

EDICIÓN 2023

# PRODUCCIONES, RELATOS Y VOCES

del colectivo santafesino  
de la Educación Superior

**Compiladora**  
Giselle Leonetti

Subsecretaria de Educación Superior  
Patricia Moscato

**Santa Fe**  
Provincia



## **INDICE**

### **TOMO N°1.**

“Huellas historiográficas en las efemérides del Nivel Superior”.....	5
8 M Día Internacional de la Mujer Trabajadora.....	9
Las efemérides como construcción política de la nacionalidad.....	14
Memoria, imagen y formación docente.....	31
24 de Marzo en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe.....	38
Malvinas y el fútbol.....	42
Malvinas, volver a pensarte”.....	44
Primero de mayo. La construcción de nuestra identidad como trabajadorxs de la educación.....	49
Día Internacional de la Enfermería.....	54
La revolución de mayo de 1810 en el río de la plata. Repensar las clases populares como sujeto histórico en la enseñanza en toda su complejidad e historicidad.....	61
Por una bandera de una Matria.....	67
El monumento a la Bandera de Rosario. Un rompecabezas de piedra.....	71
Della Bianca Mariana.	
17 de agosto nos interpela a la hora de dejar huellas de libertad”.....	84
Para hombres de coraje se han hecho las empresas.....	89
Ser docente desde la llama del deseo formativo.....	95
Atravesando el muro de mis días. La noche de Los Lápices. (1976/2023). Estrella Mattia.....	99
Carta de Estudiantes del Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe.....	108
Postales del niño Domingo Faustino. Estrella Mattia.....	113

### **TOMO N°2.**

“Producciones, pensamientos y narrativas comunes”.....	122
Los derechos que merecemos. Una lucha permanente.....	130
Espacio de Tutorías. El ver y el enunciar.....	141
Desarrollo temático y propuesta didáctica. El ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto.....	144
“Enseñar Democracia en Democracia”.....	180
"Sobre una pedagogía poética en la distancia”. Aprendizajes en un paisaje de pandemia.....	189
Maestras siglo TIC-TAC-TEP.....	196
Entre lo heredado y lo construido en el Nivel Inicial como una posibilidad de pensar en las infancias.....	204
Cecilia Grierson y Adelia Di Carlo.....	209
La enseñanza de la fotografía en el nivel superior, en la era de la velocidad.....	221

Tendiendo puentes... ¡Preparando para un futuro que se hace presente!! .....	226
Proyectos de investigación educativa: componentes para su formulación.....	235
“Educar en clave de género” .....	236
40 años de democracia en Argentina:.....	248
“Reconfiguraciones y desafíos en la educación superior:.....	256
Arte y Educación.....	260
“Algunos aportes para pensar la lectura en la Escuela Primaria” .....	265
“Trayectorias estudiantiles en el nivel superior:.....	275
Reflexiones en torno a la generación de espacios otros en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en el nivel superior.....	287
Análisis de la actividad docente en torno al acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Relatos de una experiencia formativa.....	297
“Las didácticas dialogan” .....	304

## **Autoridades**

### **Gobernador de la provincia de Santa Fe**

Omar Perotti

### **Ministro de Educación**

Víctor Hugo Debloc

### **Secretaria de Educación**

Rosa Ana Cencha

### **Secretaria de Gestión Territorial Educativa**

Rosario Guadalupe Cristiani

### **Secretario Administrativo**

Leonardo Di Paolo

### **Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación Docente**

Patricia Claudia Petean

### **Subsecretaría de Educación Inicial**

Rosa Ana Cencha

### **Subsecretario de Educación Primaria Adultos**

Ubaldo Aníbla López

### **Subsecretario de Educación Secundario**

Gregorio Estanilao Vietto

### **Subsecretaria de Educación Superior**

Patricia Carolina Moscato

### **Directora Provincial de Educación Especial**

Analía Silvana Bella

### **Directora Provincial de Equidad y Derecho**

Vanina Flesia

### **Directora Provincial de Educación Rural**

Carolina Attias

### **Directora Provincial de Educación Física**

Alfredo Guillermo Giansily.

### **Director Provincial de Educación Privada**

Rodolfo Camilo Fabucci

### **Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe**

Alejandra Mariela Cian

### **Directora Provincial de Educación Hospitalaria y Domiciliaria**

Raquel Susana Tibaldo

### **Directora Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad**

Matías Solmi

### **Directora Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**

Lucía Nora Salinas

### **Directora Provincial de Educación de Tecnología**

Fernando Hadad

### **Directora Provincial de Bienestar Docente**

Anabela Corina Fierro

### **Director Provincial de Investigación y Evaluación Educativa**

Francisco Ceferino Corgnali

### **Directora Provincial de Currículum e Innovación Educativa**

Ana Inés Solhaune

---

### **Diseño editorial y digitalización**

Adrián Gaydou (DGCV)

### **Diseño de portada e ilustraciones**

Yuyis Morbidoni

**Edición 2023.**

**PALABRAS INICIALES.**

*“Allí comienza lo abierto.*

*Entonces cualquier paso puede ser el primero.*

*O cualquier gesto logra sumar todos los gestos”.*

XI Poesía Vertical.

Roberto Juarroz

Las políticas públicas de educación superior se traducen en acciones concretas de todos los actores territoriales que habitan los espacios de construcción colectiva del conocimiento en clave situada. Potenciar la socialización de experiencias de los Institutos Superiores implica un proceso de escrituración donde los entramados de los relatos se construyen desde la óptica comunitaria.

La multiplicidad de escenarios que entran y salen de la escena educativa necesita de docentes que se anticipen mediante estrategias, ofreciendo oportunidades e itinerarios críticos. De esta manera se abre un tiempo y espacio compartido de producciones que se vinculan con el horizonte institucional, pedagógico y territorial.

En este marco, el encuadre crea condiciones para el trabajo con otros y otras desde un lugar de reconocimiento de la historia, donde la trama y la posición enmarcan la tarea y la construcción de una mirada fundamentada, porque las tensiones analíticas abordan las problemáticas identificadas.

Toda acción educativa es una conversación en la que los sujetos protagónicos tienen la oportunidad de ser y constituirse como sujetos de derecho. Del contenido y la forma de esa conversación dependen los logros y las dificultades, en cuanto las posibilidades de tomar decisiones compartidas y consensuadas. Porque consideramos que la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos se ofrece el espacio del blog como un tiempo común de relatos colectivos por excelencia.

Subsecretaría de Educación Superior.

**Mg. Patricia Moscato**



Coordinadora del blog del nivel superior.

**Lic. Giselle Edit Leonetti**



<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUTOS.</b>
<p>Adrián Linari.  Ana Gracia Toscano.  Anahí Barros,  Ayelén Poggi  Benito Espindola.  Berta C. Wexler y Prof. Graciela C. del Valle Sosa.  Bianca Mariana Della.  Carina Cabo.  Carolina Scavino.  Estrella Mattia.  Fernando Scalella.  Francisco Corgnali  Gabriela Molina.  Giselle Edit Leonetti.  Ileana Cicconi,  Javier Tell.  José Manuel Candia.  María Alejandra Echeverría,  Clarisa Rodriguez,  María Alejandra Echeverría.  MaríaClaudia Villarreal.  María Elena Hechen.  María Paula Carignano.  María Soledad Chervo Isola.  Mariana Caballero.  Marta Spinetta.  Marzioni, Daiana  Matías Massella.  Melina Podadera  Miguel Ángel Gómez.  Norberto Sola.  Patricia Moscato.  Prósperi, Florencia  Rafel Alberto Neiro.  Sandra Bembo.  Santiago Sburlatti.  Silvia Beatriz Cazavant.  Silvina Cimolai.  Verónica Oliv.  Walter Lionel Pighin  Ximena Frois.</p>	<p>ISP N° 62 “Angela Cullen”</p> <p>Escuela Normal Superior N°34. “Dr Nicolás Avellaneda”</p> <p>ISP N°22. Maestro Addad.</p> <p>ISFD N° 7</p> <p>IES N° 28 “Olga Cossettini”</p> <p>Colegio Superior N°42 Dr Agustín Rossi.</p> <p>ISP N°16. “Dr Bernardo Houssay”.</p> <p>ISP N°24 “Héroes de Malvinas”.</p> <p>Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”.</p> <p>ISP N°3. “Eduardo Lafferriere”.</p> <p>ISET N°18.</p> <p>I.S.P. N° 2 “Joaquín V. González”</p> <p>ISP N° 8 “Alte. Brown”.</p> <p>ISPI N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”.</p> <p>ISPI 9110 “Sagrada Familia”.</p>

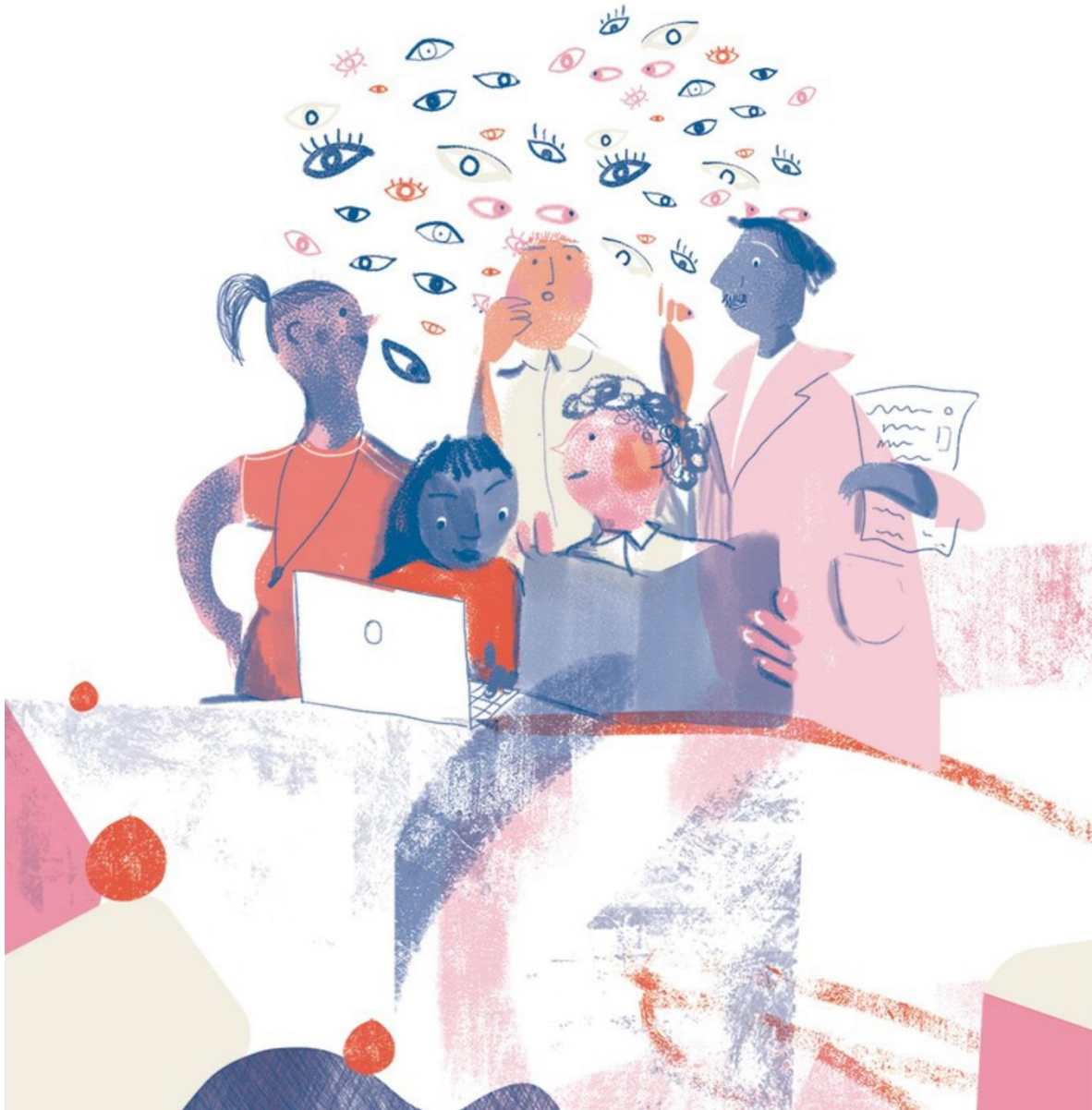
Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación. Santa Fe  
Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior : edición 2023 / compilación de Giselle Leonetti. - 1a ed revisada. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2023.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-8909-65-3

1. Educación Superior. I. Leonetti, Giselle, comp. II. Título.  
CDD 378.009



**TOMO N°1.**  
**“Huellas historiográficas en las  
efemérides del Nivel Superior”.**





## **TOMO N°1. “Huellas historiográficas en las efemérides del Nivel Superior”.**

- **40 Años de nuestra Democracia Contemporánea. La persistencia y obcecación de la libertad.**

**Neirot Rafel Alberto del ISP N° 62 “Angela Cullen” San José de la Esquina.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/40-anos-de-nuestra-democracia-contemporanea-la-persistencia-y-obcecacion-de-la-libertad/>.

La historia política argentina está signada en un recorrido no lineal, simple de fácil circulación. Un camino donde los avances y retrocesos sociales y políticos fueron la impronta que signo ese tránsito.

Sancionada en 1853 muestra la actual Constitución Nacional, comienza a partir de 1862 a cristalizar un sistema gubernamental anclado en la Democracia como forma de gestión institucional. A partir de aquí arrancan las denominadas Presidencias Históricas o Fundacionales (B. Mitre 1862-1868; Domingo F. Sarmiento 1868-1874 y Nicolás Avellaneda 1864-1880), que marcan un hito fundacional de un incipiente Republica.

Empieza a construirse el Estado Nación como un ente articulador y hegemónico de funciones estatales imprescindible para constituir el rol unificador, regulador y ordenador de las relaciones societales.

Esta novel democracia se exhibía en un formato incompleto y restringido en cuanto a sus formas y contenidos: una democracia tutelada por los poderes de turno que impedían la libre expresión popular y donde se manipulaba la voluntad ciudadana por intereses sectoriales. Esta representatividad de los sujetos políticos fue generando antagonismos internos entre quienes postulaban una democracia real y transparente y quienes impulsan la continuidad de un sistema de elección controlado por las clases dominantes.

Ambos sectores en pugna conformaron un proceso de lucha, a veces violenta como única forma de expresarse pugnando por permitir la libre expresión del pueblo.

Cuando en 1912 se sanciona la Ley Sáenz Peña, producto de un proceso de lucha histórica que comenzó a fines del Siglo XIX donde la Unión Cívica Radical, con líderes nacionales y populares como Leandro N. Alem e Hipólito Irigoyen, da inicio a una etapa histórica en la argentina del S. XX.

La sanción de esta norma promueve la concreción del voto Universal, Obligatorio y Secreto que permite pasar de un porcentaje mínimo de votantes a un universo mayor donde todo el hombre a través de un dispositivo trasparente podía emitir su sufragio sin amenazas ni intimidaciones. Emerge una nueva legitimidad social, pero aún parcial y sesgada pues la mujer tenía impedido votar.

En 1916 se consagra presidente de la Nación Hipólito Irigoyen por la Unión Cívica Radical siendo el primer Presidente con un liderazgo popular visible Su presidencia se extendería desde 1916 hasta 1922 donde lo reemplazaría otro primer mandatario de origen radical, pero con una personalidad política diametralmente opuesta, Marcelo T. de Alvear cuyo mandato sería desde 1922 hasta 1928. En este año volvería a la primera magistratura Hipólito Irigoyen hasta 1930, donde su gobierno sería interrumpido y derrocado por el primer golpe de estado en Argentina de carácter cívico- militar.

Comenzaría aquí una etapa novedosa en la historia Argentina, un ciclo perverso de golpes cívicos militares que perduraría por más de 50 años, con intereses materiales y simbólicos contrapuestos a las grandes mayorías nacionales y populares. A partir de 1930 la oligarquía Argentina en ese momento agropecuaria y ganadera, conduciría los destinos del Estado Argentino, salvo excepciones como los gobiernos populares y plenamente democráticos cuyos interregnos serían desde 1946 hasta 1955, donde emergería el Peronismo como el nuevo movimiento nacional y popular con un liderazgo similar a Hipólito Irigoyen que se encarnaría en la figura de Juan D. Perón.

Luego de derrocado H. Irigoyen comenzaría un período oscurantista de Argentina denominado por la historiografía Argentina como la Década Infame.

La década del 30 es atravesada por diversos factores no permeables a práctica democrática: fraude electoral, represión estatal y corrupción que imposibilitaron el retorno a la vida democrática hasta 1946. Es importante recordar que no todos los actores políticos participan de esas prácticas políticas- electorales pre ley Sáenz Peña. Hubo resistencias sociales, políticas y culturales. Es menester traer a nuestra memoria a un núcleo de pensadores e intelectuales que desde su ubicación histórica y con su pluma como herramienta de lucha se opusieron a el contubernio de este período histórico, nos referimos a FORJA (Fuerza de Orientación de la Joven Argentina) donde se destacaron entre otros :Arturo Jauretche, Homero Manzi, Luis Dellepiane, Gabriel Del Mazo, Arturo García Mellid, Jorge Del Río y Darío Dalesandro entre otros.

Constituyeron un Movimiento político-ideológico que levantaron las ideas y banderas de H. Irigoyen oponiéndose al régimen fraudulento de ese entonces.

A partir del golpe institucional de 1930, el Ejército Argentino toma un rol preponderante en la escena política nacional, de tal forma que en 1943 se va a producir un nuevo golpe de estado donde 3 militares ocuparon el sillón presidencial por 3 años: Arturo Rawson, Pedro Ramírez y Edelmiro Farrell.

La autodenominada Revolución del 4 de junio permanecerá en el poder institucional hasta el 24 de febrero de 1946 donde luego de 16 años de fraude electoral se producirá la primera elección transparente donde se consagrará presidente Juan D Perón, inaugurando un período de transformaciones sociales, política, culturales e institucionales inédita en la historia

argentina. En este interregno histórico la Democracia se fortalecería y legitimaría de forma absoluta, pues es sancionada la Ley que posibilita el voto femenino.

La denominada Década Peronista, concluirá en 1955 donde se producirá el Tercer Golpe de Estado en Argentina. Con la particularidad que será el inicio de la violencia institucional-estatal contra los sectores populares, preludio de la tragedia que ocurrirá 20 años después. El inicio de la violencia institucional contemporánea

Las interrupciones al orden democrático de manera violenta dieron paso a otro tipo de violencias, planificadas, sistemáticas y más crueles. El Golpe de Estado de 1955 no solo desaloja del poder a un sector mayoritario en términos ideológicos de la política nacional elegido con métodos democráticos y transparentes, sino que inaugura un ciclo espiralado y creciente de violencia política institucional desde el mismo Estado Nación contra el pueblo argentino, utilizando las armas que constitucionalmente deberían haber estado en defensa de un ataque a la soberanía nacional extra territorial, contra el pueblo argentino.

El uso de la violencia, la proscripción de partidos políticos, el encarcelamiento y tortura de actores institucionales relevantes se prolongó durante varios años, donde además las fuerzas armadas tutelaron las elecciones que se hicieron posteriormente, en 1958 eligiendo al Dr. Arturo Frondizi que fue derrocado por un nuevo golpe de estado en 1962 y un nuevo llamado a elecciones en 1963 permitió la elección del Dr. Arturo Illia como Presidente de la Nación que solo permaneció hasta 1966 donde fue derrocado por un nuevo golpe institucional. Recordando que estas elecciones eran de dudosa legitimidad pues el partido político mayoritario en ese momento continuaba impedido de presentarse a los actos electores por una proscripción sempiterna.

Esta violencia institucional iniciada en 1955 irá escalando en diversos matices hasta 1973, donde nuevamente habrá un llamado a elecciones, esta vez libres, sin proscripciones, pero con un contexto socio-político- cultura complejo no solo en nuestro país sino a escala regional y global.

En la década del 60, profundos cambios culturales se produjeron a escala universal que repercutieron ampliamente en nuestro país. A la violencia institucional inaugurada en 1955, respondieron grupos juveniles de diferentes ideologías impulsando la insurrección armada como forma de acceso al poder en consonancia y en línea con lo que ocurría en casi toda Latinoamérica. Por tanto, la democracia en ese entonces era un valor deseado, pero secundario.

Las pujas intestinas que se sucedieron a principios de la década del 70, fueron los argumentos que los sectores dominantes manipulando a las Fuerzas Armadas, se nutrieron para diseñar el último y más trágico Golpe de Estado en Argentina: el 24 de marzo de 1976 se desata un genocidio y un terrorismo de estado sin analogías anteriores en la argentina. Un golpe cívico- militar siembra el terror, en nuestro país con su secuela de torturados, muertos y desaparecidos.

1983: Fin de ciclo. Inicio de la Democracia Contemporánea: Esperanza y libertad  
Luego de este sucinto recorrido por nuestra historia nacional anclando el mismo en los golpes de estado, sus consecuencias y secuelas, el año 1983, constituye el fin de la última Dictadura Cívico-militar y el inicio de nuestra democracia actual, la más antigua y estable que ha tenido nuestro país.

La tragedia humana que la misma nos ha dejado, que implican dolor por las víctimas del terrorismo de estado, que aún resuenan en nuestros corazones con la aparición de algún nieto recuperado por nuestras Abuelas de Plaza de Mayo, constituyen una necesaria evocación de esos años aciagos, pero que nos permiten fortalecernos en algo trascendente: Memoria.

Es por ello que, a 40 años de la recuperación democrática, debemos permanentemente recordar el significado de aquella gesta donde la libertad y el estado de derecho, volvieron a regir en nuestro país.

Es menester indispensable, recordar desde nuestros espacios áulicos y nuestra práctica docente de manera cotidiana, los aspectos centrales de nuestra historia reciente, que nos permitan como docentes transmitir intensa y prolongadamente aspectos de nuestra historia que nos ubican en este presente.

Lxs docentes tenemos una tarea trascendente y única: ser un reservorio de nuestra historia, para recuperar para siempre los significados de: MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA.

La democracia es un constructo político constante, no solo su declamación sino su ejercicio constante. Es de todos, y los docentes y nuestros alumnos, somos portadores de su cuidado y protección permanente.

Neiro Rafel Alberto

Prof. Historia (UNR) Lic. Pedagogía Social (USAL)

Mg. Ciencias Sociales mención Sociología y Política- FLACSO. Docente Nivel Superior y Universitario. Integrante Cátedra Armenia UNR.ISP N° 62 "Angela Cullen" San José de la Esquina.

## **8 M Día Internacional de la Mujer Trabajadora.**

**Ximena Frois. Coordinadora Jurisdiccional ESI**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/8-m-dia-internacional-de-la-mujer-trabajadora/>

Como en cada inicio de ciclo lectivo, la proximidad del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer Trabajadora, nos alienta a profundizar nuestro compromiso con la ESI. La fecha de estimable valor histórico, social, político y pedagógico promueve la participación de la comunidad educativa en su conjunto a través de propuestas creativas que encuentran a docencia y estudiantado conversando en el marco de la Educación Sexual Integral.

La celebración de los 40 años de democracia en la Argentina en el presente año marca un momento de inflexión que habilita la posibilidad de una lectura crítica acerca de los logros, avances y deudas en materia de derechos. Nos invita a reivindicar la lucha colectiva de las organizaciones de mujeres y de la diversidad por la igualdad sexual constituidas por movimientos plurales que durante cuatro décadas promovieron la participación ciudadana para el debate y la sanción de leyes de reconocimiento y ampliación de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Para todes, todos los derechos.

La ley 26.150 que da origen al Programa Nacional de Educación Sexual Integral es producto de ese proceso dialéctico entre la calle y las instituciones que define ciertamente la fortaleza política de nuestra democracia. Sancionada en octubre del 2006 nos sugiere pensar que el proceso de transversalización de los lineamientos curriculares ESI viene marcando un camino de profunda transformación educativa. Nunca acabada o completa siempre dinámica orientada la igualdad sexual y a la ampliación de derechos; más ESI es más Derechos.

La Educación Superior encuentra en el 8M una oportunidad especial para promover la participación en torno a la profundización y actualización de la ESI en la institución recuperando las acciones realizadas en los años anteriores a partir de la Jornada Educar en Igualdad e incorporación la propuesta metodológica de Referentes escolares de ESI para Educación Inicial, Primaria y Secundaria a la currícula de educación superior. A continuación se sugieren algunas temáticas y recursos para motivar la pregunta, la discusión y la construcción colectiva de saberes en torno a los derechos conquistados y aquellos derechos por los que debemos continuar trabajando hacia el horizonte de una democracia sexual plena, hasta que todo sea como lo soñamos.

Si nosotras paramos, se para el mundo

La historia del trabajo, de resistencias y de luchas que han transformado al mundo en búsqueda de igualdad dan cuenta del rol protagónico de las mujeres.

<https://youtu.be/BTUfpc83W2k>

## Nosotras movemos el mundo hacia la igualdad

Experiencias culturales y recursos artísticos que nos ayudan a visibilizar mitos, mandatos y estereotipos de género.

<https://www.argentina.gob.ar/movemoselmundo/estrategias-prevencion-violencias>

### Las tareas de cuidado

En el ámbito de la educación, las políticas de cuidado cobran un valor importante retomando conceptualizaciones y prácticas comunitarias de rica trayectoria en la historia nacional y latinoamericana. La educación sexual integral, como pedagogía crítica, propone desnaturalizar aquellas relaciones sociales injustas en términos sociales y sexuales poniendo foco en la distinción del trabajo productivo y reproductivo con perspectiva de género.

<https://www.youtube.com/watch?v=-p2drs8z-wc>

### División sexual del trabajo

El núcleo duro de la desigualdad de género se encuentra en la problemática social de los cuidados, provocada por la división sexual del trabajo que regula las esferas de lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo y también el imaginario de estos mundos como ámbitos escindidos. La distribución de las tareas de cuidado es inequitativa, está generalizada y recae mayoritariamente en las mujeres, personas travestis y trans u otras identidades feminizadas debido a que desde los estereotipos de género imperantes son vistas como «cuidadoras naturales», repercutiendo en las trayectorias de vida de estas personas.

<https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-31-117>

### Ejercer derechos, repensar vínculos. Aportes en clave de género, diversidad y ESI

La ESI como política pública educativa, brinda herramientas para que en la escuela podamos reconocer las inequidades basadas en el género de las personas, a la vez que promueve una perspectiva crítica para construir nuevos modos de relacionarse. De tal modo, la perspectiva de género es imprescindible para abordar, analizar críticamente los procesos educativos en los que a diario se enmarca la labor docente en las escuelas.

<https://www.educ.ar/recursos/158076/ejercer-derechos-repensar-vinculos-aportes-en-clave-de-gener>

## Feminización del trabajo docente

La invitación es a escuchar el informe radial (10 minutos), acerca de los roles de género esperados en docentes varones y mujeres y la desigualdad en las condiciones esperadas y reflexionar ¿Cómo se ha dado en sus escuelas y/o localidades esta diferencia en la presencia femenina y masculina? ¿Cuál es la mirada que predomina sobre los roles esperados en los docentes? ¿Se les ocurre alguna propuesta que ayude a repensar, a hacer visible

alguna desigualdad y poder abordarla? Este micro radial fue elaborado por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el marco del seminario Radios y Redes para la ESI, Noviembre 2013.

<https://www.youtube.com/watch?v=CMbs6iw49sg>

### **La democracia cumple 40 años**

El retorno de la democracia y del Estado de derecho en la Argentina, el 10 de diciembre de 1983, supuso una fuerte presencia en el espacio público de distintos movimientos y actores sociales, políticos y culturales. En ese contexto, el movimiento feminista reapareció en las calles, creció, se fortaleció y manifestó sus demandas de ampliación de derechos para las mujeres.

<https://latfem.org/un-8-de-marzo-en-argentina-pero-de-1984/>

### **¿Qué son las violencias por motivos de género?**

La perspectiva de género, como categoría de análisis, nos permite dar luz sobre las relaciones sociales de las cuales somos parte, haciendo especial hincapié en las desigualdades de género que las atraviesan. Estas desigualdades se expresan en diversos tipos y modalidades de violencias por motivos de género, ejercidas por los varones hacia las mujeres y personas LGBT+. Poder reflexionar sobre ello, en tanto construcciones sociales que podemos modificar, es fundamental si queremos desarmar prácticas naturalizadas y construir relaciones respetuosas e igualitarias.

desde la página 28 <https://www.educ.ar/recursos/158251/referentes-escolares-de-esi-educacion-secundaria>

### **ESI en primera persona: violencias por motivo de género**

Serie de audiovisuales donde se comparte la mirada y la voz de las juventudes sobre cuerpo, afectividad, género en ESIteca.

<https://www.youtube.com/watch?v=67WwoLhAw7Y&t=18s>

### **Formación Docente Santa Fe – Repositorio**

Se desarrollan en este documento algunas de las producciones realizadas por la docencia de Educación Superior en el marco de la formación “**Puntos de encuentro para conversar: despliegue curricular, experiencias y desafíos**”.

<https://drive.google.com/file/d/1DOh9H5TetQyGt0qA0Yr-7ZYAo48OGS4s/view>

## Jornada Educar en Igualdad – Superior 2022

La violencia por motivos de género es una de las formas en la que se expresa la desigualdad entre las personas. Es una problemática de derechos humanos y, por lo tanto, su erradicación es una prioridad para la vida en democracia y la inclusión social.

Esta violencia se asienta en la desvalorización de las mujeres y de los atributos y funciones considerados femeninos. Se expresa como violencia física, psicológica, económica, simbólica, entre otras y se da en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/jornada-educar-en-igualdad-2022-educacion-superior/>

Se sugieren, además, otros documentos y materiales sobre políticas públicas para la igualdad de géneros:

- Blog de Educación Sexual Integral Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/blog/educacion-sexual-integral/>
- Contame la ESI. [https://drive.google.com/file/d/1o0RM0UktrgSnZOKJr9BHn4N7MBw\\_amSm/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1o0RM0UktrgSnZOKJr9BHn4N7MBw_amSm/view?usp=sharing)
- Ministerio de Educación. (2020). *Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas.*
- Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado. (Julio de 2020). *Hablemos de cuidados. Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros.*
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. (Junio de 2020). *Plan Nacional de Acción contra las Violencias por Motivos de Género (2020-2022)*
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. (s. f.). *(Re)Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género.*

Ximena Frois. Coordinadora Jurisdiccional ESI

Santa Fe – marzo 2023



- **8 M Día Internacional de la Mujer Trabajadora.**

Ximena Frois. Coordinadora Jurisdiccional ESI.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/8-m-dia-internacional-de-la-mujer-trabajadora/>

Como en cada inicio de ciclo lectivo, la proximidad del 8 de marzo, Día Internacional de Mujer Trabajadora, nos alienta a profundizar nuestro compromiso con la ESI. La fecha de estimable valor histórico, social, político y pedagógico promueve la participación de la comunidad educativa en su conjunto a través de propuestas creativas que encuentran a docencia y estudiantado conversando en el marco de la Educación Sexual Integral.

La celebración de los 40 años de democracia en la Argentina en el presente año marca un momento de inflexión que habilita la posibilidad de una lectura crítica acerca de los logros, avances y deudas en materia de derechos. Nos invita a reivindicar la lucha colectiva de las organizaciones de mujeres y de la diversidad por la igualdad sexual constituidas por movimientos plurales que durante cuatro décadas promovieron la participación ciudadana para el debate y la sanción de leyes de reconocimiento y ampliación de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Para todes, todos los derechos.

La ley 26 150 que da origen al Programa Nacional de Educación Sexual Integral es producto de ese proceso dialéctico entre la calle y las instituciones que define ciertamente la fortaleza política de nuestra democracia. Sancionada en octubre del 2006 nos sugiere pensar que el proceso de transversalización de los lineamientos curriculares ESI viene marcando un camino de profunda transformación educativa. Nunca acabada o completa siempre dinámica

## **Las efemérides como construcción política de la nacionalidad.**

**Estrella Mattia.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/las-efemerides-como-construccion-politica-de-la-nacionalidad/>

Las dirigencias políticas de los estados modernos han intentado -con mayor o menor éxito- desde sus orígenes idear, tramitar y ejecutar de manera explícita o implícita programas de memoria tendientes a construir identidad nacional, a elaborar rituales, a versionar el pasado de forma que la versión elegida se transforme en la historia oficial de esa nación, seleccionar y/o inventar tradiciones y rituales para fundar y legitimar la existencia de lo común.

Estas circunstancias, en líneas generales, conducen a indicar que resulta frecuente que coexistan en esas sociedades “memorias oficiales, sostenidas por instituciones, incluso estados, y memorias subterráneas, escondidas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también de la fuerza de quienes la llevan. Dicho de otro modo, hay memorias fuertes y memorias débiles (...) puesto que memoria e historia no están separadas por barreras infranqueables, sino que interactúan permanentemente, de allí surge una relación privilegiada entre las memorias fuertes y la escritura de la historia. Cuanto más fuerte es la memoria -en términos de reconocimiento público e institucional-, en mayor medida el pasado del que es vector se vuelve susceptible de ser explorado y puesto en historia.” (Traverso, 2018: 53).

Atendiendo a estas cuestiones, una de las formas más utilizadas para ingresar el pasado en la historia, recortarlo y ponerlo al servicio de las necesidades y las intencionalidades de diversos proyectos políticos nacionales de memoria y de la construcción de la idea de nación, ha sido la institucionalización de las denominadas efemérides.

La etimología de la palabra efeméride refiere a la existencia de una narración de cada día, de un «calendario». Cuando se utiliza el término se hace alusión a un acontecimiento destacado que ocurre en una fecha en particular del año y que se celebra año tras año. Se pueden seleccionar hechos o ciertas fechas que, arbitraria e intencionalmente, se consideran indispensables para construir la identidad nacional. También se apela al nacimiento o la muerte de

protagonistas de la historia que merecen, según este criterio, perder su anonimato, ser investidos de heroicidad e ingresar triunfales en las páginas oficiales de la historia.

Así, las efemérides se constituyen en una marca, una ruptura, una bisagra en la historia colectiva del grupo. Su existencia y su recordatorio cíclico anual resultan indispensables a los fines de reafirmar, restaurar y reconstruir en cada ritual conmemorativo el relato mítico fundacional de la nación porque como afirma Roberto Esposito (2012) “¿qué otra cosa es el mito si no esta fuerza de reunificación que permite al pueblo acceder nuevamente a su propio origen común, y que hace de ese origen el lugar desde el cual y sobre el cual instaurar la unidad del pueblo?” (Esposito, 2012: 160).

## II

La dirigencia política inaugural de la República Argentina no escapó a las tentaciones míticas para dar cuenta de la formación de la nación y legitimar la existencia del Estado. En este sentido, se encargó de institucionalizar ciertas efemérides a las que se las podría cualificar de clásicas, que logran mantener entre sí una relación fundacional y permitió fechar los hitos que constituyen las marcas indiscutibles de los orígenes de la argentinidad. Tal el caso del 25 de mayo, fecha en la que se conmemora el día en el que, en el año 1810, se formó un gobierno provisional que reemplazó a las autoridades coloniales españolas y el 9 de julio que fue el día en el que, en 1816 se firmó el Acta de Declaración de la Independencia de España en la ciudad de Tucumán.

Cuando se hace referencia a la efeméride del 25 de mayo resulta pertinente recordar que esta fecha fue instituida como fiesta cívica el 5 de mayo de 1813. Fue un decreto firmado por los integrantes de la Asamblea General que se encontraba sesionando en la ciudad de Buenos Aires desde el mes de enero de ese año.

En el contexto político de 1813, esta medida se convirtió en un acto político que buscó identificar y representar uno de los actos fundantes de la nacionalidad y de la independencia. Así, desde sus orígenes, las fiestas mayas tuvieron un valor propagandístico que pretendía expandir los principios de la revolución. Fue, a partir de 1813, una puesta en escena de la ideología que pretendía ser constitutiva de un proyecto colectivo, un ciclo que se iniciaba en la noche del 24 de mayo y se clausuraba el 31 con una corrida de toros.

Algo análogo, sucedió con la fecha del 9 de julio. Inmediatamente después del acto político en el que se firmó la declaración de Independencia se decidió inaugurar

la conmemoración de ese hecho. Según cuenta el General Gregorio Araoz de La Madrid (1895) se propuso realizar una fiesta para celebrar el acontecimiento. En sus "Memorias", el general explica que "declarada la independencia el 9 de julio, nos propusimos todos los jefes del ejército, incluso el señor General en jefe, dar un gran baile en celebridad de tan solemne declaratoria; el baile tuvo lugar con esplendor en el patio de la misma casa del Congreso, que era el más espacioso. Asistieron a él todas las señoras de lo principal del pueblo y de las muchas familias emigradas que había de Salta y Jujuy, como de los pueblos que hoy forman la república de Bolivia". (La Madrid, 1999:125)

Estas dos fechas están asociadas a la celebración de rituales públicos, a las fiestas populares, al despliegue de la población para participar de las festividades. Sin embargo, aún en estas circunstancias se mantienen las disputas por el sentido de las efemérides y de las intencionalidades que se esgrimen para la organización de las fiestas que las enaltecen y las recuperan para el presente.

Por ejemplo, en mayo de 1910 el gobierno de entonces organizó los festejos para celebrar el Centenario de la Revolución de Mayo en concordancia con el modelo de país que se representaba: una nación agroexportadora, receptora de mano de obra extranjera, gobernada por un grupo de notables perteneciente a la burguesía criolla que, entronizada en el gobierno, ejercía el poder político y económico e invisibilizaba y sometía a los sectores sociales subalternos. En esa oportunidad, "las clases dominantes quisieron festejar por todo lo alto el Centenario de la Revolución que declaró la libertad de la dominación del rey de España, lo hicieron en medio de la detención de cientos de trabajadores y dirigentes obreros. La fiesta dejaba afuera a quienes construyen los monumentos y los edificios con los que la oligarquía quería homenajear a los representantes extranjeros, entre ellos, los de la monarquía española. En la semana de mayo de 1910 la oligarquía pretendía celebrar los 100 años de la Revolución con un despliegue que mostrará al mundo un país que crecía vertiginosamente, el país del "orden" y del "progreso". Se transformó a la ciudad de Buenos Aires en el escenario para recibir a las comitivas de los principales países del mundo exponiendo el progreso indefinido que emergió en la forma de monumentos y majestuosos edificios y se expresaba en obras de teatro y ceremonias religiosas. Simultáneamente, el movimiento obrero se propuso aprovechar los actos del Centenario para exponer la situación de la clase trabajadora e iniciar movimientos huelguísticos reclamando la derogación de la Ley de Residencia y la libertad a los presos sociales y políticos. La respuesta fue la represión, la censura y el apresamiento de cientos de obreros que reclamaban por sus derechos". (Rojo, 2020: 16)

Cien años después, en 2010, con otro gobierno que representó otro proyecto político alternativo al que se había mostrado en 1910, que se encargó de ampliar derechos, visibilizar a los sectores vulnerables y excluidos de la Argentina y portando una indiscutible perspectiva popular, federal y latinoamericana, las fiestas mayas tuvieron otras características. En este contexto "populista" se celebró el Bicentenario

de Mayo. Así, entre el 21 y 25 de mayo de 2010, más de 6 millones de personas recorrieron la 9 de Julio y sus alrededores para participar de una celebración inédita: la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Argentinos y argentinas salieron a las calles a vivir días una fiesta sin precedentes. Desde la Antártida hasta La Quiaca, incluso en las sedes consulares, se celebró el 25 de mayo a través de fiestas en plazas, recitales, charlas abiertas, concursos de arte e historia, foros, congresos, seminarios, entre centenares de propuestas. El mismo 25 de mayo, los y las argentinas pudieron asombrarse con la caravana que partió de Plaza de Mayo rumbo al Obelisco, desplegando un espectáculo en el que más de 2.000 artistas, a través de una puesta en escena donde abundaron las acrobacias, juegos de luces y efectos visuales de alta tecnología, narran diferentes escenas de la historia argentina. En 1910 y bajo la presidencia de José Figueroa Alcorta, la Infanta Isabel de Borbón, en representación de la corona española, fue la figura política internacional principal en las celebraciones del Centenario de la Patria. Para el Bicentenario, la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner invitó a siete mandatarios sudamericanos a la fiesta popular como signo de la hermandad regional. Junto a ellos, inauguró el Salón de los Patriotas Latinoamericanos del Bicentenario, en la Casa de Gobierno, donde se exponen 24 retratos aportados por gobiernos de la región. Rafael Correa (Ecuador), Evo Morales (Bolivia), Hugo Chávez (Venezuela), Sebastián Piñera (Chile), Lula da Silva (Brasil), José Mujica (Uruguay), Fernando Lugo (Paraguay) y ex presidente de Honduras Manuel Zelaya fueron quienes estuvieron presentes” (Ministerio de Cultura de Argentina, 2020: 56)

Atendiendo a los ejemplos que se han expuesto, si se quiere a modo de muestra etnográfica, es posible inferir que las efemérides emergen como el producto de decisiones políticas motivadas por determinadas circunstancias y en distintas coyunturas y momentos. En consecuencia, las efemérides se encuentran entramadas en el campo político y por ello han sido – y continúan siéndolo – instrumentos de la disputa por el poder y de las luchas por las memorias que llevan adelante incansablemente aquellos a quienes se suele llamar “emprendedores/as de la memoria”.

### III

Entre esos “emprendedores de la Memoria”, en la República Argentina, se destaca Bartolomé Mitre quien fue el responsable, junto a la élite gobernante de entonces, allá por el último tercio del siglo XIX de la transformación de dos actores históricos locales de relevante actuación en el proceso de emancipación, en dos héroes fundadores, otorgándoles la paternidad compartida de la naciente nación. “El diseño del rostro de la Argentina, de su identidad, de las características que la convertían en un sujeto singular en el concierto de las naciones adquirió la forma de un relato histórico sobre el mito de los orígenes de la nacionalidad, es decir, sobre la revolución de independencia” (Devoto, 2005:6). El retrato de la Argentina fue elaborado por Mitre a través de dos textos que explican el surgimiento de la nación a partir del accionar

estructural de dos personajes que el autor consideró indiscutibles: Manuel Belgrano y José de San Martín. El resultado fue la publicación de su “Belgrano y la Independencia Argentina” en 1877 y la primera edición de “San Martín y la emancipación americana” en 1887.

Sin embargo, “la lectura de Mitre del surgimiento de la nueva nación tardó un tiempo en imponerse, y más tiempo aún en ser percibida como una imagen del pasado que sirviera para una prédica nacionalista que galvanizara, en torno a un mítico pasado común, la identidad argentina (...) en el más largo plazo, cuando fuese imperioso un relato de los orígenes, a los efectos de construir la identidad nacional, emergerán los extraordinarios méritos y las notables posibilidades de la obra de Mitre, para convertirse en la imagen del pasado común en la que a los argentinos de muchas generaciones les gustase reconocerse. Por lo menos dos aspectos de la obra de Mitre son igualmente relevantes para explicar la fortuna del historiador y de su obra. En primer lugar, su halagüeña interpretación del pasado, en segundo lugar, su estilo (...) que el brillante relato de Mitre encontrará obstáculos para su popularización nos dice bastante acerca del problema de la construcción de mitos nacionales. No fue porque el historiador se lo propusiera ni en el momento en que lo hizo, que su relato del misterio de la Argentina se convertiría en el aporte mayor de a la creación de nuestro imaginario nacional. Lo será en cambio más tarde, cuando se revelará como imperiosa la necesidad de formular un pasado a los efectos de construir a los argentinos de una masa heterogénea creada por la inmigración europea. En ese momento, un pasado que actuaba como caución de un brillante porvenir, devenir el mejor instrumento para alimentar ese sentimiento de la futura grandeza del país tan necesario como elemento identificatorio para inmigrantes y nativos”. (Devoto, 2005:15).

En esas circunstancias, la mutación de los mortales Belgrano y de San Martín en héroes inmortales fueron trámites legislativos formales que legalizaron y visibilizar la existencia de esas vidas calificadas como heroicas. En el año 1938, en pleno período de restauración conservadora, durante la presidencia de Roberto Ortiz, el 9 de junio se sancionó la ley N° 12.361 que declaró el día 20 de junio, como el día de la Bandera en honor al paso a la inmortalidad de su creador, el General Manuel Belgrano y el 16 de agosto, se sancionó la ley N° 12.387 en la que se declaró feriado nacional el día 17 de agosto en honor al paso a la inmortalidad del General José de San Martín. Se consumó la invención de los héroes, tanto como símbolos de identificación de la argentinidad como para la expresión de una ideología.

Sin embargo, a estos padres de la patria, – una patria que pareciera no tener madre-, les faltaba todavía otro héroe varón para incorporarlo al panteón. Amañada a la idea de civilización, fue necesario recuperar del pasado a quien había estado convencido que la educación, en poder del estado, era un instrumento disciplinador y homogeneizador irremplazable. Faltaba entronizar a Domingo Facundo Sarmiento. En 1943, en Panamá, se llevó a cabo la Primera Conferencia de ministros y directores

de Educación de las Repúblicas Americanas. En esa oportunidad, se decidió oficializar la conmemoración del Día del Maestro cada 11 de septiembre, fecha del paso a la inmortalidad de quien comenzó a ser reconocido como el “Padre del aula”.

La trilogía estaba completa. El abogado, el militar y el maestro. El panteón de los héroes argentinos se ocuparía de resguardar sin fisuras la tradición liberal.

#### IV

Sin dudas, el 25 de mayo, el 9 de julio, el 20 de junio, el 17 de agosto y el 11 de septiembre forman parte del Calendario oficial que permite recuperar, con un ritmo anual y repetitivo, el pasado para el presente y la participación en los actos públicos de celebración que despliegan y ponen en evidencia sentimientos de pertenencia a la comunidad y habilitan a la construcción de identificaciones colectivas. Sin embargo, las efemérides y los rituales que las instituyen socialmente pueden modificarse y mudar de significación respecto de su recordación y conmemoración.

En este sentido, “las marcas del calendario no cristalizan automáticamente o con el mismo sentido para todos/as. Diferentes actores sociales darán sentidos específicos a estas marcas, según las circunstancias y escenarios políticos en que se desarrollan sus estrategias y proyectos (...) la trayectoria social y política que transcurre desde un acontecimiento hasta el establecimiento de su conmemoración oficial nunca es consensuada o apacible” (Jelin, 2009:126). Un ejemplo contundente de estas posibilidades de resignificación de las efemérides lo constituye el controvertido 12 de octubre que fue institucionalizó, originalmente, en el año 1917 y que requiere, para comprender la decisión política que se tomó en aquel entonces, la historización del proceso que la hizo posible.

La Primera Guerra Mundial (1914-1919) posibilitó que América Latina se convirtiese en el botín de la guerra imperialista entre Gran Bretaña y Estados Unidos por la hegemonía económica y política en la región. Se puso en marcha la concreción del “Tercer pacto colonial”. El estandarte de este proyecto de expansión imperialista norteamericano había sido lanzado tempranamente, en 1822, por el presidente Monroe, cuando expresó públicamente la engañosa frase “América para los americanos”.

Esta puja entre ambas potencias se visibilizó a través de las presiones ejercidas sobre los estados latinoamericanos para que se incorporarán al grupo de los países aliados, que los americanos del norte lideraban para participar en la contienda mundial. En estas circunstancias, algunos países ofrecieron resistencia y se declararon neutrales frente a un conflicto que les era ajeno y extraño a sus realidades. Uno de ellos fue la República Argentina que estaba presidido en aquel entonces por Hipólito Irigoyen.

Atendiendo a la necesidad de mantener la posición neutral de Argentina, el presidente, en un acto político pensado en aquel momento como una clara demostración de resistencia pacífica al implacable injerencia de Estados Unidos sobre las políticas internas de las repúblicas latinoamericanas y manifestando la necesidad de reconocer la herencia colonial hispana y católica en oposición a las tradición anglosajona y protestante, publicó un decreto el 4 de octubre de 1917 donde se estipulaba que a partir de ese año, el día 12 de octubre era designado como el “Día de la Raza” y se lo convertía en feriado Nacional. Fue sin dudas, en aquel momento una declaración simbólica que rechaza con contundencia la panamericanista que lideraba Estados Unidos.

El decreto indicaba en su artículo 1 que “el descubrimiento de América es el acontecimiento de más trascendencia que haya realizado la humanidad a través de los tiempos, pues todas las renovaciones posteriores se derivan de este asombroso suceso que, a la par que amplió los lindes de la tierra, abrió impensados horizontes al espíritu”.

En el artículo 2 continuaba el panegírico, en defensa de la hispanidad, afirmando que “se debió al genio hispano -al identificarse con la visión sublime del genio de Colón- efemérides tan portentosa, cuya obra no quedó circunscripta al prodigio del descubrimiento, sino que la consolidó con la conquista, empresa está tan ardua y ciclópea que no tiene términos posibles de comparación en los anales de todos los pueblos”.

Para concluir y para dejar explícita la primera dominación imperial, intentando resistir a otra más contemporánea, en el artículo 3 se afirmaba que “ La España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático el valor de sus guerreros, el denuedo de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, las labores de sus menestrales; y con la aleación de todos estos factores obró el milagro de conquistar para la civilización la inmensa heredad en que hoy florecen las naciones a las cuales ha dado, con la levadura de su sangre y con la armonía de su lengua, una herencia inmortal que debemos de afirmar y de mantener con jubiloso reconocimiento” (1917, Boletín Oficial de la República Argentina).

Así, la institucionalización de esta fecha como efeméride de carácter nacional potenció y profundizó la construcción de un discurso historiográfico anclado en la benevolencia de los dominadores y en los “supuestos” beneficios que había producido la conquista y la colonización española, tanto para los pueblos originarios como para las poblaciones latinoamericanas contemporáneas, herederas de esa estirpe cultural latina de fuerte sesgo religioso que debía ser defendida y sostenida con orgullo.

En otros tiempos, cuando comenzaron a desplegarse discursos de denuncia y de resistencia frente a la permanencia de la perspectiva neocolonial de la historia y la diversidad cultural y étnica se convirtió en estandarte y los descendientes de



esos otros originarios, no blancos, herederos de la ancestralidad cultural latinoamericana antes que se inventara América, tomaron la palabra, fue prudente y necesario, asumir el compromiso político de resignificar el 12 de octubre y abandonar definitivamente la idea de raza universal para trocarla por la idea de lo diverso.

De este modo, mediante el decreto 1.584, emitido por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en el año 2010, se estableció el 12 de octubre como día del "Respeto a la Diversidad Cultural" en Argentina. En la norma legal se explica que "[...] se modifica la denominación del feriado del día 12 de octubre, queriendo destacar y rememorar las muertes de los pueblos originarios y dotando a dicha fecha de un significado acerca de al valor que asigna nuestra Constitución Nacional y diversos tratados y declaraciones de derechos humanos a la diversidad étnica y cultural de todos los pueblos". Por otra parte, el cambio tuvo que ver también con que el concepto de división de la humanidad en "razas" no poseía validez alguna y solo conservaba una idea sociocultural y política errónea y peyorativa. Aquella alusión, además, solo favorecía a las reivindicaciones racistas.

De esta manera, se dejó atrás la única valoración sobre la cultura europea para conmemorar la enorme diversidad de culturas. Entre ellas, la de los pueblos indígenas y afrodescendientes que siguen aportando y construyendo parte de la identidad nacional. El 12 de octubre a partir de 2010 se invistió de nuevos sentidos y comenzó su proceso de resignificación.

V

Existen en el calendario argentino de efemérides algunas fechas que no forman parte, en principio, de las memorias locales ni de la historia nacional pero que se encuentran inscritas en la historia occidental. En consecuencia, dada su relevancia fueron incorporadas al almanaque porque son portadoras de innegables connotaciones políticas, sociales e ideológicas y las dirigencias políticas y las mayorías societales las reconocen como legítimas y adhieren a su conmemoración.

Un ejemplo de esta excepcionalidad es la efeméride del 1 de mayo, fecha en la que se conmemora el Día Internacional del Trabajador, en memoria a la extensa movilización de Chicago en 1886 y a los sindicalistas ejecutados en una de las represiones conocidas como la Revuelta de Haymarket.

En Argentina la fecha fue celebrada por primera vez en 1890. Desde entonces, todos los años se realizaron actos y manifestaciones que conmemoraban las luchas y los derechos conseguidos por todos los trabajadores.

La iniciativa era llevada adelante por sectores de izquierda y del anarquismo, por lo que fueron jornadas de fuertes protestas contra el sistema capitalista que solían terminar con incidentes con las Fuerzas de Seguridad. En 1925, durante la Presidencia del radical Marcelo Torcuato de Alvear, el Gobierno declaró por decreto "día de

fiesta" al Día de los Trabajadores, como acto administrativo que concedió asueto sólo a los trabajadores estatales.

Recién 19 años después, en la gestión de Edelmiro Farrell y con Juan Domingo Perón como secretario de Trabajo y Previsión, la fecha pasó a denominarse "Día del Trabajo" y adoptó carácter oficial de feriado. El establecimiento del 1º de Mayo como feriado fue un "símbolo de las justas aspiraciones del trabajador y ferviente homenaje a la noble dignidad de toda labor humana" en palabras del entonces coronel Perón en su mensaje a los trabajadores.

Se podría considerar que estas han sido las fechas y los protagonistas que las generaciones inaugurales fueron seleccionando, en diferentes coyunturas y escenarios políticos para convertirlas en las efemérides laicas que permitieron dar forma y consistencia al estado Nacional, que posibilitaron inventar la nación, que lograron construir discursivamente la argentinidad.

## VI

En la República Argentina también se conmemoran y celebran, a través de los rituales que las identifican, una cierta cantidad de fechas que dan cuenta de la filiación Católica Apostólica Romana de la mayoría de la población -ya sea por convicción o por tradición- y se inscriben en el calendario anual de festividades.

En este sentido, resulta importante recordar que, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional, aunque se reconoce el derecho de ejercer libremente el culto que cada uno/a elija o no adherir a ninguna alternativa confesional, en el artículo dos se indica que el gobierno "sostiene" a la religión católica, por considerar que es la religión que profesan la mayoría de los/las habitantes que residen en el país. Esta decisión política, tomada a mediados de siglo XIX, constituye una remora de la dominación española y expone con contundencia la permanencia de la impronta colonial hasta el presente.

Las efemérides religiosas más importantes que se celebran en la Argentina son la Navidad (24/25 de diciembre), la denominada Semana Santa cuya fecha oscila entre mediados de marzo a mediados de abril de cada año y el 8 de diciembre fecha que se indica como el Día de la Inmaculada Concepción de María.

Además, la vigencia de la religiosidad cristiana católica se evidencia cuando se observa que la mayoría de las ciudades y poblados de la Argentina posee, oficialmente, una fecha de celebración que alude a la existencia de un santo, una santa o una virgen que ha sido entronizado/a como un patrón/a de esa localidad. Ese patronazgo y resguardo simbólico se conmemora y se festeja cada año con celebraciones públicas y populares. Así, estas fechas se consideran como efemérides locales que

ingresan en el calendario, y tienen el mismo rango que las efemérides de carácter nacional, en tanto se relacionan directamente con la identidad de la comunidad.

Incluso, cuando no existe fecha cierta de fundación de las ciudades y como se requiere fechar los orígenes a los fines de construir la identidad de ese territorio, se suele apelar a la religiosidad preexistente en la comunidad y se toma como mojón fundacional el día en el que se celebra la existencia de tal o cual virgen.

El caso de la ciudad de Rosario es un claro ejemplo de lo indicado. Cada 7 de octubre, día de Nuestra Señora del Rosario, opera como fecha de fundación de la ciudad. El campo de las tradiciones religiosas y su entramado con el campo político es de tal complejidad que, por ejemplo, han resultado infructuosos los intentos por modificar esta supuesta fecha fundacional o agregar otro hito para convertirlo en una efeméride fundacional, como el día 5 de agosto, que fue cuando en 1852, el caserío que tenía a la virgen como patrona fue elevada al rango de ciudad por orden del entonces director provisorio de la Confederación Argentina, Justo José de Urquiza.

Con relación a la religiosidad popular y a su entramado con las cuestiones paganas y festivas, la incorporación de las fiestas de Carnavales al calendario nacional de efemérides da cuenta de la adhesión política a celebraciones que atienden a tradiciones que, aunque, instituidas en el transcurso del orden colonial desde el año 1600 aproximadamente, se han mantenido hasta la actualidad. En principio, los carnavales se celebraban en las casas particulares y a medida que cobraron popularidad, se convirtieron en fiestas populares callejeras operando, dadas sus características peculiares, en un distractor de la desigual realidad social y política que la suelen enmarcarse.

La primera vez que se celebraron en la Argentina fue en el año 1869, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento que, atraído por la idea de que los disfraces podían borrar por un instante la desigualdad de las clases sociales, promovió, en aquel entonces, la organización y ejecución del primer corso de la ciudad de Buenos Aires.

Los feriados de carnaval fueron establecidos a partir de 1956. La simbolización política de esta festividad es tan compleja y disruptiva que no resultó extraño que los funcionarios de la dictadura cívico militar que gobernó la Argentina desde 1976, se encargará de removerla del calendario oficial de festejos.

A partir de 1983, con la restauración del sistema democrático, los carnavales volvieron a identificarse con las manifestaciones culturales populares y a visibilizarse en los espacios públicos hasta que, finalmente, mediante el decreto 1.584 del año 2010 dictado por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, volvieron a ser reincorporados al Calendario oficial de las efemérides.

El carnaval es una celebración que tiene lugar inmediatamente antes de la cuaresma cristiana (que se inicia con el Miércoles de Ceniza). Su característica común es la de ser un período de permisividad y cierto descontrol. Durante su celebración, el carnaval combina elementos tales como disfraces, grupos que cantan coplas, desfiles y fiestas en la calle.

