.

Ello empujaba al gobierno militar a ejercer el control pleno del sistema educativo, transformando la vida escolar con expansión a la vida de la comunidad, a través de estos actores educativos. Y para ello, tomaron medidas de control de contenidos, prohibición de lecturas, controles sobre las actividades de alumnos, docentes y padres, y lo más extremo, ejercitar la vigilancia a través de la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, el tomar distancia, etc.) que se extendieron a lo largo de todo el período.

“Las distintas gestiones educativas de la dictadura buscaron la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas, y que evitaran la eclosión del conflicto en las instituciones (textual)” [...] “Sobre este patrón, la escuela, un dispositivo que reúne aspectos de represión y disciplinamiento, con producción y transmisión de la cultura, y construcción de lazos sociales, fue traccionada hacia sus aspectos más autoritarios. La producción de tejido social fue vulnerada por la sospecha, la delación y la represión, la transmisión de la cultura fue atravesada por un arbitrario cultural encerrado en una lectura histórica, fundada en valores perennes y abstractos, de cuño tradicional – religioso” (Raggio 2012)

Catamarca no fue ajena a esa estrategia represiva, además de los consabidos controles cotidianos y la vigilancia epistemológica de los contenidos que alcanzaba a alumnos y docentes, la normativa educativa actuó como herramienta de disciplinamiento político y social al intentar fijar una performance (plantar conciencia social con rasgos cristianos (¿católicos?). Por ello, entendemos se dicta el Decreto Ley N° 3122, publicado con fecha 19 de agosto de 1976 “Estatuto del Docente Provincial”. En el año 1978 se aprueba la Resolución 515 emanada del Consejo General de Educación de la Provincia conocida como “Reglamento de Escuelas Comunes”.

## Estatuto del Docente Provincial (Decreto Ley N°3122/76)

El ED es la resultante de la acción de la CAL provincial que bajo la conducción del My Silvio Seco propuso al ejecutivo se diera término a lo que la legislatura provincial venía trabajando con los sindicatos a fin de actualizar la norma sancionada en 1958 que se encontraba desactualizada.<sup>24</sup> Una de las razones era la implementación de esas pautas disciplinadoras, dado que tanto la Junta Militar a nivel nacional, como el gobernador interventor a nivel provincial prohibieron las actividades gremiales e intervinieron la CGT y sus organizaciones de base. Esta acción proscriptiva se contradecía con aquella que regulaba los derechos y obligaciones de los docentes, algunos sumamente favorables a ellos, por ejemplo la modificatoria de la pauta de antigüedad o de zona.

El ED bajo el Título I Disposiciones generales, en su art. 2, determina a quién se va a considerar docente, marcando que será la persona que cumpla las funciones allí descriptas, pero a sujeción de las normas pedagógicas y reglamentarias señaladas en el estatuto. La lectura del artículo 2, apartada de cualquier contexto, no trae aparejada crítica alguna. Pero, analizado este en un todo sistemático y metódico, si trae consigo el análisis crítico, dado que, en los siguientes artículos, va marcando las prohibiciones y disciplinas que debe observar el docente en el ejercicio de su función y frente a los alumnos, con severos señalamientos conductuales que responden a las órdenes impartidas en función del cumplimiento de dichas órdenes, desembocando en un disciplinamiento esperado por la autoridad dictatorial.

En el capítulo II, Deberes y Derechos de los Docentes, en el artículo 5 inciso **b** expresa:

Educar a los alumnos en los principios que emanan de las normas constitucionales de la Nación y la Provincia y de las Leyes que en su consecuencia se dicten, tendiendo a formar una vocación democrática, republicana y federal, con absoluta prescindencia partidista.

Resulta contradictoria esta normativa en cuanto al deber de formar alumnos (personas con intelecto) en una vocación democrática, republicana y federal (en una reiterativa y llamativa insistencia en repetir el artículo 1 de la Constitución Nacional (en adelante CN), como un claro artilugio de crear confusión en la población: vigencia del orden constitucional como garantía del goce de derechos y libertades), pero con absoluta prescindencia partidista. Contradictoria instrucción del deber docente, ya que ¿cómo es posible educar y formar en valores republicanos, democráticos, si tales conceptos son de imposible aplicación real sin la presencia de otro concepto insoslayable como es el ejercicio partidista por parte del ciudadano en formación? Republicanismo, Democracia, Federalismo, sí y nada más que sí, pueden ser enseñados de la mano del ejercicio cívico, partidista, provocando el diálogo entre los alumnos, del cual indefectiblemente van a relucir opiniones disímiles y contrapuestas ideas políticas. Y, justamente estos diálogos son los que fueron demonizados y prohibidos durante la dictadura militar. La República implica división de competencias en el ejercicio del poder político; Democracia, implica

---

<sup>24</sup> La ley N° 1852 sancionada por la legislatura provincial el 22 de diciembre de 1958 ordenaba el gobierno de la educación de Catamarca a cargo del Consejo General de Educación y establecía los deberes y derechos de los docentes. En la práctica quedó desactualizada y esto obligó a una modificatoria que se trabajó desde el mismo inicio del gobierno constitucional de 1973 pero no se llegó a sancionar la nueva ley.

voluntad del pueblo, pueblo que elige sus representantes el que está impedido de expresarse. Este artículo no solo es contradictorio en su narración, sino que se reviste de un total cinismo.

El inciso **d** del mismo artículo impone: *“Observar una conducta general acorde con la función educativa y no desempeñar ninguna otra actividad que afecte la moral y dignidad docente.”* Una primera lectura de esta cláusula refiere (desde la perspectiva actual) nada más que una indicación de conducta de vida, pero no podemos soslayar interpretarlo bajo la lupa del gobierno dictatorial que persiguió un objetivo claro y preciso, que es el exterminio del libre pensamiento y libre actuación de las personas. No cabe duda de que esa prohibición (redactada bajo un “deber”) no se refería a llevar una vida digna y moral en general, sino a una vida digna y moral por ellos concebidas como tales. En correlato con el inciso b, lo que persiguió el gobierno de facto es la prohibición del ejercicio partidario político, más hondo aún, el pensar político, erradicar cualquier acto interno y externo que resulte contrario a los fines de los dictadores. Asimismo, el inciso **f** dispone el deber de: *“No realizar actos de proselitismo político en las escuelas o durante el desempeño de sus funciones”*.

Deber que complementa y aclara indudablemente la inteligencia que debe dársele a los otros deberes analizados, resultando una forma extrema de *asepsia partidista* que en realidad tiende a la *despolitización* social. La escuela es percibida como un lugar “sagrado”, un “claustro” donde lo mundano (la política partidaria) no penetra. Con esa posición aséptica, de limpieza de todo accionar que implique el ejercicio de acciones políticas, se transita hacia el disciplinamiento dirigido al docente en su función de educador, y a través del mismo, a sus educandos.