“Los estudios con relación al carnaval se enfocan a dos cuestiones. Están aquellos que hacen hincapié en el origen, todavía discutido, de la fiesta rastreando la etimología de su nombre, ya sea que se remonte a la Antigüedad pagana o al Medioevo cristiano. En este marco existen dos posturas contrapuestas: los autores que proponen que el carnaval es un resabio de la Antigüedad Clásica que persiste durante la Edad Media, resguardada en la cultura popular y los autores que sostienen que el carnaval estaría ligado a la liturgia cristiana medieval como contrapunto de la Pascua antecediendo a la Cuaresma. Por otro lado, están los estudios que, dando cuenta de la condición popular y ampliamente participativa de los festejos, sostienen la tesis de que el carnaval es la “fiesta de la inversión”. El cuestionamiento de las jerarquías y poderes establecidos derivaría en la subversión de los roles sociales vigentes funcionando como una válvula de escape de las tensiones para luego no sólo reestablecerlos sino reforzar el orden interrumpido. Mijail Bajtin es uno de los precursores en los estudios de carnaval. El autor introdujo la idea de que las formas carnaavalescas, como expresión de la cultura popular y bufa, expresaban el rechazo a una visión rígida y estática, de corte aristocrático, de la realidad. El discurso carnaavalesco, amplio y polifónico, se enfrenta con ella y celebra la ambivalencia” (Guimarey, 2007: 59).

## VII

Como se ha podido inferir, la construcción política de las efemérides no se encuentra clausurada, sino que, por el contrario, es un proceso dinámico y conflictivo que, investido de historicidad, requiere periódicamente ser revisado, revisitado, reformulado y reconstruido.

Resulta evidente que un importante sector de las generaciones inaugurales no se ha conformado sólo con ser parte de las generaciones posteriores y renunciar a la inauguración para reemplazarla por la posteridad y vuelven a creer en la necesidad de reconstruir la inauguración, a través de la tarea que Boaventura de Sousa Santos (2022) llama “descolonización de la historia”, que consiste, entre otras cuestiones, en trocar la historia de las ausencias por la historia de las emergencias y recuperar hechos y acontecimientos que han sido protagonizados por actores y actrices que han permanecido ocultos u olvidados en los pliegues de la historia oficial.

En este sentido, las efemérides del 24 de marzo, el 2 de abril, el 17 de junio y el 20 de noviembre se corresponden con esta manera de comprender la historia en tanto “La historia de las emergencias procede reconstruyendo la totalidad de los cuerpos, las comunidades, los sustentos, las luchas, las resistencias, los modos de saber

y los modos de ser que la historia dominante desfiguró, amputó, silenció o produjo como ausentes” (De Sousa Santos, 2022: 39).

El 24 de marzo fue instituido como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en el año 2002 por la Ley de la Nación 25.633, en conmemoración de quienes resultaron víctimas del gobierno de facto Cívico-militar iniciado en esa fecha del año 1976. Comenzaron a emerger, cada vez con mayor potencia, las ausencias, las voces silenciadas, las denuncias y las resistencias. Sin embargo, la ausencia estatal se mantuvo durante varios años respecto a la organización oficial de las conmemoraciones. Hubo que esperar hasta el 24 de marzo de 2004 para que la tenacidad por devolver esta fecha al olvido fuese derrotada definitivamente.

“El nuevo presidente Néstor Kirchner y el jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires iban a firmar un acuerdo acerca de la ESMA (Escuela Superior de Mecánica de la Armada), por la cual ese sitio infame, donde habían estado detenidas clandestinamente unas 5000 personas -la gran mayoría desaparecidas- iba a convertirse en un lugar de memoria. Durante los días anteriores, los y las sobrevivientes de la ESMA ocuparon el centro de la escena. Eran ellos/as quienes exploraban el lugar y marcaban los itinerarios de la detención, los lugares de tortura y confinamiento, tocando paredes, registrando movimientos corporales, sonidos y olores (hay que recordar que en la mayoría de los casos no habían visto nada durante su detención, ya que estaban encapuchados). Sus testimonios y relatos fueron el telón de fondo para la ceremonia pública, en la que el papel central fue ocupado por el presidente Néstor Kirchner -no sólo en su rol de presidente, lo cual hubiera sido una verdadera novedad, dada la ausencia de la voz presidencial en conmemoraciones anteriores, sino en su identidad de militante y compañero de las luchas sociales de los años setenta. En 2006, en ocasión de la conmemoración de los treinta años del golpe militar, el 24 de marzo fue declarado feriado nacional” (Jelin, 2009: 128).

Mientras tanto, con diversas intencionalidades y motivaciones, la emergencia del 2 abril como fecha bisagra para la reconstrucción de la identidad nacional tuvo otros avatares hasta lograr su institucionalización.

En marzo de 1983, en los estertores finales de la Dictadura, el General Reynaldo Bignone, haciendo uso ilegítimo de funciones legislativas, sancionó y promulgó, “la ley” 22.769. En el texto de esa “ley”, se establecía el 2 abril como el “Día de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur” y se declaraba a esa fecha como Feriado Nacional.

Con Posterioridad, en plena reconstrucción del sistema democrático, el 28 de marzo de 1984, el presidente de la Nación, Doctor Raúl Alfonsín, dictó el decreto 901 que buscó complementar y enmendar la ley vigente y transformar el sentido militarista del que estaba investida la fecha.

Priorizando este objetivo, la nueva normativa estableció el traslado de la fecha al 10 de junio y se lo designó como el “Día de la afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Malvinas, Islas y Sector Antártico”. Aquella decisión tuvo que ver con la necesidad política de visibilizar la construcción histórica de la soberanía Nacional. La elección del 10 de junio puede considerarse una fecha fundacional. En aquel día, pero en el año 1829, el gobernador interino de la provincia de Buenos Aires, Martín Rodríguez, designó a Luis Vernet como comandante Político Militar de las Islas con sede en el Puerto de Nuestra Señora de la Soledad (Ex Port Saint Louis, enclave fundado por los franceses en 1764). En esa ocasión, Vernet asumió el compromiso de hacer cumplir la legislación vigente en la Confederación Argentina. Además, se le otorgó el derecho a la pesca en las costas y a la explotación de ganado vacuno en las islas, con el objetivo de frenar la depredación que llevaban adelante impunemente barcos balleneros y pesqueros de origen inglés y estadounidense en la región desde los tiempos coloniales.

Finalmente, en el año 2000, luego de derogar la ley 22.769, sancionada por el último presidente de la dictadura y el decreto 901 de 1984, el Congreso Nacional sancionó la ley N° 25.370 que fue promulgada por el presidente Doctor Fernando de La Rúa. Esa ley, designó el 2 de abril como la fecha para la conmemoración del denominado “día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”.

En la misma línea política, de recuperación de las ausencias en pos de descolonizar la historia, a partir del 17 de junio de 2010, se incorporó esa fecha al calendario oficial como “el paso a la inmortalidad del General Don Martín Miguel de Güemes” y se designa la conmemoración como el “Día Nacional de la Libertad Latinoamericana”. Esta efeméride ha pretendido rescatar del olvido al General salteño que organizó y lideró la defensa de la región del Noroeste contra el avance realista durante los primeros tiempos de la guerra por la Independencia de España.

En consecuencia, reconstruir con la mayor veracidad posible el curso de su vida individual y contextualizarla en esos tortuosos y violentos años de la expansión revolucionaria en las regiones interiores de lo que fuera el Virreinato del Río de la Plata, resulta imprescindible para visitar nuestra historia. De esta manera, visibilizar a Güemes desde el presente, e incorporarlo al panteón de los héroes fundadores de la nacionalidad oficial de acto reparador con aquel gaucho patricio devenido en defensor acérrimo e ineludible de la liberación de la metrópoli.

En definitiva, se buscó y se busca aún, cada 17 de junio, hacer justicia porque como bien se preguntaba Yosef Yerushalmi, “¿es posible que el antónimo de “el olvido” no sea “la memoria” sino la justicia?”. Probablemente la respuesta sea afirmativa, porque se hace necesario enmendar aquel acto político nefasto que se ocupó de borrarlo – o en el mejor de los casos de desdibujarse- de las narrativas oficiales de la Historia Nacional.

Finalmente, con la efeméride del 20 de noviembre en la que se conmemora el Día de la Soberanía, se han expuesto con contundencia las pugnas políticas y la confrontación entre los defensores y cultores de la historia oficial plagada de las ausencias y quienes han bregado por la necesidad de escribir otra historia, “una historia escrita antes de la lucha y durante la lucha (...) en la medida en que se concibe las prácticas de resistencia como un campo abierto de posibilidades donde no hay margen ni razón para la fatalidad o el conformismo” (2022:38).

La efeméride del día 20 de noviembre como el Día de la Soberanía fue ideado por el historiador revisionista José María Rosa, cuya tarea más relevante ha sido, sin dudas, la reivindicación de la figura política de Juan Manuel de Rosas, porque según el mismo historiador señala “me daba cuenta de que había algo en la historia argentina que no coordinaba bien con lo que se enseñaba en los libros de texto, discursos escolares y homenajes académicos” (Rosa, 1978:59).

Transcurría el 1973. En aquellos turbulentos y violentos tiempos en los que las 20 verdades peronistas eran puestas en duda, sobre todo por las organizaciones juveniles, se estaba gestando lo que los historiadores designaran como el tercer peronismo (1973-1976). Sólo hacía unos meses que había muerto Juan Domingo Perón, quien después del exilio había logrado regresar al país y convertirse, elecciones mediante, en presidente de los argentinos por tercera vez. Resultaba urgente volver a delinear y reconstruir el proyecto político de raigambre nacional y popular, que anclara en los principios fundacionales del peronismo.

En este complicado escenario político, ese mismo año comienza a debatirse el proyecto de ley que planteaba la institucionalización del 20 de noviembre como el día de la soberanía. En aquella oportunidad, el senador Salteño Juan Carlos Cornejo Linares argumentó para su aprobación que “(...) a un Estado no le basta con la declaración de su independencia y el reconocimiento por los demás Estados de la tierra para ser una nacionalidad. Necesita que se le respete en el pleno uso de sus derechos interiores y exteriores. Es decir, necesita hacer valer su soberanía. Ninguna afirmación en este sentido existe en nuestra historia patria que tenga más fuerza y elocuencia que la de la heroica batalla de la Vuelta de Obligado. De allí que, con el presente proyecto de ley declarando fiesta nacional su aniversario, busquemos prolongar esta afirmación de soberanía en el tiempo, para ejemplo permanente de las nuevas generaciones argentinas”.

Al año siguiente, se volvió a tratar el proyecto con algunas modificaciones en las sesiones ordinarias del Congreso y siguiendo las reiteradas sugerencias de José María Rosa, finalmente se sancionó la ley N ° 20.770 el 16 de septiembre de 1974, que disponía como día de la Soberanía el 20 de noviembre de cada año en conmemoración del combate de la Vuelta de Obligado, librado el 20 de noviembre de 1845. Sin embargo, con anterioridad a la sanción de la ley que legalizó la legitimidad precedente de la fecha. El primer acto oficial para conmemorar el Día de la Soberanía tuvo

lugar el 20 de noviembre el 20 de noviembre de 1953 durante la segunda presidencia de Perón. En esa oportunidad, el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Carlos Aloé expresó en su discurso que “este es el homenaje que el General Perón rinde a los héroes que murieron por la defensa de la soberanía nacional”.

En este mismo sentido, en 1973, de nuevo en Buenos Aires, con Bidegain como gobernador, cuando Perón comenzaba a ejercer su tercera presidencia, el entonces ministro del Interior Benito Llambi hizo uso de la palabra frente a una eufórica multitud y a modo de declaración pública del proyecto político del gobierno, expresó enfáticamente: “Obligado y su mensaje no son pasado, son también presente y porvenir inmediato. Las constantes históricas siguen operando en toda su fuerza. Nuevos modos y métodos más sofisticados han sustituido a los antiguos procedimientos de colonización. La balcanización y los propósitos de sometimiento tienen vigencia latinoamericana. También tienen su integración y su independencia. Las banderas de Obligado permanecen como nuestras banderas. Son las banderas que han regresado al gobierno, con el teniente General Juan Perón. El, desde su alta condición de conductor del pueblo argentino, y de abanderado de las naciones del Tercer Mundo, ha señalado con sintética objetividad la tarea a encarar: el año 2000 verá una América Latina unida o sometida. Esta es nuestra tarea. Esta es la tarea argentina. Y la tarea latinoamericana. Este es el estilo de vida que se desprende de la batalla de la Vuelta de Obligado. Esto es lo que reconocemos como herencia de un pasado del que nos sentimos orgullosos, y que son las únicas opciones que han de asegurarnos el porvenir, del que puedan enorgullecerse nuestros nietos”.

Sólo faltaba sumar a la conmemoración, la celebración y el festejo por la existencia de un día dedicado especialmente a recordar la Soberanía Nacional. Atendiendo a la necesidad de continuar refundando el discurso patriótico, y en el marco de las festividades por el bicentenario de mayo, en 2010, la presidenta de la Nación Cristina Fernández, en acuerdo general de ministros estableció mediante el decreto N ° 1584, que el 20 de noviembre de cada año sería feriado Nacional.

Los motivos de esta decisión fueron, según se explica en el texto del documento oficial, porque el hecho que se menciona es “uno de los hitos más importantes de nuestra Nación (...) El 20 de noviembre de 1845, en la batalla de Vuelta de Obligado, algo más de un millar de argentinos con profundo amor por su patria, enfrentó a la Armada más poderosa del mundo, en una gesta histórica que permitió consolidar definitivamente nuestra soberanía nacional. En dicha época existía un contexto político interno muy complejo y con profundas divisiones que propiciaron un intento de las entonces potencias europeas, Francia e Inglaterra, por colonizar algunas regiones de nuestro país.

Por medio de la Ley N ° 20.770, se instauró el 20 de noviembre como Día de la Soberanía, en conmemoración de la batalla de Vuelta de Obligado la que, por las



condiciones en que dio la misma, por la valentía de los argentinos que participaron y por sus consecuencias, es reconocida como modelo y ejemplo de sacrificio en pos de nuestra soberanía contribuyendo la citada conmemoración a fortalecer el espíritu nacional de los argentinos, y recordar que la Patria se hizo con coraje y heroísmo”.

## VIII

Hasta aquí se ha llegado en el recorrido por las efemérides que contornean la identidad argentina. Se revisitaron las fechas que fueron instituidas como fundantes de la patria, se recuperó a los héroes que la hicieron posible, se historizan las conmemoraciones y las celebraciones que identifican la nacionalidad. Se revalorizó la fiesta como un fenómeno cultural colectivo. Se enunció y se describió a las nuevas piezas que se fueron incorporando al mapa de la argentinidad. Se narró. Se relató. Se reivindicaron las presencias clásicas desde otras alternativas discursivas, se denunciaron las ausencias y como ejercicio de resistencia contra la desmemoria, el olvido y la imposición del silencio, se reseñó y se puso en funcionamiento el dispositivo de legitimación de las nuevas presencias porque ellas, sin dudas, modifican la cartografía originaria de las efemérides y muestran lo importante que es explorar los olvidos, desenterrar las mentiras y explicar las oscuridades.

Este texto ha pretendido, además dar cuenta de la relación insoslayable entre el campo de la política y la construcción discursiva de las efemérides. Así, si la política sigue siendo el reino de la acción, cuando se decide respecto de qué hechos o qué protagonistas de la historia serán instituidos como efemérides, éstas se incorporan a la política y librarán las batallas ideológicas necesarias hasta que logran institucionalizarse. En estas circunstancias, las efemérides son pura política interpretada, envuelta, llenadas por el lenguaje que se ocupará de narrar y otorgar sentido al recorte de la historia que se ha realizado intencionalmente.

Los complicados contextos sociopolíticos que se atraviesan posibilitan el debilitamiento de las identidades nacionales. A pesar de la existencia de otras urgencias, resulta evidente que sería pertinente reformular el proyecto político estatal sobre las efemérides. Contra el silencio que invisibiliza y desdibuja la historia e inhabilita las memorias, resulta imprescindible develar, decir, quitar los velos que las ocultan y reconocer que, en definitiva, la verdad no es nada más ni nada menos que una de las conquistas políticas más importantes. Y la verdad no puede perderse a manos de quienes pretenden adueñarse del poder, del país y de la historia nacional.

### Referencias bibliográficas

Devoto, Fernando (2005). Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna: una historia. Siglo XXI editores de argentina. Buenos Aires.

Caldarola, Gabriel (2008). Los héroes de la patria en el aula. Editorial SB. Buenos Aires.

De Sousa Santos, Boaventura (2022). Tesis sobre la descolonización de la historia. CLACSO. Buenos Aires.

Esposito, Roberto (2012). Diez pensamientos acerca de la política. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Guimarey, María (2007). El carnaval como práctica social espectacular: perspectivas para una revisión de la historiografía tradicional del carnaval. Instituto de Historia del Arte Argentino. Facultad de Bellas Artes. UBA. Buenos Aires.

Jelin, Elizabeth (2009). ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Para qué?. Actores y escenarios de las memorias. En Vinyes, Ricard (ed.) (2009). El Estado y la Memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia. Editorial del Nuevo Extremo. Buenos Aires.

La Madrid, Gregorio (1999). Memorias. Tomo 1. Ediciones Elefante Blanco. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura de Argentina, (2020). Bicentenario. A diez años de la fiesta popular más grande de la Historia Argentina. Buenos Aires.

Rojo, Alicia (25/5/2020). 25 de mayo de 1910. En el Centenario de la Revolución de Mayo, los trabajadores no tenían nada que festejar. La Izquierda Diario. Buenos Aires.

Rosa, José María (1978). Historia del revisionismo y otros ensayos. Editorial Merlín. Buenos Aires.

Shumway, Nicolás (2005). La invención de la Argentina. Historia de una idea. Editorial Emecé. Buenos Aires.

Traverso, Enzo (2018). El pasado, instrucciones de uso. Prometeo. Buenos Aires.

Yerushalmi, Yosef, (1988). Usos del olvido. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Memoria, imagen y formación docente.

## **María Claudia Villarreal, Regente de la Escuela Normal Superior N°34. “Dr Nicolás Avellaneda”**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/memoria-imagen-y-formacion-docente-algunas-notas-preliminares/>

### **A 40 años de la recuperación de la Democracia en Argentina Algunas notas preliminares.**

Desde las últimas décadas, la historia está siendo repensada y forma parte de la agenda de discusión en la Argentina. La dictadura aparece como una marca clave de la historia argentina, no sólo porque las transformaciones sociales y económicas que implementó siguen impactando hasta el presente, sino también porque la herida que produjo fue de tal magnitud que obliga a mirar con nuevos ojos el pasado nacional. Sabemos también que todo pasado está sujeto a controversias. En las luchas por la memoria intervienen diferentes sectores sociales que, de acuerdo a sus saberes, sus intereses y sus experiencias, sostienen una visión sobre el pasado y a partir de ahí construyen sus posiciones, que pueden ser contrapuestas y estar en pugna entre sí (Chama y Sorgentini, 2010). Sin embargo, hay límites para esas discusiones. Los crímenes de la dictadura fueron juzgados y condenados en 1985 y actualmente hay nuevas causas en desarrollo.

En nuestro país, los trabajos vinculados al pasado reciente han tenido un significativo y gran impulso en las ciencias sociales en las últimas décadas. Desde diversas perspectivas teóricas metodológicas, el campo académico ha comenzado a explorar sistemáticamente el pasado de radicalización política y represión estatal, así como la construcción de un saber específico sobre su impacto y sus legados en el presente argentino. Tales estudios tuvieron un notable impulso en el contexto de un deterioro de la hegemonía política durante la década de los 90. Nuevas estrategias tomadas por el movimiento de derechos humanos en el contexto de la impunidad sobre los crímenes de la dictadura, acompañado por el descontento de nuevos actores, propiciaron un cambio en la reflexión sobre los sentidos del pasado reciente en el presente. Paradójicamente, los retrocesos impuestos por las políticas de impunidad motivaron nuevas preguntas y formas de abordaje que comenzaron a interpelar a la memoria en términos de enigma social. En los años de la transición democrática, las investigaciones más destacadas intentaron reconstruir la historia política del movimiento de derechos humanos y la democratización que apuntaba a resaltar la importancia del juzgamiento de los militares y la consolidación de una nueva cultura política capaz de apuntalar el régimen democrático. Es así que desde mediados de la década de los 90 se comenzaron a indagar los problemas relacionados a la memoria social: las lógicas de la rememoración y los sentidos, usos y apropiaciones del pasado (Jelin, 2002). Esta nueva perspectiva interpretativa llevó a un replanteo de la dicotomía me-

moria/olvido que fue acompañado de una apropiación de diversas referencias disciplinares en torno a la pregunta sobre la selectividad de la memoria social y sobre los múltiples cruces entre memoria e historia[1].

A nivel legislativo, en el contexto argentino la Ley de Educación Nacional N° 26.206 señala en su artículo 3° que la educación se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. A su vez, el artículo 92 de la misma ley, propone recursos para la inclusión de contenidos curriculares mínimos comunes en relación con la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de Malvinas; y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente. Estas acciones tienen por objetivo “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. La promoción de la enseñanza del pasado reciente se fundamenta en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, son resultado de acciones humanas, y en consecuencia, al transmitirlos, se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación –entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro– que es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir preguntas y posicionarse frente a sus realidades (Adamoli, 2014).

En esta oportunidad, nos interesa compartir algunas ideas en torno a la fotografía como soporte de la memoria con la intención de brindar un aporte más a la incorporación y uso de la imagen en el tratamiento de los contenidos y de las “efemérides” referidas al 24 de Marzo: Día de la Memoria, la Verdad y Justicia en el ámbito de la formación docente[2]. Particularmente, analizaremos -partiendo de fotografías artísticas que hacen uso de álbumes familiares- los sentidos de algunas evocaciones y representaciones que constituyen el trabajo sobre la memoria en la generación de los hijos de desaparecidos, fuertemente ligado a la imagen visual. Estos jóvenes, a partir de fotos familiares, realizan nuevas “fotos familiares reconstruidas” alterando, interviniendo/rehaciendo las imágenes del pasado mediante el collage, el montaje, la actuación repetida. Estos jóvenes, que a través de fotos conocieron a sus padres, procuran cuestionar lo sucedido e imaginar lo no sucedido. Para ello, seleccionamos dos de las fotografías que integran la serie “Arqueología de la ausencia”, de la fotógrafa Lucila Quieto[3].

*La Fotografía como soporte de la memoria.  
El tiempo ha hecho sus advertencias,  
pero algo permanece en franco desacato.  
Se dirá que así es la memoria,  
que así disponemos nuestra observancia  
hacia lo que llamamos arte, precisamente  
porque sabe emancipar  
ciertos objetos del normal flujo del tiempo.  
Horacio González*

Siguiendo a Halbwachs (2004), las fotografías y los álbumes familiares pueden pensarse como espacios de memoria, ya que instalan marcos de contención y referencia para la rememoración. En tanto “documento”, la fotografía nos remite al pasado, interpellándonos desde el presente. La fotografía recrea, simboliza y recupera una presencia que establece vínculos entre la vida y la muerte, lo explicable y lo inexplicable. Para Halbwachs, no hay memoria colectiva que no se desarrolle en un marco espacial, las impresiones se suceden una a otra, nada permanece en nuestro espíritu y no sería posible comprender o recuperar el pasado si no se conservase en el medio material que nos rodea. Asimismo, los espectadores les asignan nuevos significados a través de su propia experiencia sociocultural. En este sentido, la fotografía y la memoria adquieren una interrelación densa. La imagen sirve como soporte al recuerdo, cuando ese momento fue vivido por quien observa la fotografía, y como vehículo de memoria cuando se reconstruye desde el presente de identidades colectivas, en que participan los que vivieron esa experiencia como quienes no la vivieron (da Silva Catela, 2012 ). La fotografía puede actuar así como un “testigo”, como “un observador quien presencié un acontecimiento desde el lugar de un tercero, que vio algo aunque no tuvo participación directa o involucramiento personal con el mismo. Su testimonio sirve para asegurar o verificar la existencia de cierto hecho” (Jelin, 2002: 80).

Para la autora, la relación entre fotografía que fija un pasado y la memoria que trabaja desde el presente se puede pensar desde la metáfora de ‘retocar el retrato’. En este proceso la memoria imprime su trabajo: desde el presente, las imágenes del pasado toman nuevos significados a partir de las relaciones sociales, de nuevas preguntas y de las identidades que las interpelan. Ahora bien, retocar un retrato implica una reconstrucción que se realiza desde el recuerdo individual y colectivo y por los procesos de transmisión presentes en cada comunidad. Esto lleva a considerar que memoria e identidad deben ser pensadas como construcciones sociales, constantemente redefinidas en el marco de una relación dialógica donde la fotografía actúa generando un doble vínculo: i. el que la propia comunidad otorga a esas fotografías y a los recuerdos (silencios y olvidos) que ellas evocan en función de las relaciones sociales del presente, y ii. el que permitirá observar y analizar cómo se constituyeron los procesos de transmisión de las memorias y las identidades con relación al encuentro con ese ‘otro’ que generó esas imágenes.

Por otra parte, y en sentido opuesto, ante la ausencia de esas imágenes, las fotografías de los rostros de jóvenes asesinados y desaparecidos durante la dictadura argentina constituyen una de las formas más usadas para recordarlos, representarlos, vivificarlos. Así, se genera simbólicamente la categoría colectiva de “desaparecido”, “asesinado” o simplemente “muerto” (la cual engloba todas las individualidades sin distinguir sexo, edad, trayectoria), y permiten mostrar una existencia individual, una biografía. Estas fotos devuelven una noción de persona, un nombre, un rostro. De esta forma, la imagen permite la constitución de la noción de persona, haciéndola salir del anonimato de la muerte, para recuperar una identidad y una historia.

### **Fotografía, arte y memoria. De la Serie “Arqueología de la ausencia”, de Lucila Quieto**

#### **La memoria es parte de la provincia de la imaginación Paul Ricoeur**

En Argentina, si bien las fotográficas relacionadas con la dictadura son diversas, los reclamos de justicia y memoria han sido muy temprana e insistentemente acompañados por fotografías, y cuyos protagonistas principales han sido las organizaciones de Derechos Humanos, encabezadas por las Madres de Plaza de Mayo y otras agrupaciones de familiares de Desaparecidos, quienes recurren a los retratos de las víctimas para exigir justicia, como denuncia y también como constatación de la existencia de la persona desaparecida. Desde aquellos años oscuros, las fotografías de los ausentes acompañaron las búsquedas en pancartas, pañuelos, banderas, remeras, recordatorios en periódicos y otros soportes. En estos usos, la foto es documento y testimonio[4]. Por otra parte, desde la prensa gráfica, numerosos fotoperiodistas han registrado estas presencias fotográficas al documentar las movilizaciones, las rondas de los jueves, el siluetazo, los escraches y tantos otros eventos que forman parte del reclamo sostenido a lo largo de los años.

En 1999 Lucila Quieto, militante en ese momento de H.I.J.O.S[5] elabora una forma de estar presente en las pocas fotografías que tenía de su padre, en aquellas imágenes que hasta entonces había mirado desde afuera.

En esta fotografía (Foto 1), Lucila quería lograr una fotografía imposible con su padre, desaparecido cinco meses antes de su nacimiento[6]. Una imagen reparadora, que resistiese a la fuerza aniquiladora de la dictadura. “Para mí fue un trabajo reparador a través de la imagen: la imagen que nunca había podido tener”, dice Lucila Quieto (Quieto, 2013, tomado de Giunta, 2014). Pero lo personal se transformó en un registro social cuando otros hijos le solicitaron que los fotografiara con sus padres. Quieto elaboró la experiencia de esa fotografía a partir de procedimientos de montaje y de yuxtaposición que le permitieron lograr esa imagen de la ausencia, el padre que no conoció, con cuya existencia estuvo en contacto por medio de fotografías y relatos.

El poder de las imágenes en este caso es el de dar soporte a un deseo; proporcionarles un grado de realidad. Su eficacia puede medirse en los pedidos de hijos y familiares de desaparecidos que la llevaron a fotografiar la reconstrucción de los vínculos familiares de otros (Giunta, 2014)

En esta segunda imagen de la misma serie (Foto 2), vemos a una joven que se abraza las piernas y mira de frente. La cubren imágenes de un álbum familiar, hojas, fotos y escenas que se le superimponen en el cuerpo, y así queda atrapada entre los pliegues de las páginas del pasado familiar, de modo que esta búsqueda de la persona amada implica sumergirse en un tiempo que no es el propio, en un tiempo pasado no vivido.

Andrea Giunta (2014) recuerda que el arte contemporáneo explora insistentemente las relaciones entre representación y memoria. Se pregunta si puede (o debe) el arte ayudarnos a recordar la violencia, cuál es la función de esas obras, de esas fotografías (como también de los monumentos, arquitecturas e instalaciones que se formulan como observatorios del pasado). Siguiendo a Didi-Huberman (2004: 97), entiende que los museos y memoriales apuntan a convocar emocionalmente el pasado a fin de evitar su clausura. En este sentido, continúa, pueden entenderse como una respuesta al trauma, como una operación de elaboración o repetición emocional que señalan la diferencia entre duelo y melancolía según la denominación que Dominick LaCapra propone a partir de la diferenciación freudiana. La repetición puede ser inevitable para los sobrevivientes, pero en el caso de los testigos de segunda generación la experiencia va de la repetición a la elaboración (LaCapra 2001: 90). Desde esta mirada, la memoria adquiere una forma de distancia crítica respecto del pasado en la que estos jóvenes, poseedores de una memoria de segunda generación, con huecos, las fotografías actúan también como vínculo entre generaciones [\[7\]](#).

Las imágenes del arte y las estrategias en torno a la organización de la cultura contemporánea han propuesto formas de rediseñar el presente a partir de una confrontación cotidiana con el pasado. El uso y reflexión respecto de estas obras, puede resultar un aporte dentro de los estudios de la memoria (Huyssen, 2010) en general, y, en particular, a las experiencias formativas de las/los futuros docentes, a partir del diálogo entre memoria, historia y arte, y de la profundización respecto al lugar (y potencia) de la fotografía en la arena de las prácticas conmemorativas en torno a los procesos de construcción de una pedagogía de la memoria.

### **Referencias bibliográficas**

Adamoli, M. C. 2014. Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza / María Celeste Adamoli ; Cecilia Flachland ; Pablo Luzuriaga. – 2a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Chama, M.; Sorgentini, H. A. 2010. A propósito de la memoria del pasado reciente argentino: Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios. *Aletheia*, 1 (1). En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4267/pr.4267.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4267/pr.4267.pdf) 1.

Da Silva Catela, L. 2012 “Re-velar el horror. Fotografía, archivos y memoria frente a la desaparición de personas” en Piper, Isabel y Rojas, Belén (eds.) *Memorias, Historia y Derechos Humanos* (Santiago de Chile: Domeyko Sociedad y Equidad).

Didi- Huberman, G. 2004. *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona, Paidós.

Giunta, A. 2014. “Arte, memoria y derechos humanos en Argentina”, *Artelogie* [Online], 6 | 2014, Online since 24 June 2014, <http://journals.openedition.org/artelogie/1420>

Halbwachs, M. 2004. *La memoria colectiva*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.

Huysen, A. 2007. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria, Siglo XXI*, Madrid y Buenos Aires

Lacapa, D. *Writing History, Writing Trauma*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2001.

Ministerio de Educación de la Nación. *Nuestra escuela hace memoria*. 2016. Clase 1- Módulo: Educación y Pedagogía de la Memoria. *Nuestra Escuela Programa Nacional de Formación Permanente*.

Ministerio de Educación de la Nación. 2021. *Memorias*.

Quieto, L: *Arqueología de la ausencia*, Buenos Aires, Casa Nova Editores, 2011.

[1] Los primeros estudios sistemáticos sobre la memoria recuperan los aportes de Halbwachs (1925) sobre la sociología de la memoria, de Yerushalm (1998) en torno a los usos del olvido para pensar las relaciones entre memoria, olvido y justicia; los trabajos de Pierre Nora (2002) sobre el concepto de lugares de la memoria, y las reflexiones sobre la temporalidad de Paul Ricoeur (1999). Más recientemente y en contexto local destacamos las contribuciones de Viano y Luciani, (2018), Viano (2021, 2012), Luciani (2017) y (Águila, 2013).

[2] A nivel nacional, se han desplegado iniciativas, programas y materiales que han sido distribuidos en las escuelas del país. A nivel provincial, desde el Ministerio de



Educación, destacamos los recientes “Cuadernos Memoriosos” (2022), para estudiantes y docentes de nivel secundario y superior de la provincia de Santa Fe, constituyendo un valioso aporte a la transmisión del pasado reciente y las prácticas de ciudadanía en las aulas santafesinas. En ellos se encuentran “propuestas didáctico-pedagógicas para abordar todo el año, de modo transversal, relacionando efemérides y problemáticas con criterio creativo y crítico; en el ejercicio de pensar procesos históricos desde una perspectiva de los Derechos Humanos, de género, de igualdad y de justicia social”. Link: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Cuadernos-Memoriosos.pdf>

[3] Arqueología de la ausencia constituye un ensayo fotográfico que Lucila Quieto desarrolló entre 1999 y 2001 como parte de una tesis. Está compuesta por 13 historias y un total de 52 imágenes. La serie fue presentada en múltiples espacios de la Argentina y del resto del mundo. La mayoría de las fotografías que componen el ensayo se pueden encontrar en diversos sitios de la Web.

[4] Por otra parte, numerosos fotoperiodistas han registrado estas presencias al documentar las movilizaciones, las rondas de los jueves, el siluetazo (fenómeno político-artístico de carácter colectivo que supone la participación de los manifestantes en la elaboración de siluetas de tamaño natural para colgar en la plaza y sus alrededores. Para un análisis exhaustivo del fenómeno véase Longoni, Ana y Gustavo Bruzzone : El siluetazo. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2008), los escraches y tantos otros eventos que forman parte del reclamo sostenido a lo largo de los años.

[5] Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, creada en 1995. Ver <http://www.hijos-capital.org.ar/>

[6] Carlos Alberto Quieto, desaparecido el 20 de agosto de 1976.

[7] Otros ensayos fotográficos en la misma línea que pueden consultarse son los de Marcelo Brodsky titulado “Buena Memoria” (1996) Link: <https://marcelobrodsky.com/buena-memoria/> , y la de Gustavo Germano “Ausencias” (2006) Link: <https://www.gustavogermano.com/portfolio/ausencias-argentina-2006/> , entre otros.

## **24 de Marzo en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe. Estudiamos con Memoria.**

**Marzioni, Daiana – Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles del ISFD N° 7 de Venado Tuerto y de Prósperi, Florencia – Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles del IES N° 28 “Olga Cossettini”..**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/24-de-marzo-en-los-institutos-de-educacion-superior-de-la-provincia-de-santa-fe-estudiamosconmemoria/>

Un año más, el 24 de marzo nos volvimos a encontrar en las instituciones educativas con el desafío de abordar la historia reciente de nuestro país, desde una perspectiva de memoria y Derechos Humanos. Este año con un desafío superior: visibilizar y defender los 40 años de la recuperación de la democracia en nuestro país. Son 40 años de decir “Nunca Más” y de creer en un destino diferente para nuestro pueblo.

El “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, es una fecha más que propicia para generar un espacio de reflexión y sensibilización junto al estudiantado perteneciente al ámbito de la Educación Superior, y en particular, de la Formación Docente, quienes tendrán el desafío de llevar este legado democrático a las futuras generaciones. En este sentido, debemos comprender que la lucha política acerca de la construcción de los sentidos del pasado, sigue aún vigente.

La memoria es parte constitutiva de una sociedad, es un bien público que se encuentra en la base del proceso de construcción de la identidad social, política y cultural de un país (Sacavino, 2014). Sin embargo, por su naturaleza vivencial, nunca es única. Es claro que no todos los miembros de la sociedad comparten las mismas memorias: hay interpretaciones diferentes y aún contradictorias de los mismos eventos, que se activan en la construcción y expresión de intereses (Jelín, 2002). Como sostiene Hugo Achugar (2003), hay una conflictiva relación entre historia y memoria, que lleva a que no exista ni una memoria ni un relato histórico, sino una constante batalla por el poder librada por las diversas memorias que compiten por la hegemonía.

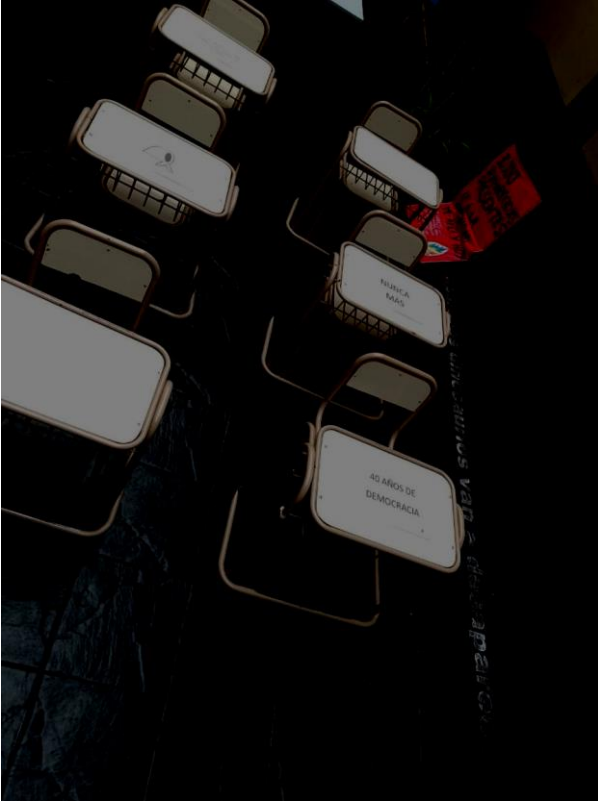
En este sentido, los espacios educativos se convierten en escenarios protagónicos para dialogar desde una pedagogía de la memoria que eduque para el Nunca Más (Sacavino, 2014). Los Derechos Humanos se han ido incorporando legalmente en los diseños curriculares de América Latina, luego de las crueles experiencias de dictaduras cívico-militares. Compartimos con Magendzo (2001), que el conocimiento de los

Derechos Humanos es constructor de sujetos de derecho, dado que es un conocimiento que otorga la capacidad y el poder de actuar. En ese sentido, el autor afirma que el conocimiento de los Derechos Humanos convierte al sujeto en una persona capaz de hacer exigencias para hacer vigente los Derechos Humanos y para estar en permanente vigilancia frente a la violación de los mismos.

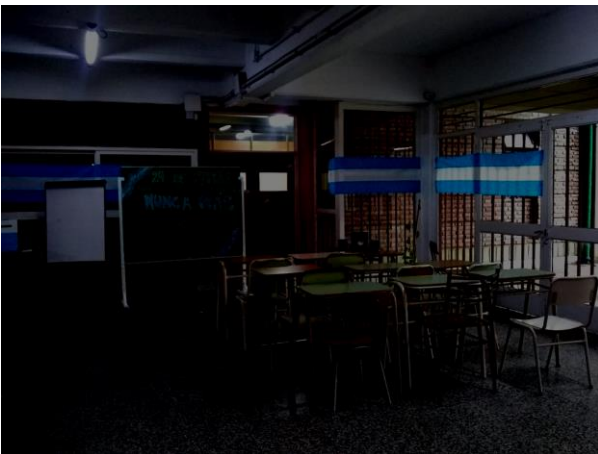
### **El Día de la Memoria en los Institutos Superiores de la provincia de Santa Fe**

Si bien el 24 de marzo nos encuentra aún sin el dictado de clases en los Institutos de Educación Superior, poco a poco la vida académica e institucional va recordando luego del receso: mesas de exámenes, cursos propedéuticos, trámites varios, apertura de espacios para el encuentro y el estudio, reinicio de las responsabilidades académicas, hacen que los Institutos vuelvan a ser espacios habitados por docentes y estudiantes. En este sentido, propusimos la realización de una muestra que, a través de la experiencia estética, contribuya a la sensibilización de la comunidad educativa que recorre los edificios en la semana del 24 de marzo. A su vez, buscamos que la misma propicie la reflexión sobre el lugar de los estudiantes del nivel superior durante la última dictadura cívico-militar y la importancia de mantener viva la memoria. Siguiendo a Ruiz-Taglé y Jofré (2009), consideramos que a través de estas acciones, se crean vínculos que articulan pasado y futuro, avisándoles a los que vienen detrás qué fue lo que pasó antes. Así, generamos una respuesta desde las instituciones educativas ante el peligro del olvido que acecha a nuestra sociedad y a nuestra cultura contemporánea neoliberal.

La propuesta consistió en la colocación de pupitres en los patios o espacios de encuentro que tengan visibilización en los institutos. En cada pupitre, se solicitó la colocación de un papel, con consignas referidas a la conmemoración, a elaborar en conjunto con el estudiantado. También se sugirió que, si se conoce que en los Institutos hubo miembros de la comunidad educativa desaparecidos, se coloquen sus nombres en los pupitres, a modo de homenaje.



IES N° 28 "Olga Cossettini"



ISEF N° 27

Compartimos a continuación un [registro audiovisual](#) (instagram) de lo que fueron las muestras, junto a otras acciones realizadas en el marco del Día de la Memoria, en varios institutos de la provincia. Agradecemos a los CIPEs que se sumaron a armarla en sus institutos y hacemos mención especial a lxs compañerxs del ISEF N° 11 de Rosario y del ISPEI N° 3 de Villa Constitución, que realizaron acciones significativas tomando la propia historia de los Institutos. En el ISEF N° 11, la compañera CIPE

Oriana Mazoni entrevistó a un profesor de Educación Física, Lic. Ricardo Molinari, que fue secuestrado por la dictadura mientras estaba trabajando en el Instituto de la ciudad de Rosario en el año 1977, y permaneció detenido en un Centro Clandestino de Detención por 100 días. En el ISPEL N° 3 el compañero Iván Bonicci documentó la participación del Instituto en el juicio oral por la causa “El Villazo”, demostrando el gran trabajo que realizó el Instituto para la construcción de esa historia de nuestro pasado reciente. Ambas acciones son un claro compromiso que asumen los institutos de Educación Superior, contribuyendo a mantener viva la memoria, a seguir buscando la Verdad y, fundamentalmente, la Justicia.

Link video ISEF N° 11: <https://youtu.be/s12V0TBZVNQ>

Link video ISPEL N° 3: <https://youtu.be/DMxQg5dUvt4>

Instagram CIPEs Santa Fe: @politicasesudiantiles.stafe

[Equipo de Políticas Estudiantiles \(@politicasesudiantiles.stafe\) • Fotos y videos de Instagram](#)

Daiana Marzoni es Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Actualmente trabaja como profesora de nivel secundario, es Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles en el Instituto N° 7 “Brigadier General Estanislao Lopez” de la ciudad de Venado Tuerto e Instructora de Formación Docente en el ISEP de la sede de la localidad de Murphy, Santa Fe.

Florencia Prósperi es Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). También actualmente trabaja como profesora en escuelas secundarias de Rosario y alrededores, y es Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles en el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” de la ciudad de Rosario, desde el año 2020.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achugar, H. (2003) El lugar de la Memoria, a propósito de los Monumentos. En: Jelin, E., Monumentos, Memoriales y Marcas Territoriales. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. (2002) Los trabajos de la memoria. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires

Magendzo, A. (2001) La pedagogía de los derechos humanos. Lima. En: <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/716.pdf> .

Ruiz-Tagle; Toledo Jofré (2009) Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). Estudios Pedagógicos XXXV, No 1: 199-22.

Sacavino, S. (2014) “Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia”. En: Folios [online]. 2015, n.41, pp.69-85. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf> .

## **Malvinas y el fútbol.**

**Norberto Sola.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/malvinas-y-el-futbol/>

Malvinas y el fútbol no sólo es el título de un texto que intento escribir sobre el 2 de abril. Cada 2 de abril moviliza en la sociedad sensaciones diferentes y ni hablar las emociones que despertó el último mundial.

Cuando me siento a escribir algo sobre Malvinas me vienen a la mente diferentes sensaciones, -emoción, angustia, orgullo- sobretodo recuerdos de ese niño que en 1982 observaba a su padre escuchando la radio (radio Colonia de Uruguay), atento a los eventos de guerra.

¿Y que tiene que ver el fútbol en esta historia? Y justo en ese año se desarrollaba un mundial en España, y sí, muchos estaban atentos a la guerra y a los partidos. Y de pronto la guerra se convirtió en un evento casi deportivo donde se contaban en los medios nacionales, barcos hundidos y aviones derribados como si fueran goles.

Y otra vez los recuerdos de la infancia, mi viejo que no le daba mucha importancia al fútbol pero si insultaba y protestaba contra el gobierno de facto que nos había llevado a una guerra. Yo no entendía cómo de pronto una isla allá a lo lejos era tan importante y calaba hondo en los sentimientos de la población. Todos sabemos el desenlace de la guerra, pero pocos recuerdan que días antes del conflicto habían ido un grupo de personas a plaza de Mayo a protestar por el gobierno de Galtieri, pero muchos regresaron a la misma plaza unos días después y ahora vitoreaban a Galtieri y coreaban que las Malvinas eran Argentinas!!!

En esa ebullición de soberanía nadie tenía en cuenta que se iba a la guerra con una potencia mundial y poco se tenía en cuenta de quienes iban a poner el cuerpo y la vida en ese conflicto. Sólo quienes tenían un familiar vieron madres, novias y familiares llorando y despidiendo a éstos jóvenes que iban a una guerra.

Y vuelven los recuerdos de mi viejo puteando en medio de la cañada donde vivíamos cada vez que escuchaba los informes del Estado argentino sobre la guerra. Crecí entendiendo que las Malvinas eran y serían siempre argentinas pero que los piratas ingleses nos las habían robado. Pasaron los años y de nuevo el fútbol, llegó el mundial 1986 y con 10 años estaba mucho más involucrado que el del 82 que duró poco para la Argentina y la angustia de la guerra superó alguna euforia futbolera. Pero en el 86 las cosas eran diferentes, estábamos en un gobierno democrático y las ilusiones y esperanzas se renovaron.

¿Pero que se sabía de los ex combatientes? ¿Dónde estaban esos héroes? ¿Los chicos de Malvinas, que era de sus vidas? Chicos de Malvinas, que tiempo después

supe que no les gustaba que lo llamaran así, ya que un ex combatiente me dijo: “Chicos no, ¡¡¡léramos hombres!!!

Y vinieron los goles del Diego contra los ingleses y fue una revancha, le habíamos ganado a los piratas ingleses. Un morochito los había burlado y ganado y esos goles se gritaron con alma y vida. Pero y los ex combatientes???

Y otra vez el fútbol tapaba olvidos, decidía y desmemoria, ya esos héroes de Malvinas habían quedado a un lado ahora los héroes estaban dentro de una cancha de fútbol. Y si parece que a los argentinos nos movilizan más los mundiales que la soberanía sobre una isla en sur más austral.

Mientras tanto yo pasaba por la primaria y secundaria y Malvinas solo se recordaba los 2 de abril, pero solo eran actos aburridos con himno y la marcha de Malvinas, algunos afiches coloreados y chau se terminaba Malvinas hasta el próximo 2 de abril.

Fui creciendo y mi pregunta continuaba ¿y los ex combatientes? Y ahí estaban cada vez que se los necesitaba. Los recuerdo en el 2003 con la inundación, una vez más se calzaron su ropa de combate y allá salieron con su cocina de campaña a llevar un plato caliente a los centros de evacuados. Y me surgió una pregunta, que fue de la vida de los ex combatiente después de la guerra?

Con los años supe que fue de ellos cuando volvieron de las islas. Ellos esperaban ser recibidos como héroes, pero en cambio fueron ocultados y sólo días después los dejaron ir a sus casas. Pero ¿cómo volvieron? Cómo pudieron, algunos tuvieron la suerte de que los buscara algún familiar pero otros regresaron a sus pagos como pudieron. Hasta de polizón en trenes volvieron, quedaron a la deriva sin contención psicológica y menos económica. De repente había dejado una guerra para iniciar otra contra el olvido de los diferentes gobiernos. Tuvieron que peregrinar por oficinas estatales solicitando pensiones y ayudas. Sólo ellos y sus familiares saben de esa lucha.

De pronto vuelven al pueblo los muchachos de Malvinas, hoy ya abuelos algunos, en una canción que se hizo himno en el último mundial. Y veo como mi hijo de 8 años la canta, casi la misma edad que tenía yo cuando fue la guerra. Y pienso tanto tiempo y otra vez el fútbol me lleva a Malvinas. Y me toca explicarle a mi hijo que fue la guerra de Malvinas y decirle que dentro de unos días habrá un acto en su escuela y volverá la marcha de las Malvinas y los afiches coloreados. Pasan los años y los ex combatientes ahí están resistiendo al olvido de algunos y seguro habrá escuelas que los llevaran a dar una charla o se pasará alguna película o documental. ¿Sirven estas cosas, ayudan a seguir sintiendo que las Malvinas son argentinas? Si todo sirve pasan los años y las generaciones futuras siguen sintiendo a las Malvinas argentinas, aunque el fútbol en un canto las traiga al presente. Pasarán los gobiernos y las estrategias por recuperarlas y si algo estará siempre presente que las Malvinas son argentinas y que hubo hombres que dieron su vida por ellas y quienes regresaron a pesar de las luchas que dan a diario siguen contagiando ese sentimiento de soberanía. ¡¡¡La guerra se perdió, pero el sentimiento de pertenencia jamás será derrotado!!!

## “Malvinas, volver a pensarte”.

**Walter Lionel Pighin y Miguel Ángel Gómez. Colegio Superior N°42 Dr Agustín Rossi.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/malvinas-volver-a-pensarte/>

La Guerra de las Malvinas, guerra patria que por un rato unió a los argentinos pisadores y a los argentinos pisados, culmina con la victoria del ejército colonialista de Gran Bretaña. No se han hecho ni un tajito los generales y coroneles argentinos que habían prometido derramar hasta la última gota de sangre.

Quienes declararon la guerra no estuvieron en ella ni de visita.

Para que la bandera argentina flameara en estos hielos, causa justa en manos injustas, los altos mandos enviaron al matadero a los muchachitos enganchados por el servicio militar obligatorio, que más murieron de frío que de bala. No les tiembla el pulso: con mano segura firman la rendición los violadores de mujeres atadas, los verdugos de obreros desarmados.

**Eduardo Galeano**

Ante el desafío de poner en palabras lo que sentimos y pensamos sobre el tema que nos convoca, creemos necesario además de pertinente, explicitar desde dónde y por qué lo hacemos.

### **Desde dónde...**

Asumimos que toda propuesta educativa pone en juego modos de relacionar conceptualizaciones acerca de lo común y lo plural; lo político y la política; la democracia y la justicia, lo público y lo privado, la distribución de lo material y lo simbólico; un modo particular de comprender la educación, las instituciones, los sujetos... En última instancia, una manera de comprender la vida, el mundo y las formas de estar en él, es decir, un posicionamiento ético. Nuestra propuesta, la del Colegio Superior N°42, intenta sostener un profundo respeto por la singularidad irrepetible de toda vida, de cada vida. Es una apuesta por sostener la pluralidad de voces, por construir lo común, por habilitar espacios de vínculos democráticos como modo de vivenciar la democracia. En tanto consideramos que la educación trata de la distribución de la herencia cultural, significa el intento por entrelazar los valores de la igualdad y la justicia. De allí que es una apuesta a favor de la escuela pública y gratuita y contra la mercantilización de la educación.

Por ello, consideramos a la educación como una construcción colectiva y como diálogo intergeneracional que debe ser humanizada y debe tender a la humanización de



todos. En clave de derecho, planteada desde una perspectiva de género, debe ser respetuosa de la identidad de todos, producir sentido y construir ciudadanía. Así pensada, puede contribuir al cuidado, propiciar el arraigo y valorar la multiplicidad de lenguajes en que se dice la existencia humana.

### **Por qué Malvinas**

Malvinas, reafirmación de la Soberanía Nacional, herida que sangra, socaba, nubla la razón. Malvinas, última irracionalidad de quienes usurparon el poder del Estado el 24 de marzo de 1976, y a los que parece no haberles alcanzado el genocidio de más de 30.000 hermanos argentinos. No les fue suficiente la sangre derramada de docentes, obreros, estudiantes y militantes a quienes desaparecieron, torturaron y sometieron a las peores bajezas de la vida humana. Les fue necesaria una locura más, creyéndose dueños, amos y señores de la patria. Y no hablamos aquí solo de quienes ejecutaron las órdenes, sino también de quienes las impartieron, cómplices callados, ocultos, de voces sombrías.

Malvinas, vena sangrante de un imperio colonial que una vez más irrumpió en la soberanía nacional con idénticas consecuencias. ¿Y por qué decimos “una vez más”? Porque hubo un tiempo del quebracho, un tiempo donde Inglaterra puso sus garras en nuestro tanino, en nuestro norte santafesino, chaqueño. Imperio del quebracho que allá por los años 20 del pasado siglo dejaba en silencio a un centenar de obreros en las sangrientas huelgas de La Forestal. Y que aún, como nos señala Osvaldo Bayer (2001) nos deben las respuestas del “porqué de tanta crueldad contra los obreros, del porqué tanta obsecuencia de los políticos de turno para con el poder económico en tiempos de democracia, del porqué de tanto egoísmo criminal en las gigantescas fábricas de tanino”. La Forestal y Malvinas son el ejemplo más claro de los que siempre nos deja un imperio colonialista, la muestra de los pueblos abandonados a su suerte y que terminaron en la más absoluta depredación humana.

Malvinas, a ella también -y a cada uno de los soldados argentinos que yacen en tus entrañas y a aquellos que regresaron- debemos hoy los “40 años de Democracia”. Democracia que poco a poco comenzó a reconstruirse en aquel lejano ya 10 de diciembre de 1983, y que, pese a que muchos la reniegan, pisotean, sigue siendo el faro que nos guía. Democracia hoy maltratada por una justicia poco justa, por medios de información que desinforman, pero que sin embargo resiste y se niega al atropello. Por todo, por las palabras que nos suceden, nos preguntamos: Malvinas, ¿por qué volver a pensarte?

Sabemos que no resulta fácil poder analizar procesos históricos sin el riesgo de someterlos a marcos conceptuales y analíticos que no van más allá del mero hecho. Por más dolorosos que resulten, por más empatía que generan, muchas veces cometemos el error de no poder captar su novedad, ignoramos lo que nos dicen en el hoy,

quedamos estancados en un modo de pensamiento enmarcado en la concepción moderna del tiempo lineal. Por ello, como señala Boaventura De Sousa Santos (2011) hoy resulta necesario crear nuevos marcos epistémicos que nos inviten a volver a pensarlos, tomando distancia, asumiendo nuestro tiempo como un tiempo que revele, desde una imaginación política emancipadora, desde una gramática que atraviese la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades.

Entonces, ¿se hace necesario hoy volver a pensar “Malvinas”? Sí. ¿Desde dónde? Desde el presente, desde miradas que irrumpa contra las consecuencias irresolubles que genera el colonialismo del saber que subjetivan la verdadera matriz del pensamiento soberano, desde un presente desadjetivado de los sustantivos propios de las teorías convencionales y que limita los debates y propuestas. Desde la creación de nuevas subjetividades cuyas urgencias, como describen Acosta y Otros (2015), devienen de la constatación de que el neoliberalismo como paradigma dominante -y muy presente hoy en grandes grupos sociales de nuestra nación- horadó las bases del pensamiento crítico, abandonando las miradas de gran escala, al tiempo que las preguntas integrales fueron reemplazadas por un conocimiento especializado y una mirada microscópica sobre los objetos de estudio, soslayando el papel de la historia en la explicación de la realidad social.

Por ello, pensar hoy Malvinas -y desde la contingencia que ella genera- permitirá retomar el concepto de soberanía más allá de la lógica de coacción de la corriente neoliberal. Posibilitará pensar la realidad desde la apertura a nuevas configuraciones que escapen a aquellos pensamientos que no permiten pensar la capacidad de actuación sobre la realidad. El desarrollo de la conciencia de la realidad no solo se corresponde con reflejar lo empírico “dado” sino con procesos sociales, con dinámicas, con movimientos, y esto significa captar la historicidad, pero también los horizontes de posibilidades.

Malvinas debe permitirnos pensar hoy qué “Estado” queremos: uno verdaderamente libre, soberano e independiente u otro servil a los intereses de aquellos que socavan y socavan a la propia soberanía. Debe permitirnos poner sobre la mesa de la discusión, de manera urgente y demandante, el principio mismo de que sin soberanía no hay Estado. Pensar si queremos un Estado que esté al servicio de los bienes materiales, del mercado, de pequeños grupos, de medios corporativos o un Estado que nos incluya a todas y todos.

## **A modo de cierre...**

Así asumida, Malvinas nos coloca frente a inéditos desafíos educativos para las instituciones de formación docente. Nos obliga a rediseñar miradas y propuestas hacia el interior de las instituciones: revisar los saberes disponibles, y enseñar procesos intrínsecamente relacionados, en una práctica con sentido y relevancia, en las que el aprendizaje holístico sobre Malvinas genere miradas críticas pensadas desde el hoy. Como todo discurso, el discurso pedagógico es un espacio privilegiado para y por la disputa del sentido de las narrativas históricas, con toda la complejidad y las dificultades que supone pensar un acontecimiento de la historia reciente, sobre todo cuando el modo en que se cuenta lo que aconteció es parte de la historia de nuestro país cuyos efectos pueden identificarse nítidamente en nuestras vidas cotidianas.

Se trata de poner en cuestión la visión desubjetivada, desmontar la idea de que solo puede ser explicada desde el mero hecho histórico. Es desde aquí que institutos formadores debemos jugar un rol central para la construcción de nuevas subjetividades donde Malvinas sea pensada desde lo que significan los términos soberanía, independencia, libertad.

Como señalamos al principio, como colectivo docente creemos firmemente en el impacto que los IFD tenemos en la construcción geopolítica del territorio. Ante las prácticas institucionales que propician y fortalecen el individualismo, sostenemos la necesidad de considerar a cada docente como “intelectual transformativo” oponiéndose a la concepción de docente como un mero aplicador de políticas educativas. En este sentido, consideramos a los IFD como objeto de las políticas públicas, pero también como posible sujeto hacedor de políticas públicas educativas.

Sabemos que las instituciones educativas -en particular los IFD- podemos propiciar el diseño de políticas públicas tendientes a garantizar el acceso a las oportunidades que genera el Estado y que esto habilita el arraigo de los habitantes a su territorio y la posibilidad de que ellos mismos logren transformar su realidad.

En definitiva, creemos y sostenemos la urgencia de pensar el IFD como un espacio de lo posible, adjudicar la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, forzar los límites. Sólo así rendiremos homenaje a quienes dieron su vida por la libertad de aquellas islas del sur.

## **Bibliografía.**

Acosta, Alsaldi, Goirdano y Soler. (2015). América Latina piensa en América Latina. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

bayer, Osvaldo. (2001) “En los caminos vacíos de La forestal”. En <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-07/01-07-07/contrata.htm>

GALEANO, Eduardo. En: [https://www.elmensajero diario.com.ar/contenidos/2-abril-segn-eduardo-galeano\\_7204/](https://www.elmensajero diario.com.ar/contenidos/2-abril-segn-eduardo-galeano_7204/)

Sousa Santos, Boaventura De (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. Nº 54. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Imagen en: <https://agenciasanluis.com/notas/2022/04/05/alejandra-etcheverry-abrir-el-dialogo-sobre-malvinas-a-traves-del-arte-es-el-mejor-camino-de-sanacion/>

## **Primero de mayo. La construcción de nuestra identidad como trabajadorxs de la educación.**

**Prof. Mariana Caballero.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/primero-de-mayo-la-construccion-de-nuestra-identidad-como-trabajadorxs-de-la-educacion/>

Referirnos al Primero de mayo implica siempre hablar de movilizaciones obreras, mártires y luchas por mejores condiciones de trabajo. Son banderas que ondulan en el viento y causas que no deben quedar en el olvido. Prima en nosotrxs la conciencia de los derechos que otras generaciones nos han legado con el propósito de que los cuidemos y avancemos hacia su ampliación, sin dar un paso atrás. Esa “cita secreta” entre generaciones, nos hace viajar al año 1886, a los Estados Unidos de América donde los trabajadores reclamaban la reducción de las horas de su jornada laboral. Extensas, inhumanas, de 12 a 16 o 18 horas por día, de lunes a lunes y hacinados en fábricas sin ventilación, esas eran las condiciones impuestas por la patronal a los obreros desde la Revolución industrial. En fábricas y talleres trabajaban hombres, mujeres y niñxs, pagándole a los dos últimos la mitad del salario. Para que valiera la vida los obreros iniciaron una lucha por “8 horas de trabajo, 8 de descanso y 8 para la casa”. La vida así tendría sentido.

En EEUU esa lucha por limitar las horas de trabajo se desarrolló de manera impactante, con la ciudad de Chicago como uno de sus referentes. Durante varios días de abril y mayo de 1886 piquetes, huelgas y movilizaciones fueron atacadas por la policía. Luego de un mitin pacífico los activistas fueron reprimidos y como respuesta, una bomba estalló entre las filas policiales. La reacción no se hizo esperar: sin pruebas en su contra, ocho trabajadores, líderes del movimiento, resultaron encarcelados. Cuatro de ellos fueron condenados a muerte. Nuestra memoria se detendrá en ellos, los “Mártires de Chicago”, en cuyo recuerdo en 1899 la Conferencia Internacional de trabajadores de la Segunda Internacional Socialista que nucleaba a organizaciones y partidos obreros declaró al Primero de mayo como Día Internacional de los trabajadores. En nuestro país la primera conmemoración tuvo lugar en 1890. En 1919 la Primera Conferencia de la OIT propone y aprueba luego de un largo debate, la adopción universal de la jornada de 8 horas.

Actualmente, lxs docentes de todo el sistema educativo argentino honramos este día con nuestros alumnxs, desde el Jardín de infantes. Nosotrxs, que hemos inventado actos con niños bigotudos vestidos de obreros, niñas con delantales de panaderas y rondas que cantan y recuerdan a los maderos de San Juan, (esos que piden pan y no les dan) hemos recorrido, sin embargo, un largo camino en la asunción de nuestra identidad como trabajadorxs.

César Oxley, dirigente de Amsafe, lo supo expresar con gran claridad en 2017 cuando la escuela Itinerante pasó por Rosario. Allí se detuvo a contarles a un grupo de estudiantes de diversos profesorados, la historia del sindicato.

"¡Y cuánto nos costó esa T! dijo el veterano dirigente en el espacio de la escuela itinerante. Muchos – contó a una audiencia atenta de estudiantes- querían ser parte de Asociaciones, Círculos de maestros, espacios pedagógicos. Eludían la T de trabajadores. ¡Cuánto nos costó incluirla en nuestra sigla". La inclusión de la letra zanjó la discusión entre vocación y trabajo y nos hizo compañeros de muchos otros que, como nosotros, se ganaban el pan con esfuerzo. La T de la C.T.E.R.A fue parte de luchas y definiciones ideológicas. Así lo contó en 2017, el Supervisor jubilado Cesar Oxley en la escolita Itinerante. Una letra, la T, nos hermana en necesidades y luchas. El camino recorrido: de apóstoles a trabajadorxs.

¿Se ha visto algún apóstol haciendo huelga? ¿A una segunda madre sujeta a conciliación obligatoria? Jugando con la figura de los apóstoles o la de segundas mamás muchas veces se ha ignorado nuestra práctica como trabajadores.

En el andar de esa construcción identitaria, el camino recorrido por lxs docentes ha sido largo. Partiendo de la inicial prohibición de enseñar, dirigida a las mujeres, hasta la toma de la tarea básicamente en manos femeninas, el tiempo fue naturalizando ciertas prácticas. El tiempo y ciertos sectores sociales a los que les convenía, por pretender las "buenas en el oficio, baratas y dóciles", que las mujeres se inclinaron a cumplir esta suerte de maternidad colectiva ampliada que incluía cuidado y primeras letras, todo al mismo precio. El tema era el precio: un salario escaso, que desde el Estado se resistía a ser pagado en tiempo y forma, y que, hacia 1881, antes de la sanción de la ley 1420, llevó a las primeras docentes a organizar una huelga en San Luis en pos del pago por lo trabajado. Enriqueta Lucero de Lallemand<sup>[1]</sup> encabezó dicha protesta, en tiempos en que Sarmiento oficiaba como Superintendente General de Educación. La insolencia de ser mujeres maestras y huelguistas fue castigada y desde esa inicial acción colectiva, otras la continuaron en la historia construyendo un camino que, ante las imposiciones respondió con luchas. Rebeldes ante los mandatos, desde el poder o desde los medios se aludía a la vocación y al apostolado como modo de presión. Pero a las maestras ya no les alcanzaba la recompensa moral, necesitaban que la "invaluable" tarea fuera pagada y bien pagada.

Florencia Fossatti, desde Mendoza, en 1919 continuó la saga de mujeres huelguistas poniendo a la vista la posibilidad de autonomía. Y de esas luchas iniciales nacerán los primeros intentos de organización colectivos, con menor o mayor éxito. En 1921 en Santa Fe "estalla una huelga de carácter inaugural para el movimiento gremial del Magisterio Santafesino"<sup>[2]</sup>. En 1928 se organiza una protesta en Capital Federal. Y ese mismo año en Santa Fe nace nuestra AMSAFE, de cuya Comisión Directiva

Marta Samatán será parte. Precursora en el uso del concepto “trabajadores de la educación”, entendió que el maestro debía “asumirse como trabajador y entender que, como tal es explotado por el Estado, que es el empleador.”<sup>[3]</sup>

Las cesantías, castigos y exoneraciones serán un precio a pagar en ese camino por configurarse como trabajadoras. Y así, ya jubiladas Rosa Ziperovich o Rosa Fisher contarán con orgullo, cual si fueran medallas de dignidad, las injustas cesantías acumuladas en su haber.

### **Las décadas del 60 y 70.**

De la mano de la expansión del sistema educativo, unido a las experiencias de lucha colectiva que maestras y profesores iban capitalizando, en las décadas del 60 y 70 se producirá un salto cualitativo en las conciencias de la mano de las grandes movilizaciones contra la dictadura de Onganía que conmovieron al país. En 1971 en nuestra provincia, una gran huelga preparó al magisterio para organizarse y entramarse en una organización mayor, que se materializará en 1973 en la CTERA, confederación que nos define como trabajadores de la educación. La pregunta por la identidad de los docentes se iba respondiendo en calles y aulas.

### **Mujeres, maestras y militantes.**

¿Qué somos en la sociedad argentina actual y qué podemos ser? Este es el problema que nos inquieta a los docentes. Vemos que muchas de las viejas respuestas de la época de nuestra formación no tienen ya vigencia. Y comenzamos a dudar de las respuestas importadas de los libros traducidos del inglés o del francés que cubren gran parte de los títulos de las colecciones pedagógicas

### **María Teresa Nidelcoff**

María Teresa Nidelcoff lanzaba esta pregunta por la identidad en los años setenta. Una pregunta que se activa cada primero de mayo, cuando, efeméride mediante, se conmemora el día del trabajador (no del trabajo) y se recuerdan las luchas históricas. Nidelcoff responderá esa pregunta en tiempos de interpelaciones a la identidad, y caracterizará con sabiduría, tres tipos de maestras presentes en nuestras escuelas: Unas son las “maestras pueblo” buscadoras de la liberación y la transformación social: enseñarán coherentes con esa idea. Las Intelectuales transformadoras las llamaría, quizás, Antonio Gramsci. Otras, antagónicas a ellas serán las “maestras gendarmes”, aquellas que vigilan los límites entre las clases sociales para que nada cambie. Y define, para terminar, un tercer grupo, quizás el más numeroso, el de las “maestras a secas”, esas que señalan que “la escuela es la escuela y la política la política” y terminan constituyendo así una mayoría silenciosa, que se cree apolítica pero que

juega del lado de la conservación social. Constituyen el sector de “intelectuales adaptados”, maestras indiferentes, aquellas a las que, quizás Gramsci, sin piedad, caracterizaría como el “peso muerto de la historia”.

Mujer, maestra y militante será una serie, señala Guillermo Ríos , que se asumirá recién durante el alza del ciclo de protestas que ocurrirá en nuestro país entre 1969 y 1976. Esos años de interpelación a la identidad docente, en la costosa transformación de apóstoles a trabajadoras tendrán como consecuencia lógica el paso a organizaciones que serán sindicatos, en tanto la identidad construida los implicaba. Las largas huelgas del 57 y del 71 en nuestra provincia fueron dando origen a la conformación de organizaciones que cuestionaron al sindicalismo tradicional e hicieron nacer uno combativo, de nuevo cuño donde voces como las de Rosa Fisher , en este párrafo, se hicieron oír.

“Fui una maestra en todo el sentido de la palabra, porque la lucha gremial para mí fue parte de mi labor docente. Por eso creo que fundamentalmente he sido buena gremialista: porque he sido muy buena maestra”.

En esta síntesis que logra, Fisher pone a la vista dos aspectos claves del puesto de trabajo, las regulaciones que como todo trabajador tenemos y que nos interpelan: por un lado, salario, ingreso, ascenso, traslado, jubilaciones y por otro, el contenido de nuestro trabajo, la educación y los contenidos de enseñanza. Nos ocupamos de enseñar y para ello necesitamos defender la educación pública. En este contexto, entre aulas y calles, la lucha colectiva se traduce como la defensa del derecho social a la educación. Somos parte interesada en la construcción de un derecho vital del pueblo. En nosotrxs, las reivindicaciones laborales engarzan con aquellas otras ligadas a la distribución del conocimiento y la defensa de la escuela pública.

### **Trabajadorxs de la educación.**

El 11 de septiembre de 1973 se funda la CTERA, la confederación que reúne a las organizaciones de trabajadores de la educación de todo el país. La letra T brillaba con fuerza en el sendero de aquellos que la fundaron. Después de sangrientas dictaduras y resistencias, entre Marchas blancas, carpas y escuelas itinerantes sigue siendo el tiempo de retomar los anhelos y las luchas de las generaciones pasadas. Tiempo de insistir en la defensa de la escuela pública obligatoria y laica, esa que nos enseñó a leer la realidad de manera crítica. Las experiencias de recortes y ajustes, con el neoliberalismo como programa de gobierno no sólo atacan los derechos de los docentes. Recortan el derecho del pueblo a las letras, los números y los sueños. Este primero de mayo, junto a todas y todos los trabajadores nos sentimos parte de un enorme colectivo que construye la Patria. Después del largo camino recorrido, lo sabemos, somos orgullosamente trabajadoras y trabajadores de la educación y el primero de mayo es nuestro día, junto a todxs los hijos del pueblo.



## **Bibliografía.**

Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia Andrea. De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de Ctera 1. Buenos Aires. 2000.

Galeano, Eduardo. El libro de los abrazos. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1989  
Mancini, Eduardo y Caballero, Mariana (Compiladores) Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones. Tomos 1 y 2. Centro Cultural La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré. Rosario. 2020.

Tomos 3, 4 y 5 Centro Cultural La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré. Rosario. 2022

Montiel, Enzo. Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación. Talleres gráficos Imhoff. Rosario. 2010

Nidelcoff, María Teresa: ¿Maestro pueblo o maestro gendarme? Rosario. Colección Praxis 21. 3° edición ampliada. Editorial Biblioteca. Rosario. 2019.

Puiggros, Adriana.(Dir.) Historia de la educación en la Argentina. Tomo 1. Sujetos, disciplina y currículos en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916) Buenos Aires. Galerna. 1990.

Ríos, Guillermo. Hora de abrir los ojos. El proceso de sindicalización docente en la provincia de Santa Fe. 1969-1976. Editorial Homo Sapiens. Rosario. 2000

Mariana Caballero

Profesora para la Enseñanza primaria. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Fue miembro de Comisiones directivas de Amsafe. Trabajó en escuelas primarias y en diversos institutos Superiores públicos. Actualmente Jubilada.

---

[1] Ver San Luis, 1881: la primera huelga docente de Argentina por Olga Hazzi. En "Maestras argentinas entre mandatos y transgresiones". Tomo 1.

[2] En "Haydee Maciel. El devenir anarquista de una maestra normalista". Autores: Sandra Michelon y Carlos Solero. Página 176. En "Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones" Tomo 1.

[3] En "Marta Elena Samatán. Una loca Margarita". Autora: Laura Margarita Pasquali. En "Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones". Tomo 1.

## **Día internacional de la enfermería.**

La educación en Enfermería en la Argentina es producto de un largo derrotero que comenzó en 1886 con la fundación de la Escuela de Enfermeras del Círculo Médico Argentino por parte de Cecilia Grierson, primera mujer en graduarse en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA[1].

Desde ese momento y durante muchos años la formación estuvo sujeta a los criterios propios de cada centro de formación, hasta que en el año 1969 se dictó la Resolución Nacional N.º 35/69 del Ministerio de Educación de la Nación, buscando unificar criterios y reglamentando la de formación de la Enfermería no universitaria, con una duración de dos años y medio a tres años. A tono con las ideas de la época la formación se orientaba al ámbito hospitalario, con una concepción técnica, voluntarista y vocacional.

Nuevamente deberían pasar muchos años hasta la aparición del primer Marco de Referencia para la Formación Superior de Enfermería no Universitaria, aprobado por Resolución 07/2007 del Consejo Federal de Educación[2], con la participación en su redacción de distintos organismos oficiales y asociaciones profesionales y académicas (Dirección Nacional de Políticas de Recursos Humanos en Salud, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Organización Panamericana de la Salud, Federación Argentina de Enfermería, Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina, Asociación de Escuelas Terciarias de Enfermería de la República Argentina, Dirección de Capacitación del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires).

Más allá de presentar el Perfil Profesional de la/el Enfermera/o y sentar las bases para su organización curricular como Tecnicatura Superior, tuvo la virtud de alinear la formación a la Atención Primaria de la Salud, estrategia articuladora del Plan Federal de Salud.

Este cambio propuesto para la formación, desde un modelo orientado casi exclusivamente al ámbito hospitalario a un nuevo modelo centrado en la Atención Primaria de la Salud habría de enfrentar no pocas resistencias por parte de los docentes, que debieron repensar sus prácticas, redefinir sus objetivos pedagógicos y reorientar su visión del Sistema de Salud.

Mientras tanto, la escasez del personal de enfermería seguía siendo una preocupación a nivel mundial. El histórico déficit de recursos capacitados de enfermería, y su inapropiada distribución geográfica y en los servicios, fue plasmado en variados reportes del Ministerio de Salud de la Nación. Esta situación generó el trabajo conjunto en la Comisión Interministerial Salud y Educación y la Mesa Intersectorial de Políticas

integradas de Salud y Educación, en la cual se han elaborado y acordado los estándares comunes para la formación de enfermeros en universidades y en Institutos de Educación Técnica Superior, que apuntan a lograr una formación equivalente en todo el país y a facilitar el acceso a la formación de grado, promoviendo políticas tendientes a disminuir la deserción en las carreras de enfermería.

Así, en esta última década, la República Argentina inició un proceso creciente para alcanzar mayores y mejores niveles de formación, obtener la cantidad suficiente de profesionales de la enfermería y lograr el impacto deseado en el cuidado integral de la salud de la persona, la familia y la comunidad.

Es en este contexto que la 73<sup>o</sup> Asamblea del Consejo Federal de Educación dictó la Resolución CFE N° 290/16[3] de creación del Programa Nacional de Enfermería (PRONAFE) con el objetivo de “aumentar la cantidad y calidad de los técnicos superiores en Enfermería en Argentina a través del fortalecimiento institucional y académico de instituciones superiores de gestión pública y privada con oferta en enfermería”. Dicha Resolución estipuló que el Programa tendría una vigencia de cuatro años y podría ser renovado, luego de su evaluación, por un nuevo período, lo que así sucedió en 2020 con la Resolución CFE N° 385/20[4].

La primera premisa operativa del PRONAFE se basó en la articulación de los recursos humanos, económicos y organizacionales existentes de ambos Ministerios en objetivos y lógicas de intervención comunes. De esta manera, se intentó no crear nuevas superestructuras que se superpongan a las existentes sino maximizar los recursos actuales a través del trabajo coordinado en una visión conjunta.

La segunda premisa indicó que los niveles de intervención se deben centrar en las instituciones que ofertan la carrera de Enfermería. Es en su protagonismo, a través de la propia comprensión de los problemas a superar, que residió la potencia del PRONAFE. Los recursos destinados al Programa fueron apropiados por las instituciones y reflejados en la mejora de la calidad de la formación y el fortalecimiento del vínculo con el sistema de salud.

La tercera premisa estuvo basada en dirigir los esfuerzos hacia las y los alumnas y alumnos de la carrera de enfermería. Su meta es la permanencia y egreso con la mejor calidad. Ellos son las y los enfermeras y enfermeros que en el futuro asistirán y cuidarán a nuestra población, siendo, sin duda, uno de los pilares del sistema de salud que Argentina merece.

Las acciones desarrolladas hacia las y los estudiantes son concebidas como un instrumento para mejorar la igualdad de oportunidades de nuestros estudiantes.

Específicamente podemos hacer mención a la línea de Becas Progresar PRONAFE, hoy Progresar Enfermera, creada dentro del Programa Nacional de Becas Progresar del Ministerio de Educación de la Nación. El objetivo de las becas es facilitar el acceso, la permanencia y el egreso en el ámbito de la educación superior de estudiantes de la carrera de enfermería con escasos recursos económicos.

Su característica principal es el carecer de edad tope para los ingresantes, habida cuenta de que muchos de ellos superan la edad máxima estipulada por Progresar. En 2023 el 63% de las y los estudiantes de enfermería están becados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En el mismo sentido, las y los estudiantes de segundo año de la carrera que cursen las Practicas Profesionalizantes correspondientes reciben mochilas técnicas PRONAFE con el objetivo de que cuenten con el instrumental necesario y su carencia no sea motivo de deserción. Desde el inicio del Programa se llevan entregadas más de 20.000 mochilas técnicas PRONAFE y para el 2023 está prevista la entrega de otras 18.000.

El Programa definió como una prioridad la introducción de la simulación clínica, una herramienta pedagógica indispensable para la formación de los profesionales de enfermería, con la que se recrean situaciones parecidas a la realidad, permitiendo a las y los estudiantes profundizar sus conocimientos y habilidades para su aplicación con los pacientes.

La incorporación de la Simulación Clínica no debe ser vista solamente como la incorporación de nuevos instrumentos didácticos, la misma intenta modificar la currícula, la propuesta pedagógica y la relación alumnos – docentes. Para poder concretarlo ya se han entregado 192 kits de simulación clínica a igual número de instituciones y se han capacitado más de 1.000 docentes de enfermería de 163 Institutos Superiores Técnicos.

A lo largo de los años el PRONAFE ha incorporado instituciones en forma permanente, pasando de las 120 iniciales a las 287 actuales. En el marco de la concertación con las jurisdicciones, son ellas las que definen qué instituciones formarán parte del PRONAFE.

La incorporación al Programa supone recibir todos los beneficios que éste entrega anualmente, y a su vez los incorpora a una dinámica de asistencia técnica, de capacitación y de coordinación en red permanente.

Pero llegó el año 2020 y con la pandemia de COVID19, impactando en todos los ámbitos de la sociedad y desafiando a los sistemas de salud de maneras sin precedentes, afectando no sólo a la prestación de atención, sino también al desarrollo de actividades de formación para profesionales de la salud.

Simultáneamente todo el sistema educativo argentino hubo de adaptarse a una “normalidad” nueva y provisoria que nos impuso la prioridad de salvar vidas. La imposibilidad de habitar las aulas durante el ASPO, planteo un desafío significativo al que nos vimos obligados a dar respuestas.

Una primera respuesta fue la creación del Centro de Recursos Didácticos PRONAFE, accesible en <https://www.bidi.la/inet>, para continuar con el acompañamiento a los Institutos y sus alumnos, alumnas y docentes.

En él, estudiantes y docentes tuvieron, y aun tienen, la posibilidad de acceder a:  
Cursos de Formación Docente

Guías para realizar clases virtuales

Recursos para la Educación Virtual

Recursos para la simulación clínica presencial y virtual.

Biblioteca digital de enfermería.

Prácticas profesionalizantes basadas en simulación clínica.

### **Recursos audiovisuales PRONAFE.**

Para el momento en que cada jurisdicción permitiera cesar las restricciones que imponía el ASPO, se debían rediseñar los espacios curriculares que articularan con las Prácticas Profesionalizantes. Se debía evaluar la viabilidad de la realización de ellas

en efectores de salud, así como en el campo comunitario (escuelas, por ejemplo. En este sentido el PRONAFE, en conjunto con las Jurisdicciones educativas, diseñaron el Plan “PRONAFE te acompaña” que se puede resumir en el siguiente cuadro:

El INET y las Autoridades jurisdiccionales diseñan la actividad.
Las Autoridades jurisdiccionales coordinan las actividades con las escuelas.
El PRONAFE capacita a los Docentes de Enfermería.
Los Docentes de Enfermería entrenan a los estudiantes avanzados de la carrera de enfermería.
Los Docentes de Enfermería y los estudiantes avanzados brindan asistencia técnica a los docentes y alumnos de las escuelas de educación obligatoria en el cumplimiento de los protocolos de regreso a clases presenciales y educación para la salud.
Los estudiantes avanzados acreditan horas de Práctica Profesionalizante según lo dispuesto por las Autoridades jurisdiccionales.

Colaborar con y acompañar a los estudiantes para recuperar las trayectorias interrumpidas fue la tarea fundamental.

Después de este repaso por la educación de Enfermería y las incumbencias del PRONAFE en ella, no podemos dejar de mencionar la aprobación de la Ley promoción de la formación y del desarrollo de la Enfermería<sup>[5]</sup> el pasado 13 de abril.

La ley, producto de la iniciativa del entonces Diputado y actual Senador por Tucumán Pablo Yedlin, tiene como principio fundamental el reconocimiento y jerarquización de la Enfermería como trabajo profesional de la salud, viniendo a saldar viejas deudas: Promueve el derecho de enfermeras y enfermeros a acceder a mayores calificaciones y preparación para el desarrollo de su profesión, para lo que implementa el otorgamiento de becas estímulo a enfermeras y enfermeros para avanzar en nuevas certificaciones formales o de formación continua.

Crea la Comisión Nacional de Formación y Desarrollo de Enfermería, como órgano asesor técnico a fin de recomendar estrategias para la mejora continua de la formación, certificaciones educativas y el desarrollo del trabajo profesional de Enfermería.

Impone la evaluación y acreditación de las carreras superiores técnicas de enfermería y las ofertas de formación continua de especialización, incorporándolas al Sistema Nacional de Evaluación, Certificación y Acreditación Integral de la Formación Técnico Profesional.

Además de estos tres aspectos citados, tal vez el más importante sea que en su artículo 12 la Ley crea el Programa Nacional de Formación de Enfermería. De esta manera el PRONAFE adquiere una nueva identidad aunque manteniendo sus propósitos y objetivos trabajando por más y mejores enfermeras y enfermeros en la Argentina.

—

[1] Disponible en: <https://museoroca.cultura.gob.ar/noticia/mujeres-con-historia-dra-cecilia-grierson/>

[2] Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12628.pdf>

[3] Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/290-16.pdf>

[4] Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-con>

tent/uploads/2022/03/res\_cfe\_385\_y\_anexo.pdf

[5] Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/380000-384999/383039/norma.htm>

## **Día internacional de la enfermería. Cristian Opelt.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/dia-internacional-de-la-enfermeria/>

La educación en Enfermería en la Argentina es producto de un largo derrotero que comenzó en 1886 con la fundación de la Escuela de Enfermeras del Círculo Médico Argentino por parte de Cecilia Grierson, primera mujer en graduarse en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA[1].

Desde ese momento y durante muchos años la formación estuvo sujeta a los criterios propios de cada centro de formación, hasta que en el año 1969 se dictó la Resolución Nacional N.º 35/69 del Ministerio de Educación de la Nación, buscando unificar criterios y reglamentando la de formación de la Enfermería no universitaria, con una duración de dos años y medio a tres años. A tono con las ideas de la época la formación se orientaba al ámbito hospitalario, con una concepción técnica, voluntarista y vocacional.

Nuevamente deberían pasar muchos años hasta la aparición del primer Marco de Referencia para la Formación Superior de Enfermería no Universitaria, aprobado por Resolución 07/2007 del Consejo Federal de Educación[2], con la participación en su redacción de distintos organismos oficiales y asociaciones profesionales y académicas (Dirección Nacional de Políticas de Recursos Humanos en Salud, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Organización Panamericana de la Salud, Federación Argentina de Enfermería, Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina, Asociación de Escuelas Terciarias de Enfermería de la República Argentina, Dirección de Capacitación del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires).

Más allá de presentar el Perfil Profesional de la/el enfermera/o y sentar las bases para su organización curricular como Tecnicatura Superior, tuvo la virtud de alinear



## **La revolución de mayo de 1810 en el río de la plata. Repensar las clases populares como sujeto histórico en la enseñanza en toda su complejidad e historicidad.**

**Prof. María Alejandra Echeverría.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-revolucion-de-mayo-de-1810-en-el-rio-de-la-plata-ampliando-sujetos-historicos/>

### **“El pueblo quiere saber de lo qué se trata...”**

Las revoluciones “hispanicas”, luego de la crisis metropolitana en 1810, refieren a un nuevo sujeto histórico político: el pueblo. Desplazando al “común” de la “cultura de oposición” de las resistencias y rebeliones del siglo XVIII (para algunos historiadores el primer ciclo de revoluciones).

A principios del siglo XIX pueblo es un término polisémico. La tradición española que circulaba en esos años por las colonias, aludía a pueblo como ciudad o poblado, también refería a sus habitantes. En otro sentido más social se utilizaba como plebe, más cercano a lo que se llamaba el “bajo pueblo” opuesto a gente decente o vecinos.

Es con las revoluciones iberoamericanas cuando el concepto se “politiza”, en el Río de La Plata será Mariano Moreno quien lo introduce en la semana de mayo como sujeto de soberanía. (Goldman, N 2012)

Es así como todas las Juntas que se formaron entre 1809 y 1810 en América Española se legitiman en base a la teoría de la retroversión de la soberanía. Está afirmaba que no estando el Rey (Fernando VII estaba cautivo de los Franceses), el único y legítimo depositario del poder es “el pueblo”. En la versión iberoamericana se utiliza en plural “los pueblos” (Chiaramonte, J., 2004). Pero qué era pueblo ¿Quién era el pueblo? Este concepto no estaba tan claro en esos años dada la polisemia mencionada anteriormente.

Sin embargo en las principales ciudades revolucionarias está claro, para 1809 y 1810, que existía la necesidad de diferenciar sectores dentro del pueblo: “parte más sana”, “bajo pueblo”, “plebe”, “vecinos ilustres”.

Recuperando a Di Megalito (2013), estas diferenciaciones hablan de que “Si las elites tuvieron que marcar las diferencias entre pueblo y plebe, es porque la situación era ambigua y esa distinción había dejado de ser clara. Pudiendo aspirar a

integrar el pueblo en acciones concretas, como las movilizaciones callejeras, las clases populares discutían de hecho el lugar que ocupaban en la sociedad” (p 198) En la historiografía argentina el enfoque liberal de la “historia oficial” había entendido a la revolución como una ruptura que suponía la emergencia de la nación. Era el nacimiento de la patria. Algunos lo veían como guerras civiles, pero fundamentalmente en su conjunto, como una revolución política donde una élite ilustrada urbana se levantaba contra la administración colonial.

¿Qué lugar ocupaba el pueblo en estas versiones oficiales? Mitre ya hablaba de este componente en su Historia de Belgrano y de la independencia argentina escrita en 1857, cuando reconoce la presencia del “pueblo” en los acontecimientos de la semana de mayo en la búsqueda de la renuncia del Virrey Cisneros a la presidencia de la Junta de gobierno constituida el 22 de mayo de 1810. Habla de pueblo, ciudadanos, reunión popular, pero sin precisar quiénes eran? Refiere a los ciudadanos, los oficiales del ejército, los vecinos (hasta acá blancos de las clases dominantes), las tropas (castas, blancos pobres, negros,) manipulados por los “agentes populares” que responden a la élite. El mismo Mitre dice “...French era el agente popular de Belgrano y Beruti lo era de Rodríguez Peña”. Es en estos textos donde se habla del clamor popular en la plaza de la Victoria, a decir del autor “En aquel momento oyeron grandes golpes dados sobre las puertas por la mano robusta del pueblo, dominando el tumulto las voces de French y de Beruti que repetían: “El pueblo quiere saber de lo que se trata” (Mitre, 1857).

Era un pueblo nombrado casi por la necesidad de justificar para esa historiografía republicana la toma del poder de los criollos y la idea de soberanía del pueblo frente a la monarquía.

La Revolución seguía siendo una acción política protagonizada por la élite urbana ilustrada, con una participación plebeya manipulada por aquella.

Durante el siglo XX nuevas miradas historiográficas se preguntaron sobre el carácter o naturaleza de la Revolución ¿Había sido una revolución ¿De qué índole? ¿Qué cambios había producido? Entre otras cosas de las que no vamos a profundizar aquí.

Uno de los problemas que se siguieron pensando e investigando fue sin dudas el de la participación de los sectores populares (ese “bajo pueblo” para sus contemporáneos) su proceso de politización y su rol en la revolución e independencia. (Ver Di Meglio, G 2013, Fradkin, R 2016)

La Historia social renovada de los últimos años reconoce la importancia y el rol clave de las clases bajas, tanto en los procesos de crisis en España como en las

independencias en las colonias españolas de América. El aporte de Xavier Guerra en la mirada global de la crisis del imperio español fue decisivo en este sentido. La acción popular en los "tumultos", en las tropas, en la guerra y en las manifestaciones en los espacios públicos son datos que las nuevas investigaciones dejan en claro tanto en la Península como en América.

La renovación historiográfica y el uso de nuevos archivos (judiciales, policiales, arqueológicos, etc) permitieron reconstruir este sujeto histórico y recuperar su voz. Quiénes eran las clases populares? Qué hacían?

La sociedad rioplatense hacia principios del siglo XIX estaba dividida por líneas étnicas y ocupacionales. Estas a su vez determinaban un lugar económico, social y cultural. Las clases populares refieren a un conjunto heterogéneo que tienen en común rasgos de opresión como el color de la piel, restricciones jurídicas, ocupación y nivel de ingresos.

Negros, indios, mestizos, pardos, mulatos o zambos eran considerados de sangre impura. Esto los hacía social y jurídicamente inferiores a los blancos. Los que trabajaban en tareas manuales (artesanos, productores caseros, aguateros, etc.) y los que no tenían ocupación fija ("vagos y mal entretenidos) ocupaban los sectores más bajos de la escala social. El nivel de ingresos era menos rígido, de hecho, los "pobres pero decentes" eran parte de la sociedad blanca y alta por ser culturalmente encuadrados en ella (blancos, alfabetizados, vestimenta, etc.), Pero también estaban los "pobres vergonzantes" que se ubican en clases populares.

No todos eran vecinos, esta categoría se reservaba para los blancos con domicilio en la ciudad y alguna propiedad urbana y rural. Este término para 1810 se amplió a todo habitante blanco de una ciudad.

Las clases populares compartían condiciones materiales como la vivienda. Ranchos o casas con muchas habitaciones de alquiler (conventillos) muy precarias. Lugares de sociabilidad como las iglesias, canchas de bolos, pulperías, los mercados y las plazas.

Las diversiones populares eran las fiestas religiosas de los patronos, juegos de naipes como el "truquiflor", riña de gallos, carreras de caballo, corridas de toros,

Las mujeres de las clases populares urbanas trabajaban, y esto les permitía salir por un tiempo del ámbito del hogar. De todos modos estaban regidas por las normas patriarcales de la época: las solteras dependían de sus padres hasta los 25 años y las casadas de sus maridos. Las mujeres en los sectores populares estaban sometidas a mayor violencia física y violaciones que en los sectores altos. Aun

siendo esclavo se le reconocía el poder de golpear a su mujer. En este caso la mujer sufre doble opresión: étnica por ser negra, y de género por ser mujer.

Las ocupaciones iban desde artesanos (si era un gremio importante como el de plateros, o zapateros, por lo general sólo como aprendices), panaderos, mazamorreos, vendedores de bienes cotidianos (velas, plumeros, escobas, etc.), vendedores de servicios como aguateros, lavanderas, nana de leche entre otras actividades que solían cumplimentarse con esclavos también. En las zonas rurales, como peones, jornaleros, arrimados a estancias, pulperos, con toda un abanico étnico desde blancos pobres, indígenas, mestizos, mulatos, zambos o negros libres y esclavos.

Politización de las clases populares

En la obra clásica de Tulio Halperín Donghi, *Revolución y Guerra*, queda en claro la participación y politización de los sectores populares en Buenos Aires a partir de las Invasiones Inglesas de 1806 y 1807. La militarización que se inicia entonces, abre el camino a la politización y movilidad social de los sectores populares que se inscriben en ella.

“A partir de la formación de una junta autónoma de gobierno en mayo de 1810 se volvió habitual la realización de movilizaciones callejeras de la plebe, a las que a partir de abril de 1811 –cuando se organizó un movimiento que exigió en vano la expulsión de los españoles de la ciudad– apelaron distintas facciones para buscar cambios de gobierno (sucedió otra vez ese mismo año, en 1812 y en 1815). También hubo motines milicianos con gran repercusión política, como el de los patricios en diciembre de 1811 –buscando mantener las prerrogativas que habían conseguido años antes– una gran agitación antiespañola en junio de 1812, cuando un esclavo denunció que se preparaba un alzamiento de peninsulares en la ciudad. Ante la presión popular, 33 de los acusados fueron fusilados y colgados frente a grandes multitudes a lo largo de un mes, en medio de una ola de delaciones, saqueos de viviendas y otras acciones violentas, en las cuales los plebeyos jugaron un papel principal. (Di Meglio, 2013)

En Mendoza un movimiento de esclavos en 1812 pide la libertad de los esclavos. En el mundo rural se dieron movimientos con participaciones populares como el de “los infelices” del levantamiento liderado por Artigas en la Banda oriental del Uruguay, o el de los “gauchos de Güemes en Salta”.

Las clases populares en el Río de La Plata (como en el resto de Iberoamérica) tuvieron una participación decisiva en el proceso de revolución e independencia. A través de las milicias y de la guerra en la cual fueron “carne de cañón”.

Se seguirá investigando y reconstruyendo este sujeto histórico acallado por muchos años y seguramente más sabremos de ellos.

### Conclusiones

Nos propusimos repensar a las clases populares como sujeto histórico en la enseñanza de la Revolución e Independencia en toda su complejidad e historicidad . También problematizar el concepto Pueblo e historizar para comprenderlo. Hacer un recorrido historiográfico sobre el tema para converger en la reconstrucción de este nuevo sujeto histórico.

Entendemos que incorporar y ampliar en la enseñanza a los sectores populares en su contexto, nos convoca como docentes a profundizar en su conocimiento de manera de transmitir en las aulas y en los actos escolares una mirada más inclusiva y rigurosa de su rol. Deconstruir el estereotipo del negro o la negra, mulato, zambo, mestizo e indígena como personajes pintorescos, festivos y hasta risueños que sólo cantan pregones.

Como dice Any Ocoró Loango (2021) en Revisitando la negritud en los actos escolares del 25 de mayo, En la escuela se “fabrica un negro”, se construye un otro a partir del discurso hegemónico que lo sitúa como un personaje decorativo, pintoresco y espectador. Un personaje ajeno al relato fundante de la Revolución, que aparece celebrando episodios de los que no es parte.”

Una pátina de neutralidad repite un ritual que muestra, pero invisibiliza, que expresa pregones, pero calla sus dolores y opresiones. Que muestra decorativamente personajes, pero aún no los coloca como sujetos históricos en toda su complejidad e historicidad.

### **María Alejandra Echeverría.**

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (U.N.R), Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Practicas Escolares (FLACSO), Cursante de la Maestría en Didácticas Específicas (U.N.L). Regente del ISP 16 “Dr Bernardo Houssay”, Docente y Directivo en escuelas Medias de la Provincia de Santa Fe. Docente en los Institutos Superiores de Formación Docente nº16, 29 y 28, y en Postítulos en Historia y Ciencias Sociales. Coordinación de Jefaturas de Capacitación e Investigación en institutos de formación docente. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Coordinación del programa nacional “Aprender Enseñando” en institutos de formación docente de Rosario. Publicación de diversos artículos sobre la especialidad de Ciencias Sociales en revistas especializadas.

## Referencias bibliográficas

-Di Meglio, Gabriel Marco; La participación popular en las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1816. Un ensayo sobre sus rasgos y causas; Universidad Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Historia; Almanack; 5; 5-2013; 97-122

-Mitre, B. (2015) Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina, Ed Ateneo, Bs as.

-Fradkin ,Raúl O. Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico, N° 5, Buenos

Aires, 2008, pp. 15-43.

– Chiaramonte, José Carlos, (1997) Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846) Biblioteca del Pensamiento Argentino 1 Ariel Historia (2004) Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias., Bs As, Ed Sudamericana.

-Goldman, N (2012) Sobre el concepto de pueblo, recuperado de [https://www.educ.ar/recursos/70013?from=129354&title=ideas-conceptos-y-palabras-de-1810&level\\_id=19006](https://www.educ.ar/recursos/70013?from=129354&title=ideas-conceptos-y-palabras-de-1810&level_id=19006)

– Fradkin, Raúl (2016) Independencias, revoluciones y actores en el litoral rioplatense, Travesía, Vol. 18, N° 2, Julio-Diciembre 2016, ISSN 0329-9449 – pp. 11-25. 11

– Ocoró Loango, Any (2021) en Revisitando la negritud en los actos escolares del 25 de mayo, recuperado de <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/revisitando-la-negritud-en-los-actos-escolares-del-25-de-mayo>

## **Por una bandera de una Matria.**

**Profesor Adrián Linari.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/por-una-bandera-de-una-matria/>

### **Aclaraciones preliminares**

Se me hace que quien se adentra en el territorio de las banderas –como quien se adentra en el territorio de cualquier emblema- tiene que hacerlo poniendo cuidado. En parte, creo, porque es un campo particularmente emocional, y lo que genera o moviliza emociones es un asunto que no se deja problematizar así nomás, un berenjenal. Y en parte porque a todo lo que congrega, cementa y confiere identidad lo anima una suerte de halo metafísico que le confiere una densidad sagrada (como a “la bandera de la Patria mía / del sol nacida que me ha dado Dios”).

No les voy a convidar un texto como los que por lo común acompañan a las efemérides o las conclusiones de una investigación. Lo mío es una reflexión, más bien un sentipensar. Y ya que estoy en el plano de lo personal, aprovecho para adelantarles que tengo entre las canciones que atesoro corazón adentro la Milonga del moro judío, de Jorge Drexler, esa que reza:

*“ (...) Perdonen que no me aliste  
bajo ninguna bandera.  
Vale más cualquier quimera  
que un trozo de tela triste (...)”*

En resumen, voy a comentarles qué es lo que de la bandera de nosotros me genera resistencia, qué me la vuelve un trozo de tela triste. Y qué es lo que sí me conmueve, qué es lo que también contempló a través de ella, qué esperanzas me nutre, que en definitiva es lo que suelo compartir en el aula.

### **Una bandera occidental y cristiana**

*“En un milico país  
no quiero ser yo tu patria”  
(Lana, de León Gieco y Lucho Milocco)*

¿Qué veo cuando veo la bandera de nosotros? O, mejor, ¿qué oigo cuando veo la bandera de nosotros?

Oigo, por ejemplo, a los pregoneros que a poco de finalizada la llamada “Campaña del Desierto” anunciaban con letras de molde: “Los miércoles y los viernes se efectuará la entrega de indios y chinas a las familias de esta ciudad, por medio de la Sociedad de Beneficencia”. Y oigo los cuchicheos de las damas de esa sociedad a la hora de darse una vuelta a fin de buscar niños para obsequiarnos como boyeritos y nenas prontas a ser convertidas en mucamas, cocineras o para ejercer algún que otro menester rayano con la servidumbre. Al otro lado de esas voces oigo la desesperación de las madres sureñas que hincadas ruegan que no les arranquen los hijos de los brazos al tiempo que oigo el trajín de los varones que arrastran los pies mientras son arreados a los obrajes del Noroeste como mano de obra esclava.

Oigo el flameo albiceleste mientras siento a los cancerberos de la tradición y el espíritu nacional justificando la aplicación de la Ley de Residencia –la Ley Cané-, esa que sin más trámites autorizaba al Poder Ejecutivo a detener y expulsar a aquellos extranjeros cuya conducta compromete “la seguridad nacional”, conducta como la huelga de los inquilinos de los conventillos. Oigo a esos mismos cancerberos refiriéndose a los inmigrantes como a “una masa adventicia, salida en su inmensa mayoría de aldeas incultas o de serranías salvajes” una “marea que todo lo invade”. Oigo un eco de esa misma calificación en la voz del diputado que en 1947 se refirió a los migrantes que del interior se trasladaban a la capital como a un “aluvión zoológico”. Oigo la permanencia de ese desprecio en la orden del general que mandó cazar y arrojar en el pleno invierno de un páramo catamarqueño a los mendigos que, al ver de él, afeaba la ciudad de Tucumán, que en aquel 1976 se emperifollaba para los festejos por el día de la independencia. Oigo a Susana Valle gritar en una noche del ‘78 mientras es picaneada sobre la camilla de mármol de una morgue en la que fue esposada para dar a luz. Oigo el llantito del nacimiento prematuro de sus mellizos: oigo al pecho materno recibir el cuerpecito del que nació muerto mientras oigo al que nació vivo llorando lejos del alcance de los brazos maternos hasta morir de hipotermia. Más acá, oigo voces que me llegan de la Cámara de Diputados de Mendoza aprobado una resolución que declara al colectivo mapuche como pueblo originario no argentino<sup>[1]</sup>. Voces que me representan a un discurso hegemónico, canónico, soberbio, indiscutible, cruel. Un discurso fratricida pero tan bien encubierto entre lo celeste y blanco que con apenas un flameo logra incluso la fervorosa adhesión de los mismos desheredados del sistema.



## Una bandera que abraza

***“Hay más nombres, por supuesto.  
Yo soy los que faltan”.***

Haroldo Conti: Memoria y celebración.

Siento cierto aquello que Alejandro Dolina escribió en sus “Cartas Marcadas”: “Siempre es recomendable recorrer la vida a contramano, sobre todo si uno sospecha quién ha puesto las flechas del tránsito”.

A contramano de lo que encubre el patriótico discurso de aquel al que no le tiembla el pulso a la hora de esgrimir una picana para defender los valores occidentales y cristianos engalanados de celeste y blanco, oigo el flameo fundacional de la bandera de nosotros. Oigo, por caso, a Manuel Belgrano yendo, en diciembre de 1810, al Paraguay y, de camino, redactar el Reglamento para el Régimen Político y Administrativo y Reforma de los Treinta Pueblos de las Misiones. Ese reglamento que a través de su primer artículo rezaba que “todos los naturales de las Misiones son libres, gozarán de sus propiedades y podrán disponer de ellas como mejor les acomode”. El que en su cuarto artículo afirmaba que “Respecto a haberse declarado en todo iguales a los españoles que hemos tenido la gloria de nacer en el suelo de América, los habilito para todos los empleos civiles, militares, y eclesiásticos”. Y que en el quinto prometía que “a los Naturales se les darán gratuitamente las propiedades de las suertes de tierra...”.

Oír ese flameo entre igualitario y acogedor, me causa la misma satisfacción que la que me regala la traducción de la bandera belgraniana que es la bandera de la Liga de los Pueblos Libres. Esa representada en la carta que el 3 de mayo de 1815 escribió José de Artigas para decir: “Yo deseo que los indios en sus pueblos se gobiernen por sí, para que cuiden sus intereses como nosotros los nuestros. Así experimentará la felicidad práctica y saldrán de aquel estado de aniquilamiento a que los sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho y que sería una degradación vergonzosa para nosotros, mantenerlos en aquella exclusión que hasta hoy han padecido por ser indios...”. Representada también en el Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de la Campaña y Seguridad de sus Hacendados que decretaba la confiscación de propiedades de “malos europeos y peores americanos” para distribuir las entre “los negros libres, los zambos de toda clase, los indios y criollos pobres” a partir del criterio en el que “los más infelices serán los más privilegiados”.

## En conclusión...

*“(...) y el pueblo llene las calles vacías  
con sus frescas y firmes dimensiones.  
Aquí está mi ternura para entonces.  
La conocéis, no tengo otra bandera”  
(Pablo Neruda: “El pueblo victorioso”).*

Más voces oigo, pero con estas creo que ya es bastante para expresarles lo que les quería decir. Y les quería decir que, en definitiva, mientras hay un uso de la bandera que, como al moro judío de la milonga, me genera recelo, hay un flameo que me acerca a ese territorio representado por el concepto de Matria, la madre nutricia que acoge y abriga. Una bandera abierta al otro, como una representación de un mundo en el que quepan todos los mundos y, una vez dentro, se sientan a gusto. A esa sí la quiero. Entrañablemente.

[1] Hasta 1933, el director de cine Fritz Lang había dirigido *Metrópolis*, *La mujer en la Luna* y *El testamento del Dr. Mabuse*. Cuando terminó el último rodaje, Goebbels le ofreció hacerse cargo de la dirección de la UFA (el estudio cinematográfico más importante de Alemania). El director, atónito, respondió que su madre era judía y que varias de sus producciones habían sido abiertamente criticadas por los nazis. "Nosotros decidimos quién es ario y quién no", le contestó el ministro de Propaganda del Tercer Reich.

“La historia nunca se repite, pero muchas veces rima”, escribió Mark Twain.

## **El monumento a la Bandera de Rosario. Un rompecabezas de piedra.[1]**

**Della Bianca Mariana.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/el-monumento-a-la-bandera-de-rosario-un-rompecabezas-de-piedra/>

El monumento nacional a la Bandera fue inaugurado el 20 de junio de 1957, en la ciudad de Rosario. Sí silueta se yergue en el solar donde Belgrano creará y mandará a izar la enseña nacional el 27 de Febrero de 1812.

Desde 1999 su estructura exhibe una continuidad urbana con la plaza 25 de Mayo, a través del Pasaje Juramento. Ese puente con el primer centro cívico de la ciudad contribuye al ensamble del Monumento con la arquitectura de Rosario, pero al mismo tiempo compone una pieza claramente disonante. El maridaje y la hibridación del conjunto saltan a la vista, interrumpiendo la secuencia material, arquitectónica y escultórica del diseño total. Así, el montaje de mármol travertino con el de Carrara, de la concepción modernista nacionalista con el funcionalismo minimalista, de las esculturas de un neorrealismo hispanizante con las neoclásicas moldeadas por Lola Mora en Italia exhiben cortes y suturas. El conjunto muestra la multiplicidad del objeto y los intentos de estabilizar como símbolo. La contemplación y el tránsito se suspenden, la materialidad del Monumento susurra al observador su discontinuidad, revive en su imagen detenida el movimiento de las capas del pasado atesoradas en su objetivación.

Esto nos permite plantear algunos interrogantes fundamentales para pensar el Monumento como un problema histórico.

El primero y sin dudas el más obvio, aunque no por ello poco relevante, es ¿por qué está en Rosario y por qué ahí y no dentro de otro lugar de la ciudad? El segundo, se refiere al contenido simbólico de la obra, ¿por qué dedicar un Monumento a la Bandera y no a la patria o la nación? Y todavía un tercero, ¿por qué el Monumento adquiere la formulación material, arquitectónica, escultórica que podemos observar en la convergencia de las calles Córdoba y Belgrano?

La respuesta a estas preguntas se halla en un proceso largo y tortuoso, iniciado en 1872 que evidencia que si construir una nación no fue cosa sencilla, erigir los monumentos en homenaje a sus símbolos tampoco resultó fácil.

Quizás esa dificultad radique en que las efemérides, las fiestas y los monumentos aspiran a construir, no ya a la Argentina, sino a los argentinos, interiorizando la nación en sus almas. Desmontar e historizar estos proyectos no pretende atender

contra la identidad esencial, por el contrario, aspira a comprenderla y, así, comprendernos mejor.

El Monumento Nacional a la Bandera se emplaza en Rosario, a la vera del Paraná, porque allí Belgrano creó la bandera y Cosme Maciel la izó el 27 de febrero de 1812. Respuesta sencilla, correcta, pero nada nueva. Ahora bien, ¿cómo fue posible que a este hecho se le dedicara semejante mole de hormigón armado de costo elevadísimo? Esta pregunta exige una respuesta más dilatada y menos conocida. Algunos podrán afirmar que la Bandera merece tamaño monumento porque es un símbolo capaz de generar identidad, es el paño que representa a la patria, a la Nación. Efectivamente, las banderas son símbolos que procuran identidades. Pero su relevancia no parece correr pareja en todos los países y lo importante es que no existen demasiados monumentos a la bandera alrededor del mundo. Entonces ¿por qué la Argentina otorgó tanta notoriedad a este símbolo, al punto de dedicarle semejante monumento? Sin dudas, la cantidad de extranjeros que recibió el país a fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX podría explicar parcialmente este particular homenaje.

De todos modos, cualquier observador que repare un segundo en la simbología del Monumento podrá apreciar que representa antes a la Patria y a la Nación que a la Bandera. Y para muestra basta un botón: el mástil y el pabellón nacional se hallan fuera de su estructura arquitectónica.

### **Proyectos y frustraciones**

Los primeros dos proyectos de Monumento a la Bandera se esbozaron en Rosario a finales del siglo XIX. En 1872, Nicolás Grondona ensayó un pequeño obelisco erigido en el sitio donde se había emplazado la Batería "Independencia", en la isla el Espinillo. La excéntrica localización, que respondía a la incertidumbre sobre el lugar exacto en que Belgrano había izado la bandera, conspiró contra la perdurabilidad del monumento. En una acción poco patriótica, las aguas del Paraná arrasaron con el monolito. El proyecto de otro obelisco gemelo en las costas de Rosario fue suspendido a raíz de este infausto acontecimiento.

En 1898 la Cámaras Legislativas aprobaron la ley que auspicia las expropiaciones para la construcción de un Monumento Nacional a la Bandera en Rosario.

Hacia el Centenario (1910) Rosario había crecido enormemente. Con 192.000 habitantes, era la segunda ciudad de la República. Aquel rango fue alcanzado merced a la radicación de extranjeros, (mayoritariamente italianos y españoles) y a las actividades comerciales. Rosario era una ciudad portentosa, pero carecía de historia, era hija de su propio esfuerzo, aunque no tenía ningún pergamino que exhibir.

Un Monumento a la Bandera, que trazara una línea entre la gesta de la independencia y la urbe mercantil, podía enmendar esa falta. La presión de la elite local se hizo sentir en el ámbito nacional. La Comisión del Centenario contrató a la escultora Lola Mora para que realizara el Monumento. El modelo fue cincelado en Italia y las esculturas llegaron a Rosario con algo de retraso. Al comenzar la década de 1920 se hallaban dispersas sobre lo que por aquellos años era la plaza Belgrano.

Al parecer había un monumento a la Bandera en Rosario, pero el modelo que Lola Mora envió estaba incompleto, faltaban las bases y varias esculturas. Además, los parámetros del nacionalismo artístico habían cambiado. Las corporaciones de artistas argentinos decidieron que las obras de la escultora tucumana no tenían valor, debido a que las formas neoclásicas (extranjerizantes y europeizantes) eran incapaces de representar a la nación Argentina, integrada a la cultura hispanoamericana. La estética neocolonial, basada en la propuesta que Ricardo Rojas difundió en Eurindia (1924), representa un estilo más digno para monumentalizar a la patria. No obstante, este punto de vista aún no había obtenido un consenso pleno.

En 1925, se declaró la nulidad del valor estético de las obras de Lola Mora y en 1928 se convocó el primer concurso internacional para la construcción del Monumento a la Bandera. La diversidad de opiniones de los agentes involucrados en su realización emergieron rápidamente. Los miembros locales del jurado anhelaban levantar un monumento que exhibiera altos parámetros artísticos, capaces de engalanar a una ciudad comercial emergente como era Rosario, sin importar demasiado el carácter nacionalista de la obra. Por su parte, la sociedad de Artistas Argentinos señaló la inconveniencia de representar a la patria mediante materiales, estilos y manos extranjeras. La presión de este grupo logró obtener un decreto del Presidente Alvear que en Agosto de 1928 declaró desierto el concurso.

### **En busca de un arquitecto...**

Hasta mediados de los años 1930 no hubo noticias de nuevos propósitos para la construcción del Monumento. En 1936 la iniciativa de un grupo de la elite local, dirigido por Colombo Berra, obtuvo los auspicios del General Justo. El presidente Justo había iniciado una fuerte campaña en aras de establecer un culto a la enseña nacional. La devoción de los grupos nacionalistas por la bandera creció a fin de evitar la utilización de “trapos rojos” en los actos del 1ero. de mayo y en las manifestaciones en apoyo al bando Republicano durante la Guerra Civil Española (1936-1939). En la presidencia de Ortiz, el 7 de junio de 1938, se estableció el feriado del 20 de junio, en recordación del creador y su creación, de Belgrano y la Bandera.

La movilización de recursos y relaciones de las elites locales fructificaron. Un nuevo concurso se organizó en 1939, las corporaciones artísticas argentinas habían

ganado la pulseada: sólo podrían presentarse proyectos firmados por artistas nacidos en el país y el monumento sería revestido con materiales autóctonos. Como secuela de aquel certamen triunfó el lema *Invicta*, firmado por los arquitectos Ángel Guido y Alejandro Bustillo y los escultores Alfredo Bigatti y José Fioravanti. El proyecto presentado sólo presupone la construcción de la torre actual, no incluía bocetos de la Escalinata Cívica, del Propileo (el templo que se alza en la parte superior del Monumento) ni la Galería de las Banderas.

### **Esculturas de Lola Mora.**

Inauguración. El Monumento Nacional a la Bandera fue inaugurado diecisiete años después de haberse adjudicado el concurso de la obra. Paradójicamente, el General Aramburu, miembro del grupo que había derrocado al gobierno de Perón en 1955, fue el encargado de hacer los honores de un monumento al que Perón apoyó sin reservas. Este era y es el mayor monumento jamás levantado en todo el territorio nacional.

### **Piedras que hablan**

En 1998 se agregó a la parte final del Monumento el Pasaje Juramento que fusionaba un viejo proyecto del intendente Lamas, retomado por Ángel Guido. Así los rechazados, modelos de Lola Mora quedaron finalmente empalmados, con su objetivo original. Con este proyecto culminó el peregrinar de las esculturas por distintos sitios de la ciudad, procurando su restauración y conservación.

Actualmente, las esculturas de bronce fundido en representación de la tradición hispanoamericana, conviven con las de mármol blanco realizadas en Italia bajo el influjo del neoclasicismo europeo. El mármol travertino (traído de San Juan), que reviste al Monumento de Ángel Guido se hermana con el mármol de Carrara (de origen italiano) de Pasaje Juramento, cuya arquitectura funcionalista choca con el modernismo espiritualista y nacional. Lo que era irreconciliable se ha fundido: la nación y la ciudad hacen presente su cosmopolitismo, su vida en vínculo con el exterior.

Océano Atlántico: el escultor Alfredo Bigatti recostó sobre la segunda ola estilizada que surca la nave patria a su poderosa expresión del Océano Atlántico bajo la forma de un moderno dios de las aguas, que aprisiona entre sus manos la vida del mar. Obra realizada en mármol travertino de los Andes, se encuentra ubicada en el lateral de la Proa sobre calle Santa Fe.