Justamente en el artículo 23, comprendido en el capítulo 23, referido a la calificación del personal docente se busca ahondar en la performance de *“buen docente”*. En el citado artículo se establece que cada docente tendrá un legajo personal de su actuación profesional. Actuación que, como se vio, no debía estar contaminada con actividades políticas. En esa época negra de nuestra historia, si un docente no cumplía con los deberes impartidos, con seguridad se registraría tal conducta, especialmente las referidas al deber de no realizar actos de entidad partidista y proselitismo partidario, con lo que ello traería aparejado. Esos deberes, entonces, se convirtieron en pautas disciplinantes de la práctica docente, enmarcándola en una cultura institucional que podía o no representar al docente pero que lo despojó de su individualidad, olvidándose él mismo de su ser como persona libre, dado que justamente la tan mentada libertad y dignidad que defiende y garantiza la CN y la CP, como normas supremas fueron suprimidas en su totalidad, y de una manera agresiva, violenta, creando temor y hasta terror. El docente catamarqueño vio marcada su conducta y comportamiento tanto dentro del aula como fuera de ella, en su vivir ajeno del desempeño de su rol de educador. El artículo 6 sobre Derechos de docente, describe en su inciso **J**: *“El goce y el ejercicio de todos los derechos civiles y políticos inherentes a su condición de ciudadano.”* Sorprende esta redacción de reconocimiento de derechos civiles y políticos, toda vez que, como ya sabemos, son justamente estos derechos los que más fueron violados, vulnerados, atacados, desconocidos durante el gobierno militar. Justamente, contra estos derechos civiles y políticos, la Junta Militar tiró toda su artillería (tomando la palabra en su sentido literal y gráfico). Esta batería de derechos, todos y cada uno de ellos reconocidos, detallados y garantizados en la Ley Fundamental, fueron los que primero sufrieron el destierro de la vida de la sociedad y de sus ciudadanos. Nuevamente hacen uso de paradigmas que no tenían en vistas respetar. Nuevamente observamos en letra lo que se viciaba en la vida. Esta norma fue una letra muerta, nacida sin vida. Ya analizamos las prohibiciones a las que se debía adecuar el docente, justamente el derecho civil y político de ejercer su derecho ciudadano partidista y ejercer el proselitismo, banderas del

derecho político. El inciso **k**, establece el derecho a: “*La libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales.*”

Siguiendo la crítica a lo normado, observamos un claro ejemplo de la hipocresía dominante: se le reconoce al docente el derecho de agremiarse profesionalmente en defensa de sus intereses, pero cómo hacer uso y ejercicio de este derecho si se le prohibía (amedrentaba, intimidaba) a pensar siquiera en la posibilidad de exteriorizar su pensamiento político para reclamar la defensa de sus derechos. Ya sabemos lo que significó pertenecer a un gremio o sindicato, lo que traía consigo ello: secuestro, desaparición y muerte. El artículo 13, contenido en el capítulo Del Ingreso a la Docencia, marca las condiciones generales y concurrentes que debían cumplir los pretensos docentes. Vale referirnos al inciso **b** que expresa: *Poseer la capacidad física y la moralidad inherente a la función educativa*” ¿En qué consistía la capacidad física? ¿Qué se entendía por moralidad inherente a la función educativa? Entendemos que es un requisito que debe ser analizado desde las primeras directivas impuestas en los DBBPFA. Entendemos que (se) era moralmente adecuado para ejercer la docencia todo aquel que colaboraba con el régimen imperante, en lo que respecta al disciplinamiento antipolítico antipartidario y antiproselitista, dado que en estas acciones se veía el peligro “subversivo” contrario al régimen autoritario.

En cuanto al requisito de capacidad física, refiere a toda incapacidad motora, mental o sensorial que impida el “normal” desempeño en las aulas. La norma constitucional con su tan mentada Declaración del Derecho a la Igualdad, como fin y propósito para la República Argentina, en su artículo 16, sólo exige a los habitantes para ser admisibles en sus empleos la condición de idoneidad, entendiéndose para el desempeño de las funciones a la que aspira. Para el caso docente, el exigir capacidad física como requisito para ingresar a la docencia, omitiendo especificar en qué consiste dicha capacidad, es violatorio y discriminador. Normativa disciplinadora, que orienta al futuro docente a autoexigirse al máximo. De todos modos, este requisito de admisibilidad puede expresar, quizás, la perfección, la belleza, como virtudes o méritos a perseguir, dejando de lado el conocimiento y la formación. Quizás lo que se pretendía es un docente con “¿buena presencia?”. Se pretendía un país que pugnaría por una estética que demostrara solo bienestar, salud, belleza y felicidad, para instaurar la “buena vida”, el lugar en el mundo donde lo feo, lo malo, lo enfermo no existe. Y qué mejor para llegar a ese falso convencimiento, que empezar por la escuela, con sus referentes: los docentes. Con la exigencia de estos requisitos para ingresar a la docencia, sin fijar las pautas mínimas, y por qué no, la realización de un listado específico sobre los “incisos que trataban “capacidades e inmoralidades” a las que hacen referencia de modo tan general, lo único que se lograba era perseguir a las personas que pretendían ejercer docencia. Una persecución en su yo interno, inscribiendo en su vida un modo de vivir determinado para poder ser docente. Era un requisito cuya calificación quedaba al arbitrio y parcialidad del que meritaba el cumplimiento de estos. Ya fue explicado en párrafos, lo que a mi entender implicaba la “moralidad”, siempre vinculado al cristianismo, a los valores tradicionales ¿cuáles? (no todos eran morales), al buen comportamiento, y a la condición más importante: el no realizar actividades partidistas, proselitistas, con consecuencias contrarias para el régimen dictador.