Río Paraná: José Fioravanti concibió y plasmó en la piedra ésta monumental materialización del ancho río que con su vigorosa mansedumbre fecunda la planicie que lo acompaña y espera con serenidad los barcos que lo surcarán.

Esculturas de bronce fundido \*

\*La Pampa: conjunto escultórico de Alfredo Bigatti. Esta figura encarna al gaucho legendario a quien la posteridad reivindica por ser el que luchará por la libertad y la independencia de nuestro país y representa una de las regiones de nuestro territorio.

\*Los Andes: obra de José Fioravanti. Ubicada sobre calle Santa Fe, escoltando a la Patria Abanderada, este conjunto escultórico encarna al hombre de la montaña de pie junto a su caballo y representa una de las regiones de nuestro territorio.

Pese al mutismo de la composición y a su aparente homogeneidad, si se mira detenidamente al Monumento afloran sus cicatrices, sus suturas, los montajes y las yuxtaposiciones. Colar la vista por esos intersticios, meter la curiosidad por esas fisuras para explicarlas, para darles sentido y comprender el Monumento como proceso histórico, es una aventura que merece ser emprendida...

#### **Bibliografía:**

Roldán D. "El monumento a la Bandera de Rosario. Un rompecabezas de piedra." en "Hagamos Bandera", en colección Historia Primarias- N°12, Ed. Diario La Capital, 2008.

Berdicever Ana C. "Qué quiso simbolizar el arquitecto Guido con las esculturas laterales del Monumento a la Bandera", en Diario El Ciudadano, Julio, 2021. Texto en línea: <https://www.elciudadanoweb.com/que-quiso-simbolizar-el-arquitecto-guido-con-las-esculturas-laterales-del-monumento-a-la-bandera/>

- Monumento a la Bandera: <https://www.monumentoalabandera.gob.ar>

---

[1] Roldán D. El monumento a la Bandera de Rosario. Un rompecabezas de piedra. en Revista "Hagamos Bandera", Colección Historia Primarias, N°12, Ed. Diario La Capital, 2008, Selección.

**Parir la independencia: Entre la revolución y el principio de un orden nuevo.  
Marina Carla Caputo. ISP N° 22 “Maestro Addad”/IES N° 28 “Olga Cossettini”.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/parir-la-independencia-entre-la-revolucion-y-el-principio-de-un-orden-nuevo/>

¡Hasta cuándo esperamos declarar nuestra independencia! No le parece una cosa bien ridícula, acuñar moneda, tener el pabellón y cucarda nacional, y por último, hacer la guerra al soberano de quien en el día se cree que dependemos? ¿Qué nos falta más que decirlo?

José de San Martín, 12 de abril de 1816<sup>[1]</sup>

Más de seis años habían pasado de los debates de la Junta de mayo, la guerra se había instalado y la política moderna era la matriz de una dinámica revolucionaria que propiciaba la creación de un orden nuevo. Historizar los problemas que condicionaron la independencia nos conduce a explorar las raíces de las tensiones que aún hoy atraviesan la vida política, derivados de aquella primigenia oposición entre centralismo y confederacionismo. La ruptura vertical que aparejó la emancipación supuso una ruptura horizontal entre los pueblos que venían luchando por la independencia.

### **La eclosión de la política.**

La irrupción de un nuevo tiempo en la vida de las sociedades hispanoamericanas se expandía desde el estallido de la legitimidad monárquica en el viejo mundo, provocado por la dirección napoleónica de una guerra en nombre y defensa de la revolución francesa, en la que el pueblo había desmantelado el absolutismo, de allí en más, el Antiguo Régimen. Hacia 1808 fue el turno de los Borbones de España, rápidamente sustituidos por los Bonaparte, tras las abdicaciones de Bayona y el cautiverio de Fernando VII.

En los confines del imperio español, en la región rioplatense, la revolución se propagó, y con ella, la guerra. Las referencias del orden político y social dejaron de serlo y el vacío de mandos, autoridades y jerarquías abrió un escenario de producción teórica, de disputa y de experimentación absolutamente inédito. Había que restablecer algún orden político. Sí, lo político, la política hacían su aparición en una clave nueva, moderna, que nombraba y ponía a consideración aquello que no existía como problema hasta aquel momento: el gobierno. Si no está el rey, ¿quién gobierna? El pueblo, dijeron algunos, y esa idea cundió, aunque diversas fueron sus interpretaciones, como veremos más adelante.



Entre mayo de 1810 y marzo de 1816, fecha en que se da inicio a las sesiones del Congreso convocado en la ciudad de Tucumán, la crisis abierta en torno al problema de establecer un nuevo gobierno había marcado un rumbo irreversible: la ruptura con la metrópolis española. La dilación de tamaña resolución en un congreso anterior, la Asamblea del año XIII, daba cuenta de las enormes dificultades que aparejaba, por un lado, crear un consenso básico entre los pueblos y la excabecera del antiguo virreinato, y, por otro, afrontar la guerra con aquellas regiones que mantenían su adhesión y defendían al gobierno peninsular.

Conmensurar los desafíos abiertos exige que nos despojemos de nuestras medidas del mundo, centradas en supuestos acerca de la libertad y los derechos del individuo, cuasi naturalizados en las estructuras mentales del sentido común. Aquellos hombres y mujeres, dejaban de un día para otro, de ser súbditos de un rey cuyo poder deriva de Dios para convertirse en ciudadanos libres e iguales, sujetos de derechos y soporte de una nueva legitimidad política: la del gobierno del pueblo. No fue un tránsito para nada mágico. La mutación de la subjetividad política fue un proceso tan vertiginoso e intenso, como lento a la vez.

Un caudal social repleto de voluntad de cambio irrumpía en un nuevo escenario, el de la política moderna y la opinión pública: proliferaron los pasquines, periódicos, folletos, producto de una sociabilidad inédita, materializada en clubes, asociaciones, reuniones, etc., donde hombres y mujeres, pero principalmente hombres, tomaron en sus manos la tarea de producir los fundamentos de dicha legitimidad política, que reemplaza la del rey y la metrópolis española.

Entre la revolución y la independencia: el pueblo, los pueblos y la nación en la construcción de un nuevo orden

La complejidad de la obra a la que se daba inicio, no dejaba respiro: a la par que la guerra exigía recursos y mayor profesionalización, las elites de las ciudades del ahora ex- virreinato, que hasta comienzos de siglo dirimían más o menos controladamente sus asuntos en los ámbitos capitulares, debieron posicionarse ante la revolución originada en Buenos Aires y los impensados problemas que abría.

En primer lugar, el problema de la acefalía de poder, que trajo aparejado el de la soberanía: ¿recaía en los pueblos o en el pueblo? Esta enorme disyuntiva provenía de la incorporación de fuentes muy modernas a la hora de buscar referencias político- filosóficas y ejemplos históricos: el pueblo era concebido, por un grupo de intelectuales con Moreno a la cabeza, en términos homogéneos y abstractos, formado por individuos libres e iguales, que se asociaban voluntariamente para establecer un pacto que fundaba el orden, los derechos, la ley y el gobierno. No obstante, el

pueblo real era el pueblo de las ciudades, en plural, con sus estructuras estamentales y jerarquías ancladas en la historia. La ruptura del orden tradicional ponía en cuestión dichas jerarquías e inauguraba el principio de la igualdad a la vez que suprimía los privilegios arraigados en la legitimidad colonial.

La necesidad de construir nuevos vínculos de autoridad sin dudas era imperiosa. Sin embargo, en los ayuntamientos de las ciudades, interpretaban que se trataba de una misión que recaía en el ámbito de cada jurisdicción que componía el antiguo virreinato, es decir, en cada uno de los pueblos que lo había integrado hasta mayo de 1810, y que a partir de aquel momento se hallaba sin virrey, sin intendente, sin gobernador, sin teniente de gobernador, en el más vacío de los escenarios de poder. Las fuentes intelectuales en este caso, remitían al iusnaturalismo cristiano, que suponía que el poder del rey provenía de un pacto de obligaciones y deberes mutuos entre el pueblo y el monarca, el pacto de sujeción, que para entonces había quedado disuelto por la ausencia de rey.

La pretensión porteña de sustituir ese vacío, en nombre del pueblo, y, por tanto, de gobernar el territorio del antiguo virreinato, se materializó en la dirección centralizada que ejercía desde los gobiernos provisorios, de precaria legitimidad, que se sucedieron -1º Junta, Junta Grande y Triunviratos-, lo que provocó cada vez más el choque con la defensa de la autonomía que asomaba en los territorios, en los pueblos.

El caso de Santa Fe dio cuenta de estas tensiones, que se hicieron visibles cuando Buenos Aires buscó imponer sistemáticamente las autoridades a la ciudad, junto a una política recaudatoria y de reclutamiento que profundizó el malestar. Fue en el congreso convocado en Buenos Aires en 1813, que novedosamente definía que la soberanía residía en la Nación, cuando se generaron las disidencias que desembocaron en la confrontación en torno al sujeto de la soberanía. Los diputados de la Banda Oriental, que se encuadraban bajo la dirección de José Gervasio Artigas, rechazaron el lugar de diputados de la nación, en tanto se consideraban representantes de los pueblos del territorio de la Banda Oriental, con expresas instrucciones en defensa de un modelo de república confederal que iba en un sentido contrario a las pretensiones de quienes dominaban la asamblea. Santa Fe adhirió al modelo artiguista y hacia 1814, en el marco de la creación del Directorio como órgano de gobierno de la revolución, se separó de Buenos Aires uniéndose a la resistencia oriental, plasmada en la Liga de los Pueblos Libres.

Un segundo problema, estrechamente vinculado al de la soberanía, fue el de la representación. Desde la perspectiva más moderna, que establecía al pueblo como fuente de toda autoridad legítima, la representación era un aspecto central, de allí

la imperiosa necesidad de definir la ciudadanía y los derechos políticos, rápidamente establecidos en los primeros estatutos provisorios. La ruptura con los principios que estructuraban estamentalmente al pueblo de las ciudades exigió buscar otros mecanismos para impulsar una participación más amplia e igualitaria dado que se abolían los derechos exclusivos y los privilegios. De allí la importancia de las elecciones, trabajosamente implementadas de los modos más diversos, a fin de que las élites no perdieran protagonismo y pudieran ser parte de las comitivas de diputados enviados a los dos congresos que se convocaron sucesivamente. Se trataba indudablemente de experiencias radicalmente ajenas al universo de los intereses locales tradicionales. Su concreción demandó una identificación masiva del público con los fines de la revolución y ello se expresó en las múltiples celebraciones y fiestas en la que de un modo u otro se representaba la idea de pueblo soberano. El reverso de esta participación ampliada era el sistema representativo, en que unos pocos –electos- representan a los muchos, sin estar atados a instrucciones o mandatos de sus pueblos de origen, aunque legislación, juzgaran o ejecutase en su nombre. Esto generó posiciones diversas y divisiones, como la que se originó con los diputados orientales en 1813, que se negaron a abandonar el mandato o las instrucciones definidas en convocatorias previas. En última instancia, era el problema de la soberanía, plural o indivisible que condiciona el tipo de representación. Si se lograba acordar el tema de la representación y conformar un poder constituyente se abrían otros problemas: los derechos de la ciudadanía, las instituciones de gobierno y la división de poderes. Se trataba de un conjunto de dispositivos desconocidos, que cobraban forma diferente de acuerdo al régimen político que se definiera: si república o monarquía constitucional. En definitiva, convenir consensos en poco tiempo era lo más improbable del mundo. Y los revolucionarios y no tan revolucionarios lo sabían: si declaran la independencia el escenario de la construcción política se volvía impredecible.

El fin de la revolución: entre la asamblea del año XIII y el congreso de Tucumán. El primer congreso, conocido como Asamblea del año XIII, no alcanzó los objetivos propuestos: si bien reafirmó simbólicamente la voluntad de ruptura, con la creación de símbolos patrios, la abolición de privilegios o títulos de nobleza, así como de las imposiciones forzosas a las poblaciones indígenas, o, la libertad de vientre a la/os africano/as esclavizados, no declaró la independencia ni acordó una constitución. En un horizonte cada vez más global, el halo de invencibilidad de Napoleón Bonaparte se esfumaba y dejaba paso a la restauración monárquica. El Río de la Plata era el único territorio en que la insurgencia conservaba posiciones. En una América que volvía al cauce del vínculo colonial, el frente de la guerra exigía profundizar las políticas de militarización y defensa de los territorios que se autodefinen como libres. A la vez, en cada región, la confrontación con los ejércitos realistas propiciaba la identificación con la idea de patria y de defensa de la libertad, que adquiere significados múltiples.

## **Cuadro Batalla de Tucumán de Francisco Fortuny**

Hacia el año 1815 por lo tanto, los augurios no eran positivos para la resistencia en los confines del antiguo imperio español. Era un frente tormentoso, contrarrevolucionario, el que se avizoraba en el horizonte. No obstante, la legitimidad de la monarquía española se había hecho añicos. Esta era una impresión que inundaba la vida política y se expresaba en la confrontación guerrera. Aun así, no resultaba sencillo materializar la unidad y la independencia dado que eran diversas las posturas acerca del camino a seguir.

En primer lugar, en el Litoral, como ya se planteó, los pueblos de Santa Fe, Corrientes, Entre Ríos y las Misiones, habían roto vínculos con el Gobierno instalado en Buenos Aires, pasando a ser parte de la insurgencia artiguista, que luego de recuperar Montevideo avanzó en la convocatoria a un Congreso, el de los Pueblos Libres, que declaró la independencia el 29 de junio de ese mismo año. En segundo lugar, el Ejército Auxiliar del Norte resistía palmo a palmo el duro frente realista en Alto Perú, con Güemes como principal referente, luego de la derrota de Sipe Sipe en noviembre de 1815. En tercer lugar, Cuyo, donde San Martín planificaba la invasión a Chile, ya que luego de la derrota patriota de Rancagua en 1814, la fuerza militar que defendía al monarca Fernando VII, parecía inexpugnable. En cuarto orden, a pesar de Artigas y sus leales tropas, también la Banda Oriental se encontraba amenazada por una invasión portuguesa, posibilidad que dejó de serlo tras la invasión lusitana en abril de 1816, fundamentada en que se trataba de los derechos de una rama de la Monarquía borbónica instalada en Brasil. Corría la voz también de que en Cádiz se preparaba una gran invasión al Río de la Plata, integrada por cincuenta mil soldados, aunque finalmente se dirigió a Venezuela.

Ante este panorama, algunos miembros de la elite dirigente porteña, plantearon explorar la posibilidad de restablecer el vínculo de dependencia con una monarquía no española, buscando mantener la autonomía. Belgrano y Rivadavia, fueron los diplomáticos que llevaron adelante esta misión, que fracasó rotundamente debido a una restauración absolutista generalizada e inflexible con cualquier insurgencia revolucionaria.

### **Emancipación y epílogo.**

Sencillamente, en medio de un escenario de guerra connotado por una fuerte identidad antiespañola, las opciones eran dos: independencia o vuelta al vínculo colonial. La última, no parecía ser una opción. El Directorio surgido de la Asamblea de 1813, tomó la iniciativa al ordenar provisoriamente la administración y gobierno del Estado a través de un Estatuto (1815), que fijó al mismo tiempo la convocatoria a un Congreso Constituyente casi en los límites del territorio en guerra, la ciudad de

Tucumán, estableciendo las condiciones para elegir diputados por cada una de las ciudades. Las sesiones se inauguraron el 24 de marzo de 1816, cuando aún no habían arribado todos los representantes. Alrededor de 347000 habitantes estuvieron representados en el congreso. Buenos Aires, la más poblada contaba inicialmente con siete diputados, le seguían Córdoba y Charcas, con cuatro y tres diputados respectivamente. Chichas, Tucumán, Jujuy, La Rioja, Mizque, Salta, Catamarca, San Luis, San Juan, Mendoza y Santiago del Estero contaban con una base de dos diputados, o uno como el caso de San Luis. La mayoría de los electos eran abogados –diecisiete- y sacerdotes –trece-. Las deliberaciones fijaron como primer tema a resolver, la independencia, objetivo central que materializaba un consenso inicial:

“Nos los representantes de las Provincias Unidas en Sud América, reunidos en Congreso General, invocando al Eterno que preside al universo, en el nombre y por la autoridad de los pueblos que representamos, protestando al cielo, a las naciones y hombres todos del globo la justicia, que regla nuestros votos, declaramos solemnemente a la faz de la tierra que, es voluntad unánime e indudable de estas provincias romper los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de que fueron despojadas, e investirse del alto carácter de una nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli...”<sup>[iii]</sup>

El párrafo es rico en connotaciones: primero sobre una unidad, un colectivo, las Provincias Unidas en Sudamérica; segundo, expresa que la autoridad derivaba de los pueblos a través de sus representantes, es decir no es un pueblo soberano sino un conjunto de pueblos que se reconocen unidos ejerciendo su voluntad de romper el vínculo con los reyes de España, y que lo pronuncian para que sea aceptado por las naciones y hombres de todo el globo. La magnitud de estas enunciaciones no se alcanza a calibrar quizás, pasados más de doscientos años. Sin embargo, la idea de nación libre e independiente era absolutamente nueva en el concierto de pueblos signados por la crisis del sistema absolutista. Solo Estados Unidos acreditar tal condición, y, en el resto de América, los procesos de independencia venían en retroceso. La idea de nación libre, que proclamaba la ruptura del vínculo con la metrópolis y avanzaba en una constitución que estableciera el gobierno y los derechos de los sujetos soberanos o el sujeto soberano –los pueblos o la nación-, fue sin dudas un acontecimiento absolutamente disruptivo en cuanto al orden y la construcción del nuevo escenario, el escenario de la política: “...Fin a la revolución, principio al orden, reconocimiento, obediencia y respeto a la autoridad soberana de las provincias y pueblos representados en el congreso, y a sus determinaciones...”<sup>[iiii]</sup> Así se manifestaba el congreso casi un mes después buscando difundir la legitimidad de su autoridad y el vínculo de la obediencia.

Ahora bien, estas primeras deliberaciones del congreso, que se mantuvo reunido en Tucumán hasta que se trasladó a Buenos Aires, en febrero de 1817 –en principio debido a la cercanía del teatro de la guerra- , dieron paso a dos enormes problemas sobre los que se debía forjar un acuerdo: la forma de gobierno y la constitución, que regulará el carácter y las atribuciones del gobierno soberano. El consenso en torno a estos aspectos configurativos del orden fue cada vez más complejo: los aires conservadores que llegaron de Europa propiciaron posicionamientos a favor de la Monarquía. A la vez, el centralismo fue legitimado al proponerse, en el año 1819, una constitución que establecía la indivisibilidad de la soberanía y la preponderancia de una representación aristocrática y corporativa.

El acuerdo constitucional producido en el marco del Congreso abrió un frente de rechazo entre la mayor parte de los pueblos, que a continuación devinieron en estados provinciales autónomos. Sin renunciar a la unidad, estuvieron decididos a encauzar las formas republicanas en sus primeros pasos de gobierno. Por otro lado, la ciudadanía quedó sujeta a derechos tan universales como abstractos.

Hacia el final de la década revolucionaria, nada se parecía a los que en los primeros años se imaginaba y proyectaba: diversos actores se confrontaban buscando un lugar en un escenario que aún no terminaba de gestarse. No obstante, un camino se había despejado, nada menos que el de la independencia, que, abierto en 1816, se iría señalando en el trayecto político forjado a partir de la conformación de los estados provinciales, inscritos sin vuelta atrás, en el sistema republicano.

---

[i] “San Martín a Godoy Cruz, Mendoza, Abril 12 de 1816, cit. Por Botana, Natalio (2016) p.97

[ii] Acta de la Declaración de la Independencia Argentina. En Botana, Natalio (2016). P.101)

[iii] Documentos/ Independencia 1810-1820/ Fin de la revolución, principio del orden. Manifiesto del Congreso de las Provincias Unidas de Sud América, excitando los pueblos a la unión y al orden. <http://www.elhistoriador.com.ar/>

Bibliografía

-Botana, Natalio (2016). Repúblicas y Monarquías. La encrucijada de la independencia. Editorial Edhasa. Buenos Aires.

-Chiaromonte, José Carlos (1997) Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846). Ariel. Buenos Aires.

-Goldman, Noemí (editora) (2008). Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el río de la Plata, 1780-1850. Prometeo editorial. Buenos Aires.

-Gonzalez Bernaldo de Quirós, Pilar (directora) (2015) Independencias Iberoamericanas. Nuevos problemas y aproximaciones. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

-Guerra, Francois Xavier (1992) Modernidad e independencias. Ensayo sobre las revoluciones hispánicas. Fondo de Cultura Económica. México.

-Guerra, F.X, Lempérière, A. et al. (1998) Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX. Fondo de Cultura Económica. México.

-Halperín Donghi, Tulio (1979). Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla. Siglo XXI Editores. México.

-Sábato, Hilda (2021). Repúblicas del Nuevo Mundo. El experimento político Latinoamericano del Siglo XIX. Taurus. Buenos Aires.

-Ternavasio, Marcela (2009). Historia de la Argentina. 1806-1852. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

-\_\_\_\_\_ (2007). Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

-\_\_\_\_\_ (2021). Los juegos de la política. Las independencias hispanoamericanas frente a la contrarrevolución. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

## **1“El 17 de agosto nos interpela a la hora de dejar huellas de libertad”. La importancia de los “actos escolares” como parte de la formación docente, desde diversas perspectivas.**

**María Soledad Chervo Isola. ISP N°24 “Héroes de Malvinas”, Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/el-17-de-agosto-nos-interpela-a-la-hora-de-dejar-huellas-de-libertad-la-importancia-de-los-actos-escolares-como-parte-de-la-formacion-docente-desde-diversas-persp-2/>

---

La realización del acto como parte de la tarea docente en el momento de ejercerla; y la necesidad de revalorizar las efemérides y las fechas patrias desde la docencia es una práctica profesionalizante que se da desde los primeros años en la formación y permite el saber hacer en el propio hacer, pensando en la historia, en las trayectorias escolares de los estudiantes, en relación a las huellas de esos momentos vividos junto con el deber de resignificarlos en la actualidad.

Hay tantas miradas a la hora de organizar un acto escolar, tantas preguntas a la hora de pensar qué quiero enseñar, para qué, cómo puedo dejar huellas ¿Cómo lograr conectar a las generaciones del siglo XXI con los sucesos e ideas que marcaron la historia hace tanto tiempo? ¿Cuál es el sentido de reunirnos y reiterar, año tras año, estos rituales patrios? ¿cómo será la participación de los niños y niñas? ¿qué queremos mostrar? Siempre escuchando y abriendo distintas posibilidades de participación activa de los actores, pero conociendo y enseñando la historia desde múltiples perspectivas, una de ellas es, la perspectiva de género en los actos escolares, el lugar de la mujer en la historia que queremos contar, el lugar de los oprimidos y de los personajes populares.

Por otro lado, pensar en la organización del saber disciplinar que interviene en los modos de estructurar y guiar los actos patrios que cobran gran entusiasmo en la formación docente.

En el actual contexto, la escuela como institución ha quedado un poco sola en la función de enseñar y transmitir el amor por la patria. Quizá suene raro en esta época, hablar de ese amor. Es por eso que el 17 de agosto no puede pasar desapercibido. En toda América Latina encontramos calles llamadas San Martín, plazas con estatuas Sanmartinianas, entonces debemos preguntarnos junto a las y los alumnos el por qué, fomentar la investigación previa, hacer entrevistas a los abuelos o adultos mayores sobre los actos escolares en honor



a San Martín, las causas de sus luchas, su historia, su vida como hombre, padre, esposo, amigo, pensarlo como un hombre con talentos y debilidades pero responsable de sus actos, amante de la patria, de la libertad con dignidad, de la autonomía, de la lucha. Entender la efeméride como parte de un marco histórico/cultural/económico, trabajando secuencias previas en las que de manera interdisciplinaria se abordan los hechos en su contexto, y que hacen visible que la historia fue hecha por personas. Es un momento de participación genuina y grupal, permitiendo que emerja la dimensión colectiva, entendida como un conjunto que se compone con lo mejor que cada uno puede dar.

Juana Azurduy, una heroína popular. Es célebre la actuación de Azurduy en la batalla de Villar en marzo de 1816, que motivó que Belgrano solicite se la condecere para reconocer el “esfuerzo de su valor y de sus conocimientos en milicia poco comunes a las personas de su sexo”.

Juana, la máxima heroína de la independencia, murió a los ochenta y dos años un 25 de mayo, cuando el calendario recordaba ya lejanamente la fecha de las revoluciones de Chuquisaca y de Buenos Aires, totalmente olvidada en la más injusta pobreza.

Es indispensable contar su historia, sus decisiones, su vida y las elecciones que pudo o no tomar solo por el hecho de ser mujer.

San Martín fue una de las referencias más importantes de una revolución plural, que involucró a múltiples actores sociales —indios, mestizos, afrodescendientes, criollos— y que tuvo un alcance continental. Una revolución americana cuyas causas guardan relación con procesos que tuvieron epicentro en Europa, pero que se enraizaba en la historia de nuestros pueblos.

Es necesario recuperar estos valores para trabajarlos en el aula significativamente con ejemplos situados, vividos por los y las alumnas en el contexto de clase, en situaciones de la vida cotidiana y comparar sentimientos, sucesos, reflexionar; habilitar el pensamiento crítico en relación a guiar la observación, análisis y sistematización de la información. En ese sentido, las y los maestros deben tener un concepto claro de que se quiere que los niños y las niñas aprendan a fin de tener un repertorio de preguntas que oriente la observación y les permita analizar, describir, hipotetizar, clarificar, evaluar y resolver problemas. Esa observación minuciosa, permite recoger abundante información que es necesario organizarla para su posterior análisis. El análisis y sistematización de la información recogida permitirá sacar conclusiones, verificar las hipótesis que formularon antes de la experiencia, ratificar, rectificar, o modificar, sus ideas

previas, etc. Y comunicar esta información a los pares y adultos de su entorno. En esta mediación, las y los docentes tienen un rol que es «facilitar» el aprendizaje.

Paulo Freire sostiene que el diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos (...). El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran a reflexionar sobre su realidad, de manera que la hacen y la rehacen. (...) en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de saber que sabemos, que es algo más que sólo saber”. (Freire Paulo, 2014, pág. 159) Es decir, el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transformen cada vez más en seres críticamente comunicativos. Por medio del diálogo reflexionamos junto sobre lo que sabemos y lo que no sabemos.

Es ese sentimiento de amor, coraje, pasión el que permite invitar a las y los niños y adolescentes a conocer la historia, para “pensar la historia hacia adelante”. Construyendo una mirada democrática y un accionar coherente con esos valores, que sean capaces de poner lo común por sobre lo individual y la mirada al otro como un par, depende en parte de la escuela.

Las historias de San Martín y Azurduy pueden pensarse como trayectorias simultáneas y solidarias dentro de un mismo movimiento regional. En el mismo momento en que San Martín abandonó las tropas españolas y comprendió que su destino revolucionario estaba en América, Juana Azurduy se sumó a las luchas por la independencia, reiniciando una larga y rica historia de rebeliones populares que tuvieron epicentro en el Alto Perú. De este modo, el carácter americano, mestizo, plural e igualitario de la revolución, que encontró en San Martín a una de sus referencias centrales, puede dimensionarse mejor a través de la historia de Juana Azurduy, cuyo recuerdo hace justicia también a la participación de las mujeres en nuestra historia.

San Martín y Azurduy son, entonces, anverso y reverso de una gran epopeya: la emancipación forjada por los pueblos americanos.

Carretero plantea que “Como es sabido, la celebración de las efemérides patrias en la escuela es una práctica que se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Iberoamérica, en el marco de políticas estatales en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas...” (Carretero y Kriger : 2006: pág. 2).

Tenemos la oportunidad de revisar esas prácticas junto a las y los estudiantes de la formación docente para replantearnos otra forma de vivir los actos escolares, de aprender los sucesos históricos de forma emancipatoria, para que los futuros docentes impriman su creatividad y habilidades para fomentar el pensamiento crítico a la hora de abordar los contenidos y las actividades en el aula. Junto a los niños, niñas y adolescentes con quienes construirlos, los cuales se reúnen en cada escuela de todo este inmenso territorio a conmemorar el 17 de agosto. Futuros hombres y mujeres adultos que desde sus actos cotidianos escribirán la historia. Y es ese amor a la patria lo que los alentará a respetarla desde el lugar que ocupen, sin importar si son docentes, comerciantes, artistas o políticos. Que esos jóvenes y adultos de mañana tengan una mirada democrática y un accionar coherente con esos valores, que sean capaces de poner lo común por sobre lo individual y la mirada al otro como un par, pensando en el bien común. Comprender la realidad implica conocerla, desde una pluralidad de relaciones de los niños y niñas con el mundo, ser parte de los cambios, de los aprendizajes situados para modificar, transformar la realidad. Freire enfatiza que es fundamental partir de la idea que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo”. (Paulo, La educación como práctica de la libertad, 2004, pág. 31)

Es allí donde reside el sentido de los actos escolares. Son esos momentos que quiebran la rutina y dejan una marca. Son momentos de encuentro. Un momento simbólico que no solo recuerda sucesos del pasado, sino que al hacerlo pone en escena lo colectivo.

Entender el pasado para pensar el presente y proyectar el futuro. La reflexión y la misma acción, se desarrollan con respeto y coherencia con valores democráticos: libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, cooperación.

A modo de cierre o nuevo comienzo es preciso quizás repensar la palabra “ritual” porque si bien el término refiere a una serie de acciones , realizadas principalmente por su valor simbólico , hay que recordar que los rituales responden a una necesidad , la de realizar o reforzar por ejemplo una conmemoración patria como en el caso de la muerte de San Martín, en consecuencia , para consolidar un ritual será preciso que éste sea verdaderamente comprendido en cuanto a su impacto en la comunidad que se practica , específicamente la comunidad educativa.

**Profesora M. Soledad Chervo Isola.**

Profesora de Nivel Inicial. Profesora en Ciencias de la Educación UNR

**Bibliografía:**

Alliaud A. (2004) "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación" 34(3) pág. 1-11.

Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. GVIRTZ, Silvina (Comp.) Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela, Buenos Aires: Santillana.

Carretero, M., & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. Carretero, M., Rosa, A., González, M<sup>a</sup> F. (comp.), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires-Barcelona, 169-196.

Freire Paulo, S. I. (2014). Miedo y osadía. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Freire Paulo. (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires-Argentina: Siglo veintiuno.

## **Para hombres de coraje se han hecho las empresas.** **Prof. Lic. Estrella Mattia (1)**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/para-hombres-de-coraje-se-han-hecho-las-empresas/>

En 1812 la revolución de independencia estaba en marcha. En aquel año se había disuelto la Junta Grande y se constituyó un poder ejecutivo centralizado en Buenos Aires desempeñado por un triunvirato.

Además de política, la lucha por la emancipación también fue militar. Era necesario defender los logros conseguidos y expulsar definitivamente de territorio americano a las fuerzas y a las autoridades metropolitanas. El objetivo prioritario de las fuerzas criollas era dismantelar el poder militar del Virreinato del Perú que se había transformado en el bastión de defensa del orden colonial en crisis. La región denominada Alto Perú que en 1776 había sido incorporada formalmente al territorio del Virreinato del Río de la Plata pero que, por historia e identidad, se identificaba con Perú se convirtió, desde los inicios de la revolución, en el escenario bélico donde se libraron las mayores y más importantes batallas entre las milicias criollas y las realistas.

Sin dudas, se libraba una lucha desigual. Se enfrentaban en cada ocasión la experiencia y la profesionalización de las filas españolas con las voluntades, las convicciones, la fuerza, la tenacidad y el empeño de los soldados criollos a quienes los guiaba el compromiso político y la convicción que, finalmente, la utopía de habitar un suelo independiente se haría realidad.

En este contexto revolucionario, signado de alguna manera, por la incertidumbre respecto de las decisiones a tomar en el porvenir, el 9 de marzo de 1812 arribó al puerto de Buenos Aires, proveniente de España, la fragata George Canning. En ese barco, viajaba desde España, junto a otros criollos, el teniente coronel de caballería José Francisco de San Martín.

Retornaba a su tierra natal, después de muchos años, como un experimentado militar formado en el ejército español al servicio del Rey. Tomó la decisión de sumarse al proceso revolucionario de independencia en el Río de la Plata a pesar del complicado escenario político que atravesaba España.

Algunos años antes, la península ibérica había sido invadida por las fuerzas francesas lideradas por Napoleón Bonaparte, su monarca legítimo había caído prisionero de los invasores y su población estaba gobernada simultáneamente por un rey impuesto de origen francés y por una Junta de Gobierno que se autodesigna legítima y decía gobernar en nombre del monarca ausente.

En estas circunstancias, José de San Martín, como integrante del ejército español participó activamente en la denominada Guerra de la Independencia que libraban los españoles en el afán de liberar el territorio del dominio francés y restituir al monarca en su trono.

Sin embargo, para San Martín como para la mayoría de los americanos residentes en la metrópoli se presentó una situación problemática de difícil resolución porque, además del conflicto local por el que se estaba atravesando, también -y en buena medida acelerados por este escenario- en el imperio colonial español en América se habían iniciado desde 1810, en forma encadenada y en las distintas regiones bajo su dominación, procesos revolucionarios de independencia.

En este sentido, la decisión que tomó el teniente coronel de Caballería implicó renunciar a su carrera profesional en España y abandonar el territorio en el que había residido por más de 30 años y donde había desarrollado sus proyectos de vida. No fue el resultado de un llamado místico cargado de tintes de nostalgia, ni siquiera una pretendida aspiración a transformarse en un héroe.

Es posible inferir, a partir del análisis de sus diez años de actividades políticas y castrenses en la región (1812- 1822), que nunca estuvo entre sus intenciones pasar a la inmortalidad como fundador de la patria. Por el contrario, y a pesar del discurso construido por la corporación historiográfica oficialista, a San Martín lo movió el convencimiento que era necesario contribuir con su experiencia al éxito de la revolución de forma que, en caso de restituirse el absolutismo en España no fuese posible recuperar sus antiguas posesiones de ultramar porque ya no serían territorios coloniales en rebeldía sino estados independientes.

Además, consideraba que el frente armado de la revolución era inexperto y aunque existía la determinación de luchar por la independencia se carecía de una fuerza militar profesionalizada. Aquellos que formaban las filas de sus ejércitos adherían incondicionalmente a los principios fundantes de la revolución, pero tenían mucho de improvisación y escaso adiestramiento militar.

Atendiendo a esta perspectiva, a los pocos días de haber arribado a Buenos Aires – el 16 de marzo de 1812- , sin contar con la anuencia completa de la clase dirigente y sin presupuesto, comenzó a concretar su proyecto de formar una unidad militar de élite, compuesta por soldados corpulentos, ágiles, valientes y hábiles jinetes. Este Regimiento fue el de los Granaderos a Caballo que, armados con hachas y sables, debían su nombre a un saco que llevaban colgando a uno de los costados de su montura, llamado “granadera” en el que se guardaban las granadas – proyectiles de hierro fundido, redondos, con un agujero por donde se introducía la pólvora- que los granaderos lanzaban con sus manos en los enfrentamientos con los enemigos.

Resulta oportuno, a partir de estos episodios mínimos dentro de la macro historia protagonizados por José de San Martín, pensar en la posibilidad de reapropiación del pasado en clave de contextos contemporáneos, donde es necesario que los héroes se desvanezcan y emerjan en su lugar los sujetos concretos, típicamente humanos que toman decisiones, que sufren, que se apasionan que ambicionan y que, en definitiva, colaboran a través de sus acciones, en la construcción de una historia colectiva.

En consecuencia, más allá de la versión de la historiografía oficial que ha procurado rodear de un halo romántico y heroico la decisión íntima de San Martín de solicitar el retiro del ejército español y emprender el regreso a la Provincias Unidas del Río de la Plata, lo cierto es que “el desembarco de aquel hombre, providencial para muchos, significó un gran aporte para el esfuerzo de la Argentina naciente, aunque pocos podían imaginar aquel día en los inicios del otoño austral. El Teniente Coronel español aportaría al Estado que procuraba nacer a la Historia una tecnología militar de avanzada -gran instrumento cualitativo en una larga guerra librada especialmente entre civiles convertidos en improvisados oficiales y líderes guerreros surgidos del caudillismo local entre los campesinos-; este arte de la guerra sanmartiniano, estudiado y ejercido en los frentes más reciente de las conflagraciones europeas, sería magistralmente adaptado por el recién llegado a las características geopolíticas y sociales del nuevo teatro latinoamericano”( Mamonde, 1987: 12).

Enzo Traverso (2018) plantea que existen “memorias oficiales sostenidas por instituciones, incluso estados y memorias subterráneas, escondidas o prohibidas. La visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también de la fuerza de quienes la llevan. Dicho de otro modo, hay memorias fuertes y memorias débiles” (Traverso, 2018:45). Estas consideraciones se entran con las cuestiones planteadas en los párrafos precedentes de modo que

es posible enunciar que existe una memoria fuerte respecto de San Martín que ha posibilitado construir la historia oficial y forjar su imagen como “Padre de la Patria”.

En consecuencia, y contando con la posibilidad de recuperar la figura de San Martín como un abanderado anticolonial más que como un representante de un nacionalismo inexistente por aquella época, resulta imprescindible, recuperar las memorias subterráneas, las otras memorias, que permitan desplegar la existencia de un sujeto concreto protagonista junto a otros, de la historia.

Así, es importante recordar, por ejemplo, que el denominado Plan Continental de Emancipación no fue un proyecto improvisado sino profundamente meditado, como la mayoría de las acciones elucubradas por San Martín pero que, sin embargo, ingresaría en el ámbito de las memorias escondidas, porque se ha otorgado mayor entidad y fortaleza en el registro de memoria colectiva a los resultados del denominado Cruce de los Andes que a su organización y a su estrategia. El plan era radicalmente revolucionario y consistía en la liberación de los territorios de los actuales estados de Argentina, Chile y Perú del dominio colonial español. Para lograrlo, se proponía formar un ejército en Mendoza, cruzar la cordillera de los Andes y liberar Chile. Desde allí avanzar con una flota por el Pacífico y atacar Lima, centro del poder español en América. Era sin dudas, un complejo plan que requería entre otras cuestiones el apoyo del gobierno de turno del Río de la Plata. Esto se logró, en buena medida, cuando los congresales reunidos en Tucumán desde enero de 1816 designaron como director Supremo con funciones ejecutivas a Juan Martín de Pueyrredón.

El paso siguiente, para concretar tan ambicioso proyecto consistió en exigir la pronta declaración de la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata porque, atendiendo al sentido común, San Martín planteaba que no podía ser el jefe del ejército de una colonia sublevada, sino que debía ser el jefe del ejército de un estado independiente que, en esa condición, podía erigirse en la fuerza insignia para continuar y concluir exitosamente el proceso de emancipación americana.

Estos complicados momentos forman parte de las memorias que suelen ser olvidadas en la reconstrucción historiográfica clásica al momento de elaborar la narrativa sobre esta época en la que San Martín actuó política y militarmente. Es probable que por esta causa no se, para repensar nuestro pasado, la carta que José de San Martín envió en abril de 1816 a su amigo Tomás Guido, quien por entonces representaba a la provincia de Mendoza en el Congreso de Tucumán. En esas líneas le reclamaba enfáticamente la necesidad de



la declaración de la independencia y escribía “¡Hasta cuando esperamos declarar nuestra independencia! No le parece a usted una cosa bien ridícula, acuñar moneda, tener el pabellón y cocarda nacional y por último hacer la guerra al soberano de quien en el día se cree dependemos. ¿Qué nos falta más que decirlo? Por otra parte, ¿Qué relaciones podremos emprender cuando estamos a pupilo? Los enemigos, y con mucha razón, nos tratan de insurgentes, pues nos declaramos vasallos. Está seguro que nadie nos auxiliará en tal situación y, por otra parte, el sistema ganará un cincuenta por ciento con tal paso. Ánimo, que para los hombres de coraje se han hecho las empresas”.

¿Cuánto se conoce esta carta de San Martín? Seguramente suele ser una fuente utilizada por especialistas, pero desconocida para la mayoría de los y las ciudadanas de la actual Argentina. En el mejor de los casos, lo que se conoce es que el 9 de julio de 1816 finalmente se declaró la independencia, que el 1 de agosto del mismo año San Martín fue designado como general en jefe del Ejército de Los Andes y que la Campaña Continental comenzó oficialmente el 17 de enero de 1817. Todo lo demás, generalmente, ha quedado subsumido en las memorias olvidadas y escondidas, memorias débiles, tan débiles como la imposibilidad de desmantelar la heroicidad de San Martín para devolverle su condición humana en toda su magnitud.

Así, “puesto que memoria e historia no están separadas por barreras infranqueables, sino que interactúan permanentemente, de allí surge una relación privilegiada entre las memorias “fuertes” y la escritura de la historia. Cuanto más fuerte es la memoria- en términos de reconocimiento público e institucional -, en mayor medida el pasado del que es vector se vuelve susceptible de ser explorado y puesto en historia.”. (Traverso, 2018:60)

El presente escrito intenta ir por ese camino. Ojalá.

Referencias bibliográficas.

De Certeau, Michel (1993). La escritura de la historia. Universidad Iberoamericana. México.

Ibarguren, Carlos (1977). Editorial Dictio. Buenos Aires.

Lettieri, Alberto (2018). La historia argentina. Nacional y Popular. De los orígenes hasta la actualidad. Prometeo. Buenos Aires.

Mamonde, Carlos (1987). José de San Martín. Editorial Quorum. Madrid. España.

Piña, Felipe (2014). A la voz del gran jefe. Planeta. Buenos Aires.

Traverso, Enzo (2018). El pasado, instrucciones de uso. Prometeo. Buenos Aires.

Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en “Formador Superior en Investigación Educativa” Instituto Superior del Magisterio N ° 14 / Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en “Nuevas Infancias y Juventudes”, UNR/UNL/UNER. Doctorando en Educación Superior en la UNR. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas. Jurado de concurso de Titularización en el Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe (2018-2019). Asistente técnica especialista en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Inicial y Educación Primaria de la provincia de Santa Fe (2023).

## **Ser docente desde la llama del deseo formativo.**

**Subsecretaría de educación superior. Patricia Moscato. Blog: Giselle Edit Leonetti.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/ser-docente-desde-la-llama-del-deseo-formativo/>

Para que la mediación sea posible, el maestro tiene que dar tiempo, luz, presencia y palabra. En la llama de los docentes viaja la travesía del encuentro, conmoviendo sueños, proyectando historias y reconstruyendo el sí mismo colectivamente.

El sentido suave con semblante de esperanza que pronuncia el lenguaje del ser docente denota los gestos éticos que recorren la pedagogía a través del tiempo. La pedagogía de un docente se inaugura en una relación, posibilita al otro su inscripción en el simbolismo social, es decir, formar parte de una narrativa común, donde la posibilidad de aprender a habitar lo nuevo y lo distinto se expresa como una oportunidad.

Dejar pasar lo que ya sabe, cruzando la línea de lo que no sabe. Otorgar signos e imprimir huellas, donde unos y otros recorren lo conocido y desconocido deteniendo el tiempo para aprender a mirar, a escribir, a leer, para escuchar, pronunciar y pensar/se más allá.

Multiplicar la potencia de una ilusión requiere de una fuerza interior, que se reconoce en la escritura íntima y pública que no se cristaliza con las certezas educativas, sino que se agita proyectando vida, palpitando nuevos deseos de enseñar y de aprender con pasión.

Habilitar y refundar las ideas incommovibles, invita a dejarse afectar, sumergirse en el sí mismo del ser docente, bucear en lo cotidiano y entregarse en el sentir del acto de enseñar.

La memoria vivida evita la fragilidad, abrigando las necesidades más profundas y habilitando el camino de la implicancia retroactiva con los cristales del presente en las coordenadas de la reposición del pasado.

Tiempo que nos evoca a la restitución del pensamiento, donde la vigencia de las proyecciones de los y las futuras docentes santafesinas se hacen presente, con nombre pro. Y es de eso de lo que está hecha el aula". Jorge Larrosa.

pio y auténtico, evocando a sus legados como patrimonio pedagógico que se reeditan en cada mención.

Desde el fondo y en la profundidad del ser docente desde la identidad de "Estudiantes de la formación docente" implica escuchar los ecos de sus deseos y murmullos emocionales.

Las palabras de Sofia, Belén, Antonela, Laila, Ayelén, Martina, Ivo, Laura, Zoe, Julieta, Evelin, Luciana, Irina, Micaela, Agostina, Gonzalo, Nadia, Sabrina y Selenia, estudiantes del profesorado del nivel inicial, primario y de educación física se encuentran en el decir del "ser docente" para cada uno en sus proyecciones de palabras sentidas

"Es una carrera que para mí merece mucho respeto. Amo lo que estoy estudiando ya que como educadores somos el punto de partida en la educación de los niños".

"La docencia va más allá de transmitir un contenido curricular, implica conquistar la confianza del niño para desde ahí, desde el afecto, construir junto a él aprendizajes para la vida"

"Proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente".

"Ser docente es motivar, inspirar y cambiar el mundo". "La docencia para mí que soy estudiante de formación docente significa el compromiso de formarse como un educador competente, capaz de inspirar y guiar a sus futuros estudiantes hacia el aprendizaje y el desarrollo integral".

"Ser docente significa vocación, preocupación, ocupación por el aprendizaje del niño, niña. Que tengan un aprendizaje óptimo para que el día de mañana tengan herramientas para caminar por la vida".

"Para mí la docencia significa dedicación, vocación, es dejar la mente, el cuerpo, por y para las niños/as". Significa construir acciones mediante la transmisión de sentidos asumidos como una misión de donación y entrega, con el

fin de cultivar esperanza y confiar en las potencialidades de todo ser humano. El maestro ayudará a construir otras vidas y a proyectar horizontes estables, es decir, proyectos de vida.

“Una manera de vivir. Pasión, vocación, prestigio y trabajo”. “Para mí la docencia no solo es enseñar contenidos sino es acompañar con amor, contención, motivación a ese niño o niña que se estén formando. La docencia para mí significa: espacio y tiempo de cambio y oportunidad”.

“Para mí la docencia es todo, es poder tener un vínculo afectivo con alumnos, es poder tener la autoridad para organizar a un grupo grande de alumnos y enseñarles. En lo específico de educación física mediante juegos y ejercicios”. “La docencia es un viaje emocionalmente enriquecedor, lleno de momentos inspiradores y desafíos conmovedores. Como futura docente, creo firmemente que debemos comprometernos a estar en constante desarrollo, autoevaluación y aprendizaje continuo. Esto es esencial porque la sociedad y sus desafíos evolucionan constantemente. Cada día es una oportunidad para crecer y adaptarnos, asegurando así un futuro mejor para nuestros alumnos.”

“Ser docente es una misión que tiene como base el valor, la responsabilidad y la empatía por acompañar y preparar a futuros ciudadanos”.

“Es un acto de amorosidad que deja huellas en docente y en alumnx. Dónde circula la enseñanza y el aprendizaje permitiendo habitar la escuela y vincularnos con otrxs.

Para mí la docencia es aquella vocación por la cual se tiene pasión y amor por enseñar”.

El mundo del deseo del ser docente en la misma formación es la génesis de los trayectos personales futuros, allí donde la presencia de las emociones en la relación con los otros se transforma en una fuente inagotable de conocimiento que incorporan nuevas formas de encuentro donde emerge la relación humana como vínculo pedagógico sin excepcionalidad.

La intervención docente desde múltiples escenarios ha generado innumerables producciones respecto al otro: el otro con quien pensar, a quien aliviar, con quien deconstruir y volver a crear.

La perplejidad de los tiempos devela y potencia el deseo de enseñar, poniendo en juego los temblores de la época, allí donde la insistencia con lo imposible se

hace posible y el gesto apasionado de enseñar a aprender pulsa por transformar.

Tal como nos enseña el maestro Paulo Freire... "Constatar para cambiar y que nada se hace sin apertura en el riesgo".

La subsecretaría de Educación superior y el blog del nivel les desea a todos y todas. ¡Feliz día de los educadores Santafesinos!

**Subsecretaría de Educación Superior. Mg. Patricia Moscato.**  
**Blog del nivel Superior. Lic. Giselle Edit Leonetti.**

## **Atravesando el muro de mis días. La noche de Los Lápices. (1976/2023).**

**Estrella Mattia**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/atravesando-el-muro-de-mis-dias-la-noche-de-los-lapices-1976-2023/>

*Detrás de las paredes  
Que ayer he levantado  
Te ruego que respires todavía  
Apoyo mis espaldas  
Y espero que me abracés  
Atravesando el muro de mis días...  
(Carlos García/1973)*

La dictadura cívico-militar que gobernó de forma ilegítima la República Argentina desde 1976 hasta 1983, tuvo entre sus objetivos llevar adelante el exterminio de todos aquellos a quienes se pudiese considerar opositores al régimen, sin importar si dicha oposición era real o imaginada y si era ejercida de manera directa o indirecta. Para lograrlo se instituyó un sistema de violencia institucional que se ha denominado “Terrorismo de Estado” que consistió en “la utilización del aparato estatal contra los ciudadanos, para despojarlos de todos sus derechos, incluso el de la vida. En otras palabras, es una forma de dominación política basada en el miedo, que tiene como objetivo el disciplinamiento de la sociedad”. (Pico, 2006: 45)

Para ejecutar este plan se requirió de cómplices civiles, como dueños poderosos que depositaron en los jefes militares la confianza para que resguardaran sus intereses y de empleados funcionales, que se transformaron en la mano de obra barata de la impresionante máquina represora que comenzó a funcionar por aquellos años: médicos, abogados, religiosos, y grupos paramilitares que se ocuparon de hacer “el trabajo sucio de limpieza del sistema”, porque como afirma Hannah Arendt (2018) “Nunca ha existido un

gobierno basado exclusivamente en la violencia. Incluso el gobernante totalitario, cuyo principal instrumento es la tortura, necesita una base de poder: la policía secreta y su red de informantes (...) Incluso la dominación más despótica conocida, la que ejercía el amo sobre sus esclavos, siempre superiores a él en número, no se basaba en unos medios de coerción superiores, sino en una organización de poder superior, es decir, en la solidaridad organizada de los amos (...) un hombre sólo sin el apoyo de otros nunca tiene poder suficiente para utilizar la violencia con éxito”(Arendt, 2018: 67)

En este contexto se produjo, entre otros tantos, un episodio en el que fueron secuestrados en la ciudad de La Plata, un grupo de estudiantes secundarios que militaban en distintas agrupaciones políticas. Apresados clandestinamente, trasladados a diferentes centros de detención, torturados hasta el límite de sus fuerzas, la mayoría de ellos ingresaron en la categoría de “desaparecidos” como solía nombrar a estos prisioneros ilegales el General Jorge Rafael Videla, “estas personas no están ni vivos, ni muertos, están desaparecidos”. De esos estudiantes, sólo sobrevivieron cuatro, que luego de meses de haber padecido diferentes vejámenes pasaron a ser identificados y cumplieron condenas en cárceles comunes hasta que, finalmente, fueron liberados, aunque con restricciones.

En el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas publicado en 1984 se puede leer que “La noche del 16 de septiembre de 1976 fueron secuestrados por fuerzas de Seguridad de sus respectivos domicilios y continúan hasta hoy desaparecidos: Horacio Ángel Ungaro, Daniel Alberto Rasero, Francisco López Muntaner, María claudia Falcone, Claudio de Acha y María Clara Ciochini. Formaban parte de un grupo total de 16 jóvenes, entre 14 y 18 años de edad, que habían tomado parte de una campaña pro-boleto escolar, Cada uno de ellos fue arrancado de sus hogares. La policía de la Provincia de Buenos Aires había dispuesto un operativo de escarmiento para los que habían participado de esta campaña pro boleto escolar, considerada por la FFAA como “subversión en las escuelas” (...) De acuerdo a las investigaciones realizadas por esta Comisión y testimonios obrantes en la misma, los adolescentes secuestrados habrían sido eliminados después de padecer tormentos en distintos centros clandestinos de detención, entre los que se encontraban: Arana, Pozo de Banfield, Pozo de Quilmes, Jefatura de Policía de la Provincia de Buenos Aires y las Comisarías 5ª., 8ª. y 9ª., de La Plata y 3ª. De Valentín Alsina, en Lanús, y el Polígono de Tiro de la Jefatura de la Provincia de Buenos Aires” (1984: 329/330)



Los nombrados, no fueron ni los primeros ni los últimos en ser secuestrados por los grupos de tareas conducidos por el General Ramón Camps. Entre los 16 jóvenes estudiantes, unos días antes, el 8 de septiembre fueron por Gustavo Calotti que estudiaba en el Colegio Nacional de La Plata y el 10 de septiembre por Víctor Triviño, alumno de la Escuela Media N°2. Después de aquella noche, continuaron las persecuciones y secuestros: el 17 de septiembre las víctimas fueron Emilce Moler y Patricia Miranda, ambas estudiantes de Bellas Artes en la Universidad Nacional de La Plata y el 21 de septiembre se llevaron a Pablo Díaz, otro estudiante de la Escuela Media N°2, apodada “La legión extranjera” por incluir en su matrícula a muchos alumnos y alumnas procedentes de colegios primarios de otras localidades de la provincia de Buenos Aires como Berisso y Ensenada donde, cuando se fundó esa escuela en 1960, no existían instituciones educativas secundarias públicas.

“El 23 de septiembre cargaron a todos los estudiantes, maniatados y encapuchados, en un camión. Después de un rato, la marcha se detuvo. Alguien leyó una lista: Claudia Falcone, María Clara Ciochini, Horacio Ungaro, Francisco López Muntaner, Daniel Racero y Claudio de Acha...los hicieron bajar y nunca más se supo de ellos (...)” (Pico, 2006:81).

De aquellos oscuros días han sobrevivido Gustavo Calotti, Pablo Díaz, Patricia Miranda y Emilce Moler.

Este entramado de hechos se conoce con el nombre de “LA NOCHE DE LOS LÁPICES” que constituye “una trama narrativa conformada por una serie de episodios seleccionados y enlazados entre sí para construir una interpretación sobre el pasado del que se pretendía dar cuenta en el relato (una serie de secuestros en un lapso de tiempo preciso, un grupo de víctimas configuradas por características comunes: edad, situación educativa, lugar de residencia, historia previa y un mismo móvil represivo). Es decir, es una forma de narrar los hechos. Ya en el nombre está inscripta la trama. “La noche...”, además de ofrecer una metáfora, muy usada, para hablar del periodo de la dictadura, refiere a “una”: la del 16 de septiembre. Los “Lápices” aluden a los protagonistas de esta historia, las víctimas: todos ellos, estudiantes secundarios. Los dos artefactos culturales que resultan de esta trama son el libro escrito por María Seoane y Héctor Ruiz Nuñez y el filme dirigido por Héctor Olivera. Ambos llevan el mismo nombre “La noche de los lápices”. Ambos tuvieron a su vez una altísima recepción, el libro fue editado más de diez veces y el filme sigue siendo visto por un extenso público aún a más de

veinte años de su estreno. Su visionado en las escuelas es una suerte de ritual reiterado cada 16 de septiembre (...) este modo de narrar estuvo presente en el discurso público de los organismos de derechos humanos durante la dictadura y aún tiempo después, y se cristalizó en el prólogo del Nunca Más (...) Fue un recurso discursivo efectivo que amplió la base de legitimidad del movimiento logrando mayor reconocimiento social y receptividad de sus demandas (...)” (Raggio y Salvatori, 2012: 145/146).

La vigencia del relato de La noche de los Lápices es indiscutible. Refiere a una de las épocas más oscuras de la Historia Reciente de la República Argentina. Constituye una forma de otorgar sentido a un tiempo pasado que siempre es necesario recuperar y restaurar para el presente.

Estos episodios se han transformado en memorables, después de sucedidos porque, sin dudas, los sobrevivientes han buscado y buscan incansablemente resignificarlos, recordarlos para que la voz de las víctimas no sea olvidada y para que nuevos actores sociales y políticos, en estos tiempos, que son otros tiempos, puedan obtener algunas respuestas a sus preguntas, a sus indagaciones, a sus resistencias, e incluso a sus a sus oposiciones.

Atendiendo a estas cuestiones, resulta pertinente recuperar algunos decires de quienes protagonizaron aquellos hechos y que hoy, continúan hablando sobre sus pasados autobiográficos en tanto esperan que sus memorias individuales continúen siendo parte de las memorias sociales que, ligadas a pasados violentos, cumplen una inapelable función pedagógica para la construcción de múltiples identidades intergeneracionales.

Gustavo Calotti, en la actualidad reside en la ciudad de La Plata luego de haber vivido durante muchos años en Grenoble (Francia). En septiembre de 1976, tenía 17 años, cursaba el quinto año en el Colegio Nacional de La Plata. Residía junto a su familia en esa ciudad y trabajaba en la Tesorería de la Policía de la Provincia de Buenos Aires como “correo”. El 8 de septiembre sus jefes lo interrogaron porque suponían que era un espía que entregaba información a las organizaciones guerrilleras, que “andaba en algo raro” y que ya lo iban a obligar a decir todo lo que sabía. En 1998, brindó su testimonio sobre lo sucedido a la “Organización Desaparecidos”. En esa oportunidad recordó que,

“No sé cuánto tiempo pasé sentado en esa oficina, creo que fueron por lo menos dos horas durante las cuales escuché entrar y salir a varias personas. Recuerdo que alguien me dijo que ya todo se iba a aclarar. Al cabo de ese tiempo volvió gente que me llevó hasta un coche que supuse un Torino, por el ruido y porque eran los vehículos utilizados por la Policía. Siempre cubierto anduvimos en ese coche durante un buen rato; los ruidos de la ciudad se alejaron y me di cuenta de que estábamos en el campo. En un momento determinado el coche abandonó la ruta deduje que estábamos en un camino de tierra en donde el coche se detuvo. Creo que no tuve ni tiempo de tocar el suelo que ya me llevaban a la rastra hasta adentro de un edificio, una casa, en ese momento no supe. Sólo sé que ni bien llegué me ordenaron que me desvistiera. Me ataron tobillos y muñecas, estirado, a una especie de catre y allí permanecí un rato (...) en un momento dado comenzaron a 'picarme'. Creo que esa sensación es una de las cosas más horribles que sentí en mi vida (...) Tal vez lo que aún hoy me cuesta superar es el miedo, el sufrimiento que sentía cada vez que la puerta se abría y que venían a buscar a uno de nosotros (...) Cuando uno está siendo torturado no ve la hora en que eso termine, le duele todo. Pero saber que a uno lo van a torturar de nuevo es un dolor en la memoria, en la psique, que llega a ser casi tan doloroso como el físico (...) Durante muchos años, cada noche me desperté bañado en sudor y con ese miedo, porque tenía pesadillas recurrentes, siempre en la misma situación de tortura (...) recuerdo un día que quedará para siempre en mi memoria. Fue el 21 de septiembre, el Día de la Primavera que también es el día del estudiante. A eso del mediodía nos dan de comer. Nos sacaron a todos a un lugar que creo que era como un salón y trajeron comida, eran ñoquis. Un policía me acercó un plato y me invitó a comer. Estaba esposado por detrás, nadie me había sacado las esposas y yo no podía servirme del tenedor, este policía se tomó el trabajo de darme de comer como se hace con los enfermos. Y me hablaba con calma. Después me llevaron a un patio interno en donde pude darme cuenta de que estaban todos los detenidos de Arana. No sé cuántos seríamos, pero éramos varias decenas, todos en lamentable estado (...) Estábamos sentados en el suelo y al lado mío había una persona. Con esta chica pude apenas hablar y se trataba de Claudia Falcone, una estudiante de secundario de Bellas Artes. Recuerdo que lloraba. Allí había muchos jóvenes que provenían de diferentes colegios secundarios de La Plata. Reconocí a algunos porque había tenido actividades con ellos, había militado con ellos y con ellos había estado en la coordinadora por el reclamo del medio boleto escolar. Además, yo estaba en quinto año del secundario y con varios de ellos seguía encontrándome. Una vez terminado ese recreo, nos devolvieron cada uno a nuestra celda. Era el día del

estudiante. De ellos sólo Emilce Moler, Pablo Díaz y Patricia Miranda sobrevivieron. la celda en donde estaba sería de unos dos metros por tres y si mal no recuerdo llegamos a ser unas quince personas allí dentro. Para dormir, con las manos atadas o esposadas por detrás, cada uno hacía como podía y en el medio de esa celda las piernas se apilaban. Todos estábamos en un estado físico más que deplorable.” (1998. Organización Desaparecidos).

El 21 de enero de 1977, Gustavo fue trasladado desde el centro clandestino en el que se encontraba a la Unidad 9 de la ciudad de La plata y finalmente, fue liberado el 25 de junio de 1979.

Por su parte, Pablo Díaz, otro de los estudiantes sobrevivientes de aquel operativo paramilitar de septiembre de 1976, se convirtió en un testigo clave para reconstruir lo sucedido. En una entrevista realizada por Franco Spinetta para la Revista Caras y Caretas, el 16 de septiembre de 2021, reflexionó acerca de los motivos de su detención y refirió que

“Siempre me preguntan lo mismo, ¿cuál fue la razón por la cual nos detuvieron? La respuesta es muy simple: sensibilidad social, amor y pelea. Eso es lo que querían borrar. En el fichaje nos definían como peligrosos mínimos, pero potenciales subversivos. La capacidad crítica de una adolescente respecto de las injusticias, de la pobreza, es el peligro en sí mismo para que te conviertas el día de mañana en un adulto que pelee en los sindicatos, en la universidad o en los barrios. Fuimos detenidos por la semilla, para no poder brotar. Era la mentalidad persecutoria de la dictadura, del autoritarismo. Siempre me acuerdo de que en un interrogatorio, un coronel, Campo Amor, casi que me retaba, me decía que cómo podía ser que yo, que en mi casa tenía de todo, iba al barrio; por qué, si en mi casa de clase media profesional, me había metido en eso.”

En otro momento de la entrevista, Spinetta le preguntó “De todos los recuerdos que tiene de ese momento, ¿qué es lo que siempre se le viene a la mente en estas fechas?” y Díaz respondió que

“La historia de La Noche de los Lápices fue creciendo, madurando y consolidándose a partir de distintas generaciones. Cuando se hizo la película, los libros y en el mismo juicio, veíamos que había una reacción de cuidado para que los chicos no participaran, porque les podía pasar lo mismo. Generaba el “no te metas”. Hoy, cuando terminó de dar una charla, la primera es si extraño esa época. La Noche de los Lápices es una historia de amor, no

tengo dudas. Me dejó la historia compartida, más de 90 días en el Pozo de Banfield, con compañeros y compañeras. Éramos adolescentes que pedíamos por mamá y papá, éramos amigos que pensábamos en ir a tomar cerveza cuando saliéramos de ahí, a seguir siendo adolescentes, con todo el respeto que tengo por padres, madres, hermanos y amigos que necesitan reivindicar de acuerdo con lo que ellos extrañan. Pero yo los vi íntimos, amigas y amigos. Extraño la espalda con espalda con Claudia, los cantos, el estar, las ganas que teníamos de comer una milanesa. Yo tuve una visión íntima, tal vez egoísta: no declaré para la sociedad, declaré para mí, bajo el juramento personal de que no los dejara ahí, de que iban a salir". (2021:32)

Pablo Díaz estuvo tres meses en el centro clandestino de detención denominado el pozo de Banfield, fue llevado a la Comisaría Tercera de Valentín Alsina, luego fue trasladado a la Unidad 9 de la ciudad de La Plata y finalmente, fue liberado en noviembre de 1980.

Mientras tanto, la tercera sobreviviente, Emilce Moler, pasó por el Centro clandestino de Detención Pozo de Arana, por la Brigada de Investigaciones de Quilmes y por la Comisaría Tercera de Valentín Alsina, hasta que en enero de 1977 se convirtió en una "presa legal" y fue trasladada a la cárcel de Villa Devoto. Fue liberada en abril de 1978. En su libro "La larga noche de los lápices" (2020), recuerda aquel 20 de abril y registra con su propia escritura.

"Además de ser el cumpleaños de mi mamá, me dejaron salir de la cárcel de Villa Devoto. A la misma celadora que me había ingresado, que vio cómo lloraba cuando me leían los cargos fraudulentos, le tocó prepararme para salir. Era morocha, el pelo recogido como todo el personal penitenciario. Nunca dijo una palabra de más, sólo se limitaba a hacer su trabajo y eso era un alivio. – ¿Viste?, ya te vas-, me dijo cuando me entregó mis pocas pertenencias. Sonaba a cuando una enfermera te da una inyección y después te dice "No dolió tanto, ¿No?". Pero yo tenía ganas de gritar que sí, que me dolió y mucho; que se me partió la vida en múltiples pedazos imposibles de juntar, que era una vieja de casi veinte años que no tenía ganas de salir, que lloré toda la noche y que no sabía qué cuernos iba a hacer afuera. Un afuera que me asustaba, que no me tentaba recorrerlo (...) que no me iba a encontrar con nada conocido...sólo atine a decirle: – ¿Me puedo llevar el cuaderno, por favor? – . Y sin que nadie la viera, lo metió en la bolsa con una camisa y un

pullover que me habían dejado mis padres...el cuaderno rojo. Trofeo de resistencia, sobreviviente de las requisas, testigo de mi estadía en la cárcel, mi conexión con la escuela, mi espacio de libertad (...)" (Moler, 2020: 49)

Por último, la cuarta sobreviviente es Patricia Miranda. Fue secuestrada junto a Emilce Moler. Sólo estudiaba matemáticas con su compañera. No integraba ninguna agrupación estudiantil ni participaba en actividades y/o movilizaciones políticas. Sin embargo, no estuvo exenta de sufrir torturas en los centros clandestinos de detención y fue otra de las "presas legales" de la cárcel de Villa Devoto durante dos años. Fue liberada en 1978. Nunca ofreció su testimonio sobre sus padecimientos, que seguramente fueron tan terribles y traumáticos como los que vivieron sus compañeros. Emilce Moler contó, en una entrevista que le realizó el periodista neuquino Luis Calvano, que Patricia, "nunca militó, ni siquiera era allegada. No entendía nada. Estando en Devoto se murió su mamá, pidió permiso para ir al velorio y no la dejaron. Fue terrible lo que le tocó pasar". (Diario La Mañana, Neuquén, 20/9/2021)

Así, en estas páginas se ha intentado recuperar, una vez más, la experiencia que se narra en "La Noche de los Lápices" o sólo algo de todo lo vivido por aquellos jóvenes de entre 17 y 18 años, ahora adultos mayores que tienen más de 60 años. Probablemente, sólo han dicho lo que ha podido decir, porque como afirma Elizabeth Jelin "quien habla y relata aspectos de su pasado lo hace en momentos específicos de su curso de vida, y los recuerdos están mediados por toda la experiencia vivida y por su situación coyuntural. Selecciona, silencia, también olvida. Y relata memorias de acontecimientos, pero también memorias de memorias donde las capas de temporalidades se superponen". (Jelin, 2018:19)

Sin dudas, esto es lo que ocurre cada septiembre de cada año, cuando se rememora La Noche de los Lápices y se nombra y se recuerda a los y las sobrevivientes de esos días de horror.

### **Referencias bibliográficas**

Arendt, Hannah (2018). Sobre la violencia. Editorial Alianza. Madrid. España.  
Calvano, Luis (16/9/2021). A 45 años, qué fue de la vida de los sobrevivientes de la Noche de los Lápices. Diario La Mañana. Neuquén. Argentina.

CONADEP, (1986). Nunca Más. Editorial Eudeba. Buenos Aires. Argentina.  
Jelin, Elizabeth (2018). La lucha por el pasado. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Moler, Emilce (2020). La larga noche de los lápices. Editorial Marea. Buenos Aires. Argentina.

Organización Desaparecidos (1998). Testimonio de Gustavo Calotti. Buenos Aires. Argentina.

Pico, Fabián (2006). Memoria Histórica para adolescentes. Editorial Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina.

Raggio, Sandra (2017). Memorias de la Noche de los Lápices: tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. Argentina.

Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (comps.) (2009). La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Editorial Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina.

Spinetta, Franco (16/9/2021). La noche de los lápices fue una historia de amor. Revista Caras y Caretas. Buenos Aires. Argentina.

Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba. Postitulada en "Formador Superior en Investigación Educativa" Instituto Superior del Magisterio nº 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en "Nuevas Infancias y Juventudes", UNR/UNL/UNER. Doctorando en Educación Superior en la UNR. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas. Jurado de concurso de Titularización en el Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe (2018-2019).

## **Carta de Estudiantes del Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe.**

**José Manuel Candia.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/producciones-de-estudiantes-del-nivel-superior-de-la-provincia-de-santa-fe-cipes/>

La historia nos carátula como la provincia invencible, de una fe santa, de esas que todo lo resisten y todo lo sueñan. Sí, los estudiantes sabemos de eso mejor que nadie. No es religión, es vida, es fuerza, es pasión por transformarlo todo desde el conocimiento y el aprendizaje. Por eso soñamos con ser maestros, profesores de disciplinas, periodistas, artistas, bailarines, entre tantas otras profesiones y carreras que nos brindan nuestros profesados o, para no pecar tanto de coloquiales, nuestros Institutos de Formación Superior.

Si las pasamos todas. En una de las épocas más oscuras de nuestro país, la década del 70, nos torturaron por pensar diferente y por soñar con un país con Justicia Social, esas dos palabras tan injustamente agraviadas hoy en día. También sabemos de eso. Nuestros lápices siguen escribiendo, a pesar de que nos faltan muchos estudiantes que continúan desaparecidos y que los seguimos buscando junto a Madres y Abuelas. Justamente por todo esto, por aprender, por tomar posición, por querer transformar, por incomodar. El conocimiento deconstruye, pero para construir algo distinto, algo nuevo. Nuestros lápices siguen escribiendo, pero no sólo escribimos a mano, sino en nuestros teclados de nuestro campus de Conectar Igualdad, las que usamos para estudiar, para divertirnos y para también para que las brechas desiguales en el acceso a las nuevas tecnologías sean cada vez menores. Porque como dijimos más atrás, nos gusta la Justicia Social.

No logramos todo esto solos. También hay actores muy importantes en nuestro camino. Los profes, los docentes que muchas veces pasan más tiempo con nosotros que en sus casas. Nos prestan su oído, nos dan consejos sabios para la vida, y obviamente, nos enseñan y nos forman para que seamos los mejores profesionales posibles. No son perfectos, pero no hay transposición didáctica posible sin el amor que ponen en nuestro acompañamiento. Ellos, los profes, y todos los y las trabajadoras de los Institutos, que día a día



están ahí, para recibirnos, abrirnos las puertas, mantener ordenada nuestra segunda casa. La que nos acoge y nos ayuda a construir futuro.

La vida nos va enseñando que hay un tiempo para todo. Pero de lo que estamos seguros es que cuando una necesidad se convierte en un derecho, hay que abrazarlo, porque es parte de todos. Del colectivo. El derecho a educarnos, a tener educación pública de calidad, de tener condiciones dignas en los edificios y ¡vaya si hemos conquistado en estos años edificios para estudiar! Derecho a transportarnos y llegar a nuestros lugares de estudio con el Boleto Educativo Gratuito, derechos nuestros al fin.

Como dijo el gran poeta Neruda... "Podrán cortar todas las flores pero no podrán detener la primavera", somos parte de la invencible, de Santa Fe, o como dijimos al principio, de una fe santa... todavía marchamos.

¿Qué es el día del Estudiante? ¿Qué es ser estudiante?

En la sociedad actual de nuestro país el acceso a la educación muchas veces se ve obstaculizada debido a las diferentes situaciones políticas, económicas y sociales que atraviesan la vida cotidiana de las personas.

La inestabilidad económica, que lleva a que muchos jóvenes hoy se encuentren ante la disyuntiva de buscar salidas laborales que prometen sueldos estables en corto plazo antes que elegir la carrera con la vocación que cada uno posee.

Es muy importante entender que la educación como herramienta principal para transformar el mundo, para cambiar realidades, se podría decir que estudiar es el impulso a realizar un cambio en la forma de pensar, que luego se va a materializar en la forma en que vivimos.

Hoy podemos decir que gracias a muchas políticas educativas que acompañan el derecho de aprender, los y las jóvenes pueden acceder a una educación pública, gratuita y de calidad.

Cabe mencionar las becas educativas, entrega de computadoras, libros y aún la construcción de diferentes institutos de formación docente, han posibilitado y ampliado el acceso a la educación de estudiantes de diferentes lugares, complementando con la ayuda del boleto educativo gratuito, que permite la movilización de éstos.

La lucha por conquistar derechos no es una novedad. Por esto, el 16 de septiembre es una fecha importante para los estudiantes del país, en que se celebra el “Día de la juventud” en donde se recuerda la “Noche de los lápices”. En este día se conmemora a todos los alumnos que luchaban por el boleto estudiantil gratuito, detenidos y desaparecidos durante la última dictadura cívico militar.

El desafío de ser estudiante del nivel superior.

El desafío de ser estudiante en este contexto de debates sobre el rumbo de la educación en nuestro país, marca una agenda distinta en el rol de las y los docentes.

De todos los vínculos que subyacen en la cotidianeidad social, el rol “docente – estudiante” se encuentra cargado de muchas particularidades. Estos tiempos de discurso odioso y simplista, dónde se quiere vender el verdadero sentido de la tarea de educar debe abrazarnos más fuerte.

No podemos perder de vista que no siempre las aulas estuvieron variadas de conocimiento diverso y heterogéneo. No siempre nuestros compañeros y compañeras podían decir lo que pensaban sin asumir consecuencias que atentan contra los derechos humanos. No siempre las escuelas tuvieron la libertad para hablar de diversidad, de libertad, de empatía, de pluralidad, de acceso universal al conocimiento. Insisto: no, siempre.

Pasamos por años oscuros donde muchas voces fueron acalladas. Luego pasamos por años donde nos entregaron a las lógicas del mercado queriéndonos cambiar nuestro mejor deseo: tener estudiantes emancipados y dotados de libertad. En este cambio nos propusieron pasar a formar servidores del sistema económico.

Este año, lamentablemente, se renovaron los discursos donde la educación no es entendida de manera integral, emancipatoria, de posicionamiento crítico, de respeto a la diversidad. Es un deber de todos y todas, reconocer el recorrido que hicimos como pueblo en estos 40 años de recuperación de la democracia. No olvidemos que en otros tiempos, compañeros y compañeras lucharon por el sueño de tener lo que hoy tenemos. Pese a los desafíos que estos tiempos nos demandan y que probablemente en muchas cosas fallamos, la educación es la única garantía que tenemos de regalar a nuestros/as estudiantes la herramienta más poderosa: el desarrollo de un pensamiento

crítico y reflexivo, la formulación de un sentido común empático, que podamos correr de la absorción permanente de aquello que los algoritmos nos obligan a consumir, donde los discursos del cansancio y el agotamiento no nos borren la lucha.

No olvidemos que ser estudiantes, es estar con los brazos abiertos para recibir las herramientas que nos empujen a mirar el mundo de una manera más amorosa, desde esa mirada, vendrán las transformaciones que soñamos para el futuro. ¡Feliz día!

### **¡Feliz día estudiantes!**

Como todos los 21 de septiembre en nuestro país, se celebra el Día del Estudiante. Este día se conmemora por el arribo al país de los restos de Domingo Sarmiento, fallecido el 11 de septiembre de 1888 en Paraguay, y comenzó a celebrarse en 1902 con la iniciativa de, entre otros, el presidente del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Salvador Debenedetti.

Este día se utiliza como un momento festivo para los estudiantes, donde se les reconoce el tiempo y el esfuerzo que realizan para aprender y perseguir sus metas pese a lo dificultoso que muchas veces resulta. Algunos tienen un trabajo que ayuda a mantener los estudios, otras son madres solteras, otros son hijos de padres que solo tienen terminada la secundaria, unos no tienen que preocuparse más que por rendir, y otros todavía están descifrando si eligieron la carrera correcta. Todos tienen algo en común: el aula y el estudio. De mañana, de tarde o de noche; con la computadora, el celular, el libro o sus notas, se pasan momentos que se hacen horas intentando comprender ese autor, ese concepto o simplemente las ideas de su docente. Sacrifican tiempo, lugares y personas por esa satisfacción de comprender, de aprobar y de la recompensa del mañana.

Hoy es un momento de descanso para todos los estudiantes que se exigen (y para los más relajados también), para que pongan en pausa, al menos un rato, la rutina del estudio. Para que se junten con sus compañeros a hablar de otra cosa que no sea la materia y reflexionen sobre todo el esfuerzo que hacen y vienen haciendo para seguir estudiando.

Desde el espacio de Políticas Estudiantiles reivindicamos a los estudiantes en su día, así también como celebramos todo tipo de asistencia e incentivo

por parte del Estado en materia educativa como libros, tecnología, becas como el Progresar y beneficios como el Boleto Educativo Gratuito. Creemos que un futuro mejor está en el conocimiento, y que la base para una sociedad libre, respetuosa y empática está en la educación.

En este día, saludamos a todos los estudiantes, que son una de las partes del binomio educativo (docente-estudiante), ¡y les deseamos una excelente jornada!

José Manuel Candia. Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles ISP  
8

## **Postales del niño Domingo Faustino.**

**Estrella Mattia.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/postales-del-nino-domingo-faustino/>

En 1811, mientras la región del Río de la Plata se encontraba en pleno proceso revolucionario de emancipación y en Buenos Aires, la antigua capital virreinal, la Junta Provisional de Gobierno se había transformado, con la incorporación en orden de llegada de los representantes de las ciudades del interior, en la Junta Grande, en la ciudad de San Juan que hasta 1810 pertenecía a la gobernación intendencia de Córdoba del Tucumán, en uno de sus barrios más humildes, Carrascal nació Domingo Faustino Sarmiento, quien se convertiría en uno de los protagonistas más controvertidos de la Historia Nacional en los albores de la formación del estado Nacional.

Respecto de su linaje, Ricardo Rojas indica que “El abuelo materno de Sarmiento, Don Cornelio Albarracín, poseyó la mitad del valle de Zonda tropas de carretas y mulas, pero al morir, después de 12 años de cama, tan sólo dejó la pobreza para repartirse entre quince hijos, y algunos solares despoblados. Una de sus hijas doña Paula, heredó el sitio de Carrascal, baldío en donde solo había aquella higuera hoy legendaria y en 1801 la niña emprendió la construcción de su rancho, adobe sobre adobe, para cuando formarse familia. Se caso luego con don José Clemente Sarmiento, más pobre que ella y, a diferencia de ella, muy poco disciplinando en el trabajo. De esa unión nació nuestro héroe, cuando en América empezaba la emancipación de las colonias españolas” (Rojas, 1962: 21).

En su libro Recuerdos de Provincia publicado en 1850, Sarmiento recupera los primeros momentos de su vida indicando que “Extrañas emociones han debido de agitar el alma de nuestros padres en 1810. La perspectiva crepuscular de una nueva época, la libertad, la independencia, el porvenir, palabras nuevas entonces, han debido estremecer dulcemente las fibras, excitar la imaginación, hacer agolpar la sangre por minutos al corazón de nuestros padres. El año 10 ha debido ser agitado, lleno de emociones, de ansiedad, de dicha y de entusiasmo” y sobre la fecha de su nacimiento agrega que “yo he nacido en 1811, el noveno mes después del 25 de mayo, y mi padre se había lanzado a la revolución y mi madre palpitado todos los días con las

noticias que llegaban por momentos sobre los progresos de la insurrección americana” (Sarmiento, 1850: 159/160).

Así, “mientras el niño empieza a vivir, ocurren sucesos como el envío de ejércitos al Alto Perú y al Paraguay, las adhesiones de los pueblos a la Junta Provisional, el triunfo de Suipacha y la creación de la escarapela y de la bandera nacionales, que exaltan descomunadamente al marido de Paula Albarracín y empújenle a alistarse en las milicias que se organizan en San Juan. Un mes después de haber cumplido un año Domingo Faustino, el general Manuel Belgrano asume el mando del ejército del Norte y más o menos por esos días, parte hacia Tucumán José Clemente, dejando a los suyos” (Gálvez, 1952:13).

En este punto, antes de recobrar algunas postales de la infancia de Domingo Faustino, resulta pertinente recordar que cuando los humanos nacen son crías de la especie, con los caracteres biológicos que los definen. Sin embargo, ingresan al mundo, indefensos, inmaduros e indeterminados. Queda por atravesar el largo e interminable proceso de humanización que permitirá, socialización mediante, que cada cría mude en sujeto. Los humanos se ven compelidos a construirse a sí mismos, constituyéndose en humanos, proceso que sólo es posible a través de la interacción con otros de la misma especie.

Atendiendo a estas cuestiones, cobra relevancia para intentar comprender en toda su magnitud la figura de Sarmiento, mencionar a uno de esos “adultos de la especie” con quien interactuó desde temprana edad y que, sin dudas, colaboró para que transitó sin mayores dificultades el pasaje de “cachorro humano” (Bleichman) o de “infans” (Aulagnier) a sujeto. “Durante esta ausencia del padre, Domingo aprende a leer. Le enseña uno de sus tíos, uno de los varios sacerdotes que rodean su infancia: José Eufrazio de Quiroga Sarmiento, futuro obispo de Cuyo, hermano de José Clemente por parte de padre y madre, no obstante, la diferencia de apellido. Su sobrino lo retrata con cariño y veneración (...) tiene cuarenta años cuando empieza a enseñar a leer al sobrinito de cuatro. A los cinco años, el niño lee correctamente en voz alta, con las entonaciones que sólo la completa inteligencia del asunto puede dar. El caso es que la habilidad de lector del chiquito llama la atención y lo llevan de casa en casa para oírle leer, con lo cual cosecha gran copia de bollos, abrazos y encomios, que lo llenan de vanidad” (Gálvez, 1952: 14).

Sin embargo, esta no fue la única influencia que permitió que Sarmiento se convirtiese en un “sujeto sujetado” al grupo humano al que había arribado a partir de su nacimiento, que lo recibió, lo hospedó y lo inscribió en la cultura que lo precedía porque “(...) los sujetos conforman y son conformados por la cultura (...) La cultura es el arco que nos “sostiene” (nos forma, nos limita, nos posibilita hacer lo que hacemos), pero también nosotros, los sujetos sostenemos, con nuestros márgenes de libertad, la diversidad de formas de la cultura.”(Caruso y Dussel, 1999:14-15).

Atendiendo a esta perspectiva, en su libro *Recuerdos de Provincia* (1850) “al trazar las semblanzas de su familia no solo Sarmiento siente el fluir de la realidad histórica, sino que además siente el fluir de la realidad histórica, sino además se siente a sí mismo henchido de buenas herencias morales que lo comprometen en la conquista de cada día (...) Sarmiento nos cuenta cómo José de Oro se insufló el amor a la libertad y a la patria; cómo Fray Justo de Santa María de Oro le suscitó con el ejemplo las ganas de construir abnegadamente; cómo oyendo a Domingo de Oro pudo comprender el turbión político de su época, cómo a su madre, en fin, le debió todas las riquezas de su alma. Sarmiento, pues, se exhibe como fruto del frondoso árbol ancestral; pero en esa rica, llena y colorida experiencia de un yo temporal, de un yo agitado por las conmociones que vienen del pasado, hay también la conciencia de una misión providencial que cumplir” (Anderson Imbert, 1967:91).

Dice Ricardo Rojas en la introducción de su libro “El profeta de la Pampa” (1962) que el sanjuanino fue concejal, ministro, gobernador, diplomático, senador, presidente; pero llegó a esos poderes llevando consigo la tempestad. Y aún hay en su carrera otros títulos: redactor de periódicos, general de nuestro ejército, autor de libros, maestro de escuela, doctor honoris causa, por lo que en son de burla lo llamaban “El doctor de Michigan”, aludiendo a la universidad norteamericana que lo graduó. Al fallecer, sus necrologías repitieron: “El viejo luchador”, definiendo con ello su actitud agonística de toda la vida. A pesar de los puestos que ocupara y de los instrumentos nuevos- la prensa y la escuela- de que se valió en su misión, podríamos más bien decir que fue un profeta, el profeta de la Pampa. Hubo un resabio árabe en su abolengo, y algo berberisco en aquel oasis entre las travesías, donde él se crio. Tantas especies diferentes se mezclaron en él, que resultó la liga de un hombre nuevo: personaje sin modelo anterior y sin posible repetición, porque no volverán a repetirse las circunstancias que lo formaron”. (Rojas, 1962:19)

En este sentido, no se puede obviar que el desarrollo de las potencialidades que cada humano posee al momento de nacer –salvo que exista algún tipo de impedimento genético-, no es un proceso natural, sino social y tiene que ver con las circunstancias concretas, objetivas y simbólicas del contexto espaciotemporal en el que cada uno ha nacido. Domingo Faustino Sarmiento no escapa a estas generalidades y una muestra de estas condiciones está dada por su asistencia a la Escuela de la Patria de la ciudad de San Juan. En sus salones, junto a otros trescientos niños, -sólo varones- asistió a clases durante nueve años consecutivos.

Esta institución educativa pública fue fundada en 1815 por el gobernador de San Juan, José Ignacio de la Roza (nombrado por José de San Martín cuando se hizo cargo del gobierno de la región de Cuyo) a quien se lo designó como “el promotor del progreso sanjuanino”. En aquellos años, en los que predominaba el analfabetismo, la fundación de escuelas donde se enseñara a leer y a escribir y también las operaciones básicas tales como sumar, restar, multiplicar y dividir a todos los niños sin importar su pertenencia de clase, era un acto político de excepción en los albores del proceso revolucionario de independencia donde las urgencias eran otras y no existía todavía un proyecto nacional en el que la educación fuese una prioridad.

Así, Sarmiento coincidió en el horizonte temporal – espacial donde existió esa Escuela de la Patria, debido principalmente, a la iniciativa de las autoridades locales de aquel entonces. Se inscribió en su historia institucional como uno de sus alumnos más destacados y al mismo tiempo, esa experiencia se constituyó en una de las marcas más significativas de su constitución subjetiva porque como afirma Hannah Arendt (1998), “la condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre (...) los hombres crean de continuo sus propias y autoproducidas condiciones (...) Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana(...)” (Arendt, 1998: 23). Eso le sucedió a ese niño pobre, criado casi exclusivamente por una madre que estaba convencida del poder transformador de la educación, durante los años que asistió a aquella escuela de paredes de adobe.

Ricardo Rojas explica que “Lo mejor de la escuela de la Patria fue su ambiente de civismo y trabajo. Se cultivaba la igualdad entre los alumnos, pero se fomentaba la emulación, para despertar las capacidades. La ense-



ñanza era recíproca y los mejores alumnos ayudaban a los maestros. Pequeña república con jerarquías, pero imbuida de amor, en cada curso se otorgaba el título de Primer Ciudadano al alumno intachable en aplicación, asistencia y conducta. Domingo Faustino Sarmiento fue el niño que obtuvo siempre ese honor, por su asistencia perfecta, su inteligencia excepcional, su cooperación de buen compañero. Ese título de Primer Ciudadano quedó adherido a su nombre” (Rojas, 1962:47).

Manuel Gálvez, (1952) recrea, en su biografía, de marcado estilo literario, aquellos momentos y describe que “Domingo es el mejor alumno de lectura. Un día, el director, que había hecho construir un solio, o cosa parecida, con gradas, lo hace subir a Domingo, al que acaban de nombrar Primer ciudadano; y el chicuelo sube orgullosamente a ocupar el solio, entre aplausos de maestros y compañeros, ¿cómo no ha de creer en sus talentos el hijo de José Clemente? Él mismo explica su infatuación: los elogios, la publicidad del suceso. Todos hablan de sus méritos y él asegura que, entre los dos mil niños que concurrieron durante nueve años a la escuela, no llegaron a la docena los que le aventajaron en su capacidad de aprender. Conoce la fatuidad. Con los años, su fatuidad y su vanidad se exageran hasta los límites con la megalomanía, de modo que los maestros al fomentar la vanidad innata del chiquillo o al crearla indirectamente, le hacen más daño que bien” (Gálvez, 1952: 14/15)

Continuó asistiendo a la Escuela de la Patria, a pesar de que ya había aprendido y aprobado la totalidad de los contenidos previstos para la escolaridad primaria que allí se impartían. Sarmiento deseaba continuar sus estudios. Para ello debía trasladarse a otra ciudad porque en la ciudad de San Juan la única posibilidad era la que él había aprovechado. Sin embargo, sus padres, a consecuencia, de su difícil situación económica, no estaban en condiciones de costear sus estudios superiores en otra institución educativa y tampoco su traslado y mudanza a otro sitio. En consecuencia, no tuvo opción. Esta situación convirtió al estudiante ejemplar en un mal estudiante. Fue rebelde y crítico de sus maestros. Ya no tenía asistencia perfecta, se escapaba de las clases o directamente, no asistía a la jornada escolar. Ya no le interesaba ir a la escuela y todo lo que allí sucedía lo aburría.

Así, desde los trece años Domingo no es el chico tranquilo que se pasaba las horas haciendo santos y soldados de barro. Por el tiempo de sus misas cantadas empieza a convertirse en jefe de una banda de muchachos,

que peleaban a pedradas los domingos contra otra banda análoga (...) seguramente Domingo, en esos años, es peor de lo que revela en detalle, pues habla nada menos que del naufragio de sus cualidades morales. Dice que logra salvar una, y es la del amor a la verdad, que se madre le había inculcado” (Gálvez, 1952:17)

Por ese entonces, hacia 1824 el gobierno de Buenos Aires implementó un sistema de becas para estudiar en el Colegio de Ciencias Morales de aquella ciudad. Los aspirantes podían ser residentes originarios de las distintas provincias y accedían al beneficio luego de un sorteo. Los maestros de Sarmiento lo inscribieron dentro del listado que presentó la provincia de San Juan. Sin embargo, no fue sorteado. Fue una frustración no sólo para él y su ego, sino también para su familia, que incluso había reiterado el pedido de otorgamiento de una beca para Domingo al gobernador de Buenos Aires, sin obtener ningún tipo de respuesta favorable.

Desanimado, sin percibir posibilidades futuras para profundizar sus estudios, Sarmiento abandona la casa materna y se va a vivir con su madrina Doña Paula de Oro quien lo contacta con el Presbítero José de Oro quien, de aquí en adelante, se va a encargar de su educación porque estaba convencido que aquel púber no podía quedarse anclado en San Juan sin proyectos. Su madrina y José de Oro confiaban en las capacidades, en las habilidades y en las aptitudes del joven. Creían en él. “En vísperas de ser presidente de la República, al recordar con gratitud a las personas que lo ayudaron a salvarse, prestando su apoyo en sus mocedades, recordó con cariño a su madrina, por quien pudo aprovechar las enseñanzas de don José de Oro, su preceptor socrático” (Rojas, 1962: 56).

Y así fue. De la mano de José de Oro, en su compañía y a partir de sus enseñanzas, Sarmiento, con 15 años lleva adelante sus primeras experiencias docentes en un poblado rural de la provincia de San Luis, llamado San Francisco del Monte. “Cerca de tal maestro, Sarmiento se sintió maestro. A los quince años se le despertó allá la vocación pedagógica. Abrió escuela para los campesinos del contorno; les enseñó a leer, a escribir, a contar; y esa escuelita de San Francisco del Monte, es otro anticipado signo de su destino, y por él la historia no ha olvidado el nombre de aquel oscuro lugar. Ya en San Juan enseñó cuanto sabía a sus padres y a sus hermanas, como en un precoz asomo de esa caridad intelectual que va a ser su misión como apóstol de la educación pública; pero esos alumnos del hogar son sus deudos, a cuyos afanes debe lo que él ha aprendido en la escuela, mientras en

San Francisco del Monte, en medio de un desierto, él ha puesto su temprano magisterio para las pobres gentes del lugar” (Rojas, 1962:63).

Hasta aquí, las postales seleccionadas para mostrar escenas de la vida cotidiana de un niño y un joven provinciano de principios del siglo XIX. Deseoso de aprender, curioso, entusiasta, iracundo, crítico, controvertido, que cargó con sus sueños y sus frustraciones y con todo ello construyó su historia personal. Quizás las escenas seleccionadas, las de su infancia y su adolescencia, sean las menos conocidas, pero han sido las que, sin duda, han dejado las huellas más importantes en su subjetividad y las que han motorizado su accionar incansable como político, intelectual y militar. Lo demás, ya ha sido dicho y escrito suficientemente por infinidad de historiadores desde distintas perspectivas historiográficas.

Incluso, él mismo se ha encargado de enunciar los mojones de propia su historia y ha escrito: “después de una experiencia de treinta años, en que he estado en la prensa, en el destierro, en el poder, se me han dicho tantas cosas que tengo una cáscara de hierro sobre mi cuerpo. Ya no me hieren los ataques de mis adversarios. Yo también he sido escritor y algunos escritos míos han abierto heridas. En el fervor de la lucha de los partidos, en los momentos del combate, se esgrime como argumentos convincentes, todo lo que puede dañar; pero estos ataques no dañan al hombre honrado” (Sarmiento, 1850: 244).

Pareciera pertinente, después de haber revisitado “al loco” Sarmiento cuando todavía no era tan loco, ni tan brutal, ni tan yoico, que se podría pensar en él como otro de los tantos ejemplos de del inédito viable forjado por Paulo Freire para explicar la confianza en sí mismos que son capaces de construir los sujetos para concretar y hacer realidad los proyectos que han pensado para su vida.

Quizás, Sarmiento en su infancia haya sido un inédito viable. Cada una de sus acciones parecen poner en juego la tensión entre lo desconocido y lo que puede ser posible de concretarse. Y esa ha sido, en definitiva, su lucha constante: transformar lo inédito en editó y lo viable en real pero siempre y cada vez, teniendo en cuenta que ese proceso sólo es posible si se interrelaciona con los contextos socio históricos que transitó, con las experiencias que atravesó y con los otros con los que se encontró en el transcurso de su vida.

### **Referencias bibliográficas**

Anderson Imbert, Enrique (1967). Genio y figura de Sarmiento. Eudeba. Buenos Aires.

Arendt, Hannah (1998). La condición humana. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana. Buenos Aires.

Gálvez, Manuel (1952). Vida de Sarmiento. El hombre de autoridad. Editorial Tor. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2018). Adiós, Sarmiento. Educación Pública, Iglesia y mercado. Editorial Colihue. Buenos Aires.

Rojas, Ricardo (1962). El profeta de la Pampa. Vida de Sarmiento. Editorial Kraft. Buenos Aires.

Sarmiento, Domingo Faustino (1850). Recuerdos de la Provincia. Imprenta Julio Belin. Chile.

**Profesora de Historia y Educación Cívica. Licenciada en Historia. Diplomada en Ciencias Sociales. Especialidad: Sociología (FLACSO). Postitulada en Investigación Educativa de La Universidad Nacional de Córdoba.** Postitulada en “Formador Superior en Investigación Educativa” Instituto Superior del Magisterio N ° 14- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Postgrado en “Nuevas Infancias y Juventudes”, UNR/UNL/UNER. Doctorando en Educación Superior en la UNR. Docente en escuelas medias de la provincia de Santa Fe, en las escuelas preuniversitarias de la UNR, en institutos superiores de formación docente y en posgrados y postítulos afines a la titulación. Capacitadora en distintos proyectos de fortalecimiento de la función docente en la jurisdicción provincial y en programas de capacitación de carácter nacional. Publicación de diversos artículos inherentes a la especialidad en revistas especializadas. Jurado de concurso de Titularización en el Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe (2018-2019). Asistente técnica especialista en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Inicial y Educación Primaria de la provincia de Santa Fe (2023)

**TOMO N°2.**  
**“Producciones, pensamientos y narrativas comunes”.**



## **TOMO N°2. “Producciones, pensamientos y narrativas comunes”. Los derechos que merecemos. Una lucha permanente.**

**A 36 años de permanencia en el Nivel Superior. Berta C. Wexler y  
Prof. Graciela C. del Valle Sosa.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/los-derechos-que-merecemos-el-voto-una-lucha-permanente/>

### **Introducción**

Parece que hablar de las mujeres nos obliga a asociar la búsqueda de un lugar visible con una lucha histórica que comienza mucho antes de lo que imaginamos. Porque sus voces ya no son murmullo, porque no son solamente grito, porque siguen rompiendo los silencios de nuestra cultura patriarcal, las mujeres siguen sembrando nuevas simientes para que otras y otros hilvanan un tejido social más heterogéneo, menos lineal.

Las mujeres, desde hace varios siglos, estuvieron relegadas a segundo plano porque se daba prioridad a los hombres en todos los órdenes de la vida social, política y cultural. A ellos se los debía obedecer dentro del hogar, ocupaban todos los puestos de poder en el gobierno, empresas y organismos locales o nacionales. Las mujeres siempre quedaban en segundo plano. Contra ese sistema se tuvo que luchar.

Cada 8 de marzo, casi como un ritual, la sociedad pone en foco a las mujeres. Y los circuitos se activan para hacer surgir desde diferentes lugares esas voces que emergen con estilos diversos para darnos nuevas imágenes que invitan a repensar un espacio socio-histórico diferente y necesario. Sin embargo, es necesario reconocer que no basta con ello, que hace falta seguir bregando para que esas voces emerjan de los lugares subterráneos en los que todavía permanecen.

Recuperemos algunas que aparecieron el 8 de marzo de 2023. Patricia Moscato, Subsecretaría de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe escribió en el Blog:

En diversos rincones del mundo se reunieron millones de mujeres con un propósito en común que representa la lucha por sus derechos y la igualdad de género. La inspiración en la reivindicación de las luchas por la ampliación de derechos provoca los grandes avances de este último tiempo denotando producciones colectivas en clave de derechos<sup>[3]</sup>.

Ximena Frois, Coordinadora Jurisdiccional ESI, describió de esta manera las acciones a partir de la Ley 26150 sancionada en el año 2006, como una perspectiva para ir avanzando en el trabajo y las acciones en la Educación: La ESI como política pública educativa, brinda herramientas para que en la escuela podamos reconocer las inequidades basadas en el género de las personas, a la vez que promueve una perspectiva crítica para construir nuevos modos de relacionarse. De tal modo, la perspectiva de género es imprescindible para abordar, analizar críticamente los procesos educativos en los que a diario se enmarca la labor docente en las escuelas.[\[4\]](#)

Consideramos importante compartir con todos los actores de las instituciones terciarias, especialmente, con alumnos y docentes de Nivel Superior, algunas de las cuestiones que, desde la historia, se pueden ampliar.

### **Lucha por la igualdad de hombres y mujeres.**

En 1789 la Revolución Francesa estableció los Derechos del hombre y del ciudadano, pero quienes dirigían la revolución no compartían los planteos feministas.

Las mujeres habían participado de este gran movimiento social, la mayoría veía la necesidad de aportar nuevas ideas. Sobresalió entonces el programa presentado por Olympe de Gouges, escritora, dramaturga, panfletista y filósofa política francesa, que planteaba: libertad, igualdad y derechos políticos, especialmente el derecho de voto, para ellas.

[\[5\]](#).

Marie Gouze, conocida como Olympe de Gouges.

Olympe sintió la necesidad de obtener los derechos civiles y políticos de las mujeres y publicó en 1791, la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, que causó un impacto muy fuerte en la sociedad. Del articulado tomamos los más destacados, como el Preámbulo que señala:

El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la mujer y el hombre: estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión. ...La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales solo pueden basarse en la utilidad común[\[6\]](#).

El documento dejaba en claro que las mujeres, por naturaleza, tenían los mismos derechos que los hombres, que ellas eran individuos, y como tales sus necesidades específicas debían ejercerse como derechos.

[7]

Por defender estos principios, Olympe fue arrestada en julio de 1793 y ejecutada en noviembre del mismo año como castigo a sus pensamientos y acciones tan avanzadas. Fue sometida a la guillotina, esta acción fue dando vueltas por el mundo y en lugar de funcionar como escarmiento, las mujeres comenzaron a estar presentes en los acontecimientos principales de cada país, como iluminando el camino hacia las grandes conquistas.

[8] Olympe camino a ser ejecutada en la guillotina.

La historia de la Revolución Francesa marcó el rumbo de la modernidad ya que desde 1791 las iniciales palabras de Olympe de Gouges, con enfoque feminista, retumbaron y fueron muy necesarias: “¿hombre, eres capaz de ser justo? Las mujeres te lo preguntamos[9]”.

Los reclamos se expandieron por todos los continentes y llegaron a nuestro país desde fines del S XIX junto a la incipiente lucha de la clase obrera. En pocos países del mundo las mujeres obtuvieron el derecho al voto a fines del SXIX y principios del XX en Nueva Zelandia en 1893, gracias a la lucha encabezada por Kate Sheppard, pero recién en 1919 se pudieron presentar a elecciones y la primera parlamentaria recién elegida fue Elizabeth McCombs, quien llegó a la Cámara en 1933.

Las que lucharon por conseguir el voto fueron conocidas como sufragistas, tal el caso de las británicas como Emmeline Pankhurst, Emily Davison, Millicent Fawcett, Mary Richardson, Maud Watts y Annie Kenney. El combate por el sufragio femenino fue muy cruel en Inglaterra. Ante los reclamos las mujeres fueron arrestadas, hacían huelga de hambre y sufrieron torturas, tales como la colocación de canutos en la nariz para alimentarlas hasta lastimarlas y enfermarlas. Una historia muy larga y triste. Así lo relataba Mary Richardson luego de estar en prisión: “Me forzaron a abrir la boca insertando sus dedos, cortándome las encías y el interior de mis mejillas. Cuando estaba loca de dolor me metieron dos grandes mordazas”. Emmeline Panhurst también decía: “La prisión de Holloway, se convirtió en un lugar de horror y tormento con escenas repugnantes de violencia a cualquier hora, ya que los médicos iban de celda en celda desempeñando su terrible oficio”[10].

[11]



Consiguieron y votaron por primera vez después que terminara la Primera Guerra el 14 de diciembre de 1918, aunque sólo las mayores de 30 años. En 1928, el sufragio femenino se extendió a todas las mujeres mayores de 21 años, en pie de igualdad con los hombres.

[12]

Otras fueron las sufragistas estadounidenses como Elizabeth Cady Stanton, Alice Stokes, Lucy Burns y Sojourner Truth [13]. Reunidas desde 1890 en la Asociación Nacional Americana por el Sufragio de la Mujer (National American Woman Suffrage Association), pelearon para conseguir el voto. Así lo expresaba Susan B. Anthony:

Ahora que, como resultado de la lucha por la igualdad de oportunidades y debido al uso de maquinaria, se ha operado una gran revolución en el mundo de la economía, de manera que donde pueda acudir un hombre a ganarse un dólar honradamente también puede ir una mujer, no hay forma de rebatir la conclusión de que ésta tiene que estar investida de igual poder para poderse proteger. Y ese poder es el voto, el símbolo de la libertad y de la igualdad, sin el cual ningún ciudadano puede estar seguro de conservar lo que posee y, por lo tanto, mucho menos de adquirir lo que no tiene. [14]

[15]

Susan B. Anthony, Elisabeth C. Stanton  
y otras sufragistas norteamericanas

Recién en 1919, el Presidente Wilson, apoyó el sufragio femenino y en 1920 se aprobó la XIX Enmienda a la Constitución de Estados Unidos, que otorgaba el derecho de voto a las mujeres: “El derecho de los ciudadanos de Estados Unidos al voto no será negado ni limitado por los Estados Unidos o por cualquier estado o por razón del sexo”. [16]

Siendo colonia británica Australia logró el voto femenino en 1902 y se concedió a las mujeres el derecho a presentarse a las elecciones al Parlamento; Finlandia, siendo parte del imperio ruso lo logró en 1906 y Noruega, en 1913. Y siguieron luchas en la mayoría de los países europeos y americanos que paulatinamente fueron conquistando esos derechos.

### **En la República Argentina**

Algunas de las primeras luchas de las mujeres en nuestro país tuvieron como protagonistas a las empleadas domésticas en 1888:

... cuando los patrones de la ciudad de Buenos Aires impusieron la libreta de conchabo a esas trabajadoras para controlar su conducta y la Municipalidad intentó poner en vigencia una ordenanza de 1887, que establecía el uso obligatorio de la libreta de conchabo, en la que los patrones debían anotar la conducta observada por los trabajadores del servicio doméstico.[\[17\]](#)

Por el mismo motivo protestaron las modistas de Rosario en 1889[\[18\]](#). Según la historiadora Graciela Coni, muchas fueron las huelgas y manifestaciones que organizaron las mujeres: las obreras del tabaco (1896); las costureras, las lavanderas; las alpargateras de “La Argentina” (1901); las tabaqueras de “La Generosa”, “La Favorita” y “Garello y Agrifoglia” (1904), las obreras de la Compañía General de Fósforos(1906); las telefónicas (1907), y muchas más[\[19\]](#).

Ella señala, además, que en la gran cantidad de huelgas que se sucedieron por esos años fue significativa la participación de las mujeres destacándose la huelga de inquilinos en 1907 en los conventillos por el gran apremio demográfico del momento y la presión de los dueños.[\[20\]](#)

Esta huelga se precipitó por la llegada de contingentes de inmigrantes, hombres y mujeres que se convirtieron en trabajadores/as. El crecimiento de las ciudades hizo que en esas precarias viviendas se hacinaran todo tipo de personas. Los baños, los lavaderos y cocinas eran comunes, no había cloacas ni servicios de sanidad, se propagaban epidemias como el cólera, numerosas infecciones, la fiebre amarilla, el paludismo, y la parasitosis.

Lo conventillos tenían pequeñas piezas para muchos y un gran patio, lugar donde se prepararon las protestas por el alza de los costos.[\[21\]](#)  
[\[22\]](#)

Contra el alza de alquileres las mujeres con sus hijos comenzaron a resistir y la medida se extendió en la ciudad de Buenos Aires y de allí a ciudades como Rosario, La Plata, Bahía Blanca, Mar del Plata, Córdoba, Mendoza a la voz de : Resistir el alza de los alquileres y los desalojos.



[23]

Y los escobazos fueron las armas “que mujeres y niños utilizaron para correr a los abogados, escribanos, jueces, bomberos y policías que pretendían arrancar a las familias de sus casas[24].” Si primero se rebelaron 500 conventillos en poco tiempo fueron 2000

[25]

El diario La Prensa comentó que el 21 de octubre la Policía intentó desalojar un conventillo: “pero las mujeres ya estaban preparadas e iniciaron un verdadero bombardeo con toda clase de proyectiles, mientras arrojaban agua que bañaba a los agente”. Junto a las puertas acumulaban piedras, palos y todo elemento intimidatorio. Varias crónicas relatan la decisión en algunos conventillos de colocar enormes calderos con agua hirviendo amenazando despellejar a quienes intentaran echarlos. Pero los desalojos culminaron mal cuando la represión con sablazos y disparos la policía mató a un obrero de 18 años[26].

### **Derechos civiles y políticos**

El camino hacia las reformas electorales comenzó en 1912 con la Ley que reservaba el derecho al voto sólo a los varones mayores de 18 años, nativos y naturalizados, con lo cual la universalidad no era tal porque excluía a las mujeres de la participación en el sufragio. La obtención del derecho al sufragio se logró por una larga lucha de mujeres socialistas y feministas, como Alicia Moreau de Justo, Elvira Rawson Guiñazú de Dellepiane, Cecilia Grier-son Duffy.

[27]

En 1907 la socialista Alicia Moreau de Justo armó la organización que bregaba por los derechos cívicos de las mujeres. La acompañaron Sara Justo, Julieta Lanteri y Elvira Rawson, en 1911. Con ese Comité Pro Sufragio Femenino se preparó un proyecto de ley de voto femenino.

Julieta Lanteri, como inmigrante italiana se radicó en Buenos Aires con su familia. En 1910, fue la secretaria general del Femenino Congreso Internacional, año del centenario de la Revolución de Mayo. Fue una de las pocas recibidas de médica y la primera mujer Argentina en emitir su voto en 1911, ya que el sufragio era sólo un derecho masculino. Ella cumplía con los requisitos de la Ley N° 5098 para ser votante, porque era mayor de edad, sabía leer y escribir, había pagado los impuestos comunales y ejercía una profesión liberal, en la capital Federal donde residía con domicilio legal. Era doctora en Medicina y Cirugía.

Alicia Moreau de Justo fundó el Partido Socialista femenino, fue militante del feminismo de principios de siglo, maestra, doctora y feminista.

Con varias de ellas fundó el Centro Feminista y defendió a rajatabla la dignidad de la mujer y sus derechos como individuo, un reclamo importante en las primeras décadas del siglo XX.

Alicia Moreau de Justo [\[28\]](#)

En mayo de 1910 participó del Primer Congreso Feminista Internacional presidido por Cecilia Grierson, donde se alzó la voz también por la conquista de derechos civiles.

Las demandas de las mujeres socialistas pronto fue una expresión de otros sectores. Alicia Moreau murió cuando faltaba muy poco para cumplir los 101 años, siempre luchando por los derechos civiles y políticos femeninos.

Ley Sáenz Peña

En nuestro país, los derechos de las mujeres no se contemplaron durante el siglo XIX; sólo se escuchó la voz de Carlos Pellegrini en su Tesis Doctoral en 1869, bajo el título "Derecho electoral" que expresaba sus ideas a favor del voto femenino, fundamentando que no había razón para no concederle a las mujeres los derechos políticos al igual que a los hombres: "El voto universal importa a la igualdad absoluta, que es una de las fases de la perfección social". A principios del siglo XX, el primer proyecto en ese sentido fue del Diputado Luis María Drago en el que daba numerosas razones para que se votaran leyes que logran la igualdad.

El socialista Alfredo Palacios, en 1915, fue el autor de la Ley de los derechos civiles y políticos de las mujeres.

[\[29\]](#)

Senador Nacional Alfredo Palacios

Fue el puntapié inicial para que algunos legisladores debatieron el tema durante las décadas siguientes. En los ámbitos nacionales, las discusiones fueron muy arduas entre los políticos que intentaron convertir en leyes los proyectos, pero todos esos intentos fracasaron. En la República Argentina, la Ley Sáenz Peña de 1912, otorgaba el voto secreto y obligatorio para todos los hombres mayores de 18 años y dejaba afuera a las mujeres.

[\[30\]](#)

Julieta Lanteri en 1919 se declaraba candidata a Diputada Nacional por la Unión Feminista Nación, porque las mujeres no podían votar, pero nada impedía que fueran candidatas. Lo hizo con el lema "En el Parlamento, una banca me espera, llevadme a ella. Consiguió 1.730 votos, sus votantes por supuesto eran todos hombres[\[31\]](#).

Este grupo de Julieta y Alicia junto con el feminismo socialista reclamaron el derecho al voto junto a la Asociación Pro Derechos de la Mujer, presidida por Elvira Rawson de Dellepiane, de la Unión Cívica Radical: "... junto a otras mujeres impulsó la equidad de derechos entre hombres y mujeres, no sólo respecto del voto, sino también en cuanto a los derechos civiles".[\[32\]](#)

### **Ellas llevarán la delantera en votar**

Si Julieta Lanteri, por principios, fue la primera mujer en depositar la boleta en la urna electoral en 1911, sanjuaninas y santafesinas serán las mujeres favorecidas para votar en la República Argentina en décadas anteriores a la Ley general para todo el país.

En la provincia de San Juan, en 1928, las mujeres que se inscribían en el Padrón Municipal pudieron votar y el mayor logro fue una mujer elegida como delegada de un municipio. Solamente dos años estuvo en vigencia esa Constitución Provincial, ya que el Golpe de Estado de 1930 acabó con ella. Mujeres electoras y elegibles en Santa Fe

La Carta Magna más avanzada para su época fue la Constitución de 1921 de Santa Fe, que recién se aplicó en la provincia una vez llegado al gobierno el Partido Demócrata Progresista de Lisandro de la Torre. El Gobernador Luciano Molinas la puso en vigencia en 1932.

El Artículo 36, en el Capítulo referido al Régimen Electoral, expresaba en su primera parte:

Sólo tendrán votos en las elecciones provinciales los ciudadanos argentinos mayores de diez y ocho años que se hallen inscriptos en el registro cívico provincial los extranjeros y las mujeres serán electores y elegibles para cargos de carácter local, en el modo y forma que ley o las respectivas cartas municipales determinen[33]

El gobierno progresista de Santa Fe fue intervenido en 1935 y, a raíz de ello, dejó de tener vigencia la Constitución tan avanzada de 1921. Las mujeres volverían a las urnas recién en 1951. Oscar Blando en la tapa del libro expresaba que la Década Infame se asentaba sobre el irrespeto a las instituciones democráticas, la apelación al fraude y a la violencia.[34]

### **La igualdad de los derechos políticos y civiles**

A partir de la llegada del Presidente Juan Domingo Perón al poder en 1946, las leyes de los socialistas como Alfredo Palacios tantas veces desechadas por el parlamento argentino fueron aprobadas, a pesar de todos los grupos conservadores. Eva Perón, esposa del Presidente, jugó un rol importante presionando a los legisladores para lograr la sanción.

[35]

El Senado dio media sanción al proyecto el 21 de agosto de 1946, y hubo que esperar más de un año para que la Cámara de Diputados sancionara el 9 de septiembre de 1947 la Ley N° 13.010. Esta Ley del Sufragio Universal, establecía la igualdad de derechos políticos para las mujeres y los hombres. Para que las mujeres pudieran votar se creó un registro de identificación de las personas con la finalidad de elaborar los padrones electorales, porque hasta ese momento sólo estaban identificados los varones mayores con la Libreta de Enrolamiento. Para conceder identidad a las mujeres el Registro Nacional de las Personas les otorgó la CIUDADANÍA a través de la Libreta Cívica (LC).

En las primeras elecciones de 1951 en las que participaron masivamente en un 90%, salieron elegidas 23 Diputadas y 6 Senadoras y en 1954 aumentó el número a 34 Diputadas y 8 Senadoras.

[36]

Berta Ritvo: una santafesina luchadora.

Las estampas de la popularidad adquirida a través de los medios nacionales y regionales, los actos de reconocimiento de las autoridades santafesinas y la presencia de su figura en Internet que se presentan a continuación son una pequeña muestra de su presencia en la escena regional y nacional[37]

Berta Ritvo o “Ñata” (como la nombran familiares y amigos) nació en la ciudad de Santa Fe el 15 de noviembre de 1913. A ciento diez años de su nacimiento, merece que nosotros visualizamos sus luchas por la reivindicación de los derechos de las mujeres. Ciento seis años de vida transitó dejando a su paso una huella indeleble entre los que la conocimos y los que la conocieron, a nivel nacional, a partir de sus reclamos públicos bregando por su derecho a votar.

Decíamos sobre Berta en una publicación sobre Mulheres na história da América Latina:

La lucha por su propio voto es la que la hace famosa, pero son sus reclamos por haber sido excluida de los padrones electorales en Santa Fe que mantiene su nombre en los titulares de los diarios regionales y nacionales que se hicieron eco de su lucha. Sin embargo, ese hecho ha puesto en la escena pública a la ciudadanía en un estado de acción permanente ya que, junto con su requerimiento, se exponen los derechos de la mujer en variadas esferas de la sociedad.[39]

Hija de inmigrantes asquenazis, llamados así a los judíos asentados en la zona central europea, en Rusia y en Polonia, quienes fueron perseguidos por el zarismo ruso. Casada con Jaime Streiger, participó junto a él, en la vida cultural de la ciudad de Santa Fe por lo cual recibió varios premios por su destacada contribución. Berta tuvo siempre una actitud curiosa, atenta y comprometida en distintos ámbitos. Estudiosa del idish en la Asociación Cultural Israelita Argentina “I.L. Peretz”, cuyos integrantes también reconocieron su larga trayectoria y sus aportes a la institución. Perseguida por la Dictadura militar, sobrevivió a los tiempos de cárcel como tantas otras argentinas perseguidas por causas políticas. Las huellas de esos tiempos han quedado en pequeños objetos realizados para su familia en tiempos de reclusión, en cartas conmovedoras, en relatos orales que dan cuenta de los sufrimientos vividos en esas circunstancias.