### **Resolución N° 515/78 - Reglamento para las Escuelas Comunes – Consejo General de Educación.**

El reglamento para “escuelas comunes” (RECCGE en adelante) surgió de la necesidad de unificar las prácticas de gestión y administración escolar luego de la transferencia de las escuelas del nivel

primario y pre-primario de la dependencia nacional a la provincial ocurrida en 1978<sup>25</sup>. Con una celeridad y eficiencia notable este marco normativo cumplía con los preceptos económicos del gobierno central dado que esta transferencia se realizaba sin cargo, pero sin un posterior financiamiento. El RECCGE también representó una oportunidad para disciplinar al conjunto de la comunidad escolar. Recordemos que se encontraba en vigencia y circulación el folleto “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”<sup>26</sup> allí se definía a la subversión como:

toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta que busca la alteración o la destrucción de los criterios morales y la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de tomar el poder o imponer desde él una nueva forma basada en una escala de valores diferentes...

El accionar, por lo tanto, está dirigido a la conciencia y la moral del hombre a fin de afectar los principios que lo rigen, para reemplazarlos por otros acordes a su filosofía...

Por ello la acción subversiva afecta todos los campos del quehacer nacional, no siendo su neutralización o eliminación una responsabilidad exclusiva de las Fuerzas Armadas, sino del país y la sociedad toda, a través de sus instituciones. (MCE.1977:16)

Como puede apreciarse el entramado conceptual al que recurren es la separación entre dos sujetos históricos diferentes, por un lado, un pueblo cohesionado y homogéneo poseedor de cualidades y valores que son amenazados por una acción insidiosa que busca alterar ese orden moral. Por lo tanto, la acción defensiva debe ser una misión del conjunto de las instituciones que representan a la sociedad toda. Esta perspectiva maniquea justificó la acción represiva y la escuela no quedó exenta de esa estrategia. Así de ese modo entendemos que este RECCGE está imbuido de los conceptos (prejuicios) en torno a la vulnerabilidad de la escuela frente a la acción propagandística de la subversión.

Al analizar el RECCGE como legislación normalizadora observamos que organizó y estructuró la educación formal, las funciones, deberes y derechos de cada uno de sus actores, incluidos los padres a través de la asociación de padres y de asociación de cooperadoras escolares. Entre el articulado, se encuentran directrices que propician un ordenamiento individual y colectivo, donde a través de los sujetos que integran y sostienen el sistema educativo, se procura marcar modelos de conducta estables y precisos en concordancia con el objetivo axiomático de crear en la sociedad nacional una conciencia de un “ser argentino”, un ser de bien. El folleto aludido expresa su anhelo del siguiente modo:

“En este orden de ideas, la docencia cumple un rol prioritario, en razón de que, sin perder de vista la evolución moderna de las ciencias y las ideas, ella ejerce con responsabilidad primaria, una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura **tradicional y de la filosofía que la**

<sup>25</sup> Esta acción fue reglamentada por la ley N° 3.345/78 que adhería a la ley nacional N° 21.809 por la que el Estado Nacional transfería a las provincias el servicio educativo sin cargo. Además, a través del Dcto1720/78 reglamentaba dicha ley de transferencia

<sup>26</sup> Este folleto fue una publicación oficial del Ministerio de Educación de la Nación, a cargo en ese momento del Dr. Juan José Catalán, quien instrumentó la decisión de difundirlo en todas las escuelas a partir del 27 de octubre de 1977.

**orienta**<sup>27</sup>. Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de "custodios de nuestra soberanía ideológica". (MCE.1977:60)

La custodia de la soberanía ideológica implicaba no enseñar por ejemplo la teoría de conjuntos en matemáticas dado que propiciaba a la sociabilidad subversiva. (Página 12 4/3/2014).

Entonces hipotetizamos que el RECCGE responde a la estrategia tanto represiva como discriminadora al estar influenciada por la radicalización dogmática de la lucha antsubversiva y por la necesidad de unificar la normativa a dos agentes educativos atravesados por prácticas pedagógicas diferentes. Nos referimos a los maestros de escuelas nacionales y a los maestros de escuelas provinciales<sup>28</sup>. Estas tradiciones y cultura escolar necesitaban amalgamarse, de ahí que el reglamento fuese tan prescriptivo y en algún sentido explicitaba su faceta discriminadora. Por ejemplo, se advierte en el artículo 16, sobre las Funciones del Director, que se le exige *observar una conducta general acorde con su función directriz y educadora*. Asimismo, en el artículo 18, cuando entre los deberes del Director, expresamente se encuentra la *prohibición de realizar actos de proselitismo político en la escuela o durante el desempeño de sus funciones*. Asimismo, encontramos la *prohibición expresa de asistir a actos o fiestas no autorizados oficialmente, o designar alumnos o docentes en representación de la escuela a cargo*. El incumplimiento de estos deberes trae como consecuencia la aplicación de sanciones disciplinarias, siendo la más severa la exoneración. De este modo el dispositivo de control penetraba en lo más íntimo del pensamiento del Director, limitando su acción como ciudadano. Estas "censuras" eran extensibles a todo el personal de la escuela incluido el personal de servicio. Bajo la consigna de *no realizar proselitismo político* en un contexto donde se prohibía obras de literatura por su tendencia "marxista", o las perspectivas históricas no liberales, reivindicar al federalismo, el sentido semántico de proselitismo tenía una amplitud donde no se podía apreciar claramente sus límites.

El Reglamento bajo "Título de los Alumnos", en el artículo 70 se refiere a los derechos de éstos. Esta construcción discursiva puede interpretarse como *un bello verso*, dado que entre las facultades del alumno se halla el derecho a ser respetado en sus competencias personales. Decimos "verso", ya que a continuación en el mismo capítulo, entre las funciones de los alumnos se indica la de observar las normas básicas de higiene y urbanidad. Observar buena conducta, dentro y fuera del establecimiento. Respetar la disciplina, el orden, las normas de convivencia y jerarquía, *propios de las instituciones escolares*. Remarcamos esta particularidad de las instituciones puesto que era una de las encargadas de hacer cumplir las metas de la dictadura. Recordemos:

Que entre los objetivos básicos a alcanzar se encuentra la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta.

Las normas surgen claras en su intencionalidad de instituir, dejar marcas (como marca de fierro caliente) en las conducta y comportamientos a seguir por los mismos. La educación se transmitió

---

<sup>27</sup> El resaltado es nuestro.

<sup>28</sup> En el imaginario colectivo y en la práctica educativa se sostenía que las escuelas nacionales ofrecían una enseñanza más eficiente que las escuelas dependientes de la provincia. Por múltiples factores, aunque el principal era la disponibilidad de recursos e infraestructura para el desarrollo de la tarea áulica.

de una forma dura, cruda, severa. En las aulas no se permitía el más mínimo desorden, o indisciplina, acarreado sanciones tales como “ir ante la Directora para la reprimenda necesaria, la firma de libros como forma vergonzante de exteriorizar tu mal comportamiento, amonestaciones, hasta expulsiones”. Pero estas directrices hacia la conducta, no pretendía quedar dentro de los muros escolares, sino que debían replicarse a todo grupo social al que pertenecían sus actores, ampliándose así el carácter disciplinador de tales normativas. El niño, el joven, el padre, el docente no se permitía no cumplir con los deberes, ya se había internalizado el temor de perder el trabajo, de no ser aceptado en las escuelas, de ser señalado como un inadaptado social, incluso terror de ser secuestrado, “desaparecido”, asesinado...