Lejos de disciplinar el pensamiento de Berta, su compromiso con la defensa de los derechos humanos la impulsó a participar junto a las Madres de Plaza

de Mayo por la aparición con vida de los hijos, especialmente de uno, su sobrino desaparecido y con Abuelas de Plaza de Mayo, por la aparición de los nietos. El compromiso con los derechos de las mujeres la impulsó a vestirse de negro para marchar contra la violencia de género y los femicidios en las concentraciones haciendo oír la voz de “NI UNA MENOS”, para tomar las banderas de la despenalización del aborto, de los reclamos docentes en 2019, de la defensa de la escuela pública y del cumplimiento de la Educación Sexual Integral.

### **Participación en las elecciones**

Un dato interesante fue que la Ley 13.010 en Santa Fe permitió a las sufragistas a que acudieran a las urnas el 11 de noviembre de 1951, tal como lo acredita esta libreta cívica de Berta Ritvo.

### **Libreta Cívica.**

En esta primera elección votaron más de 3.500.000 de mujeres, cuando se reeligió al General Juan Domingo Perón. Puede observarse en las páginas 16 y 17 de su Documento Nacional de Identidad. En las mismas existe un lapso de diez años entre 1973 y 1983 en el que fueron interrumpidas las elecciones por la Dictadura Militar. El proceso tendrá impactos en la vida personal y familiar. Cabe recordar también que durante El Golpe de Estado de los gobiernos militares de los Generales Onganía, Levingston y Lanusse desde 1966 hasta 1973 la libreta cívica no se registra el ejercicio del voto.

Libreta Cívica [\[40\]](#)

Las apariciones públicas de Berta expusieron en diferentes medios de comunicación su reclamo por haber sido excluida del Padrón Electoral, cuya consecuencia fue denegar su derecho a votar en las P.A.S.O. de 2017. El hecho tuvo alto impacto social, especialmente a nivel nacional, porque esta queja ante los organismos nacionales hizo que debieran subsanar el error para poder efectivizar su voto en 2017.

Los numerosos registros periodísticos dan cuenta de una causa que Berta tomó a los 103 años de vida. El hecho hizo evidente que las mujeres nunca deben abandonar la defensa de sus lugares. Y ella tomó el centro de la escena para hacer visibles las contradicciones propias de las autoridades electorales. Por un lado, la dejaron excluida del Padrón Electoral en 2017 impidiendo su derecho a votar. Por otro, la nombraron como autoridad de mesa



en 2019 en los comicios de las P.A.S.O., mientras su frágil salud le impedía cumplir con esa actividad cívica.

[1\]](#)

Las mujeres aceptaron el reto de participar de sus derechos cívicos. Berta así lo entendió siempre, a pesar de la normativa que exime del ejercicio de ir a sufragar para ambos sexos, después de los 70 años. Lo demuestra su vocación cívica que anima a todas y todos a no dejar de pensar y VOTAR[\[42\]](#). Recuerda a un familiar, y en su recuerdo, es posible visualizar sus convicciones:

...yo le pregunté a Miguel por qué te hiciste peronista si vos desde los 14 años eras socialista y me respondió que era porque ahora, habían puesto en práctica todas las leyes que Alfredo Palacios, Juan B. Justo siempre lucharon para conseguir. Entre ellos la Ley de la Silla[\[43\]](#) y el voto femenino. Esa primera vez que fui votar fue para mí fue una fiesta, pero hoy día hay que enseñarle a la gente que no es el papelito que se pone en la urna, hay que pensar, hay que estudiar, hay que leer lo que hace cada uno para saber a quién le corresponde el voto[\[44\]](#)

Sorprende la memoria con que relata todas las peripecias anteriores a que se promulgara la ley 13.030 del voto femenino y, como ella misma recuerda, la Ley Silla fue una larga batalla desde principios de siglo de las socialistas para conseguir el derecho de los y las trabajadoras a poder sentarse tras largas horas de estar de pie, aprobada recién en 1935[\[45\]](#).

Para Berta Ritvo votar era una celebración ciudadana, como acto formal con la solemnidad que éste requiere, como acto festivo porque el acontecimiento lo merece y como expresión personal de una decisión importante. Para ella, votar requiere educación ciudadana y voluntad de participación. En su propia voz, emergen estos sentidos:

Representa hacer algo porque la Patria vuelva a ser lo que era antes del año treinta cuando el golpe a Irigoyen, porque desde el golpe de Irigoyen fuimos dando siempre un golpe y otro golpe. El votar es algo muy importante. Traten de ver a quién van a votar, estudien lo que propone cada uno, que no se queden con lo primero que ven porque uno miente más que el otro...[\[46\]](#)

Reconocimiento oficial en el Día de la Mujer

En 2018 la Legislatura Santafesina reconoció su lucha y la homenajeó poniendo en valor sus actuaciones en favor del derecho a votar.

En ese momento, fue declarada, junto a otras mujeres reconocidas por la Cámara de Diputados de Santa Fe, “Mujer Santafesina Destacada”, “En reconocimiento a su lucha y trayectoria en pos de los derechos de las mujeres”, dice el Diploma de Honor que le entregaron.

Mostró lecciones de civilidad cuando abrazó la defensa del voto femenino otorgado por iniciativa de Eva Perón y proclamó su pedido de que no vuelvan los golpes de Estado, porque vivió la falta de libertad de esos tiempos. En algunos párrafos el texto dice textualmente: Este es un homenaje a una luchadora incansable de TODA LA VIDA.

### **Conclusiones**

Reconocemos en este mes de marzo de 2023 a todas nuestras queridas compañeras, amigas, de ayer y hoy en sus batallas ciudadanas que se inscriben en los reclamos de miles de mujeres en la lucha por la equidad.

Las luchas de una mujer santafesina centenaria como Berta Ritvo fueron reconocidas en la medida en que se fueron haciendo públicas: “Yo estoy de paso, pero la patria queda”, dijo en su última actividad electoral “...para levantar el país, hay que luchar para que no vuelva a pasar un golpe de Estado”.[\[47\]](#)

Los testimonios que fue sembrando esta santafesina puso en el centro de la escena social el valor del voto como compromiso con los destinos del país y no como un acto meramente burocrático. Recuperamos sus ideas acerca de la importancia de la instrucción ciudadana como base de la construcción nacional y de la educación como camino hacia el futuro.

Aspiramos a que esta lección de civilidad que esta mujer ofreció a la sociedad sea recordada y reconocida. Cada una de sus batallas ciudadanas merece ser recogida por las santafesinas y santafesinos en general y, en particular, aquellos que se preparan para la tarea docente.

### **Bibliografía**

Blando, O.y Defante, O. (2014) La Constitución de 1921. La verdadera Constitución Progresista de Santa Fe. Rosario, Laborde Libros.

Coni, G. (2010) Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, Mayo 1910: edición conmemorativa/Cecilia Grierson. Prólogo, en Centenario 1º edición. Buenos Aires: Museo de la Mujer.

del Val Vega Alonso. (2022) La lucha de las mujeres por el derecho al voto femenino.htm, Amnistía Internacional.

Frois, X. (2023) 8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora. 8 de marzo. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>

Moscato, P. (2023) 8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora. 8 de marzo. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Ministerio de Educación. En: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>

Huelga de las escobas. Recuperado de [www./http://](http://www.escobas.org.ar/) Agencia Noticias en Red.htm /La huelga de las escobas

Mujeres del Comité Pro Sufragio Femenino. Recuperado de

<https://psicologossalta.com.ar/viejaweb/fragmentos-de-nuestra-historia-el-voto-femenino/>

Lanteri, J. Recuperado de Perfil

<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/julieta-lanteri-la-primera-mujer-que-pudo-votar-y-fue-olvidada-por-la-historia.p>

Murillo, C. Efemérides. Recordamos a Julieta Lanteri la primera mujer que votó en Argentina. Red Internacional. La izquierda diario.

Ley 13.010 de sufragio femenino. Recuperado de [www/http/wikipedia](http://www.wikipedia.org/wiki/Ley_13010), la enciclopedia libre.htm

Palacios A. Recuperado de <https://www.elhistoriador.com.ar/alfredo-palacios/>

Ritvo, B. ( 2017) Berta Ritvo una ciudadana ejemplar. Publicado el 7 de diciembre. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=IYOL\\_1ws0sw](https://www.youtube.com/watch?v=IYOL_1ws0sw)

Ritvo, B. (2017) Recuperado del reportaje de Aire de Santa Fe Digital [https://www.youtube.com/watch?v=IYOL\\_1ws0sw](https://www.youtube.com/watch?v=IYOL_1ws0sw) , publicado el 22 de octubre.

Tecnópolis. El motor de la Historia. 70 años de voto femenino.

Tórtora, C. ( 2011) Primera huelga del servicio doméstico: Buenos Aires, 1888, ante la imposición de la libreta de conchabo En: *Todo es Historia*. Año 44, no. 532 (noviembre,). — Buenos Aires, p. 20-31. -82 p.

Wexler, B. y Sosa, G. (2020) Berta Ritvo: 105 años de lucha por la ciudadanía latinoamericana. En Zacarías Rodríguez Marinette Aparecida, Branco Viera, Luciana. *Mulheres na historia da América Latina*. Curitiba,

Wexler, B. y Sosa G. (2018) In memoriam. Berta Ritvo: ciudadana santafesina. Un siglo de historia. *Revista Junta de Estudios Históricos de Santa Fe*, Nº LXXIV. Santa Fe, Revista Oficial

[1] Miembros del Comité Editorial *Revista de Historia Regional del Instituto Superior del Profesorado N° 3 “Eduardo Laferriere” de Villa Constitución*.

Ilustrador: Guido Francisco Molinas

[2] Multitudinario acto en la Plaza de Mayo de Buenos Aires el 23 de septiembre de 1947, para escuchar la promulgación la Ley del Voto femenino Recuperado de [https://www.cultura.gob.ar/23-de-septiembre-de-1947-asi-se-promulgo-la-ley-del-voto-femenino\\_6501](https://www.cultura.gob.ar/23-de-septiembre-de-1947-asi-se-promulgo-la-ley-del-voto-femenino_6501)

[3] Moscato, P. (2023) *8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora*. 8 de marzo. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>

[4] Frois, X. (2023) *8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora*. 8 de marzo. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Nivel Superior. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>

[5]Foto de Olympe de Gouges. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Olympe\\_de\\_Gouges](https://es.wikipedia.org/wiki/Olympe_de_Gouges)

[6] de Gouges, O. (1791) *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*. París.

[7] Imagen de la Mujer en la revolución Francesa.(1789) El País, recuperado de

<https://smoda.elpais.com/moda/8-cosas-debes-saber-olymppe-gouges-la-pionera-los-derechos-femeninos/>

[8]Olympe camino a ser ejecutada en la guillotina. (1793) INFOBAE. Recuperado de <https://www.infobae.com/sociedad/2017/03/08/olymppe-de-gouges-la-feminista-guillotizada-por-los-revolucionarios-fran>

[9] de Gouges, O. Op. Cit.

[10] Richardson M. y *Panhurst*, E. Recuperado de [www.http:// National Geographic/](http://www.nationalgeographic.com)Fechas clave en la historia para conseguir el voto femenino.

[11]Amnistía Internacional. (2022) *Reunión de la Unión Política y Social de Mujeres, cuya presidenta fue Emmeline Pankhurst (Dominio público)*. Recuperado de [www/http// del Val Vega Alonso](http://www.amnistia.org). Amnistía Internacional. La lucha de las mujeres por el derecho al voto femenino.htm, 19 de noviembre.

[12]Foto de la detención de *Emmeline Pankhurst*. Extraída de del Val Vega, A. (2022) *La lucha de las mujeres por el derecho al voto femenino*.htm. Amnistía Internacional.

[13] Recuperado de [www.http://Internacional/ National Geographic/](http://www.nationalgeographic.com)Historia en El auge del feminismo en Estados Unidos.

[14]Ibídem. Recuperado de [www.http://Internacional/ National Geographic/](http://www.nationalgeographic.com)Historia en El auge del feminismo en Estados Unidos. *Anthony, Susan B. La mujer quiere el pan, no el voto*

[15] Sufragistas en la Convención Nacional Republicana de 1920 en Chicago

[16] Recuperado de [www.historiasiglo20.org](http://www.historiasiglo20.org) / Historia siglo XX. *El auge del feminismo en Estados Unidos*.

[17] Tórtora, C. 2011 *Primera huelga del servicio doméstico: Buenos Aires, 1888, ante la imposición de la libreta de conchabo* En: *Todo es Historia*. Año 44, no. 532 (noviembre). Buenos Aires, p. 20-31. -82 p.

[18] Coni, G. (2010) *Centenario 1 Congreso Femenino Internacional de la República Argentina, Mayo 1910*: edición conmemorativa/Cecilia Grierson. Prólogo, 1 edición. Buenos Aires, Museo de la Mujer.

[19] *Ibidem*

[20] *Ibidem*

[21] Sobre el tema Recuperado de [www./http:// Agencia Noticias en Red.htm](http://www. Agencia Noticias en Red.htm) /La huelga de las escobas

[22] *Ibidem*. Patio de un conventillo. Recuperado de [www./http:// Agencia Noticias en Red.htm](http://www. Agencia Noticias en Red.htm) /La huelga de las escobas

[23] *Ibidem*. La huelga de las escobas

[24] Huelga de las escobas. Ob. Cit.

[25] *Ibidem*. Arengando la huelga de inquilinos en Bs As. Recuperado de [www./http:// Agencia Noticias en Red.htm](http://www. Agencia Noticias en Red.htm) /La huelga de las escobas

[26] *Ibidem*. Según el historiador Leónidas Ceruti similar situación se vivió en Rosario, donde se afirmaba: *nadie puede decir que no estamos en plena guerra contra la explotación y la usura*.

[27] Mujeres del Comité Pro Sufragio Femenino. Recuperado de <https://psicologossalta.com.ar/viejaweb/fragmentos-de-nuestra-historia-el-voto-femenino/>

[28] Alicia Moreau de Justo. Recuperado de <https://www.infobae.com/sociedad/2021/05/12/alicia-moreau-de-justo-la->

militante-que-lucho-por-los-derechos-de-las-mujeres-y-cuyos-suenos-hoy-son-realidad

[29] Alfredo Palacios Recuperado de <https://www.elhistoriador.com.ar/alfredo-palacios/>

[30] Julieta Lanteri, emitiendo en primer voto femenino en 1911. En Perfil. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/julieta-lanteri-la-primera-mujer-que-pudo-votar-y-fue-olvidada-por-la-historia.p>

[31] Murillo, C. *Efemérides. Recordamos a Julieta Lanteri la primera mujer que votó en Argentina*. Red Internacional. La izquierda diario.

[32]Tecnópolis. *El motor de la Historia. 70 años de voto femenino*.

[33] Blando, O. y Defante, O. *La Constitución de 1921. La verdadera Constitución Progresista de Santa Fe*. Laborde Libros, Rosario, 2014.

[34] Ibídem

[35] Manifestación de mujeres frente al Congreso Nacional reclamando la sanción de la ley de voto femenino, 3 de septiembre de 1947

[36]Mujeres acudiendo a las urnas. *Ley 13.010 de sufragio femenino*. Recuperado de [www/http/wikipedia](http://www.wikipedia.org), la enciclopedia libre.htm

[37] Wexler, B. y Sosa G. (2018) *In memoriam. Berta Ritvo: ciudadana santafesina. Un siglo de historia*. Revista Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, N° LXXIV. Santa Fe, Revista Oficial.

[38] Berta Ritvo. Foto tomada en 2019

[39] Wexler Berta Catalina, Sosa Graciela Cristina del Valle. Berta Ritvo: 105 años de lucha por la ciudadanía latinoamericana en Zacarías Rodríguez Marinette Aparecida, Branco Viera, Luciana. *Mulheres na historia da América Latina*. Curitiba, 2020

[40]Ritvo Berta. Libreta Cívica donde consta la emisión del voto en distintos períodos.

[41] Emisión del voto de Berta Ritvo en 2017, Tomada en el acto comicial de Santa Fe.

[42] Foto en: Wexler- Sosa, ob. Cit (2020)

[43] La Ley de la Silla la redactó Alfredo Palacios en 1907 y se aprobó en 1935 y fue un derecho conquistado para todos los trabajadores especialmente por la participación femenina en las luchas laborales en historia del país. Esta Ley obligaba a los empleadores a proveer una silla o taburete con respaldo a todos los empleados.

[44] Aire de Santa Fe. *Berta Ritvo una ciudadana ejemplar*. Publicado el 7 de diciembre, 2017. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=IYOL\\_1ws0sw](https://www.youtube.com/watch?v=IYOL_1ws0sw)

[45] Wexler- Sosa Ob. Cit.(2020)

[46] Ritvo Berta. Reportaje de Aire de Santa Fe Digital. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=IYOL\\_1ws0sw](https://www.youtube.com/watch?v=IYOL_1ws0sw) , publicado el 22 de octubre de 2017.

[47] Ibídem



Prof. Fernando Scalella[1]

## **Espacio de Tutorías. El ver y el enunciar.**

*Análisis a partir de las expresiones de estudiantes.*

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/espacio-de-tutorias-el-ver-y-el-enunciar/>

“(…) La conversación no es la velocidad, el rendimiento, se encuentra en el lado opuesto de la comunicación ya que no apunta a convencer, no es unívoca, sino que siempre se halla a la expectativa de la respuesta del otro. Philippe Breton y David Le Breton en El silencio contra los excesos de la comunicación.

En comienzo, es importante aclarar que, en una primera publicación[2], realizamos un acercamiento sobre las experiencias acontecidas en el Espacio de Tutorías. El propósito fue abordar la porosidad de los límites entre lo institucional y las problemáticas provenientes por fuera de la estructura, la búsqueda de una definición del espacio y, además, la responsabilidad del docente a cargo.

Por tanto, es de consideración poner en manifiesto expresiones o comentarios de estudiantes que han tenido paso por el Espacio de Tutorías en el año transcurrido. Porque, al decir de Philippe Breton y David Le Breton (2011) “Hablar es ante todo callarse juntos para poder escucharse, comprender los dichos del otro, alimentar su propia respuesta” (p.13).

En este sentido, los estudiantes rescatan como principales caracteres del Espacio de Tutorías: el apoyo, acompañamiento y el agradecimiento por la ayuda.

Quizás, lo mencionado anteriormente parezcan ante el lector simples palabras de uso cotidiano, sin embargo, enmarcadas en el espacio transcurrido cargan con un significado de mayor profundidad. Por ejemplo, nos encontramos con las siguientes expresiones por parte de los y las estudiantes:

“(...) Le escribo para agradecer su apoyo en las tutorías. La verdad que fue de gran ayuda”.

“(...) A mí las tutorías me ayudaron mucho para poder organizar el trabajo para poder presentarlo correctamente y me sirvió muchísimo”.

“(...) Me ayudó a poder relacionar y entender mejor los textos”.

Ahora bien, parafraseando a Deleuze (2013), podemos mencionar que el espacio de tutorías es un lugar donde se ve, un lugar que hace ver. ¿Esto significa una nueva manera de ver las problemáticas acaecidas? ¿Qué es lo que hace ver esa problemática? ¿un síntoma? Es posible pensar las palabras como síntomas.

En este ver, no es ver cualquier cosa. Es ver a los que están en el espacio de tutorías. El espacio de tutorías es la visibilidad de la necesidad de acompañamiento de los estudiantes. De ser contenidos.

El espacio de tutorías es una evidencia y, como tal, una visibilidad. Esto representa un campo visible que, con el paso del tiempo su enunciabilidad se ha ido transformando y resignificando. Actualmente, considero de relevancia establecer las expresiones brindadas por las estudiantes como nuevas formas de situar este espacio.

Ya que, como tales, marcan una continuidad y un avance. En menor o mayor escala, este espacio es refugio y problematizador de demandas para que no se conviertan en dilemas. Sino, para buscar vías de solución.

La búsqueda de estas soluciones no es a través de un recetario. Es un trabajo en equipo con gran cantidad de actores institucionales involucrados. Sumado, al trabajo particular de cada estudiante y sus motivaciones personales que les permitan tener una convicción para continuar con su formación.

Finalmente, nos es posible afirmar que, en el año transitado, el espacio de tutorías fue generando conexiones entre el cuerpo estudiantil y el cuerpo docente. Ya que, de esta manera, es posible lograr una comunicación fluida entre los múltiples agentes de la institución para abordar las diversas

problemáticas. No obstante, consideramos que aún es un espacio a instaurar. Para ello, la continuidad va a ser su principal legitimador. Ya que, permite generar un hábito a los estudiantes de saber que cuentan con ese lugar de escucha y refugio ante las problemáticas que el cursado académico puede generar.

Ahora, nos toca afrontar un nuevo ciclo lectivo donde se redoblan y renuevan los esfuerzos para recibir a los estudiantes venideros y continuar con quienes vienen transitando su recorrido académico en la institución.

Ya que, como menciona Cullen (2016) “(...) Poder dar razones, y cambiarlas, y resignificarlas, es quizás lo más admirable de las acciones en la trama de las prácticas sociales. Y poder exponerlas, discutir las, argumentarlas es quizás una de las mayores responsabilidades que tenemos como educadores. (p.14)”

#### Bibliografía

Aprile, M. (2018). Las tutorías desde un enfoque pedagógico, colaborativo e institucional en La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico. (pp. 72-75). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Breton, P.; Le Breton D. (2011) El silencio contra los excesos de la comunicación. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cullen, C. (2016) Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. (2013) El saber. Curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus.

Hanna, G. (2018). Entre la teoría y la práctica: construcción de las trayectorias estudiantiles en La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior. Narrativas de acompañamiento pedagógico. (pp. 49-54). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

[1] Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente en escuelas de Nivel Secundario en Rosario. [2] [Espacio de Tutorías. Experiencias, límites y responsabilidad. | Campus Educativo \(santafe.edu.ar\).](#)

## **Desarrollo temático y propuesta didáctica. El ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto.**

Estrella Mattia.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/desarrollo-tematico-y-propuesta-didactica-el-ejercicio-de-la-libertad-en-tiempos-del-holocausto/>

### **Introducción.**

El trabajo que a continuación se presenta, consiste en el desarrollo teórico y una posterior propuesta didáctica sobre un tema que ha sido escasamente trabajado en relación directa con el Holocausto. De hecho, la problemática de la libertad constituye en sí misma una cuestión controversial porque no es un concepto unívoco, lo que implica que existan variadas posibilidades para definirla. Además, por si la existencia de la dificultad anterior no fuese suficiente se suma otra. En torno a la libertad circulan una serie de interrogantes respecto de las posibilidades y de los límites de su ejercicio como constitutiva de la condición humana. Las respuestas tentativas a estas cuestiones han generado innumerables debates teóricos, que no han logrado legitimarse en forma absoluta con lo cual resulta sumamente importante atender a las distintas perspectivas que se han elaborado en torno a la libertad y a las notas esenciales que la definen y la diferencian de cualquier otro tipo de comportamiento.

Constituye un lugar común suponer que el ejercicio de la libertad está unido a las posibilidades concretas que en el quehacer cotidiano tienen los sujetos para decidir, para moverse de un lado a otro, para pensar y para optar por lo que creen que es bueno para sus vidas. Contrariamente, cuando los contextos se tornan adversos para estas actividades se suele sostener que la libertad ha dejado de existir y que los sujetos no pueden decidir y están – de alguna manera – determinados a actuar de una única manera. Desde este lugar, podríamos afirmar, entonces, que durante los años del Holocausto los actores implicados en ese proceso no estuvieron en condiciones de ejercer su libertad, es decir no podían decidir y no tuvieron opciones para actuar de tal o cual modo, ya que dadas circunstancias límites a las que estuvieron sometidos y en las que de un modo u otro participaron, estuvieron “obligados” a actuar de la forma en que lo hicieron.

El presente trabajo intentará quebrar este supuesto con el que en numerosas oportunidades se ha intentado justificar el accionar de las víctimas aludiendo a que no era posible el ejercicio de la libertad en espacios tales como los Guetos o los campos de concentración y de exterminio, el accionar de los victimarios que ha sido justificado argumentando que era muy difícil en aquellos años actuar de otra manera porque estaban obligados a formar parte del régimen y su función consistía, básicamente, en obedecer las órdenes de la jerarquía del partido nazi y por último, el accionar de los observadores –los comprometidos con las víctimas, los comprometidos con los victimarios y aún los que eran indiferentes- que era explicado con frases tales como “no se pudo hacer otra cosa”, “no se pudo hacer más de lo que se hizo”, “podría haberse hecho mucho más de lo que se hizo”, “era un momento muy difícil”, “estaba en juego nuestra propia vida”, entre otras. Breves consideraciones teóricas sobre la libertad

Hablar del ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto parecería ser una flagrante contradicción, pero no es así. Por si esto fuese poco, aún más contradictorio sería plantear –como de hecho intentamos hacerlo-, que un tema como el Holocausto pueda ser enseñado a partir de sostenerlo como un ejemplo que la historia nos brinda respecto de las diversas reacciones que tienen los sujetos frente a situaciones complicadas y extremas y las diferentes decisiones que éstos toman para resolver los dilemas morales que se presentan en las vidas de cada uno y que implican actuar de una manera o de otra ante iguales circunstancias. Para dar inicio a nuestro proceso de reflexión acerca de los usos de la libertad es necesario recordar, aunque más no sea, desde una perspectiva básica, lo que se entiende por libertad. Podemos afirmar, de manera general, que “la libertad es una propiedad de la voluntad por medio de la cual las personas tienen la capacidad de elegir y actuar”. (AAVV, “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Buenos Aires, 1999: 102)

Sin embargo, la simplicidad de la definición no implica que estemos intentando abordar una temática simple.

Alrededor de la libertad se ha discutido y se han escrito innumerables tratados. Es un tema, que como ya hemos planteado, ha ocupado a los filósofos desde la antigüedad y sobre el que existen innumerables perspectivas de análisis.

A modo de ejemplo podemos plantear los siguientes interrogantes: ¿La especie humana nace libre o aprende a ser libre en el transcurso de su vida?; ¿Siempre se actúa libremente?, ¿La libertad es absoluta o tiene condicionamientos?; Si la libertad tiene condicionamientos, las decisiones que se toman atendiendo a esos condicionamientos, ¿son decisiones que ponen en ejercicio la libertad de los sujetos o no existe la libertad en esas ocasiones?; ¿Existe la libertad cuando no hay opciones para decidir?; ¿Existen ocasiones en las que se puede actuar de una única manera?. ¿Siempre se es responsable de las decisiones que se toman?, ¿Son libres las decisiones que se toman si éstas se producen bajo presión y cohesión?. Éstas y otras tantas preguntas surgen, casi irremediablemente, al momento de indagar acerca de la naturaleza de la libertad que, sin dudas, constituye una de las facultades específicas de la especie humana.

Jean Paul Sartre sostenía que el ser humano esta condenado a ser libre. Sartre quería decir que “los humanos siempre eligen entre diversas alternativas. Aún en las situaciones más dramáticas, los hombres eligen qué hacer. Incluso, decir que no se es libre es una elección. No elegir o delegar en otros las responsabilidades es también una elección. Quienes dicen que no son libres han elegido ser personas que niegan su libertad. Estamos condenados a ser libres porque no podemos no elegir, porque no somos libres de dejar de ser libres...” (Gustavo Schujman, “Filosofía”, Aique, Buenos Aires, 2004:129). Desde otra perspectiva teórica Fernando Savater plantea que “no somos libres de elegir lo que nos pasa, haber nacido tal día, de tales padres, y en tal país...sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo (obedecer o rebelarnos, ser prudentes o temerarios, vengativos o resignados...” (Fernando Savater, *Ética para Amador*, Ariel, Buenos Aires, 1991: 29)

De esta manera, constituirnos en sujetos libres define nuestra condición de humanos y en consecuencia nos sitúa en un lugar diferente del que ocupan el resto de los seres vivos y esto tampoco lo debemos olvidar: “La acción humana esta condicionada pero no está absolutamente determinada por la naturaleza ni por el contexto social. El ser humano no elige, por ejemplo, el lugar o la época en la que nace. Tampoco elige padecer enfermedades. Sin embargo, es capaz de responder de diversas maneras ante todo lo que le sucede a lo largo de su vida. Y esas respuestas son libres, ya que el ser humano no está obligado a actuar de una manera única ante

una situación determinada. Esta libertad se manifiesta, de modo más notorio o más perceptible, en las expresiones culturales que evidencian una gran variedad de maneras de responder y actuar ante diferentes circunstancias y, además, en la multiplicidad de opciones que posean y desarrollen para la resolución de un problema o para la satisfacción de una necesidad o de un deseo...” (Gustavo Schujman y otros, Propuestas para el aula, Formación Ética y Ciudadana I, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires, 2000).

Consideramos que los interrogantes que hemos planteado respecto de la libertad pueden intentar ser respondidos a través del análisis de las acciones que han llevado adelante los sujetos que estuvieron implicados –más o menos directamente- en el complejo proceso del Holocausto. Además, el minucioso estudio de la vida de los distintos actores sociales que protagonizaron los acontecimientos ya sea como víctimas, como victimarios o como espectadores indiferentes o comprometidos desde una beligerancia positiva o negativa, nos permite confrontar las posturas teóricas de Sartre y de Savater con hechos concretos y empíricos recuperados del pasado para que no sean olvidados y discutir, debatir y reflexionar, en definitiva, acerca de las posibilidades y de los límites de la condición humana.

## **El ejercicio de la libertad durante el Holocausto.**

### **En las víctimas.**

Para ingresar en la tarea de reflexión que nos hemos propuesto y en un intento por responder a interrogantes tales como: ¿existieron posibilidades de ejercer la libertad para las víctimas del Holocausto a pesar de los condicionamientos a los que estuvieron sometidos? , o bien, ¿no hubo opciones y todos estuvieron determinados a actuar de una única manera?, hemos elegido a modo de ejemplo, la descripción del accionar de tres sujetos que fueron protagonistas principales en aquellos años y que se encontraron sometidos a la voluntad del dominador alemán. Probablemente sus historias de vida puedan ayudarnos a elaborar algunas respuestas que, aunque provisionarias, podrían constituir una colaboración para desentrañar tan compleja problemática. Los elegidos son Janusz Korczak, Mordejái Anielewicz y Adam Czerniakow.

El primero de los sujetos, Korczak, era médico, escritor y educador polaco de origen judío. Pertenecía a la alta burguesía de la ciudad de Varsovia pero, de acuerdo a lo que indican los testimonios, era un individuo con una profunda sensibilidad social. Se vinculó muy tempranamente con la Sociedad de Asistencia al Huérfano de esa ciudad y realizó un fuerte trabajo social con niños y niñas abandonados con el objetivo de brindarles una vida más digna que la que podían desarrollar en las calles. Cuando los alemanes ocuparon Polonia y se creó el Gueto de Varsovia, el asilo que él dirigía quedó en la parte aria de la ciudad con lo cual se tuvo que trasladar dentro de los límites del Gueto. Numerosos amigos de Korczak le pidieron reiteradas veces que abandonara el asilo y se trasladase a la parte aria de la ciudad ya que allí tendría ciertas dispensas por considerársele un judío asimilado. Sin embargo, no aceptó esos ofrecimientos y, junto a un grupo de docentes continuó con su labor desafiando las difíciles condiciones de vida impuestas por la ocupación nazi. Cuando en julio de 1942 comenzaron los traslados masivos de los habitantes del gueto hacia Treblinka los niños que habitaban el asilo no fueron excluidos de esta medida, a pesar de los intentos del propio Korczak por impedirlo y, finalmente, a principios del mes de agosto de 1942, cuando una mañana los niños estaban desayunando, los nazis desalojaron el asilo y todos sus integrantes fueron trasladados a los trenes para emprender el viaje hacia el campo de exterminio. Lili Berger cita el testimonio de Nahum Remba, un militante clandestino, integrante de la comunidad religiosa judía de Varsovia, reportado por el doctor Emmanuel Ringelblum (historiador judío, fundador y director del archivo secreto de Varsovia) que nos ayuda a reconstruir ese terrible episodio: “Ese día hacía un calor tórrido. Localicé a los niños de los internados en el fondo de la plaza, cerca de la pared. Creí poder tener éxito en salvarlos de la deportación, ocultándose hasta el día siguiente. Cuando Korczak llegó con sus chicos, le propuse acompañarme al Consejo para intervenir allí. Él se negó, no quería dejar solos a los niños ni un instante. Con el corazón acongojado observé de lejos su embarque en los vagones. Quizá falte lugar, soñaba yo, observando esa masa densa, apretada, atropellada, molestada, empujada aun mediante látigos, avanzando, en fin, subiendo a los vagones. De repente vino la orden de llevar a los que estaban en las casas de los niños y Korczak fue el primero, a la cabeza de los chicos. Aquello no era una marcha hacia los vagones de la deportación; era una manifestación de protesta como no he visto jamás. Los niños están alineados de cuatro en cuatro. Korczak, tomando a dos de ellos por sus manos, con los ojos levantados, ardientes, llevó el primer grupo. A la cabeza del segundo marchaba



Stefania Wilczynska. Iban a la muerte con dignidad, lanzando a los bárbaros miradas llenas de desprecio. Sus miradas decían que llegaría la hora de la venganza...El tren estaba próximo a partir cuando un oficial alemán le comunicó a Korczak que no estaba obligado a viajar...” (Rubén Naranjo, “Janusz Korczak. Maestro de la humanidad”, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001, páginas 33 a 87).

En el mismo escenario, la época de la segunda Guerra Mundial, la Polonia ocupada por el ejército alemán y el gueto de la ciudad de Varsovia que albergaba a miles y miles de judíos de origen polaco, podemos contextualizar los principales momentos de la vida de Mordejai Anielewicz. De origen polaco, desde muy joven fue un importante dirigente político judío y apenas comenzado el conflicto se constituyó en activo militante en contra del régimen nazi. Fue hecho prisionero en numerosas oportunidades, liberado otras tantas hasta que fue recluido en el gueto de Varsovia. El objetivo más inmediato del levantamiento armado consistió en impedir el traslado final de los judíos a principios de 1943 a los campos de exterminio y se pudo concretar, en parte, porque Anielewicz centralizó en una sola dirección y unificó por medio de un mismo plan de acción a las diferentes organizaciones de resistencia clandestina judía que existían dentro de los límites del gueto. Debemos recordar que no todos los que habitaban el gueto participaron del levantamiento ya que hubo quienes decidieron no implicarse. Sin embargo, la resistencia se llevó adelante y aunque finalmente, el movimiento fue sofocado, la mayoría de los participantes perdieron la vida en la lucha incluyendo a su comandante y el gueto fue totalmente destruido, constituye una muestra de las posibilidades de organización en defensa de la libertad y de la vida, aún en las peores condiciones y en los contextos de mayor adversidad. El comandante de estas acciones, a pesar de que era consciente que se acercaba el fin, escribió: “el sueño de mi vida se ha hecho realidad; he vivido para presenciar la resistencia judía en el gueto, en toda su grandeza y gloria”. (AAVV, “Enciclopedia del Holocausto”, E.D.Z., Jerusalén, 2004: 123-124).

Finalmente, y desde la perspectiva de las víctimas mencionaremos a Adam Czerniakow que ha sido un dirigente judío altamente controvertido debido a su accionar como presidente del Judenrat de Varsovia. Como tal intervino, con la anuencia de los alemanes que controlaban la ciudad, en la vida cotidiana del gueto. La mayoría de los miembros de la colectividad que residían en la ciudad no lo reconocían como dirigente por considerarlo

un judío asimilado, rechazo que se profundizó cuando se conocieron las relaciones que mantenía con los dirigentes alemanes durante la época en que funcionó el gueto. Muchos lo han acusado de colaboracionista e incluso han planteado que nunca podría haberse identificado con quiénes estaban padeciendo la persecución nazi, porque por origen siempre había estado mucho más cerca del poder dominante que de los sometidos. Sin embargo, como tantos otros tuvo la oportunidad de escapar de Varsovia y, mientras hubo quienes huyeron, decidió permanecer en la ciudad, continuó participando del gobierno municipal y no utilizó su cargo para beneficio personal. En este análisis de probabilidades, podríamos pensar que su forma de actuar fue la que considero más adecuada para intentar salvar las vidas de quienes se encontraban prisioneros en el gueto. Además, cuando fue el momento de llevar adelante las deportaciones hacia Treblinka y se le ordenó seleccionar a los judíos para su supuesta “reubicación”, no pudo hacerlo. Probablemente, tuvo la certeza que aún desobedeciendo órdenes no podría impedir el exterminio de los judíos del Gueto, lo que lo llevó a tomar la decisión de suicidarse. Según algunas versiones, dejó una carta a su esposa en la que explicaba los motivos que lo llevaron a quitarse la vida: “Me están exigiendo que mate con mis propias manos a los hijos de mi pueblo. No tengo otro camino que morir”. (AAVV, “Enciclopedia del Holocausto”, E.D.Z., Jerusalén, 2004:202-203).

Consideramos que la vida de los sujetos que hemos elegido –aunque no son los únicos– constituyen un ejemplo de las variadas formas en las que se puede ejercer la libertad, aun con condicionamientos y coacción. Resulta sumamente interesante cómo los tres tomaron decisiones diferentes participando de un mismo contexto que, de hecho, no facilitaba el accionar libre de los individuos. Janusz Korczak, Mordejái Anielewicz y Adam Czerniakow, decidieron cómo actuar y sus decisiones tuvieron que ver con la conciencia moral que cada uno de ellos había construido a lo largo de su vida. En sus decisiones estuvieron involucrados los valores a los que adherían, los principios que aprendieron a defender y las normas morales que consideraban necesarias para legitimar sus acciones. Cada uno de ellos, eligió, optó por aquello que consideraba como un comportamiento correcto. Podrían haber elegido otra forma de actuar. Tuvieron la oportunidad de huir y salvarse, podrían haberse resignado a su situación, podrían haberse transformado en abiertos colaboracionistas del régimen nazi, podrían haber traicionado a sus compañeros para mantenerse vivos, pero cada uno desde su propia y particular perspectiva, no lo hicieron. Eligieron,

en cambio otro camino a seguir superando los condicionamientos que se les impusieron.

Sin embargo, no todos los prisioneros de los campos de exterminio hicieron uso de su libertad, hubo quienes se abandonaron y renunciaron a la cualidad de indeterminación que define lo humano para transformarse en individuos determinados. Así en aquellos horrorosos espacios existieron individuos que no podían decidir absolutamente nada, que no estaban sólo condicionados por el contexto, sino que estaban determinados a morir. Se los llamaba “musulmanes”. Así se denominaba a aquellos sujetos que dentro de los campos de concentración habían perdido todo, su identidad, su palabra, su historia, que sumadas a las deplorables condiciones físicas y psíquicas en las que se encontraban, se los consideraba “muertos en vida” ya que a pesar de continuar vivos eran incapaces de poner en juego ninguna de las características que definen a la condición humana. “...Se podía identificar a los M. por su deterioro físico y psicológico: se encontraban en estado de letargo, indiferentes a lo que ocurría a su alrededor, y no podían estar de pie más que unos pocos minutos. La mayoría de los prisioneros restantes evitaba el contacto con los M., por temor a contraer la misma condición. Los nazis que dirigían los campos consideraban indeseables a los M., porque no podían trabajar ni cumplir los reglamentos. Por ello, durante las selecciones, eran los primeros condenados. Una persona que se encontraba en condición de M. no tenía posibilidades de sobrevivir más allá de algunos días o semanas...” (AAVV, “Enciclopedia del Holocausto”, E.D.Z., Jerusalén, 2004:355).

## **b. En los victimarios**

En este segundo grupo de actores sociales que participaron activamente en la concreción del Holocausto, el ejercicio de la libertad parecería encontrarse mucho más recortado que en las víctimas. Pareciera que los sujetos que se convirtieron, por sus acciones, en victimarios no tuvieron posibilidades de elegir entre varias opciones. La pertenencia a un partido y la obediencia a un jefe fue el argumento más contundente para justificar sus acciones. En consecuencia, en apariencia, estos individuos estuvieron sometidos a fuertes condicionamientos que impidieron, que actuaran de otra manera a como lo hicieron. Recordemos, a modo de ejemplo la actitud de Adolf Eichmann cuando fue juzgado en 1962 por los crímenes que había cometido. Se declaró “inocente de los términos de la acusación”

y su abogado defensor planteo que no había actuado por propia voluntad sino que se había limitado a cumplir órdenes. En ningún momento mostró signos de arrepentimiento y aparentemente estuvo convencido que había hecho lo correcto y que había actuado de acuerdo a su conciencia.

Podríamos realizar un innumerable listado de victimarios pero, a modo de ejemplo y para continuar con nuestra lógica de trabajo sólo mencionaremos a otros dos: Heinrich Himmler y Josef Gobbels. El primero fue uno de los principales funcionarios de la SS y jefe de la policía alemana, propició y defendió “La solución final” y fue uno de los más importantes asesores de Hitler. Cuando estaba por concluir la guerra y luego de ocultar evidencias del exterminio masivo, intento salvarse entrando en negociaciones con los aliados, pero no lo logró y finalmente, antes de ser juzgado como criminal de guerra se suicidó. Por su parte, Gobbels fue ministro de Propaganda Nazi. Fue quien, de alguna manera, dio forma al discurso antisemita que consistió en sostener que los judíos eran el verdadero enemigo de Alemania y que, en consecuencia, había que destruirlos y hacerlos desaparecer. Estaba en plena conciencia de haber planteado una mentira, pero consideraba que ésta era necesaria para poder mantener a los alemanes fieles al régimen. De forma análoga a Himmler, se suicidó. Lo hizo, luego de envenenar a toda su familia (esposa y seis hijos), en el Bunker en el que se refugió junto a Hitler en Berlín cuando fue inminente la caída del régimen.

De la descripción que hemos realizado sobre el accionar de estos tres jerarcas nazis se desprenden más preguntas que respuestas respecto del ejercicio de la libertad. ¿Fueron sujetos libres?. Si se llama libre “...a la acción que no está sujeta a la necesidad, y por el contrario donde hay necesidad, donde los hechos no pueden ser de otra manera que como son, no hay libertad” (Ricardo Tauber, Filosofía y Formación ética y ciudadana I, A.Zeta, 2000:138), las preguntas serían: ¿Había necesidad del exterminio?, ¿existió la necesidad de inventar un enemigo para poder mantener el poder?, ¿podrían haber actuado de otra manera?, ¿se podrían haber negado a obedecer órdenes?, ¿alguien los obligó a pertenecer al partido nazi?, ¿estaban convencidos realmente que sus acciones eran correctas?, ¿podrían los hechos haber sido de otra manera a como se produjeron?. Probablemente sí, a riesgo de caer en un análisis contrafáctico.

Si volvemos a lo planteado por Sartre cuando afirma “que estamos condenados a ser libres” porque siempre estamos eligiendo, estos sujetos podrían haber actuado de otra manera a cómo lo hicieron y decidieron no hacerlo. Si repasamos lo dicho por Savater que sostiene que “no somos libres de elegir lo que nos pasa, pero si libres de qué hacer con lo que nos pasa”, los victimarios tuvieron la oportunidad de no transformarse en lo que fueron y sin embargo, optaron por formar parte de una infernal maquinaria de persecución y de muerte.

Además, y en relación con el ejercicio de la libertad, podrían haberse arrepentido, podrían haber reconocido los errores que cometieron y asumir la responsabilidad por los crímenes que cometieron. Sin embargo, eso no sucedió. Thomas Merton describe a Eischmann y dice que era “...Era meditativo, ordenado, sin imaginación. Sentía un profundo respeto hacia el sistema, la ley y el orden. Era obediente, leal: fiel funcionario de un gran Estado. No le preocupaba mucho la culpabilidad. No tenía, posiblemente, ninguna enfermedad psicósomática. Al parecer, dormía bien y tenía buen apetito...estaba consagrado al deber y estaba orgulloso de su trabajo...” (Thomas Merton, “¿Quiénes son los cuerdos?”).

Por su parte Himmler y Gobbels, decidieron suicidarse antes que entregarse, lo que nos permite inferir que nunca se arrepintieron de la vida que habían llevado y que no estuvieron dispuestos a asumir la responsabilidad por las acciones que habían protagonizado. En este sentido podríamos pensar que, aunque tuvieron un mismo final, no fueron los mismos motivos que llevaron al suicidio a Adam Czerniakow que los que movieron a los dos funcionarios nazis.

Desde otra perspectiva y atendiendo a la ausencia de arrepentimiento, los victimarios a los que hemos aludido no han sido libres ni son dignos de respeto porque no hicieron uso de otra de las cualidades específicas de la especie humana: la posibilidad de reconocer los errores del pasado y a partir de ese reconocimiento ser capaces de cambiar. Avishai Margalit, sostiene que “...la libertad radical significa que, aun cuando las acciones pasadas, el carácter y el entorno de una persona constituyen un conjunto de limitaciones sobre sus acciones futuras, ello no quiere decir que sean determinantes. Toda persona tiene capacidad para emprender una forma de vida futura discontinua con su pasado. Y el respeto que merece por ello se basa precisamente en el hecho de que el hombre no tiene

naturaleza, si por naturaleza entendemos un conjunto de características que determinan sus propias acciones...La suma de todas las acciones pasadas no determina el curso de las acciones futuras, sino que incluso en cualquier momento podemos reconsiderar nuestra interpretación de las propias acciones pasadas. El tren de la vida puede cambiar de dirección a voluntad del maquinista, aun cuando algunas direcciones sean más fáciles de recorrer que otras...". (Avishai Margalit, "La sociedad decente", Paidós, Buenos Aires, 1997: 66-67). Siempre se puede actuar de otra manera. La mayoría de los victimarios no lo hizo y en consecuencia y desde esta mirada no hicieron uso de su libertad.

### **c. En los observadores**

Este grupo de actores sociales también fue sumamente numeroso. Hubo quienes, sin ser judíos, se solidarizaron con las distintas comunidades judías que residían en los países que fueron ocupados por los nazis. Muchos de ellos han permanecido en el anonimato, pero debemos recordarlos actuando en un escenario complejo y conflictivo en el que como hemos analizado hasta aquí resultaba sumamente difícil realizar un efectivo ejercicio de la libertad. Estos sujetos e instituciones a riesgo de su propia existencia optaron por salvar vidas y por colaborar con la resistencia a la opresión que significó la dominación nazi. Podemos citar entre otros a Irena Adamowicz, una polaca no judía que brindó ayuda a diversos movimientos clandestinos en varios guetos durante la Segunda Guerra Mundial; Wladyslaw Bartoszewski, un polaco opositor de los nazis que ayudó a judíos de su país durante el Holocausto, estuvo preso en Auschwitz y se ocupó de enviar al gobierno en el exilio informes sobre los crímenes nazis contra los polacos y judíos; Petras Baublys pediatra y director de un orfanato en Kovno, Lituania a quien se le pidió que el orfanato que dirigía fuese utilizado como refugio para niños judíos desde el cual se los trasladaría a escondites permanentes más seguros y la Asociación Humanitaria "Amelot", cuyo objetivo fue ayudar, desde París, a la comunidad judía de Francia durante la Segunda Guerra Mundial, proporcionó escondite a niños y documentos de identidad falsificados, ayudó a miles de judíos, salvó a más de mil niños y distribuyó miles de raciones a necesitados. Todos los mencionados podrían no haber hecho lo que hicieron, pudieron haber elegido mantenerse indiferentes ante la situación que estaban observando y sin embargo, actuaron en contrario.

Otros observadores fueron de origen alemán y se estuvieron, en principio, identificados con el régimen nazi e incluso, pertenecieron al partido, pero que al interiorizarse de la lógica perversa con la que se movían sus funcionarios decidieron tomar actitudes de resistencia y de denuncia y no ser cómplices silenciosos del genocidio que se estaba perpetrando, aunque muchas veces no fueron escuchados, tal el caso de Kart Gerstein, “Oficial de la SS que intentó en vano alertar al mundo sobre las actividades criminales de los nazis. Se afilió al Partido Nazi en 1933, pero al mismo tiempo se vinculó a la Iglesia Confesional antinazi. Ello hizo que fuera enviado a un campo de concentración y expulsado del Partido Nazi en 1938. En ese momento comenzó a estudiar química. Cuando su cuñada fue asesinada en el marco del Programa de Eutanasia, decidió descubrir la verdad sobre el exterminio de enfermos mentales, se ofreció como voluntario en las Waffen-SS y fue enviado a su instituto de higiene. En ese puesto trabajó con Zyklon B, el gas tóxico utilizado por los nazis para el asesinato masivo. En agosto de 1942 visitó los campos de exterminio de Treblinka, Sobibor y Belzec, con la excusa de investigar los efectos del Zyklon B. En realidad, quería verificar que sus datos eran exactos para revelar al mundo lo que realmente estaba ocurriendo. Hizo contacto con diversos diplomáticos y eclesiásticos, pero sus intentos de denunciar a los nazis y detener la masacre fueron ignorados. Después de la guerra fue arrestado como sospechoso de crímenes de guerra. Murió en la cárcel; es probable que se haya suicidado...” (AAVV, “Enciclopedia del Holocausto”, 2004::257)

Finalmente, también podemos incluir dentro del grupo de los observadores a algunos sujetos que aunque judíos de origen, y a consecuencia de las decisiones que tomaron respecto de las relaciones que había que establecer con los dominadores, la comunidad en general no los reconoció como integrantes del grupo. Entre estos personajes controvertidos podemos mencionar a Mordejai Jaim Rumkowski, que fue presidente del Judenrat del gueto de Lodz en Polonia. Y su accionar osciló entre el colaboracionismo y la ayuda a los miembros de la comunidad en su lucha por la supervivencia dentro del gueto. Estaba convencido que si los judíos se ofrecían trabajar para los nazis, serían valorados por éstos como una excelente mano de obra y en consecuencia no correrían peligro de morir. Sin embargo, cuando se ordenó el traslado de Lodz al campo de exterminio de Chelmno, él fue el responsable de las selecciones e incluso, en 1942 obedeció la orden de entregar a todos los niños y ancianos del gueto supo-

niendo que esa entrega suspendería futuras deportaciones. Esto no sucedió porque el gueto fue totalmente destruido y sus habitantes murieron en los campos de exterminio. Rumkowski, y su familia no escaparon a este destino y fueron asesinados en Auschwitz en 1944.

Hemos analizado en este apartado los comportamientos de los observadores. A partir de la descripción de sus actos estamos en condiciones de sostener que cada uno de ellos actuó en relación directa con su propia conciencia moral y obró en consecuencia. Hemos observado que las decisiones tomadas no tuvieron que ver con ser o no judío, ser o no alemán, ser o no nazi. Haber superado los condicionamientos y haber hecho uso de la facultad de la libertad y asumir la responsabilidad por lo que se decidió hacer, seguramente ha tenido que ver con la concepción respecto de lo que es correcto e incorrecto a las que cada uno adhería y los valores con los que se identificaban. No está demás recordar que “los valores son principios morales que proporcionan normas de conducta...ponen en movimiento nuestro sentido moral y esto nos permite reaccionar con indignación ante determinados acontecimientos (como la corrupción, las injusticias, la pobreza, la exclusión) ...ponen en juego determinado sentido moral que nos hace sentir horror o placer, misericordia o inclemencia, alegría u odio, inclinación o rechazo ante ciertas actitudes, acciones, personas o cosas y finalmente... Los valores nos conducen a actuar de determinada manera: son principios movilizados. Siempre que actuamos en momentos decisivos lo hacemos motivados por nuestra conciencia moral...El sentido y la conciencia moral nos hablan de valores, sentimientos, intenciones, decisiones y acciones referidas al bien y al mal, y al deseo de felicidad. Nos dicen respecto de relaciones que mantenemos con los otros y, por lo tanto, nace y existen como parte de nuestra vida intersubjetiva...” (Pablo Gentile, *Códigos para la ciudadanía*, Santillana, Buenos Aires, 2000: 130).

### **Conclusiones provisionales.**

Hemos intentando desplegar las múltiples posibilidades que tuvieron los individuos de poner en juego su condición de sujetos libres durante la época en la que se desarrolló el Holocausto. Resulta evidente que es una falacia pensar en la imposibilidad de su ejercicio porque sería negar la condición de lo humano. Sin embargo, no podemos olvidar que hubo quienes no estuvieron en condiciones para hacerlo porque no pudieron superar los condicionamientos a los que se vieron sometidos.



Otros en cambio, atendiendo a sus propias marcas biográficas, a su formación, y a sus circunstancias, lo lograron mostrando cuán diferentes pueden ser las respuestas ante iguales situaciones.

Este trabajo no intenta emitir juicios de valor ni positivos ni negativos sobre los actos que protagonizaron los actores sociales de aquellos años, sino abrir el debate sobre esas acciones de modo que, podamos reflexionar sobre ellas y comprender que cuando analizamos los comportamientos de otros humanos como nosotros lo hacemos también desde nuestra propia conciencia moral y desde nuestra propia concepción de la libertad.

### **Bibliografía.**

AAVV, "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos", Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Buenos Aires, 1999.

AAVV, "Enciclopedia del Holocausto", E.D.Z ediciones, Jerusalén, 2004.

AGAMEN, Giorgio, "Lo que queda de Auschwitz", Pret-textos, Madrid, 1999.

FRANKL, Víctor, "El hombre en busca de sentido", Herder, Barcelona, 2004.

NARANJO, Rubén, "Janusz Korczak. Maestro de la humanidad", Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.

GENTILE, Pablo, "Códigos para la ciudadanía", Santillana, Buenos Aires, 2000.

MARGALIT, Avishai, "La sociedad decente", Paidós, Buenos Aires, 1997.  
SAVATER, Fernando, "Ética para Amador", Ariel, Buenos Aires, 1991.

SCHUJMAN, Gustavo, "Filosofía", Aique, Buenos Aires, 2004.

SCHUJMAN, Gustavo y otros, "Propuestas para el aula, Formación Ética y Ciudadana I", Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires, 2002.

TAUBER, Ricardo, "Filosofía y Formación ética y ciudadana I", A-Zeta, Buenos Aires, 2000

## PROPUESTA DIDÁCTICA

TEMA : El ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto

OBJETIVOS.

Reflexionar sobre la relevancia de constituirnos en sujetos libres.

Debatir acerca del ejercicio de la libertad en situaciones límites.

Internalizar la relación existente entre la libertad y la responsabilidad.

Valorar las acciones de los sujetos que ponen en juego el ejercicio de la libertad.

Desarrollar actitudes de beligerancia positiva en defensa del ejercicio de la libertad y de beligerancia negativa frente a situaciones que lo coartan, lo prohíben o lo censuran.

## FUNDAMENTACIÓN.

Constituirnos en sujetos libres define nuestra condición de humanos y en consecuencia nos sitúa en un lugar diferente del que ocupan el resto de los seres vivos. Consideramos que los interrogantes que hemos planteado respecto de la libertad pueden intentar ser respondidos a través del análisis de las acciones que han llevado adelante los sujetos que estuvieron implicados –más o menos directamente- en el complejo proceso del Holocausto. Además, el minucioso estudio de la vida de los distintos actores sociales que protagonizaron los acontecimientos ya sea como víctimas, como victimarios o como espectadores indiferentes o comprometidos desde una beligerancia positiva o negativa, nos permite confrontar las posturas teóricas de Sartre y de Savater con hechos concretos y empíricos recuperados del pasado para que no sean olvidados y discutir, debatir y reflexionar, en definitiva, acerca de las posibilidades y de los límites de la condición humana.

En consecuencia, se utilizarán, para llevar adelante esta propuesta, atendiendo a que constituyen un invaluable recurso didáctico, las “Historias de vida” de quienes estuvieron involucrados en el proceso bajo análisis. La elección de este recurso se debe a que consideramos que las historias de vida, abren las posibilidades para realizar un profundo ejercicio de reflexión sobre la libertad y de sensibilización sobre lo sucedido en los años del Holocausto a partir de conocer lo vivido por los distintos actores sociales que participaron de los terribles acontecimientos ocurridos durante aquellos años, y porque además de establecer una relación intimista con los protagonistas elegidos, junto con la descripción de sus vidas se entrama, al mismo tiempo, una detallada descripción de los acontecimientos más relevantes del período y nos puede ayudar a intentar comprender lo que a veces resulta incomprensible.

## **DESTINATARIOS**

Estudiantes en escuelas secundarias, de los institutos de formación docente y de las diversas carreras universitarias disponibles en la región.

Mínimo de asistentes al taller: 20 participantes

Máximo de asistentes al taller: 40 participantes

## **DURACIÓN Y CARGA HORARIA**

Una jornada de 4 horas y media reloj de duración.

## **DESARROLLO DE LA PROPUESTA.**

Modalidad de trabajo: Aula-Taller

“El eje de esta metodología es la participación de todos los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología encuadra la participación, organizándose como proceso de aprendizaje para potenciar la creatividad, disminuir los riesgos de la dispersión y de la anarquía y, al mismo tiempo, conservar la espontaneidad. De esta manera el aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea. Es necesario aclarar que la metodología del aula-taller incluye momentos de trabajo grupal pero también momentos de trabajo individual. El

trabajo individual posibilita un tiempo de reflexión personal, confrontación con el propio conocimiento, de análisis interno sobre dudas, necesidades, intereses, posibilidades, proyectos. Por otra parte, el trabajo de grupo permite a los integrantes aprender a pensar y actuar junto con otros, es decir, a co-pensar y cooperar, desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad. En el aula taller la participación se instrumenta, en tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje: la actividad inicial, el desarrollo del marco teórico y las actividades de afianzamiento, integración y extensión...” (Susana Pasel, “Aula Taller”, Aiqué, Buenos Aires, 1990:19).