En el texto del Reglamento, en cuanto a las Cooperadoras, también se trasluce el carácter disciplinador que tienen las normas. En los artículos 166, 168, reitera lo que a través de todo el texto lo expresa: el socio activo de la cooperadora no puede sustentar ideologías o formas de vida ajenas con el interés de la escuela o que desnaturalice la enseñanza. Y como uno de los deberes de los socios activos está el de cumplir con las disposiciones del presente estatuto, y (en) el artículo 167 fija como una de las causas de cesación el manifiesto incumplimiento de sus deberes. De la interpretación de estos artículos surge detalladamente que los socios de la cooperadora, integrada por los padres, tutores o encargados de los alumnos y, aún, docentes tampoco podían gozar del derecho de pensar en un orden diferente al señalado por las autoridades, es decir con una ideología que no estuviera encolumnada en la “*cultura nacional*” y menos exteriorizar las ideas políticas ejecutando acciones partidistas o proselitistas. El artículo lo expresa con claridad supina al decir: no puede sustentar ideologías o formas de vida ajenas a la imperante en el país, atacando las libertades, garantías y derechos consagrados en la Constitución Nacional. Cuando refiere a “ideologías”, más claro imposible, no es necesario echar blanco sobre negro. Pero, cuando dice “formas de vida ajenas [...]”, se refiere a todo lo que vivir significa en el cotidiano. ¿No se podía no ser cristiano? ¿Atentaba contra los valores de familia tradicional el ser separado, homosexual, judío? Formas de vida ajenas significaba toda vida que no seguía los cánones y estándares fijados por el gobierno de dictadura, hacia el logro de sus propósitos y fines.

Como cierre del análisis de estos cuerpos normativos, podemos aseverar que todas y cada una de las cláusulas contenidas en ellos estaban puestas y redactadas con el fin único de disciplinamiento conductual y de comportamiento, erradicando todo pensar político, accionar político comprometido con la realidad social. Esta erradicación, tendía a desterrar el criterio crítico de las personas, desde su inocente infancia hasta lograr imprimir en su conciencia que para pertenecer se debía obedecer. Los métodos utilizados fueron muchos y se los usó, algunos disimulados bajo el halo de belleza, pulcritud, orden, y otros métodos no tan disimulados, como fueron la formación en fila al estilo militar, con distancias, marcha firme y resonante. Lograban su cometido, disciplinaban las conductas, las conciencias. Y tal era la disciplina impuesta, que se la aceptaba, por gusto, por temor, por terror. Estas normas, va de suyo que no se condicen con las declaraciones, derechos y garantías plasmados tanto en la Constitución Nacional como en la Provincial. Son violatorias del artículo 1 (forma de gobierno republicana representativa y federal), 14 (derechos de los habitantes), 14 bis (derechos sociales del trabajador), art. 16 (derecho a la igualdad de oportunidades), artículo 19 (derecho a la libertad), reconocimientos constitucionales que hacen a la dignidad y libertad de las personas. Encontramos en el texto del Reglamento para Escuelas Comunes, vastas muestras de la bajada disciplinante dirigida hacia los sujetos actores del sistema educativo, extendiéndose a la familia como primer partícipe en el acompañamiento de sus hijos durante el proceso de aprendizaje. Siempre encaminados a prohibir el ejercicio de los derechos políticos, tales como el de conciliar con una determinada ideología,

pertenecer a grupos partidarios, o realizar proselitismo. Prohibiciones que no se quedaban en la letra, que ya anunciaban las consecuencias ¿legales?, sino que muy lejos de ser legales, las consecuencias eran más crueles y sangrientas, trayendo desapariciones forzadas de personas, muertes, apropiación de niños, en una total violación de derechos. Pero, no vale extender este análisis, cuando de los mismos Documentos, actas, proclamas surge que, si bien en letra pareciera que se respetaría el orden constitucional, tal idea se va licuando en las posteriores afirmaciones que realizan los encargados del Golpe de Estado de 1976.

### **A modo Conclusión**

Como se dijo, este artículo forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo. Aquí mostramos el modo en que la administración provincial siguiendo los lineamientos del gobierno central puso en funcionamiento dispositivos disciplinadores que implicaban una estrategia tanto represiva como discriminadora. Influenciada, entre otras, por la radicalización dogmática de la lucha antsubversiva. En el caso específico de Catamarca, también por la necesidad de unificar las pautas legales que normalizaran las prácticas educativas en momentos de afrontar la transferencia de escuelas primarias a la órbita provincial. Trabajamos desde la perspectiva de la normativa destacando las indicaciones referidas a la despolitización de los diferentes actores del sistema educativo. Despolitización que estaba enmarcada en la construcción de un sentido ético sintetizado en el concepto *argentino de bien*. Esa normativa, que aspiraba a una legitimación constitucional, procuraba el ordenamiento de la práctica escolar en torno a prejuicios negadores de derechos esenciales de la ciudadanía. La imposibilidad de acceder a los libros escolares, que registraban algunas de las “novedades” legales emanada de la autoridad educativa, nos limitó a examinar el impacto que tuvo en las prácticas escolares y los actores del sistema; sin embargo, en el campo simbólico el discurso normativo creó un contexto autoritativo que modeliza la vida escolar.

### **Referencia Bibliográfica**

- Ariza, J.** (2022). Controlando a los amigos, reprimiendo a los enemigos.. Educación en tiempos de la Dictadura en Catamarca. En Guillamondegui, M.; Rivas, A. (comp.) (2022) Estudios e investigaciones históricas. La educación en la región del NOA. ECUUNCA. ( 63-85)
- Ariza et all (2022) Memorias del Pasado Reciente una mirada desde la literatura y la historia. Catamarca 1974-1982. ECUUNCA
- Badeni, G.** (2006) Tratado de Derecho Constitucional tomo II. La Ley.
- Canelo, P. (2008). *El proceso en su laberinto: la interna militar de Videla a Bignone*. Prometeo Libros Editorial.
- (2016). *La política secreta de la última dictadura argentina (1976-1983): a 40 años del golpe de Estado*. Edhasa.
- Gelli, M. A.** (2004). *Constitución de la Nación Argentina: comentada y concordada*. La Ley.
- Halbwachs, M.** (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (Vol. 39). Anthropos editorial.
- Pineau, P.** (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Ediciones Colihue.
- Perea, J.** (202 "Aquí no pasó nada", estratigrafía de la violencia en la territorialidad vital catamarqueña. Tesis doctoral. Fecha de defensa: mayo del 2022.

**Pollack, M.** (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. Ediciones Al Margen.

**Raggio, S.** (2012) (coord). Memoria en las aulas. Programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro” Comisión provincial por la memoria, área de investigación y enseñanza. Sitio consultado [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org)

#### **Fuentes:**

Boletín Oficial Gobierno de la Provincia de Catamarca (1976/1978)

Diario La Unión años 1977-1981

Diario El Sol años 1976-1979

Junta Militar (1980) Documentos Básicos y Bases políticas de la Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Militar.

Ministerio de Cultura y Educación (1977) Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)

#### **Acerca de la autora y el autor**

**María Verónica Ávila:** Abogada, Notaria Especialista en Derecho Procesal Constitucional.

**José Ricardo Ariza:** Docente-Investigador disertante, autor de artículos científicos publicados en diferentes ámbitos educativos.