ACTIVIDAD INICIAL – (tiempo estimado: 2 horas reloj)

### **Presentación de los/as coordinadores del taller.**

Formación de los grupos de trabajo utilizando técnicas de agrupamiento que permitan que se constituyan agrupaciones por azar. Por ejemplo: utilizando la técnica de frases incompletas (se le da a cada participante partes de una frase) y cuando ésta se completa queda constituido el grupo. Se reparten tantas frases como grupos se desean conformar. También se puede utilizar la técnica de los caramelos y se agrupan según el color del caramelo que escogieron, o la de las tarjetas con diversas formas geométricas y se constituyen de acuerdo a la forma que han escogido, etc, etc,.  
Presentación a cargo de las/os coordinadoras de las líneas generales del trabajo a realizar y del tema que se ha de abordar

Entrega a cada grupo de un papel afiche en el que deben escribir las respuestas a las siguientes preguntas:

¿Qué información tienen acerca del Holocausto?

¿Qué es la libertad?.

¿Qué relaciones pueden establecer entre el Holocausto y la libertad?

Se colocan los afiches con las respuestas escritas en una pared, para que puedan ser leídas por todos los integrantes del taller.

Se realiza la lectura de lo escrito a cargo de un representante de cada grupo

Las/os coordinadoras transcriben en una pizarra las cuestiones de mayor relevancia y que más se repiten y van realizando intervenciones contingentes con el objetivo de clarificar teóricamente aquellas cuestiones que aparezcan como erróneas o confusas.

Se mantiene lo escrito en la pizarra y en los papeles afiches para que luego puedan ser recuperados al momento de elaborar las conclusiones finales en el momento del cierre del taller.

**DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO** (Durante las dos horas en que se desarrolla la actividad inicial y en el transcurso de las dos horas destinadas a la realización de las actividades de afianzamiento, integración y extensión)

El desarrollo del marco teórico, no está pensado en este tipo de metodología de trabajo como una conferencia en la cual los oyentes se mantienen pasivos y el acento esté puesto en el o los disertantes. El aula taller permite sostener el encuadre teórico que fundamenta la propuesta como un entramado que se va desplegando en forma de intervenciones contingentes tanto en el transcurso de la actividad inicial como en la exposición de los resultados obtenidos luego de la realización de las actividades de afianzamiento, integración y extensión. Así, las conceptualizaciones respecto de la libertad, los debates filosóficos que existen en torno a esta facultad específica de la especie humana, como también todo lo que se refiera a la reconstrucción histórica del proceso del Holocausto se explicitaran en la medida que las inquietudes, las dudas y los errores de los participantes lo requieran.

### **PAUSA- (Tiempo estimado 30 minutos)**

**ACTIVIDADES DE AFIANZAMIENTO, INTEGRACIÓN Y EXTENSIÓN –**  
(Tiempo estimado: 2 horas reloj)

### **Reunión en grupos (seis como máximo)**

Se les entregará a cada grupo tres historias de vida diferentes (la historia de una víctima, de un victimario y de un observador). Se entregarán un total de 9 (nueve) historias de vida repetidas dos veces con el objetivo de poder confrontar las respuestas que se puedan elaborar. Historias de vida

seleccionadas: Primer grupo de historias de vida: Janusz Korczak, Adolf Eischmann e Irena Adamowicz; Segundo grupo de historias de vida: Mordejái Anielewicz, Heinrich Himmler y Kurt Gerstein; tercer grupo de historias de vida: Adam Czerniakow, Joseph Gobbels y Mordejái Jaim Rumkowski

Se responderán en grupo las consignas de trabajo que se adjuntan a las historias de vida y que serán iguales para todos los grupos.

**CONSIGNAS COMUNES PARA TRABAJAR LOS TRES GRUPOS DE HISTORIAS DE VIDA.**

¿La vida de los sujetos seleccionados muestra que fueron sujetos libres?  
Si- No. Fundamentar la respuesta.

**Realizar un listado de sus elecciones.**

¿Estuvieron determinados a elegir? ¿Tuvieron opciones?

¿El contexto social, político y económico en el que vivieron, determinó o condicionó sus decisiones? Si-No. Fundamentar la respuesta.

Consideran, que ¿Aún en situaciones límites es posible ejercer la libertad y estar en condiciones de elegir? Si- No. Fundamentar la respuesta.

Reflexionen sobre las historias de vida que les han sido asignadas y respondan ¿Si ustedes ante iguales circunstancias hubiesen actuado como ellos o de otra manera? Si hubiesen actuado de otra manera, ¿cómo lo habrían hecho?

Se realizará la puesta en común.

Cada grupo narrará en forma sintética las historias de vida que han analizado

Expondrán las respuestas que hayan podido elaborar a partir de las consignas planteadas.

Las/los coordinadores irán esbozando una conclusión general sobre lo trabajado en una pizarra respecto del ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto.

Se realizará en forma oral un ejercicio de comparación entre lo que se dijo respecto del Holocausto y la libertad al iniciarse el taller y las conclusiones que se han elaborado luego de haber desarrollado las actividades de afianzamiento, integración y extensión.

Actividad individual: Registro escrito y personal de la experiencia de aprendizaje que se atravesó a partir de las siguientes preguntas motivadoras:

¿Qué piensas sobre lo que se hizo, se leyó y se dialogó en el taller?

¿Qué aprendiste?

¿Qué problemas o dudas se plantearon en forma grupal? ¿Tienes dudas personales? ¿Cuáles? ¿Qué sugerencias podrías realizar para superar esas dudas?

¿Sobre qué cuestiones necesitas seguir pensando e investigando?

Lectura en voz alta de algunos registros (con la autorización previa de los autores).

Despedida a cargo de las/los coordinadores. Lectura del siguiente texto  
“La libertad. Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra, ni el mar encubre; por la libertad, así como la honra, se puede y debe aventurar la vida; y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres”.

(Miguel de Cervantes, “Don Quijote de la Mancha”)

ANEXO.

HISTORIAS DE VIDA.

PRIMER GRUPO DE HISTORIAS DE VIDA.

JANUSZ KORCZAK

“Janusz Korczak –médico, escritor y educador-, seudónimo de Henryk Goldszmit” ...que “...nació en Varsovia en 1878, en el seno de una familia de origen judío asimilada a la cultura polaca hacía tres generaciones. La familia no tenía hábitos religiosos ni mantenía fielmente las tradiciones de los antepasados; sus integrantes no hablaban el idioma hebreo no tampoco el Idish...”.

“...Dotado de una gran sensibilidad, tuvo conciencia de la comodidad que tenía en su magnífico hogar rodeado de cuanto necesitaba para crecer y desarrollarse. Sin embargo, su aguda mirada registró críticamente aquel tiempo de esplendor, en el cual se le cuestionaba su predisposición para jugar con los hijos del personal de servicio: cocineras, camareras y muca-mas...Las primeras caminatas efectuadas por los barrios humildes de Varsovia lo enfrentaron a una realidad muy distinta de la que vivía en su hogar. En esas calles sucias, ignoradas por los poderosos, conoció la miseria y la trágica realidad del hambre. La Varsovia de entonces mostraba su opulencia conformada por los mil rostros de su burguesía satisfecha, sus palacios, sus hermosas avenidas. También había barrios muy humildes, habitados por trabajadores que sufrían las consecuencias del desempleo...”

“... Estas experiencias le resultaron particularmente significativas, porque pudo comprobar la abismal distancia que separaba la clase social en la cual él había nacido y la realidad del trabajador, del proletario. ¿Quién atiende a los niños abandonados?, se preguntó el joven Henryk Goldszmit”.  
“...A los 18 años ingresó a la Facultad de Medicina de Varsovia, egresando en 1901...Ese mismo año efectuó su primer viaje a Alemania, alternando sus estudios entre clínicas privadas y la Universidad de Medicina de Berlín. Después de un año se trasladó a París, donde continuó los cursos de perfeccionamiento en pediatría y psiquiatría infantil...de regreso a Varsovia, se incorporó como médico residente al Hospital Infantil de esa ciudad...Sus actividades laborales fueron interrumpidas cuando fue movilizado para participar en la guerra ruso-japonesa de 1904-1905 por su condición de médico. Se desempeñó en puestos sanitarios y en hospitales de campaña ubicados en los frentes de batalla...Pudo ver caravanas de niños huérfanos cuyos hogares habían sido destruidos por las acciones militares, cuyos padres habían perecido en los ataques a las poblaciones; niños que lograron escapar a la metralla, heridos, mutilados, hambrientos y sin protección de ninguna naturaleza...Korczak se preguntaba: ¿Quién atiende a los huérfanos de la guerra?...”



“...Pudo canalizar su preocupación por todos los temas de la niñez mediante su labor como médico monitor en las colonias de huérfanos judíos en 1907 y de huérfanos católicos polacos en el hospital, y en las colonias de vacaciones...”

“...En 1910 participa de una colonia mixta, también atendiendo a niños en su condición de médico, y en ese momento se vincula con una institución de Varsovia llamada Sociedad de Asistencia al Huérfano. Entre los objetivos de la sociedad se destacaban: entregar a los niños huérfanos vestimenta, alimento, albergue y también ayuda material. Proporcionar a los niños enfermos medicamentos bajo control médico, servicios de hospitalización a cargo de la sociedad y subsidios para servicios fúnebres. Alojarlos en albergues, refugios, asilos, escuelas de oficios y establecimientos de enseñanza. Korczak comenzó a colaborar con esta sociedad en 1911 y permaneció en ella hasta el final de su vida.

El funcionamiento de la sociedad era posible gracias a la recaudación de fondos que provenían de las cuotas especiales que pagaban sus adherentes, de fondos que entregaban otras instituciones y de donaciones especiales. Esa era la base económica del asilo, que no tuvo del gobierno de Polonia sino que fue íntegramente solventado por la comunidad judía de Varsovia...”

“...Korzack logró, a través de sus asilos, que cientos de niñas y de niños abandonados, indefensos y sin protección por parte de la sociedad tuvieran la posibilidad de pasar años tan importantes en su formación en un hogar donde fueron respetados..”

“En la contienda de 1914 a 1918, Korczak fue movilizado nuevamente y siguió a las tropas en sus desplazamientos por los destinos que le fueron asignados. Otra vez los hospitales de campaña, la atención de heridos y de niños que permanentemente se encontraba en caminos y en pueblos arrasados”.

“Las actividades que se desarrollaban en los asilos lograron, a través de los años, el reconocimiento del medio...Muchas personas visitaban los asilos para tener conocimiento de cuanto en ellos ocurría, inclusive muchos estudiantes de los cursos de pedagogía que se dictaban en la capital de

Polonia hacían pasantías en los asilos. Esta situación condujo a las autoridades polacas a integrar a Korczak al Instituto de Pedagogía Especializada en 1919, y al año siguiente a la Universidad Libre de Varsovia, institutos en los cuales dictó sus clases por un tiempo prolongado.

“...En 1939, veinte años de paz quedaron atrás. Una poderosa fuerza militar iniciaba la más dolorosa y deplorable aventura en la historia de la humanidad.

Los estandartes del Tercer Reich marcaron a sangre y fuego el espacio y el tiempo de la tragedia que se precipitó ante el silencio de Francia y de Gran Bretaña. La habilidad diplomática de Alemania —ya demostrada en la partición de Checoslovaquia y en la anexión de Austria— ofreció muestras de su astucia. El Este Europeo se inmovilizó como consecuencia del pacto nazi-soviético, firmado en Moscú el 23 de agosto de 1939, y, una semana después, Polonia fue invadida. La lucha fue desigual. El poderío del ejército alemán, posibilitado por una industria bélica sin antecedentes en su magnitud, se consolidó con la preparación técnica de cuadros profesionales adiestrados para la guerra... Los nazis ocuparon Varsovia el 21 de setiembre, después de someterla a intensos bombardeos...”

“...El 14 de octubre de 1940, los alemanes dispusieron que todos los judíos de Varsovia se trasladasen a un sector del antiguo barrio hebreo, ubicado en el oeste de la ciudad, al sur del río Fístula, zona en la cual estaba instalada la colectividad desde hacía siglos. El barrio ocupaba una extensión muy considerable y en ella se destinó un sector reducido para el gueto. Sus límites fueron materializados con muros y alambradas, abiertos únicamente en pocas puertas que se cerraron un mes después.

Entrar y salir del gueto significaba tener la debida autorización de los nazis, superar los controles llevados a cabo por la GESTAPO y por la propia policía judía. Esta última dependía del Judenrat, es decir, del Comité Judío que los nazis habían institucionalizado... El Judenrat era responsable de la administración del gueto. Sus miembros —elegidos por los nazis— fueron personas representativas de los sectores pudientes de la comunidad, en su mayoría grandes comerciantes y profesionales, que respondían a las directivas de los alemanes...”

“...Korczak apeló al Judenrat para encontrar un edificio que tuviese capacidad para albergar a los niños, pero además, que permitiese desarrollar las actividades propias del asilo. Resultaba imposible conseguir un edificio con las posibilidades que ofreció el construido especialmente en Krochmalna 92. Esa calle está ubicada en un sector muy humilde del barrio judío. Al delimitarse el gueto, alguna de sus cuadras lo cruzaba, pero el Asilo de Huérfanos Judíos quedó en la parte aria y, al ser obligado a trasladarse, ocupó el edificio de una antigua fábrica en la calle Chlodna 33. Posteriormente –ya en el denominado gueto chico- se instaló en un local ubicado en un pasaje que salía a las calles Sliska y Sienna...”

“...A medida que la miseria aumentaba, había más demanda para ingresar niños al asilo, y ello obligaba al “viejo doctor” a salir todos los días munido de un gran bolso que terciaba a su espalda, para guardar los productos que solicitaba...La vida en el asilo representó un oasis para los internados –la mayor felicidad posible de aspirar en aquel medio y tiempo era ubicar un niño en el asilo de Korczak-, pero el desgaste personal de maestro fue muy grande, porque a pesar de la ímproba tarea que se había impuesto para mantenerlo habilitado, los niños igualmente morían por falta de la atención que necesitaban. Korczak convirtió el sótano del edificio en un hospital, pero para asegurar su funcionamiento carecía de los medios correspondientes al tratamiento hospitalario...”

“...La población del gueto se fue diezmando. El hambre, las pestes, los trabajos forzados, las acciones directas de los nazis y, posteriormente, los traslados que se realizaron de julio a septiembre de 1942, segaron trescientas mil vidas en dieciocho meses.

Los amaneceres ofrecían la patética realidad de los cuerpos inertes, apenas huesos y piel. La desnudez de los despojos, repetida obscenamente, noche tras noche, día tras día, afirmaba que el plan de exterminio enunciado se cumplía...”

“...En Julio de 1942 comenzaron los traslados masivos a Teblinka de los habitantes del gueto que habían sobrevivido al hambre y a las pestes. Korczak intentó evitar ese destino a los niños, tratando la delicada situación con el presidente del Judenrat. Fue inútil. El 5 de agosto, los nazis ordenaron el desalojo del asilo y el traslado de todos sus integrantes a la estación ferroviaria para viajar a los campos de exterminio.

Ingentes habían sido los esfuerzos que los amigos de Korczak hicieron para convencerlo de la necesidad de dejar el asilo y refugiarse en territorio ario de Varsovia.

Sus amigos entendían, y el propio Korczak también, que los nazis no tenían límites en su afán destructivo y que los judíos, adultos y niños, eran las víctimas elegidas.

Se le insinuó la posibilidad de dejar el asilo apenas se instaló el gueto y después le fue formulada reiteradamente la invitación. Siempre rehusó... Junto a sus niños y docentes permaneció en el asilo, desechando los ofrecimientos que recibió por parte de amigos y personas que mucho lo respetaban para salvar su vida. El 5 de agosto de 1942, estando los niños desayunando, los nazis desalojaron el asilo y todos sus integrantes marcharon hacia la muerte...”

Lili Berger cita el testimonio de Nahum Remba, un militante clandestino, integrante de la comunidad religiosa judía de Varsovia, reportado por el doctor Emmanuel Ringelblum:

“Ese día hacía un calor tórrido. Localicé a los niños de los internados en el fondo de la plaza, cerca de la pared. Creí poder tener éxito en salvarlos de la deportación, ocultándose hasta el día siguiente. Cuando Korczak llegó con sus chicos, le propuse acompañarme al Consejo para intervenir allí. Él se negó, no quería dejar solos a los niños ni un instante. Con el corazón acongojado observé de lejos su embarque en los vagones. Quizá falte lugar, soñaba yo, observando esa masa densa, apretada, atropellada, aplastada, empujada aun mediante látigos, avanzando, en fin, subiendo a los vagones.

De repente vino la orden de llevar a los que estaban en las casas de los niños y Korczak fue el primero, a la cabeza de los chicos... Aquello no era una marcha hacia los vagones de la deportación; era una manifestación de protesta como no he visto jamás. Los niños están alineados de cuatro en cuatro. Korczak, tomando a dos de ellos por sus manos, con los ojos levantados, ardientes, llevó el primer grupo. A la cabeza del segundo marchaba Stefania Wilczynska. Iban a la muerte con dignidad, lanzando a los bárbaros miradas llenas de desprecio. Sus miradas decían que llegaría la hora de la venganza...”

“El tren estaba próximo a partir cuando un oficial alemán le comunicó a Korczak que no estaba obligado a viajar...”

“...En el gueto de Varsovia muchas fueron las historias de resignaciones, pero también de rebeldías, de entrega y de compromiso solidario. En conjunto, conforman la memoria de un tiempo de espanto en el cual se mantuvo viva la esperanza.

Historias como la que terminó –o comenzó- el 5 de agosto de 1942, cuando un tren partió de Varsovia con destino a Treblinka.

Era un viaje más de los programados por los nazis para aniquilar a los judíos. Entre innumerables pasajeros indefensos, se encontraban allí doscientos niños del asilo de Huérfanos Judíos del Gueto, sus doce docentes y su director Janusz Korczak, a quien momentos antes de la partida los nazis le hicieron saber que él no estaba obligado a viajar. Podía si lo deseaba, permanecer en Varsovia.

Janusz Korczak, que entonces tenía 63 años y absoluto conocimiento de la realidad, eligió acompañar a los niños.

Todas sus elecciones tuvieron siempre esa dimensión moral. Había dirigido el asilo de Huérfanos Judíos por más de 30 años, cuando los nazis lo trasladaron, y marchó al gueto rechazando sistemáticamente las coberturas que le ofrecían sus amigos; era médico y hubiera podido desempeñarse en la alta sociedad polaca, pero prefirió atender a obreros y menesterosos. Fue profesor en la Universidad de Varsovia, pero dejó las aulas para dedicar todo su tiempo a los niños abandonados. En aquel día de agosto pudo haberse quedado en Varsovia, pero eligió el viaje...”

(“Janusz Korczak. Maestro de la humanidad”, Rubén Naranjo, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001, páginas 33 a 87)

## **ADOLF EICHMANN**

“teniente coronel de la SS que desempeñó un rol central en la aniquilación del judaísmo europeo.

Nació en Alemania, en la zona del Rin, y se educó en Austria donde se incorporó al Partido Nazi en 1932. Un año después retornó a Alemania e ingresó en la unidad austriaca de la SS. En octubre de 1934 fue trasladado al cuartel general del Servicio de Seguridad. En 1935 se incorporó a la nueva sección judía del SD, y se convirtió en uno de los principales planificadores y ejecutores de las políticas antijudías de la SS.

En 1937 viajó a Eretz Israel (Palestina), pero los británicos no le permitieron desembarcar. En ese viaje llegó a la conclusión de que la creación de un estado judío no respondía a los intereses alemanes. Después del Anschluss –la anexión de Austria por parte de Alemania en marzo de 1938- A. E. fue encargado de organizar la emigración de los judíos austriacos, y, diseñó una táctica que no les dejaba otra alternativa: confiscó sus bienes, destrozando así su situación económica, y los aterrorizó para forzarlos a huir; además, se apoderó del control de las instituciones comunitarias judías y obligó a sus dirigentes a cooperar con los planes de emigración. Llevado por ese mismo objetivo, modificó su postura anterior y comenzó a cooperar con las agencias de Aliá Bet (emigración judía ilegal a Eretz Israel). Con el fin de lograr mayor eficiencia, estableció en Viena la Oficina Central para la Emigración Judía en agosto de 1938.

Al crearse la Oficina Central de Seguridad del Reich en setiembre de 1939 se puso al frente de la sección judía de la GESTAPO, disponiendo de un poder mayor que el de cualquier otro jefe de sección: trabajaba bajo las órdenes de Reinhard Heydrich, y, en ocasiones, bajo órdenes directas de Heinrich Himmler.

En 1939 y 1940 supervisó la deportación de polacos y judíos de las zonas de Polonia anexadas por el Reich. Una de las primeras ideas que puso en práctica fue el plan de Nisko y Lublin, que preveía la deportación masiva y el reasentamiento de judíos en el Generalgouvernement. A pesar de que el plan fracasó rápidamente, se convirtió en prototipo de las deportaciones masivas de judíos durante el resto de la guerra.

Para fines de 1940 la oficina de A. E. controlaba a todos los judíos dentro del Reich. A. E. envió a sus representantes para que asesoren a diversos gobiernos en asuntos judíos; su tarea era la de promover la aplicación de políticas antijudías. Sus representantes estuvieron activos en toda Europa

bajo la dominación nazi, excepto en Escandinavia y en las zonas donde operaban los Einsatzgruppen.

En octubre de 1941 A. E. Participó en las conversaciones iniciales sobre la “Solución Final”. Bajo las órdenes de Heydrich, organizó la Conferencia de Wannsee para coordinar el exterminio de todos los judíos en Europa; la conferencia tuvo lugar en Berlín en enero de 1942. Una vez aprobado el proyecto, la oficina de A. E. emitió órdenes respecto a cuándo y dónde debían producirse las deportaciones. Él y sus colaboradores también diseñaron el sistema para apresar a los judíos y expropiar sus bienes. Efectuó numerosas visitas personales a campos de exterminio para supervisar su eficiencia y sus avances, y fue responsable directo del Gueto de Theresienstadt (Teresin). A. E. dirigió personalmente las deportaciones de 1944 en Hungría, donde al igual que en otros países se encontró con muchos intentos de salvar judíos en forma organizada. En algunos casos los frustró, como en Rumania y Bulgaria; en Hungría, en cambio, intentó lograr un acuerdo para intercambiar vidas judías por mercancías o dinero.

Después de la guerra A. E. escapó a Argentina. Vivió allí sin ser detectado hasta mayo de 1960, cuando lo capturó el Servicio de Inteligencia Israelí. Fue juzgado en Jerusalén en abril de 1961, hallado culpable y condenado a muerte. A. E. fue ahorcado el 1 de junio de 1962.”

(Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)

IRENA ADAMOWICZ

“Polaca no judía que brindó ayuda a diversos movimientos clandestinos en varios guetos durante la Segunda Guerra Mundial. Nacida en Varsovia y católica practicante, I. A., era una de las principales dirigentes del movimiento de scouts polaco. Se graduó en Ciencias Sociales en la Universidad de Varsovia. Durante la década del '30 desarrolló un estrecho vínculo con el Movimiento Juvenil Sionista Hashomer Hatzair, e incluso participó en sus actividades educativas y de asistencia social.

Durante el verano de 1942 I. A. arriesgó su vida llevando a cabo peligrosas misiones para las organizaciones judías clandestinas en los guetos de Varsovia, Bialystok , Vilna, Kovno y Siauliai. No sólo transmitía importantes mensajes entre los diferentes guetos, sino también alentaba a los judíos

encerrados en ellos. Asimismo, colaboró en el establecimiento de contactos entre las organizaciones clandestinas judías y el Ejército de la Patria (milicia clandestina polaca).

Después de la guerra, I. A. continuó en estrecho contacto con los sobrevivientes de los movimientos sionistas pioneros con quienes había trabajado y a los cuales había ayudado”.

Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)

SEGUNDO GRUPO DE HISTORIAS DE VIDA

MORDEJÁI ANIELEWICZ

Comandante del Levantamiento del Gueto de Varsovia. El Kibutz (colonia colectiva) Iad Mordejái en Israel lleva su nombre. Nacido en Varsovia, M. A., llegó aún muy joven a ser dirigente del “movimiento juvenil sionista socialista Hashomer Hatzair”. Cuando comenzó la guerra, M. A. huyó de Varsovia hacia Vilna, en la Polonia Oriental ocupada por la Unión Soviética. Trató de hallar una ruta de escape a Eretz Israel (Palestina), pero fue capturado por los soviéticos. Después de ser liberado, M. A. lideró una acción para enviar a un grupo de regreso a Polonia y así continuar con las actividades clandestinas del movimiento bajo la ocupación alemana, y se ofreció como uno de los primeros voluntarios. Colaboró en la publicación de un periódico clandestino y organizó reuniones y seminarios. También realizó viajes clandestinos fuera de Varsovia para visitar a compañeros del movimiento juvenil en otros guetos. En junio de 1941, al enterarse de que se estaban perpetrando asesinatos en masa de judíos, M. A. formó una organización de autodefensa en el gueto de Varsovia. En el verano de 1942 los alemanes deportaron a 300.000 judíos del gueto, en el que quedaron 60.000 personas. Al comprobar que la “Organización Judía Combatiente” era muy débil, M. A. la reorganizó. La mayoría de los otros grupos clandestinos judíos se fusionaron con la ZOB, y en noviembre de 1942 M. A. se transformó en su comandante.

El 18 de enero de 1943, los alemanes sorprendieron a los judíos con una segunda deportación. La ZOB se lanzó a la lucha callejera, comandada por M. A.. Cuatro días después, los alemanes detuvieron las deportaciones. Los judíos interpretaron esto como una victoria de la resistencia judía. Durante los siguientes tres meses, M/ A. dirigió la intensiva preparación de la ZOB para la siguiente etapa de combate.



La deportación final de los judíos de la ciudad comenzó el 19 de abril de 1943. Fue la señal para que la resistencia comandada por M. A. se lanzara a la rebelión conocida como “Levantamiento del Gueto de Varsovia”. Después de un duro combate, M. A. y muchos de sus combatientes se refugiaron en su búnker en la calle Mila 18. A pesar de que era consciente que se acercaba el fin, M. A. escribió: “el sueño de mi vida se ha hecho realidad; he vivido para presenciar la resistencia judía en el gueto, en toda su grandeza y gloria”. El búnker cayó el 8 de mayo. La mayoría de los miembros de la ZOB, entre ellos M. A. murieron en combate”.

Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)  
HEINRICH HIMMLER.

Jerarca supremo de las SS y jefe de la policía alemana, arquitecto de la “Solución Final” y uno de los principales asesores de Hitler. Junto a él, se convirtió en el hombre más poderoso de la Alemania Nazi.

Nació en Munich en el seno de una familia católica de clase media. A los 17 años se enroló en el ejército pero no participó en combates durante la Primera Guerra Mundial. Estudió agricultura y economía en la Escuela de Tecnología de Munich. Durante la década del '20 trabajó como vendedor y como criador de aves, y se enroló en el recién creado Partido Nazi.

En 1923 participó en el fallido intento de Hitler de tomar el gobierno de Bavaria. Posteriormente se unió a una organización terrorista dirigida por un aliado de Hitler, Ernst Rohm. En 1925 se incorporó a las SS, que en ese momento consistían en un grupo de 200 hombres que actuaban como guardaespaldas de Hitler. En 1919 H. H. tomó el control de la organización, y bajo su mando las SS se transformaron en el factor dominante del imperio nazi, responsables principales del exterminio del judaísmo europeo.

Cuando Hitler llegó al poder en enero de 1933, H. H. fue designado presidente de la policía de Munich y jefe de la policía política de Bavaria. Esto le dio autoridad para engrosar las filas de la SS, organizar el Servicio de Seguridad (SD) bajo la conducción de su protegido Reinhard Heydrich, y, finalmente desbaratar las tropas de asalto (SA), un grupo nazi rival. En ese mismo año H. H. estableció el primer campo de concentración en Dachau. Continuó ascendiendo rápidamente y se convirtió en comandante de toda

la fuerza policial del Reich: Comandante Nacional de las SS y jefe de la Policía alemana, En noviembre de 1938 organizó La noche de los Cristales. En octubre de 1939, poco después de que estallara la Segunda Guerra Mundial, H. H. fue designado Comisario del Reich para el Fortalecimiento de la Nacionalidad Alemana, y se le otorgó el control de la recientemente ocupada Polonia, cuyos habitantes polacos y judíos debían ser reemplazados por alemanes étnicos. En 1941 ejercía plena autoridad sobre los campos de exterminio y de concentración en Polonia, la totalidad de la fuerza policial, los servicios de inteligencia, la administración política de los territorios ocupados y las formaciones armadas de las Waffen-SS. Al convertirse en ministro del interior en 1934, también quedaron a su cargo el poder judicial y la administración pública,

H. H. consagró su poder casi ilimitado, su característica eficiencia y su total falta de principios morales a lograr la pureza racial en Europa. Estaba convencido de que los arios pertenecían a una raza superior destinada a gobernar a las razas inferiores, la cual corría peligro de ser contaminada por los judíos, por lo cual éstos debían ser aniquilados. Con ese fin estableció campos de concentración y de exterminio; ordenó que se realizaran experimentos médicos sobre prisioneros judíos y otros seres inferiores; explotó brutalmente a los reclusos en trabajos forzados y promovió leyes especiales de matrimonio e instituciones de acoplamiento sexual destinadas a la gestación de arios perfectos.

Al acercarse el fin de la guerra, H. H. tomó conciencia de que los alemanes serían derrotados. En ese entonces intentó congraciarse con los aliados, al mismo tiempo que continuaba combatiendo en el Este. Ocultó las evidencias del exterminio masivo y permitió que varios centenares de prisioneros de los campos fueran transferidos a Suecia. Intentó encarar negociaciones de paz a través del conde Folke Bernadotte, que encabezaba la Cruz Roja Sueca, e incluso sugirió la posibilidad de rendirse al general norteamericano Dwight D. Eisenhower. Esto provocó la ira de Hitler, quien lo despojó de toda su autoridad. Después de la derrota nazi intentó escapar de Alemania, pero fue capturado por soldados británicos. Se suicidó el 23 de mayo de 1945, antes de ser juzgado como criminal de guerra”.

(Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)

## **KURT GERSTEIN.**

Oficial de la SS que intentó en vano alertar al mundo sobre las actividades criminales de los nazis. Se afilió al Partido Nazi en 1933, pero al mismo tiempo se vinculó a la Iglesia Confesional antinazi. Ello hizo que fuera enviado a un campo de concentración y expulsado del Partido Nazi en 1938. En ese momento comenzó a estudiar química.

Cuando su cuñada fue asesinada en el marco del Programa de Eutanasia, K. G decidió descubrir la verdad sobre el exterminio de enfermos mentales, se ofreció como voluntario en las Waffen-SS y fue enviado a su instituto de higiene. En ese puesto trabajo con Zyklon B, el gas tóxico utilizado por los nazis para el asesinato masivo. En agosto de 1942 visitó los campos de exterminio de Treblinka, Sobibor y Belzec, con la excusa de investigar los efectos del Zyklon B. En realidad, quería verificar que sus datos eran exactos para revelar al mundo lo que realmente estaba ocurriendo. K. G. hizo contacto con diversos diplomáticos y eclesiásticos, pero sus intentos de denunciar a los nazis y detener la masacre fueron ignorados. Después de la guerra fue arrestado como sospechoso de crímenes de guerra. Murió en la cárcel; es probable que se haya suicidado. Su informe sirvió de base para el drama de Rolf Houchhut "El Vicario", representado por vez primera en 1963 y la película "Amén" de Constantin Costa Gavras (2003)".

(Texto extraído de "Enciclopedia del Holocausto", AAVV, 2004)

TERCER GRUPO DE HISTORIAS DE VIDA.

ADAM CZERNIAKOW.

Presidente del Judenrat de Varsovia. Nacido en dicha ciudad, se graduó de ingeniero químico. Se desempeñó en el Consejo Municipal de Varsovia de 1927 a 1934 y fue electo al Senado polaco en 1931. A pesar de que era miembro del Consejo ejecutivo de la comunidad judía antes de la Segunda Guerra Mundial, los judíos de Varsovia no lo reconocían como uno de sus líderes porque no integraba ningún partido político judío, no hablaba bien el Idish y lo consideraban asimilado.

A pesar de ello, cuando los nazis invadieron Varsovia y el presidente de la comunidad judía huyó de la ciudad, el intendente le solicitó que lo reemplazara. Los alemanes le ordenaron establecer un Judenrat en octubre de 1939. Durante los primeros meses de la ocupación algunos de los principales dirigentes del Judenrat lograron abandonar el país. A. C. también

tuvo la oportunidad de hacerlo, pero se negó a evadir sus responsabilidades de dirigente y criticó a aquellos que lo hicieron.

El Gueto de Varsovia fue establecido en octubre de 1940. En ese momento el Judenrat, bajo la conducción de A. C., asumió numerosas responsabilidades adicionales del ámbito municipal, que incluían alimentación, trabajo, limpieza, vivienda, cultura y servicios de salud para los habitantes del gueto. El Judenrat creció hasta abarcar 15 departamentos diferentes con 6000 empleados.

Este jefe político fue duramente criticado por la resistencia de Varsovia, debido a lo que ellos percibían como colaboración con los nazis. Sin embargo, su política de actuar dentro del sistema fue su manera de intentar salvar vidas. Trató de mantener a los alemanes, en la medida de las posibilidades, fuera de los asuntos internos del gueto; esto permitió a los judíos contrabandear alimentos y otros productos esenciales prohibidos por los nazis. En sus contactos cotidianos con la policía alemana, A. C. procuraba generar alguna simpatía para la situación de los judíos del gueto y obtener así la ayuda. En general no lo logró, e incluso fue golpeado en dos oportunidades por intentarlo. Consiguió alguna ayuda del Kommissar del gueto, Heinz Auerswald, pero también éste lo traicionó ocultándose los planes para las deportaciones masivas. También fue criticado por el principal historiador del gueto, Emanuel Ringelblum, quien estimó que debido a su condición de asimilado no podía identificarse plenamente con aquellos a quienes representaba. Es cierto que para cargos importantes designó a otros judíos asimilados, sin embargo, a diferencia de otros presidentes de Judenrat, no utilizó su cargo para beneficio personal y puso límites en su cooperación las exigencias nazis.

En el verano de 1942, los alemanes comenzaron una ola de deportaciones de dos meses al campo de exterminio de Treblinka. El 22 de julio le ordenaron la selección de judíos para su reubicación en el este. Él sabía lo que ese término aparentemente inocuo significaba realmente, y no estaba dispuesto a entregar a sus judíos a una muerte segura. AL día siguiente, a las cuatro de la tarde, se suicidó. Según algunas versiones, dejó una carta a su esposa en la que explicaba su decisión: "Me están exigiendo que mate con mis propias manos a los hijos de mi pueblo. No tengo otro camino que morir".

(Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)  
JOSEPH GOBBELS.

Ministro de propaganda nazi. Nació en Rheydt, Alemania, en el seno de una familia religiosa católica de muy escasos recursos. Un defecto en un pie le impidió enrolarse durante la Primera Guerra Mundial. Obtuvo un doctorado en Literatura y filosofía, con la esperanza de convertirse en escritor, que cumplió parcialmente al dirigir un periódico del Partido Nazi, al que se afilió en 1924.

Rápidamente obtuvo notoriedad como dinámico orador y propagandista. En 1926 fue designado jefe del partido del distrito de Berlín; su misión era la de obtener el apoyo de la capital para el nazismo. En 1928 se convirtió en el jefe de propaganda del partido, y fue el quién coordinó la campaña electoral nazi que llevó a Hitler al poder en enero de 1933.

En marzo de 1933 fue designado ministro de Propaganda e Información Pública. Su objetivo era “nazificar” el arte y la cultura de Alemania, para lo cual ordenó, el 10 de mayo de 1933, la quema de todos los libros no-germanos. Utilizó la radio y las películas de propaganda para ganar el apoyo popular. También fue responsable de crear un culto a la personalidad de Hitler. En noviembre de 1938 tuvo la idea de explotar el asesinato de un diplomático alemán en Francia a manos de un joven judío, para desatar un violento programa contra los judíos en Alemania.

Durante la guerra dirigió la campaña de propaganda psicológica del nazismo. Predispuso a los alemanes contra sus “enemigos” diseminando mentiras y generando el odio. Describió a los judíos como criaturas sub-humanas y como los mayores enemigos de los alemanes. Estaba convencido de que la gente cree en las mentiras si éstas son suficientemente repetidas, y que cuanto más grandes la mentira, mayores las posibilidades de que sea aceptada.

A pesar de ser un admirador incondicional de Hitler, éste no siempre le correspondía. Su vínculo se normalizó, sin embargo, cuando apoyo a Hitler después de un fallido intento de asesinato de éste. Al acercarse el fin de la guerra, Hitler lo nombró su sucesor, pero Gobbels rechazó el ofrecimiento.

Un día después de que Hitler se suicidara en su búnker, Gobbels y su esposa lo imitaron, tras haber envenenado a sus seis hijos. Las tropas rusas identificaron su cadáver pocas horas después.

(Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)  
MORDEJAI JAIM RUMKOWSKI.

Presidente del Judenrat del gueto de Lodz en Polonia. Había sido un empresario poco exitoso y director de un orfanato. Fue designado presidente del Judenrat el 13 de octubre de 1939, poco después de la invasión alemana a Polonia que desencadenó la Segunda Guerra Mundial. Como todos los presidentes de Judenrat, se debatía entre ayudar a sobrevivir a sus hermanos y ceder a las demandas de las autoridades alemanas. Pero su caso es particularmente controvertido, ya que cooperaba a menudo con los nazis y trababa a los judíos de su gueto en forma dictatorial.

Era directamente responsable ante la administración alemana del gueto. Tenía a su cargo todos los aspectos de la vida cotidiana del gueto y debía proveer de alimentos, alojamiento, calefacción, trabajo, salud y servicios sociales a la sufrida población. Controlaba asimismo la vida cultural. Cuando se prohibió a los rabinos ejercer su ministerio, comenzó a officiar en las ceremonias de matrimonio. El dinero del gueto tenía impresa su fotografía. También le fue encargado el establecimiento, dentro del gueto, de fábricas para los alemanes. Instaló 120 de ellas, donde podía emplear a miles de judíos: estaba convencido que, si lograba crear una fuerza laboral vital y productiva para los nazis, éstos no destruirían el gueto. M. R., también creía que para salvar el gueto como tal, debía cooperar con los nazis y acceder a sus demandas de deportaciones. Para fines de 1941, tras haberse creado el campo de exterminio de Chelmno, los nazis lo obligaron a organizar una deportación. Al principio intentó convencerlos de reducir el número de deportados, pero los alemanes se negaron e hicieron responsable a M. R. de la elección de las víctimas. Durante los primeros cinco meses de 1942, 550000 judíos de Lodz fueron enviados a la muerte en Chelmno.

En la segunda semana de septiembre de 1942 se llevó a cabo otra deportación. Los nazis exigieron que M. R. entregase a todos los niños y ancianos. M. R. lo hizo, e incluso solicitó a las familias, sin inmutarse, que entregasen a sus propios hijos. Veinte mil judíos fueron brutalmente apresados

y enviados a Chelmno. Por un tiempo hubo un respiro en las deportaciones, lo que pareció confirmar su convicción de que manteniendo la paz y trabajando APRA los nazis se podrían evitar futuras deportaciones. De hecho, durante un lapso el gueto de Lodz continuó estable, mientras que otros fueron destruidos en toda Polonia.

Sin embargo, a fines de la primavera de 1944, cuando el ejército soviético se aproximaba a Lodz, los alemanes resolvieron liquidar definitivamente el gueto y ordenaron a M. R., que organizó la deportación. Entre el 23 de junio y el 14 de julio de 1944 alrededor de 7000 judíos fueron enviados a Chelmno. Los judíos de Lodz se resistieron pasivamente a las deportaciones, por lo que los nazis decidieron liquidar el gueto inmediatamente, con la intervención de unidades de las SS y de la policía alemana. Cerraron las fábricas y disolvieron todas las instituciones que dependían del Judenrat; también modificaron el destino de los judíos, enviándolos a Auschwitz en lugar de Chelmno. M. R. solicitó a los judíos que se presentasen con calma para ser deportados, pero ellos ignoraron su llamado. Los alemanes completaron la liquidación del gueto entre finales de julio y agosto. Los judíos fueron enviados a la muerte; sólo uno pocos centenares lograron ocultarse, Tampoco M. R. y su familia se salvaron, fueron deportados a Auschwitz el 30 de agosto de 1944 y asesinados allí a poco de llegar. Lodz fue liberada por el ejército soviético el 19 de enero de 1945. Algunos historiadores ven en M/ R. un colaboracionista y un traidor. Otros consideran que hizo un intento serio, pero fallido, de salvar a la mayor cantidad posible de judíos. (Texto extraído de “Enciclopedia del Holocausto”, AAVV, 2004)

#### **Nota.**

Sería interesante incorporar a este trabajo sobre el ejercicio de la libertad en tiempos del Holocausto, un debate sobre la condición de “MUSULMÁN”. Así se denominaba a aquellos sujetos que dentro de los campos de concentración habían perdido todo, su identidad, su palabra, su historia, que sumadas a las deplorables condiciones físicas y psíquicas en las que se encontraban, se los consideraba “muertos en vida” ya que a pesar de continuar vivos eran incapaces de poner en juego ninguna de las características que definen a la condición humana. No podían decidir absolutamente nada, no estaban condicionados por el contexto, sino que estaban determinados a morir.

## “Enseñar Democracia en Democracia”.

**Matías Massella.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/ensenar-democracia-en-democracia/>

### **Nota metodológica:**

En otros trabajos he destacado, y no solo yo, sino también un amplio abanico de autores<sup>[1]</sup>, la importancia que tiene la reflexión sobre la práctica. En este sentido y para ser breves al respecto, pienso que la sociabilización de las experiencias áulicas, las formas de trabajo, las formas de abordaje de temas y problemas, etc. Son una herramienta fundamental para el fortalecimiento y enriquecimiento de la profesión docente.

En este breve trabajo pretendo acercar una serie de reflexiones acerca de la enseñanza de la Democracia en las escuelas secundarias, tomadas de mis propias prácticas y experiencias en clases de Historia de Segundo, Tercero y (especialmente) Cuarto año de la secundaria. Se expondrán también una serie de desafíos que presenta esta enseñanza, que más que resolverse, busco que se pongan en debate y agenda de los docentes.

Siendo que estas experiencias fueron propias y se dieron en los cursos donde dicto clases actualmente, considero que la narrativa tradicional de un artículo académico, no coloca a la hora de presentar reflexiones y meditaciones de experiencias propias.

Atendiendo a ello, pienso que escribirlo en primera persona del singular ofrecerá mejor la perspectiva de vivencia y meditación personal, que socializo aquí para los demás docentes y profesionales de la educación.

Este trabajo se produjo en una constante consulta con otros colegas docentes, principal pero no exclusivamente de Historia, con quienes he tenido el gusto de transitar la carrera docente y con quienes hemos discutido y compartido largo y tendido el punto central de este escrito. Un factor común entre todos los docentes consultados es que hemos nacido, crecido y fuimos formados en Democracia. El resultado de esos debates es esta producción.



Los “niños del verano”<sup>[2]</sup>

“Ahora estamos en ese dulce período en el que todos están de acuerdo en no repetir los recientes horrores. Sin embargo, esta coincidencia colectiva no suele durar. Somos seres inconstantes y estúpidos con mala memoria y un don para la autodestrucción. Pero ¿quién sabe? Quizás esta sea la buena...” (diálogo extraído de Collins, “Sinsajo” 2013)

Puestos en perspectiva histórica, 40 años de democracia son una pequeña experiencia dentro de las intermitencias democráticas de la Argentina. Cuando revisamos los vaivenes desde la construcción del Estado Nacional en adelante, esta idea de intermitencia se nos hace patentes por medio de los períodos tradicionales en que dividimos nuestra historia: El Orden Conservador (1880 – 1916) Los Gobiernos Radicales (1916 – 1930) La Restauración Conservadora (1930 – 1945) Los Gobiernos Peronistas (1945 – 1955) Las Democracias Tuteladas (1955 – 1974) El tercer peronismo (1974 – 1976) y el Terrorismo de Estado (1976 – 1983). Todos períodos separados, en general, por los golpes de Estado de 1930, 1943, 1955, 1966 y 1976.

Es por ello que la democracia plena (es decir, desde la incorporación del voto femenino, hasta las políticas de reparación post Terrorismo de Estado) es más una excepción que una regla en la Historia del Estado Argentino como tal. Aun contando la experiencia Radical a partir de la Ley Saenz-Peña<sup>[3]</sup>, la norma tiende más a una democracia limitada, cerrada o trunca. Estos 40 años de democracia serían, hasta ahora, la mayor trayectoria de experiencia democrática en la historia argentina.

Ahora bien, en las últimas décadas se viene dando un proceso de renovación de los cuerpos docentes que, si bien es natural en los ciclos de jubilaciones – incorporaciones, la pandemia de COVID ha acelerado. Dentro de esta tendencia observó, ya desde tiempos en que me encontraba cursando la carrera del Profesorado de Historia, que los “nuevos docentes”<sup>[4]</sup> provienen de generaciones posteriores a 1983. En muchos casos, tan posteriores que hablamos de generaciones nacidas en el nuevo milenio.

Este dato, en apariencia anecdótico, debería llamarnos la atención por el hecho de que los que componemos este nuevo cuerpo docente, hemos nacido y crecido dentro de la experiencia democrática y, si bien existe en

muchos un espíritu de defensa y preservación de la Democracia, también existe una tendencia a “dar por hecho” este sistema, puesto que percibimos que es algo que nos preexiste y que nos sobrevivirá.

Somos “niños del verano”, no hemos vivido la traumática experiencia del Terrorismo de Estado, la interrupción de la democracia, la anulación del Estado de Derecho ni las proscipciones, prohibiciones, persecuciones y violencia generalizada. Si bien hemos pasado crisis como las del 2001, turbulencias políticas y sociales, todas esas vivencias han sido dentro del modelo democrático.

Con esto no quiero decir que se desconozcan, minimizan o ignoran los hechos ocurridos durante la última dictadura. Es cierto que este trabajo se realiza junto a docentes de Historia, que manejan cierto capital específico y conocen los procesos de cada golpe de estado y la última dictadura, pero ¿qué pasa con la población en general? Hemos llegado a la conclusión de que en las últimas décadas el obrar de los proyectos de Historia y Memoria respecto de la última dictadura, el Terrorismo de Estado y el fortalecimiento de los derechos humanos, ha generado una mayor concientización y presencia del tema en los ámbitos educativos en particular y públicos en general, logrando así una visibilidad del asunto en cuestión y poniéndolo en agenda de debate.

Entonces, cuando digo que somos “niños del verano”, no me refiero a un desconocimiento del tema, una ignorancia acerca de esto, sino más bien a que, ante la falta de experiencias de otra índole, muchos damos por hecho que la Democracia es el sistema deseable y establecido, que llegó para quedarse y que, aun cuando no opere de forma óptima, consideramos que es mejor trabajar para mejorar la “calidad” democrática que ponerla en cuestión como sistema. También tomamos como cierto que las operaciones de memoria nos ayudan a preservarla y darle continuidad en el tiempo y que el “Nunca Más” es, valga la redundancia, una afirmación efectiva de que acordamos Nunca Más entrar en los oscuros senderos del Terrorismo de Estado, la anulación de los derechos y libertades y la clausura del sistema Democrático.

De esta forma, el Nunca Más parecería que es un axioma de verdad, casi un conjuro de protección, un muro infranqueable que separa lo que somos de lo que jamás queremos volver a ser. Un pacto tácito donde decidimos

no olvidar, pero mantener a vista ese turbulento pasado al cual pensamos no volver.

Pero no es inocente la cita con la que comienza este trabajo. En la medida en que la Historia reciente se nos aleja en el tiempo y en generaciones, los hilos pasionales que nos unen con los hechos tienden a aflojarse e incluso a soltarse. Los vaivenes políticos y la misma vigencia de la Democracia, habilita discursos alternativos que, en algunos casos, resultan contraproducentes con el sistema democrático mismo. Es así que existe el riesgo de que cosas que no deberían ser olvidadas, se olviden.

Por una parte, se mantienen algunas voces de generaciones que, aun habiendo vivido los traumas de la última dictadura, siguen reivindicando discursos de retorno de las fuerzas armadas al poder, que sostienen el “algo habrán hecho” o la teoría de los “dos demonios”. He aquí uno de los desafíos de enseñar la democracia en democracia, pues, estos discursos que los estudiantes escuchan en sus casas, suelen chocar con los discursos que emitimos en las aulas, produciendo un desencuentro y desacuerdo en la formación de los y las jóvenes. ¿Cómo se combaten los discursos dictatoriales en Democracia, cuando la base de dicho sistema es el intercambio, la tolerancia y la libertad de expresión?

En un reciente trabajo, Pablo Stefanoni analiza e hipotetiza que durante los últimos años ciertos sectores de la sociedad, que tradicionalmente podían relacionarse con la izquierda, se inclinan hacia el apoyo de grupos, partidos y discursos de derecha en una nueva forma de rebeldía, que se apoya y se sostiene en elementos de la cultura popular, la defensa de una identidad nacional tradicional y las redes sociales. (Stefanoni, 2022).

A la par del movimiento de recambio docente, detectó entonces este movimiento paralelo: el de un creciente discurso “rebelde” desde una “nueva derecha” que no solo pone en duda los logros de ampliación de derechos y garantías, sino al mismo sistema democrático como tal. Dicha rebeldía gana terreno allí donde los partidos y movimientos tradicionales hacen aguas y, poco a poco, ganan escaños en los congresos y cuerpos deliberantes. Claro que la ironía está en que sus agentes acceden al poder por medio del mismo sistema democrático que buscan destruir.

De cualquier forma, estos discursos ganan poder dentro del estudiantado secundario. De pronto los docentes nos encontramos con acérrimos rivales, en algunos casos muy letrados dentro de la literatura específica que se genera dentro de estos espacios de la “nueva derecha”, presentando un desafío en la preparación y llevando los debates áulicos a un nuevo nivel. Una de las características centrales de este movimiento, según analiza Stefanoni (y puedo confirmar por experiencia propia) es que sus discursos se propagan por los medios digitales. La incorporación de las redes sociales como forma de divulgación, por medio de formatos que les son más familiares a la juventud, operan en favor de que estas tendencias políticas enraízan fuerte en las nuevas generaciones. Canales de Twitch y Youtube, cuentas de Instagram, Reddit o Twitter, el uso de “Trolls” y memes sumados a una tendencia a las fakes news, un dudoso marco teórico y una llegada massmediática, dan como resultado el fortalecimiento de estas ideologías.<sup>[5]</sup>

Existen entonces dos movimientos que, en apariencia, no guardan relación. Pero ¿qué pasa si los pensamos como complementarios? Los debates que se pensaban históricamente saldados que son abiertos por las “nuevas derechas” suelen tomar cautivos a sujetos que tampoco vivieron fuera de la experiencia democrática. A su vez, aquellos que resisten y discuten con esos discursos, en muchos casos es probable que también sean “niños del verano”.

Esto es aún más evidente cuando los “nuevos docentes” se encuentran con las “nuevas derechas” en las aulas. “niños del verano” discutiendo entre sí. Un diálogo de sordos.

Pienso y, junto con los docentes consultados, pensamos, que debe existir un compromiso de educación democrática para la democracia, que sostiene y sustenta el sistema, pero no que sirva de reproductor social de sus defectos, sino más bien promueva su reformismo desde dentro para la mejora y optimización del mismo.

Ahora bien, ¿cómo se enseña democracia en democracia? ¿cómo enseñamos algo que tenemos aquí, en todos lados, tan naturalizado? Más aún ¿cómo enseñamos democracia sin caer en los mecanicismos y tecnicismos tradicionales?

En general existen espacios curriculares dedicados específicamente a la formación en este sentido. Hablamos de Formación Ética y Ciudadana y Construcción de la Ciudadanía y Participación. Como espacios específicos de divulgación de derechos, obligaciones y garantías, son campos efectivos de reproducción en los términos técnicos de lo que la Democracia significa en sí misma. Pero ¿debemos dejar todo el peso de la tarea en manos de estos espacios curriculares?

La respuesta es un rotundo NO. No solo porque Historia, espacio educativo que me corresponde, guarda una irrefutable relación con el tema (y una enorme responsabilidad al respecto). Sino también porque soy un profundo creyente en la enseñanza de “lo escondido” de lo “implícito” de lo que llamamos el “currículum oculto”. Cuando como docentes comenzamos a tomar conciencia de aquello que se esconde detrás de nuestros contenidos, en “lo actitudinal” o en lo “emocional” de nuestras clases, podemos tomar control de ello y prepararlo para des-ocultarlo de nuestras planificaciones. Durante mis clases de cuarto año, suelo enfocarme más en los aspectos teóricos que en los acontecimientos. De esta forma no doy clases de “segunda guerra mundial” en el sentido más tradicional. No hablamos ni de los frentes, ni del desembarco en Normandía, sino que me enfoco más en las corrientes intelectuales que dieron forma a las grandes ideologías. El primer día de clases les digo que “mi plan es que, para el final de este año, ustedes puedan conocer las grandes ideologías del siglo XIX/XX, ver qué son, qué diferencias tienen, cómo funcionan, de donde vienen y en qué se sustentan”. Así vamos dando forma al Fascismo, al Nazismo, el Comunismo, el Socialismo y el Peronismo.

¿Por qué hago esta divergencia? Porque quiero ejemplificar cómo de fácil puede uno hacer claros los objetivos que de otra forma quedan ocultos en las planificaciones. Cuando les hago este planteo les propongo a su vez reflexionar sobre los discursos y aplicaciones de cada teoría política y cómo estos conocimientos les sirven para “leer” el mapa político actual, de manera tal que cuando deban asumir sus responsabilidades electorales, lo hagan con un criterio más claro.

Aquí está la clave, creo yo, de la enseñanza de la Democracia en Democracia. Para habilitar su perpetuidad es esencial concientizar sobre el doble valor del voto: como derecho ganado y como responsabilidad civil. De esta manera nos complementamos con los espacios académicos específicos de

la formación civil y ciudadana y aportamos profundidad histórica y teórica en simultáneo.

Ahora bien, esto no es todo. Pienso que tomar a la Democracia solo en su aspecto operativo, limitaría este sistema a una forma de acceso al poder. Es decir, no podemos considerar que la democracia sólo contempla el mecanismo electoral. Debemos pensarla, en cambio, en funcionamiento conjunto al Estado de Derecho, la República, el Federalismo y la vigencia de las Libertades.

La Democracia que aquí se pretende defender es un complejo entramado histórico social, cuyos entrecruces abarcan las libertades y derechos ganados, la vigencia de los mismos por medio de un sistema legal y constitucional y la división republicana de poderes que habilite una “responsabilidad horizontal” (O’Donnell, 2001). Pienso que, si acordamos estas pautas básicas sobre el complejo Democracia, la enseñanza sobre el mismo se vería no sólo fortalecida sino también enriquecida, de la misma forma que las prácticas de la misma.

Antes hablé de “lo oculto” en la enseñanza y allí se ubica otro factor esencial en la enseñanza de la Democracia. Enseñar democráticamente, es decir, fomentar prácticas de horizontalidad, respeto por el otro, el espacio de debate dentro de términos de respeto y tolerancia, la apertura de instancias de proposiciones y alternativas dentro del espacio áulico, son formas de iniciar prácticas democráticas que también fortalecerán el ejercicio público del complejo democrático.

Todo lo hasta aquí planteado, parte de experiencias en las aulas secundarias, pero bien valdría trasladar las mismas problemáticas a las aulas del terciario, principalmente de formación docente, donde esos futuros profesores se preparan. Es allí donde deben trabajarse las estrategias de perpetuidad del complejo Democrático, pero también problematizar los desafíos que presenta.

Porque por supuesto que existen desafíos a todo lo propuesto. Uno ya fue expuesto, en lo relativo al choque discursivo. La puesta en marcha de los puntos anteriores conlleva también repensar el papel docente como autoridad no autoritaria dentro del salón, desafío que se me presenta cotidiana-

namente en la práctica docente. A su vez, la habilitación de discursos alternativos siempre va a generar divergencias dentro del curso, momento en el cual debemos plantear nuestro papel de arbitraje y mediación. Así mismo sucede con la irrupción de discursos antidemocráticos dentro del estudiantado. Y si bien puede sonar contradictorio en algún punto, por nada podemos caer en el autoritarismo de silenciar y obturar opiniones.

En ese caso no podemos perder de vista el objetivo final: la defensa del Complejo Democrático sin obturar las voces alternas y apuntando siempre al mejoramiento de su funcionamiento. Pero, sobre todo, perpetuar esta continuidad de experiencia democrática, para que no vuelva a ser una excepción, sino una regla en nuestra Historia.

### **Bibliografía:**

Dussel, I. (2016). *Pedagogías de la temporalidad: Una exploración en torno al trabajo docente*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (1993). La reflexión en la práctica docente. *Revista de Educación*, 302, 101-122.

Frigerio, G. (1998). *La formación del docente reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

O'Donnell, G. (1998). Horizontal Accountability. In *The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies* (pp. 29-52). Lynne Rienner Publishers.

Stefanoni, P. (2022). ¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el atiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común. Siglo XXI Editores.

<sup>1</sup> Por Citar algunos trabajos de referencia:

Dussel, Inés. (2016). *Pedagogías de la temporalidad: Una exploración en torno al trabajo docente*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (1993). La reflexión en la práctica docente. *Revista de Educación*, 302, 101-122.

Frigerio, G. (1998). La formación del docente reflexivo. Buenos Aires: Paidós.

[2] "Summer child" es una expresión en inglés que puede tener varios significados dependiendo del contexto en el que se utiliza. En general, se refiere a alguien que es ingenuo, despreocupado o que ha tenido una vida fácil y sin preocupaciones debido a que han nacido o crecido en un contexto favorable o pacífico.

[3] Y digo "aún" porque incluso considerando sus limitaciones en cuestión de género, fue la primera gran experiencia de apertura democrática.

[4] y aquí me refiero no solo a mis colegas de Historia, sino más bien a la docencia "en general" con la que tuve contacto en mi paso por el IES Olga Cossettini de Rosario

[5] Una tendencia que observo, muy común en los juegos multiplayer, es encontrar tags o nombres de usuario como "Videla", "Hitler", "Falcon verde", etc.



## **"Sobre una pedagogía poética en la distancia". *Aprendizajes en un paisaje de pandemia.***

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/sobre-una-pedagogia-poetica-en-la-distancia/>

María Elena Hechen

Psicóloga (UNR). Téc. Sup. En Fotografía (ISET 18)  
Especialista en Cs. Sociales con mención en Currículum (FLACSO)  
Foto de portada: María Elena Hechen

El presente texto propone un recorrido presentando tres momentos que organizan la travesía: el paisaje de la pandemia y las modificaciones de sus coordenadas espacio-temporales; las estrategias didácticas con la inclusión de algunas experiencias personales y finalmente el lugar de la esperanza.

El paisaje psíquico de comienzos de año se dibujó con palabras como miedo, incertidumbre y angustia, la pandemia produjo un impacto directo en nuestra cotidianidad. De repente el trabajo educativo virtual invadió la vida privada y estas nuevas prácticas laborales se instalaron y los hogares pasaron a funcionar también como escuelas.

La ausencia de límites físicos en nuestros espacios trajo confusión en cuanto a horarios y días laborales, situación que se replicaba en los dispositivos en los que recibimos notificaciones a través de las mismas aplicaciones, se trataba de cuestiones familiares o académicas.

Un clima de incertidumbre se sentía en los primeros momentos de la pandemia, las fake news, el aumento del número de infectados, los miedos relacionados con el contagio, la enfermedad y la muerte, todo eso tuvo un impacto psíquico importante en la población, aunque luego de la disrupción la gran mayoría de las personas pudo ir volviendo a su habitualidad previa. Es interesante señalar que para algunas personas que tienen sus necesidades materiales satisfechas la cuarentena produjo una situación de alivio, por la obligatoria disminución de exigencia de productividad laborales, sociales o de éxito personal por conllevar una disminución real de sufrimiento psíquico.

## **La cuestión del espacio y la pérdida de privacidad**

Nuestros cuerpos y mentes están muy influenciados por los lugares que habitamos y las calles que transitamos y por lo tanto el virus además de ser un problema sanitario, debería ser pensado como un problema arquitectónico.

El lugar donde vivimos no fue pensado para ser habitado las 24 horas del día ni para que desarrollemos allí las actividades laborales que ahora se han vuelto públicas. En esta situación de convivencia permanente con otros, el soporte físico que suponen las paredes de nuestros hogares no es adecuado.

En el contexto de confinamiento la fluidez de la conversación virtual tuvo mucha importancia, porque era (y es) lo más parecido que tenemos a la relación presencial. Al no ser factible por la falta de privacidad de los espacios disponibles, los baches de tiempo producidos entre los audios o los mensajes se transformaban en desencuentros que incrementaban la deseada distancia.

El hecho de no tener ninguna flexibilidad para reuniones sociales desde el 20 de marzo, implicó la adopción de una serie de gestos que se volvieron costumbres: cerrar la puerta para reunirse con otros, en nuestro caso para dar clase, lo que requería consenso y negociación de los usos de los espacios con el resto de convivientes.

La pérdida de la privacidad y de la intimidad tuvo una repercusión en la construcción de las relaciones y produjo una reestructuración de los vínculos. El diseño de los espacios que habitamos no es inocente, contribuye a la construcción de identidad y subjetividad. En el cruce entre planeamiento urbano, arquitectura y pandemia, hay personas con sus mundos sociales y afectivos.

Al no ir a la escuela no había un corte escénico, permanecemos en nuestra casa y ahí mismo debemos reformar nuestro rol docente, lo que no resultaba fácil en medio de un espacio compartido permanentemente y con un fondo-puesta en escena para la nueva performance social. Que las plataformas ofrecieran fondos predeterminados era interesante porque mostraba la necesidad social de ocultar y proteger los espacios y elegir cómo

mostrarse en escena. Paradójicamente, también, en una era donde mostramos todo en las redes sociales, en situación de confinamiento en nuestras casas, no había mucho que visibilizar.

En este contexto la privacidad pasó a ser aquello que quedaba en el espacio off de la cámara, fuera del ojo público, de la cámara frontal de nuestros celulares o de la computadora, siendo eso lo que realmente nos pertenece. La privacidad y la forma de gestionarla es un tema que requiere ser pensado, a medida que el tiempo pasaba cada docente y cada grupo escolar fue teniendo que experimentar diferentes cuestiones para intentar encontrar una nueva intimidad. Fueron construcciones para las que hubo que tener paciencia.

### **Sobre el tiempo.**

En la cuarentena había tiempos propios, ya sea que estuviéramos quietos o en movimiento, vimos pasar nuestra forma de vida en el mundo. Distantes, aislados, contemplamos la gravedad de los impactos del modo de relacionarse de la humanidad con la Tierra. La pandemia dejó al descubierto muchas cosas como la brecha, la pobreza, la muerte. Se acrecentó la violencia, y la indiferencia. Si bien el mundo parece haberse frenado, nunca se detuvo: sólo el tránsito en las calles desplazó al tránsito de los datos. La humanidad nunca frenó, sólo perdió territorio que fue ocupado por otras especies como hemos podido ver.

### **La teatralidad.**

Si pensamos en el teatro, la presencia corporal tiene una fuerza que es capaz de conmovernos y transformar nuestra sensibilidad y modo de ver, pero no por las acciones, coreografías o melodías, sino por la presencia viva de los cuerpos que actúan ante otros cuerpos que, a su vez, se encuentran expectantes y atentos. En la presencia y en el circuito de energías contagioso estaría la fuente del encantamiento y el interés por las preguntas esenciales por el sentido de la vida y de la muerte, del amor y lo sagrado.

La vida siempre muestra cierta teatralidad pero en épocas de performance públicas y de puestas en escena obligadas más aún; entonces nos preguntamos cómo y cuánto afecta a la enseñanza -por su gran semejanza con

la escena teatral- la virtualidad. Sabemos que resulta esencial el encuentro vivo y corporal, pero por las complicaciones sanitarias debemos resignarnos a enseñar y aprender en la distancia.

### **Estrategias didácticas.**

En pocos días y sin ninguna posibilidad de preparación pasamos de la seguridad del aula presencial a un aula virtual, si bien históricamente el aprendizaje en línea o en la distancia, era asincrónico, en esa época por la evolución de las tecnologías, se popularizó el aprendizaje sincrónico. La posibilidad de interactuar en vivo, en una videoconferencia apareció como la panacea y se impuso porque además la inmediatez psicológica que caracteriza la época lo requería y como siempre porque los imperativos del mercado lo estimularon.

Sabemos que la posibilidad de aprender al mismo tiempo con lxs compañerxs, es algo que suena muy interesante, aunque sea sólo una ilusión, dado que el aprendizaje puede ocurrir tanto en vivo como estando desconectados, a través de videos o recursos educativos, porque sabemos muy bien que cada persona tiene su propio ritmo. En principio hay que contar con acceso a internet, buen espacio para estudiar, disponibilidad para conectarse a las clases, etc.

Si bien el aprendizaje asincrónico es más autodirigido, requiere mayor compromiso y voluntad también implica que la posibilidad de elegir a qué hora aprender, ser independiente para organizar el tiempo, descargar el contenido y acceder aunque no se tenga internet. Si bien la interacción no es inmediata, no significa que no exista, lo que nos permite ver que el problema es la inmediatez como imperativo de la época.

La recurrencia masiva a las videoconferencias tiene que ver con el parecido que muestran con las clases tradicionales, pero el problema es que se corre el riesgo de dejarse llevar por la significación de su nombre y terminar en situaciones de comunicación unidireccionales que no queremos en la presencialidad y tampoco queremos replicar en la virtualidad.

El Covid 19 muestra las desigualdades sociales en el país, no todxs pudieron acceder a la virtualidad, al igual que ocurrió con la salud. Las brechas

tecnológicas en dispositivos y conectividad pueden profundizar las desigualdades existentes.

Además faltan las explicaciones de docentes, gestos de estudiantes, compañerxs de quienes aprender formas de diálogo, vivencias de la corporalidad, es claro que las tecnologías permiten otras formas de experiencia humana.

Queda claro que era necesaria una formación didáctico-pedagógica diferente a la de la presencialidad y que la forma de adecuarnos fue muy violenta. Sabemos que había que entender la situación de excepcionalidad, pensar en qué nos ocurría a docentes y estudiantes, qué era lo que cada uno está viviendo en su casa, donde estábamos las 24 horas del día, y además saber si se contaba con herramientas tecnológicas para conectarse y continuar la formación.

Resultaba muy importante no perder de vista que el confinamiento era en defensa de la salud y la vida, entendiendo el concepto de encierro como un lugar de resistencia, de defensa y de vida y trabajar con lo lúdico y lo confrontativo que ofrece el arte.

Enseñar en esos tiempos era un desafío porque la enseñanza involucra al cuerpo; a pesar de que las subjetividades contemporáneas están atravesadas por la tecnología, sigue teniendo una fuerte relación fenomenológica presencial y la clave está en entender que se trataba de un momento de aprendizaje para todxs, en distinta medida.

Al comienzo pensamos esta etapa virtual como un encuentro preparatorio para el inicio de las clases presenciales que fue prolongando y como siempre sucede a partir de la situación de emergencia aprendimos a sobrevivir, pero tratándose de métodos educativos habrá que esperar que pase el tiempo como para poder pensar y evaluarlos con calma.

En los primeros momentos pensaba que lo más importante era que lxs estudiantes encontrarán un espacio cálido, en el no espacio virtual, en el que abunda la fría ausencia de contacto, que les brindara alguna seguridad en medio de tanta incertidumbre. Había que rediseñar las propuestas, los tiempos de trabajo y entender que lo más importante era ser lo suficientemente flexibles para abordar la complejidad del momento y a la vez tener

muy claro que se trate de online, presencial o mixta, la propuesta sería la misma, sólo cambiaría el medio.

Por eso me pareció imprescindible ser muy respetuosa con el encuadre, y explicitar que “la clase” se publicaría siempre el mismo día y a la misma hora cada semana. De manera que pudieran acceder a los materiales cuando les fuera posible, sugiriéndose que también fueran ordenados y respetaran los días y horarios, en lo posible, como forma de ir acostumbrándose al esquema por si volvíamos a la presencialidad, pero teniendo en claro que además contribuía a brindar algún marco temporal en el continuum que estábamos viviendo.

De algún modo todo tendía a darle vueltas a la gran pregunta acerca de la condición especial de la enseñanza que se diluía en este contexto de pandemia y de educación a distancia. Pensar la clase como el encuentro, como dispositivo, simple y humano, una manera antigua pero vigente de producir un acontecimiento sensible, poético e irremplazable por cualquier tecnología.

### **El lugar de la esperanza.**

Pensaba que cuando esta situación terminará podríamos justificar lo que realmente significaba, desde el punto de vista de la equidad, tener wifi en el hogar y dimensionar la ventaja de quienes tenían garantizada la conectividad. Al salir del aislamiento estaría la esperanza del compromiso mucho más fuerte por parte de los sistemas educativos para asegurar que todos sus estudiantes y familias tuvieran conectividad en sus hogares.

Si bien no habíamos podido anticipar esta situación, aprendimos mucho. El compromiso por producir materiales didácticos con tanta rapidez, por necesidad, no nos ha permitido investigar los resultados, ni medir la efectividad que ha tenido para optimizar la calidad de la educación a través de las herramientas digitales del siglo XXI.

Habrá que pensar una vez superada esta etapa de crisis, establecer algunos límites para optimizar la educación a distancia, así como también evaluar los efectos colaterales de esta modalidad de trabajo. Si bien hubo momentos de mucho desánimo queda la sensación de haber hecho lo mejor que pudimos en estas condiciones.

La idea que fundamenta todo el diseño y planificación ad hoc apunta a la dimensión ética del conocimiento que implica cuidar la vida en común, y atender a la formación de futuros ciudadanos críticos, capaces de actuar en una sociedad fuertemente atravesada por la tecnología en la que los nuevos valores de la época serán la empatía, resiliencia, flexibilidad y capacidad de adaptación.

## **Maestras siglo TIC-TAC-TEP.**

**Lic. Prof. Silvia Beatriz Cazavant. I.S.P. N° 2 “Joaquín V. González” (Rafaela).**

Vídeo de la experiencia: <https://youtu.be/FGc3mr55pQE>

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/maestras-siglo-xxi-tic-tac-tep/>

Centrarnos en ofrecer una docencia adecuada al siglo XXI es un reto que debemos asumir desde la visión de una nueva alfabetización más innovadora y activa, que permita a nuestros estudiantes afrontar los desafíos de una sociedad cada vez más expuesta a las tecnologías.

En la actualidad, en muchas aulas del mundo se están implementando metodologías innovadoras apoyadas por la programación y la robótica educativa que están favoreciendo el logro de objetivos curriculares, el desarrollo de habilidades de programación y pensamiento computacional y, a su vez, fomentando la creatividad y aumentando la motivación de los estudiantes. Si desde la perspectiva de la carencia de competencia digital volvemos a releer lo escrito nos damos cuenta de que para el perfil docente, es imprescindible dicha competencia y que sin ella y sin saber resolver los pequeños problemas técnicos del aula o del propio equipo de trabajo, como la búsqueda de wifi, la instalación de software, la conectividad de equipos y la sincronización de datos entre otros, la preparación de contenidos y materiales, la personalización de la educación y el desempeño profesional se verían grandemente comprometidos.

Resumiendo, tenemos dos frentes en la formación de un profesor: la capacitación didáctica y la capacitación técnica, frentes que por desgracia no siempre van de la mano.

En el año 2006 la U.E señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental, con la siguiente definición:

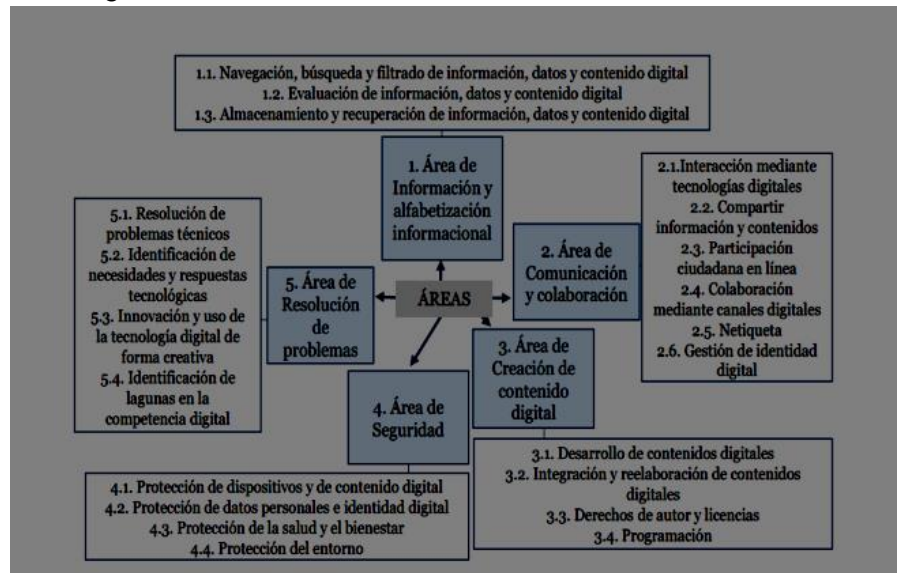
«La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores



para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet» (Oficial Journal of the European Union, 2006).

Esta definición nos vuelve a llevar a que las capacidades operacionales son algo más que una pequeña parte de conocimientos necesarios.

Luego se desarrolla el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) que contiene 5 áreas y cada una de estas áreas conllevan sus correspondientes competencias digitales en un total de 21 repartidas según se ve en el diagrama, y quedando cada una de las competencias descrita de la siguiente forma:



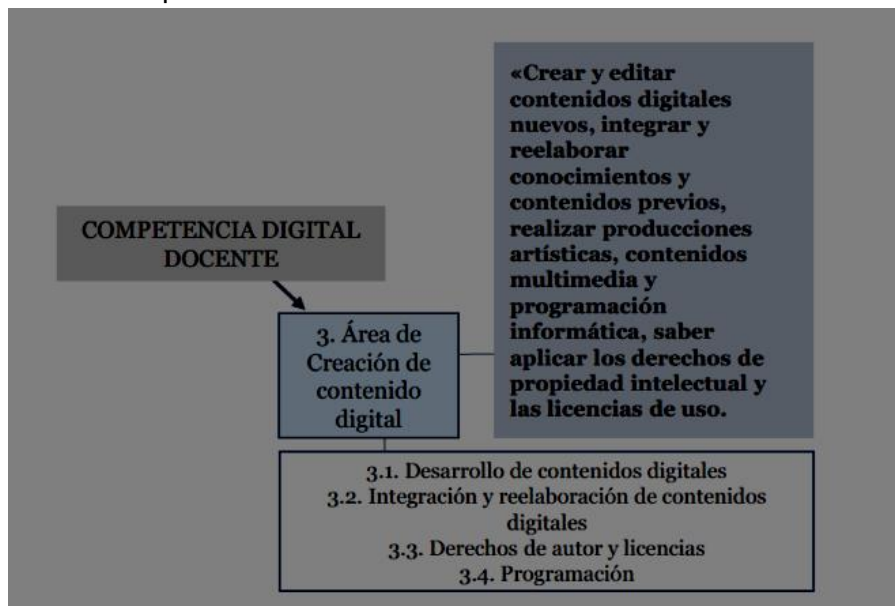
Desde la cátedra se trabaja con las 5 áreas, el presente artículo abarca la tercera área, se entiende por competencia de desarrollo de contenidos digitales, la capacidad de crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías.

Los conocimientos para el desarrollo de los contenidos digitales pasan por el manejo de formatos que nos permitan saber elegir cuál es la mejor manera para crear nuestro objetivo cognitivo, siendo capaces de «envolverlo» de tal manera —multimedia, texto, audio..., etc.— que se conecte con la

forma de aprender del alumno según tenga éste más o menos desarrolladas sus formas de aprendizaje.

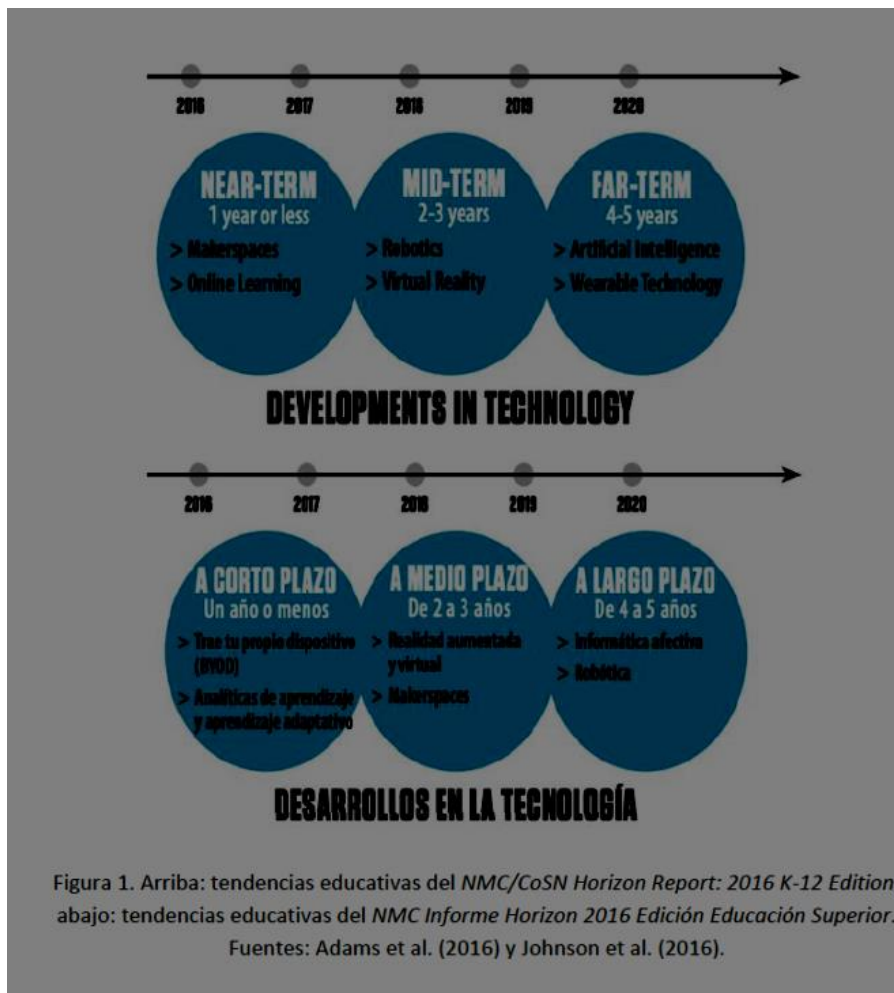
Las habilidades pasan por ser capaz de usar paquetes básicos de herramientas para crear contenidos en distintos formatos, ser capaz de crear presentaciones de conceptos con una amplia gama de medios y de editar contenidos ya existentes para mejorarlos.

Está claro que la actitud del docente para enfrentarse a la creación de contenidos pasa por el inconformismo y la curiosidad sobre nuevas formas de expresión, entendiendo la tecnología como un medio no como un fin para resolver un problema.



El New Media Consortium (NMC) es el organismo internacional que reúne un centenar de universidades de todo el mundo y que, en colaboración con EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), publica anualmente los informes Horizon. Estos reportes recogen los resultados de un proyecto de investigación diseñado para identificar y describir las tecnologías emergentes que tal vez tengan un impacto en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación creativa en el ámbito de la educación. Se trata de seis tendencias clave, seis desafíos significativos y seis desarrollos importantes en tecnología educativa que se ubican directamente en el contexto de su posible impacto en las misiones centrales de las universidades y los colegios, y se detallan en presentaciones sucintas, no técnicas e imparciales.

Adams et al. (2016, 2017), Freeman et al. (2017) y Johnson et al. (2016) en los informes Horizon de estos dos años han incluido el rediseño de los espacios de aprendizaje, impulsando los makerspaces y la robótica como tendencias importantes para el desarrollo de la tecnología educativa en la educación básica y superior. La justificación de estos investigadores es que los modelos de enseñanza convencionales evolucionan y las tecnologías emergentes adquieren una posición cada vez más sólida en todos los niveles educativos.



En el caso de los espacios de aprendizaje, Adams et al. (2016, 2017) señalan que requieren ser actualizados o rediseñados para reflejar las prácticas que se están llevando a cabo en el siglo XXI. Uno de estos ejemplos de rediseño del espacio de aprendizaje son los makerspaces, y aunque existen varias traducciones ('laboratorios', 'talleres', 'bancos de pruebas',

etc.), desde una visión general se trata de espacios físicos donde las personas se reúnen para compartir recursos y conocimientos, trabajar en proyectos, hacer networking y construir o crear cosas. Responden a la introducción de la cultura maker en nuestras sociedades.

«Los makerspaces son ambientes de talleres informales ubicados en las instalaciones de la comunidad o instituciones educativas, donde la gente se reúne para crear prototipos o productos do-it-yourself en colaboración» Johnson et al. (2016, p. 46).

En un makerspace existe un acceso comunal y cooperativo a los dispositivos, suministros y equipos, como impresoras 3D, Raspberry Pi, Arduino, Makey Makey, el software Adobe Creative Suite, cortadoras láser o máquinas de coser. Independientemente de lo que contengan, el propósito general de los makerspaces es proporcionar un lugar en el que los usuarios participen en actividades autodirigidas que despierten su curiosidad, les ayuden a identificar sus pasiones y forjen un hábito de aprendizaje permanente, colaborativo y con visión maker. La cultura maker es prácticamente una extensión del DIY (do-it-yourself), e incluye tanto actividades contemporáneas (robótica, electrónica, programación o impresión 3D) como otras más tradicionales (carpintería, metalurgia, artesanía, etc.). En el campo educativo, la visión maker supone cambiar el enfoque didáctico tradicional por uno basado en la práctica y en la experiencia de crear. Cuando se facilita la realización de proyectos bajo este enfoque, se está permitiendo que se organicen los contenidos y las competencias del currículo de una forma más activa, impulsando el trabajo en equipo y relacionando los proyectos con las realidades de los estudiantes. La aplicación de la cultura maker en educación tiene a la programación y la robótica como dos de sus grandes aliados. Con sistemas como Arduino y Scratch los estudiantes pueden crear sus propios prototipos y dotarlos de movimiento y funciones.

En la actualidad, las clases y los programas que están incorporando la robótica y la programación están promoviendo el pensamiento crítico y computacional, y como base, la resolución de problemas. A su vez, se está utilizando la interacción con robots humanoides para ayudar a los alumnos con trastornos del aprendizaje a desarrollar sus habilidades sociales y de comunicación.

## **Robótica educativa en edad infantil y primaria**

Los estudiantes de infantil tienen un desarrollo cognitivo que les permite utilizar sin problemas robots sencillos que incorporan pocos botones para ser programados, lo que mejora su capacidad de concentración y les desarrolla habilidades de secuenciación. Entre los robots sugeridos está el Blue-Bot.

En los primeros cursos de primaria se utilizan recursos muy similares a los empleados en infantil, como actividades «desenchufadas», sencillos robots programables y lenguajes de programación visuales basados en flechas y símbolos. Ya en cursos más avanzados se debe hacer uso de lenguajes de programación visuales basados en bloques (como Scratch, Blockly o Kodu), robots y placas algo más complejas (como Makey Makey, LEGO WeDo o Arduino).

Algunos robots utilizados en esta etapa están elaborados bajo la filosofía open source, son compatibles con lenguajes muy conocidos y utilizados, como Scratch, entre otros.

Los juguetes robóticos están cada vez más presentes en los hogares y en el ámbito educativo. Este tipo de juguetes generalmente están destinados a actividades de ocio, como el juego, la creatividad, el aprendizaje lúdico, el entretenimiento y la relajación. Pero en educación, en la etapa infantil, son utilizados como herramientas tangibles que facilitan la interacción entre el niño y el mundo que lo rodea, permitiendo, de forma lúdica y mediante pequeños retos, el desarrollo de destrezas cognitivas.

Con los robots que cuentan las escuelas por medio del programa Aprender Conectados, los estudiantes tienen la posibilidad de comprender que cada acción tiene una consecuencia asociada, y que ellos intervienen en dichas acciones.

Las Blue-Bot (Robotita): Es un robot semiesférico con apariencia de abejita que tiene unos pulsadores en la parte superior adaptados para edades infantiles. En su versión básica, los niños pueden programar una secuencia de movimientos, entre los que pueden elegir avances, giro de 90° a derecha, giro de 90° a izquierda y, en otras versiones, retrocesos o sonidos.

Se suele utilizar en una alfombra con cuadrículas de la medida exacta de un paso del robot. En las alfombras podemos colocar fichas de números, colores o cualquier tema que se quiera trabajar con los pequeños, de manera que, al programar el robot, se define un camino y un destino a través de las casillas de la alfombra. A los niños les permite trabajar las mismas áreas que ya trabajaban, pero utilizando una herramienta moderna que mantiene su atención de manera positiva. A este tipo de robots también se les puede llamar robots ortogonales, ya que sus movimientos básicos son en líneas rectas y giros de 90°.

Makey Makey. Es una sencilla placa electrónica basada en Arduino, la cual se conecta al ordenador, mediante un cable USB, para enviar órdenes sobre cualquier interfaz, editar programas en Scratch, animaciones, e incluso para manejar videojuegos y robots. La interacción ocurre cuando se conectan unas pinzas de cocodrilo a varias zonas de la placa y, a su vez, a cualquier objeto conductor que hará de botón, y se cierra el circuito con la pinza de toma de tierra que el usuario tiene en la mano.

## **Conclusión**

Como docente de la cátedra TIC del profesorado de Nivel Primario, trato de preparar a estudiantes que puedan afrontar la educación del Siglo XXI, si bien doy TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), cuando ellas se relacionan con la educación no puedo dejar de mencionar las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) ni las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y Participación). Las TAC y TEP son las aplicaciones de las TIC en la educación. En otras palabras, las TAC es la práctica de las TIC en la educación y el proceso de integración tecnológica en el sistema educacional se llama TEP. Entre algunos de los beneficios de estas tecnologías están una mejor preparación del alumnado para el mundo laboral, el desarrollo de competencias digitales necesarias para la sociedad actual, motivación y participación del estudiante nativo en la era digital y por otro lado acorta la brecha digital.



Morín dice que “Navegamos en un océano de incertidumbre con archipiélagos de certezas”. Elijo creer que el trabajo que estoy llevando adelante es un pequeño archipiélago en este gran océano.

#### Bibliografía

Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>

Adams, S., Freeman, A., Hall, C., Cummins, M. y Yuhnke, B. (2016). NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-cosn-horizon-report-k12-EN.pdf>

Freeman, A., Adams, S., Cummins, M., Davis, A. y Hall, C. (2017). NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-cosn-horizon-report-k12-EN.pdf>

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Educación Superior. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>

Europa. Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 de december 2006 on key competences for lifelong learning

(2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 394. Recuperado de:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

## **Entre lo heredado y lo construido en el Nivel Inicial como una posibilidad de pensar en las infancias.**

**María Soledad Chervo Isola. ISP N° 24 “Héroes de Malvinas”. Escuela Normal Superior N°36 “Mariano Moreno”.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/entre-lo-heredado-y-lo-construido-en-el-nivel-inicial-como-una-posibilidad-de-pensar-en-las-infancias/>

Si entramos hoy a una sala de Jardín de Infantes en nuestro país, nos encontraríamos con prácticas que responden a costumbres y tradiciones, en muchos casos transmitidas de generación en generación, y que esconden su historia. Estas ideas, en lugar de perderse, olvidarse o modificarse, subsisten otorgándole al Jardín una forma particular de ser.

Por momentos, pareciese estar en una institución de comienzos de siglo, con las contraseñas agazzianas para identificar las pertenencias de los niños; los encajes, encastres, enhebrados y plantados montessorianos; los saludos iniciales, la rutina del descanso después del patio, las canciones y la merienda, el cultivo de la huerta de origen froebeliano. Los espacios amplios, llenos de color, materiales didácticos, mobiliario preparado para las primeras edades, literatura para abrir un amplio vocabulario y universo simbólico, filosofía con niños y niñas, experiencias de aprendizaje en espacios lúdicos

El Nivel Inicial atravesó rupturas, ciertas tensiones y cambios desde su construcción para consolidar su propia identidad. Las prácticas pedagógicas fueron buscando su rumbo y sentido a lo largo de su historia.



Los cambios que han ido operando en el quehacer cotidiano de las salas del Jardín de Infantes, han estado vinculados en algunos casos a virajes acerca de las concepciones teóricas acerca de la infancia, en otros, se centraron en las modificaciones en las perspectivas educativas desde las cuales definir los modos de enseñar de estas edades..., y en otros estuvieron ligados fuertemente a los desarrollos teóricos de los campos desde los cuales surgen la selección de contenidos que se consideran importantes de enseñar a los niños de corta edad. Cada uno de esos cambios tuvo su correlato en las definiciones curriculares que, en algunos casos acompañaron tendencias ya que se daban en las salas, y en otros intentaron instalar, a través de prescripciones en las prácticas docentes. (Sarlé, y otros, 2010)

Como educadores debemos reconocer que las y los docentes del nivel inicial, tanto en su formación como en su práctica aprenden a preparar ambientes motivadores, espacios donde se habilite la palabra y los turnos de intercambio, los cantos como expresión de distintos lenguajes, la presencia de materiales para jugar, el tiempo en el patio, la disposición de los espacios, el mobiliario junto con el tamaño de los muebles, de promover el cuidado y el autocuidado de los niños y niñas, la observación de la naturaleza en relación al contexto, el trabajo con los emergentes que acontecen en la cotidianeidad del aula, el trabajo colaborativo y la exploración de todo tipo de materiales tanto artísticos como reciclables.

El modo en que se suceden y organizan las actividades buscando el sentido en el tiempo propio de la actividad y el tiempo en que las y los niños ya terminan de realizarla, valorando la observación de los educadores y sus estrategias de enseñanzas y el formato de mediación, su acercamiento, su afecto, su atención en relación a la diversidad sugiere una concepción de aprendizaje diferente, un lugar donde el niño es protagonista, activo, donde las actividades propician libertad, autonomía e independencia y autorregulación. Donde aparece el cuerpo en un lugar central de aprendizaje, donde los sentidos adquieren relevancia.

Un espacio donde la sorpresa interviene a diario, desde el diálogo cotidiano, desde la escucha activa y hasta disparatadas en algunos momentos, donde la risa, la sonrisa y la alegría se vive plenamente, sin censuras.

La pregunta que nos invita a pensar en revisar y re mirar nuestras prácticas sería, ¿qué transformaciones se deben operar en nuestros jardines de infantes para que se transformen en espacios privilegiados de apropiación de conocimientos para la infancia?

Cuando hablamos de prácticas de la enseñanza no podemos desvincularlas del papel que juega en rol docente en ellas y cómo se vinculan.

Freire plantea que el papel del educador es fundamentalmente dialogar sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera con una simple colaboración del educador. (Freire, 2011)

Desde este enfoque , Ángel Pérez Gómez sostiene que “ la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma , es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer o sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su pensamiento intelectual; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión”. (Gomez, 1998)

La actividad de la enseñanza en diversos escenarios y contextos, las experiencias prácticas de valor que suceden hoy en los jardines de infantes nos invitan a pensar, dialogar, construir, interpretar las propuestas didácticas, permiten entender visiones de la educación y la enseñanza para favorecer su compleja comprensión. Convocan a pensar en los otros y retomar el desafío de enseñar a aprender en contexto.

Es un reconocimiento sagaz de la complejidad, la comunicación pedagógica humana que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo, un diálogo genuino que se sustenta en sentimientos recíprocos

de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes para pensarnos dentro las instituciones.

Analizar la tarea docente en el nivel inicial desde una perspectiva didáctica enmarcada en los contextos que les dan sentido a las prácticas de enseñanza, dotar de sentido teórico o conceptualizar saberes construidos en la experiencia permiten abrir y a la vez focalizar la mirada a la multidimensionalidad del acto de enseñanza. Cada dimensión de este complejo entramado sostenido desde la amorosidad como un desafío. Éste permite construir y poner en juego un conjunto de virtudes, que incluyen la tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición de escuchar, con las que se habilita al otro para que hable. Así pues, la aventura del conocimiento está sometida a combinaciones variables e inciertas, de temporalidades muy diferentes y a la complejidad misma.

A modo de síntesis, podemos decir que en las aulas de nivel inicial coexisten diferentes corrientes de pensamiento, diferentes métodos y pedagogías de una identidad en construcción. Estas características intrínsecas de la vida de las aulas nos desafían a una mirada comprometida, a transitar epistemológicamente la realidad de la complejidad en el conocimiento y por ende, en el currículo escolar, que se constituye en un reto epistémico y pedagógico. Un reto por un lado a reflexionar sobre la tradición educativa y por otro lado una invitación a lo nuevo, integrar, no acumular o excluir, lo nuevo y lo actual a partir de generar cambios en las maneras de concebir y de pensar.

Virginia Gonfiantini la cual plantea que “ solo si comenzamos a pensar a educación, no como la normatividad pedagógica heredada de la Modernidad Clásica asociada al dispositivo de control de la conducta y de la episteme, y comenzamos a pensarla como un sistema alejado del equilibrio cuya única constante sea el devenir caótico con sus nuevas lógicas explicativas( al igual que las lógicas propias del mito, de lo religioso, de lo cosmovisión) desde lo multidimensional, desde lo transdisciplinar, desde el entramado generador de alternativas genuinas y desde la posibilidad de construir y comprender una nueva figura epistémica, solamente desde ahí vamos a poder atisbar otro mañana” (Virginia Gonfiantini, 2020)

En una sociedad tan desigual con características diversas debemos participar en la construcción de un currículum con las categorías planteadas en el desarrollo de este ensayo como diversidad, inclusión, interculturalidad, género, demandas identitarias y culturales en el contexto educativo del currículum escolar. Y como educadores debemos presentar experiencias significativas dando oportunidad de vivenciar, desde la escuela real, propuestas críticas, liberadoras y transformadoras. Pensar en cómo abordar estos cuestionamientos, problematizar y cuestionar sus bases son los nuevos desafíos que abordamos hoy.

El reconocimiento de su carácter histórico nos lleva a reconocer la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia, por eso hablamos de infancias en plural. La lectura de los diferentes textos, libros y autores nos lleva a interrogarnos sobre las condiciones de existencia y reproducción de las infancias, que nos obliga a plantearnos qué tipo de procesos y fenómenos sociales afectan la vida cotidiana de las infancias; de qué modo, en fin, los niños y las niñas se bosquejan en la existencia social en la medida que los consideramos como sujetos de derechos.

Profesora María Soledad Chervo Isola. Profesora de Nivel Inicial – Profesora en Ciencias de la Educación UNR

**Cecilia Grierson y Adelia Di Carlo.**

**MUJERES, MAESTRAS Y FEMINISTAS DE ENTRE SIGLOS.**

Autoras: Sandra Bembo y Estrella Mattia.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cecilia-grierson-y-adelia-di-carlo-mujeres-maestras-y-feministas-de-entre-siglos/>

Algunas palabras preliminares...

“Cuando se legitimó la exclusión haciendo referencia a la distinta biología de los hombres y las mujeres, la diferencia sexual quedó establecida no sólo como un hecho natural, sino como una base ontológica para la diferenciación política y social. En la era de las revoluciones democráticas, las mujeres nacieron como excluidas políticas producto del discurso de la diferencia sexual. El feminismo surgió, entonces, como protesta contra esa exclusión, y su objetivo era eliminar ‘la diferencia sexual’ en la política, pero para ello debía expresar sus reclamos en nombre de ‘las mujeres’ (que a nivel del discurso eran producto de la ‘diferencia sexual’) y, en la medida en que actuaba por ‘las mujeres’, terminaba reproduciendo la misma ‘diferencia sexual’ que quería eliminar. Esa paradoja – la necesidad de aceptar y de rechazar al mismo tiempo la ‘diferencia sexual’- fue la condición constitutiva del feminismo durante su larga historia”. (Scott, 2012: 20).

Entre los siglos XIX y XX, las mujeres estaban inmersas en un mundo patriarcal, la teoría de las dos esferas se consolidaba en Europa y en la vida cotidiana de nuestras urbes, y, en consonancia con esa ideología, los estereotipos de género. Los varones desarrollarían sus actividades en el espacio público, tenían voz en la política, eran candidatos y votaban, se reunían en mítines políticos. Las mujeres ocuparían el espacio privado, dueñas del hogar, la economía doméstica, como madre y esposa. Estas tareas serían cuestionadas por mujeres que, desde distintas vertientes partidarias, especialmente socialistas y anarquistas, cuestionarían las premisas de domesticidad y ciudadanía asistencial a las que se veían sometidas.

Atendiendo a estas características epocales, la paradoja enunciada por Scott (2012), se pone en evidencia y se encarna en la trayectoria de Cecilia Grierson (1859-1934) y Adelia Di Carlo (1883-1965). Estas dos mujeres fueron dos maestras normalistas que constituyen dos casos paradigmáticos al momento de recuperar, de los pliegues de la historia, a las precursoras y adalides de las luchas y la militancia por la reivindicación del derecho a la educación para las mujeres, por el reconocimiento de la igualdad de inteligencia de mujeres y varones, y a quienes se las puede ubicar entramadas entre el feminismo ilustrado y el feminismo sufragista (Mediados siglo XIX- Mediados Siglo XX).

Cecilia Grierson. Estudio Chandler. 1914. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros.

El 22 de octubre de 1859, Jane Duffy procreó a su primer hijo, que resultó ser una niña a quien, en acuerdo con su marido, John Grierson, decidieron llamarla Cecilia. Eran tiempos difíciles para residir en la ciudad de Buenos Aires. Todavía resonaba la derrota del ejército porteño a manos de Urquiza en Cepeda (octubre de 1859) y no existía la certeza que el conflicto entre el Estado de Buenos Aires y la Confederación Argentina concluye con la reincorporación definitiva al territorio nacional de la provincia díscola convertida, provisionalmente, en un territorio independiente, escindido del conjunto.

Tampoco eran épocas de bonanza para los inmigrantes y sus primeros descendientes argentinos. La familia a la que Cecilia se incorporó por nacimiento era de origen irlandés y escocés, residentes durante años en la colonia de Monte Grande en la provincia de Buenos Aires y la única de ese origen en la región. Su abuelo, William Grierson había sido uno de los colonos fundadores junto a los hermanos John y William Parish Robertson. Sin embargo, para el año 1859, la población se encontraba en pleno éxodo al sentirse defraudada y engañada por el gobierno local que había incumplido la promesa de transformar a los residentes en la colonia de arrendatarios en propietarios de las tierras que trabajaban.

Estas complicadas circunstancias hicieron posible que Cecilia naciera en Buenos Aires y que al poco tiempo (26 de diciembre de 1859), según

lo consignan los registros parroquiales, fuera bautizada en la Iglesia de Nuestra Señora de La Merced, uno de los templos católicos más antiguos de la ciudad.

Sus años de infancia transcurrieron entre ambientes rurales y urbanos. Residió con su familia en zonas de la campiña uruguaya y de la provincia Entre Ríos, aunque su escolaridad primaria la realizó en escuelas inglesas de la ciudad de Buenos Aires.

La muerte de su padre cuando apenas tenía 12 años provocó un giro afectivo en su historia personal y de alguna manera, contribuiría a la formación de su identidad porque, sin dudas, “los efectos y afectos dependen de la capacidad de percibir entornos y de actuar en ellos, del poder de dejar que los elementos del entorno tengan efectos en los sujetos y de producir al mismo tiempo afectos en éstos” (Puppo, 2021: 46).

Así, Cecilia tuvo que regresar a su hogar paterno, colaborar con su madre en el cuidado y crianza de sus cinco hermanos menores y, además, trabajar con el fin de aportar ingresos a la economía familiar. Haciendo uso de su capital cultural se transformó, a pesar de su juventud, en la institutriz de los niños y las niñas de una acaudalada familia de la zona.

Como la perspectiva contextualizada de los afectos implica visibilizar “los vínculos con el mundo, enfocados en su valor emocional-afectivo, poner la mirada en las relaciones afectivas, las vivencias corporales y las conceptualizaciones cognitivas del mundo” (Puppo, 2021: 48), unos años más tarde, Cecilia dio un paso más para profundizar su experiencia docente y decidió, con la anuencia de su madre, transformar uno de los espacios de su casa en una escuela.

Allí, en ese escenario, sin poseer título oficial que avalara su trabajo, ejerció como maestra rural en una época en la que no era fácil acceder a la escolaridad para las mayorías infantiles. Corría el año 1873. La provincia de Buenos Aires se había reincorporado recientemente al territorio nacional luego que su clase política “reformó” la constitución sancionada en 1853. Se transitaba la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. La misma Grierson rememora aquel tiempo. Recuerda que “Volví a mi hogar, en Entre Ríos, y como nuestro patrimonio disminuye

más y más, mi madre aceptó gustosa el ofrecimiento de la creación de una escuela rural que funcionará en nuestra propia estancia; el nombramiento fue hecho por el gobernador doctor Echagüe. Debido a mi corta edad, mi señora madre figuraría como directora y yo haría de maestra; así, desde 1873 fui directora y maestra durante tres años, transmitiendo los pocos conocimientos teóricos que poseía (...) El analfabetismo absoluto que reinaba en esos distritos cesó en poco tiempo, pues ya no había que recorrer diez o quince leguas para encontrar quién leyera una carta y la contestara, o para firmar un documento (...)" (S/A,1916:45).

La formación del Estado Nacional estaba en marcha y la joven que tiempo después escribió en una carta que creía que había nacido para ser maestra, se trasladó nuevamente a la futura capital Federal para concretar su anhelado proyecto: inició los estudios formales para transformarse en maestra de grado en la Escuela Normal de Señoritas de Buenos Aires. Cecilia Grierson se graduó en 1878. Integró la primera promoción de la institución que había sido fundada en 1874 por iniciativa del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, y que se encontraba bajo la dirección de Emma Nicolay de Caprile, quien había arribado en 1870 a la Argentina desde Estados Unidos para formar parte del grupo al que se lo denominaba popularmente como "las teachers de Sarmiento".

Cecilia no lo sabía entonces, pero fue una de las primeras maestras normales lanzadas al territorio para concretar y profundizar el proyecto educativo normalista. Años después, rememoró su decisión de haber ingresado a la Escuela Normal y explicó que "en unas vacaciones vine a Buenos Aires a visitar mis antiguos discípulos y amigos, quienes me hablaron con entusiasmo de la fundación de una escuela normal, y me instaron a que ingresara. (...) Tres años felices de internado que se deslizaron sin sentir, en la antigua quinta de Cambaceres, sobre la barranca que domina a Barracas. Allí aprendíamos a vapor, pues urgía formar maestras en nuestro país; enseñamos con entusiasmo a la par que estudiábamos y aprendíamos (...)" (S/A, 1916: 57).

Ejerció varios años como maestra de grado en escuelas de diferentes barrios de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, otro giro afectivo en



su vida, la llevaría por otros rumbos para continuar su trayectoria docente. Luego de la muerte de una de sus mejores amigas tras una larga convalecencia a causa de una enfermedad respiratoria crónica, Cecilia decidió comenzar a recorrer el difícil camino de ingreso a la carrera de medicina en la Universidad de Buenos Aires, uno de los reductos patriarcales de la burguesía criolla destinada, por entonces, exclusivamente a la formación de las élites masculinas que integraron las filas de la oligarquía nativa destinada a gobernar el país.

Logró ingresar en 1883 y luego de sortear innumerables dificultades y superar múltiples episodios de discriminación y descalificación de sus profesores y compañeros de estudio, se graduó de médica en 1889. La ruptura de la estructura patriarcal universitaria había comenzado, aunque su impronta continuó teniendo plena vigencia. Esta cuestión se hizo evidente en el tema elegido por Cecilia para doctorarse. La suya fue una tesis doctoral típicamente femenina ya que trataba sobre “Histero-ovariotomías”.

Además, se especializó en obstetricia y ginecología que son especialidades que se ocupan exclusivamente de los cuerpos de las mujeres y de la maternidad. Nunca pudo ejercer como cirujana, a pesar de que podía haberlo hecho porque su titulación la habilitaba. Su condición de mujer obturar su ingreso a ese espacio profesional que la tradición patriarcal asignó exclusivamente a los médicos varones.

Otro revés lo sufrió cuando se postuló para concursar el cargo de profesora en la cátedra de obstetricia para parteras. El tribunal evaluador constituido por médicos varones prefirió declarar desierto el concurso antes que otorgarle el puesto. Años después, recordó este episodio plagado de prejuicios planteando que “intenté inútilmente ingresar al Profesorado de la Facultad en la Sección en la que podía enseñar (...) No era posible que a la mujer que tuvo la audacia de obtener en nuestro país el título de médica cirujana, se le ofreciera alguna vez la oportunidad de ser jefa de sala, directora de algún hospital o se le diera algún puesto de médica escolar, o se le permitiera ser profesora de la Universidad. Fue únicamente a causa de mi condición de mujer (según refirieron oyentes de los miembros de la mesa examinadora) que el jurado

dio en este concurso de competencia por examen, un extraño y único fallo: no conceder la cátedra ni a mí ni a mi competidor, un distinguido colega” (khon Loncarica, 1976: 47/48).

A pesar de los obstáculos que tuvo que superar, sobre todo aquellos que derivan de su género, su trayectoria docente no se interrumpió cuando se convirtió en médica. Por el contrario, la formación académica y profesional siempre fue una cuestión que la atravesó y la preocupó.

En este sentido, Felipe Pigna en su blog “El historiador” enuncia un pormenorizado listado de las actividades que Cecilia desarrolló durante años. Entre las de mayor relevancia se encuentran “la fundación de la escuela de Enfermeras en 1886, más tarde creó la Asociación Médica Argentina, la Sociedad Argentina de Primeros Auxilios y la Asociación Obstétrica Nacional de Parteras. Fue vocal de la Comisión de Sordomudos, secretaria del Patronato de la Infancia, inspectora del Asilo Nocturno. En 1899 participó en Londres del Congreso Internacional de Mujeres, que la eligió vicepresidente. De regreso al país, en 1900 fundó el Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina y más tarde la Escuela Técnica del Hogar. Fundó también el Liceo Nacional de Señoritas. Presidió el Primer Congreso de la Sociedad de Universitarias Argentinas y formó parte del grupo fundador de la Sociedad Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social” (Pigna, 2022, [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar)).

Aelia Di Carlo 1935. Fuente: Revista Costarricense.

La historia personal de Adelia Di Carlo, como la de Cecilia, está entramada en los avatares de la historia argentina. Nacida en Buenos Aires en 1883, también como Grierson obtuvo su título de maestra en la Escuela Normal N° 1 de la Capital Federal y ejerció la docencia hasta 1907. Era la etapa de auge de la Argentina agroexportadora: rica en exportaciones, pero dolorosamente desigual, con empresarios y comerciantes enriquecidos y una clase trabajadora explotada, comenzando a organizarse para luchar por sus derechos.

Políticamente, la oligarquía usufructuaba el poder a través de los mecanismos que garantizaban su continuidad, el control de la sucesión y la hegemonía gubernamental. Pero esta maquinaria política empezaba a resquebrajarse. La aparición de la Unión Cívica Radical cuestionando el ejercicio fraudulento del poder, y de otros partidos, como el Partido Socialista, mellaba la continuidad de las prácticas políticas. El siglo XX amanecía con las luchas de los anarquistas, socialistas y radicales.

Dentro del gobierno, comenzaron a escucharse voces disidentes y hacia 1912 se sancionó la Ley Sáenz Peña, que ampliaba la participación política con la garantía del voto secreto, la obligatoriedad y la universalidad (masculina, la ley no contemplaba a los inmigrantes y las mujeres); y con ella la UCR accedía a la máxima autoridad del Estado. Yrigoyen fue elegido presidente de la Nación.

Las mujeres argentinas comenzaron a organizarse hacia fines del siglo XIX, constituyendo agrupaciones y asociaciones feministas. Entre ellas, el comité Prosufragio femenino, la Unión Feminista Nacional impulsado por Alicia Moreau de Justo, y la Asociación Pro-Derechos de la Mujer, que presidía Elvira Rawson de Dellepiane. Sobre esta cuestión Adelia Di Carlo se interpeló críticamente y planteó en una síntesis programática de la Asociación, “¿Qué hay, pues, de malo en que el progreso, que desde entonces marcha a pasos gigantescos, le asigne un puesto no tan sólo en la tribuna o en la cátedra, sino también en el parlamento, donde puede hacer sentir la influencia de su talento equilibrado y desde el hogar idealizado por las virtudes de su alma bien templada, haga extensiva su acción regeneradora a la sociedad primero y luego a la humanidad?” (Von Liden, 2020: 45). Sin embargo, en este discurso se apuntaba a la adquisición de derechos políticos, pero no se cuestionaba el lugar asignado a la mujer en la sociedad patriarcal.

Vignoli (2023) narra que el petitorio contenía siete puntos -en los que bajo el título de “Lo que queremos y por qué lo queremos” desarrollaban el planteo programático- entre los que se contaban, entre otros puntos: la ampliación de derechos civiles y políticos; acceder a cargos directivos en los establecimientos educativos; el ingreso de mujeres en los tribunales de justicia; el cumplimiento de leyes de protección de maternidades; la igualdad de salarios; y el derecho de elegir y ser elegida. Adelia

Di Carlo fue socia fundadora y secretaria de la Asociación y organizó su propia formación política, el Partido Humanista, en pro de los derechos civiles y políticos de las mujeres.

A la par de las organizaciones, las mujeres comenzaron a ingresar al campo laboral intelectual dedicándose al periodismo y/o a la escritura de ficción. Sin embargo, en acuerdo con el planteo de Diz (2012), la sociedad argentina, en la época en la que Adelia comenzó a desarrollar su profesión periodística, sostenía en líneas generales una fuerte crítica hacia las mujeres que se dedicaban a actividades laborales extra domésticas, porque “la presencia de la mujer que trabaja, escribe o lucha es, ante todo, una excepción, es decir, se la caracteriza como una alteridad infranqueable y como consecuencia de ello, se desarrolla toda una retórica sexual, mayormente misógina, en la escritura que la toma como referente” (Diz, T, 2012:312/313).

En este sentido, la escritura de Adelia Di Carlo ingresaría en esa excepcionalidad a la que se alude y el mismo Diz (2012) lo confirma cuando indica que “Sólo una firma, la de Adelia Di Carlo, se distingue, ya que puede pensarse como un discurso resistente, que elude la retórica sexista y, al contrario, describe a las mujeres intelectuales en función de lo que hacen o de lo que han producido” (Diz, T, 2012:317).

Adelia di Carlo comenzó en 1907 como cronista social en el vespertino “El Tiempo” dirigido por Carlos Vega Belgrano y escribió para La Razón, La Gaceta de Buenos Aires, La Patria, La Argentina, PBT, el Hogar y Caras y Caretas. En esta última tenía dos columnas: “Mujeres de acción destacada” y “Los grandes valores femeninos de América”, donde retrató a médicas, periodistas, sociólogas, y maestras.

Adelia rescataba en sus columnas la función y el trabajo de las mujeres, escribía editoriales publicitando sus tareas, pero es importante señalar que ella no escribía por fuera del discurso hegemónico, militaba por la reivindicación de las mujeres pero, al decir de Clerici y Gugliotella (2015), Di Carlo se encuadraría “dentro de un feminismo de corte conservador, que busca revindicar el espacio de la mujer en la sociedad, pero no su emancipación como los grupos más radicales” (Clerici y Gugliottella, 2015 :12). Además, fue una interesante escritora de ficción y

sus numerosas publicaciones así lo indican. Se pueden mencionar, entre otras, Cartas de amor, En espera de la hora, La canción de la aguja, Astillas de Sándalo, El hijo del Guardabosques.

La década del treinta se inauguró con el primer golpe de Estado en la Argentina. Yrigoyen fue derrocado por el general Uriburu y la década estaría signada por el llamado fraude patriótico y violaciones de derechos. Una ola de conservadurismo buscaba consolidarse y, con ella, el rol de las mujeres en la vida cotidiana. El congreso Eucarístico de 1934 se encargó de reafirmar el lugar tradicional de las mujeres en la sociedad.

En este contexto socio político, se produjo el “accidente” en el que murió una de las más notables feministas de la época, la Doctora Julieta Lanteri. Adelia se ocupó especialmente de investigar el caso porque, además de ser amiga de Julieta, la admiraba profundamente como referente incuestionable de las luchas de las mujeres por su visibilización en el escenario público, y logró que se impusiera la hipótesis de que se trató de un atentado. En las columnas del diario El Mundo se ocupó de difundir las irregularidades del proceso y publicó el nombre del conductor del vehículo, David Klapenbach, miembro del grupo paramilitar Legión Cívica y con un frondoso prontuario delictivo. Como consecuencia de las denuncias que realizó, Adelia fue perseguida por la Policía Federal, su casa fue allanada y toda la documentación sobre el caso que ella había recopilado fue robada. Las investigaciones quedaron truncas y la sospechosa muerte de Lanteri permaneció caratulada como accidente en la vía pública.

Fernando Amato, en un artículo escrito sobre este acontecimiento, recupera la editorial que Adelia Di Carlo escribió en aquellos días de 1932 sobre el extraño suceso que terminó con la vida de la médica: “Cuando se escriba la historia del feminismo en nuestro país, se hallará su símbolo y su encarnación viviente en la doctora Julieta Lanteri, gran exponente de perseverancia y de elevación en la misión impuesta. Ahora que se comenzaba a vislumbrar el triunfo de los ideales feministas por los cuales bregó incansable en los últimos veinte años de su vida, desaparece la doctora Lanteri víctima de un accidente de automóvil. Hace

más dolorosa la circunstancia que ha provocado su muerte, el hecho que ella temía ese trágico fin” (Amato, 2021:62).

Adelia desde su profesión periodística no dejó de hacer docencia y logró visibilizar a través de sus escrituras, las trayectorias de mujeres que se encontraban ocultas en un mundo patriarcal, luchó por los derechos civiles y políticos y militó para que se efectivice a través de asociaciones y organizaciones de las que formó parte activa. Entre ellas se puede mencionar a la Asociación Cultural Clorinda Matto de Turner donde, además de ser una de las fundadoras, ejerció la presidencia por cuarenta años y también formó parte del equipo directivo de la Asociación de docentes y auxiliares de la Escuela Profesional de Mujeres en la década del cuarenta.

Algunas palabras finales.

Se ha intentado en las páginas precedentes dialogar, a través de la recuperación de postales de las vidas de dos mujeres, con la historia del feminismo en la Argentina y de reflexionar, exponiendo su accionar, sobre la existencia irresoluble de la paradoja fundacional que lo constituye: la necesidad de aceptar y de rechazar al mismo tiempo la diferencia sexual entre mujeres y hombres.

Simultáneamente, se invitó a realizar una relectura del colectivo de los y las docentes argentinos/as entre los siglos XIX y XX. Se rescataron las trayectorias de dos maestras que representan una muestra contundente de las posibilidades de corrimiento del proyecto fundacional normalista en el que se formaron y que planteaba el ejercicio de la docencia como una extensión de la función materna, que igualaba la enseñanza a la crianza y consideraba al magisterio docente como una pseudo-profesión compuesta por sujetos cuya función más importante, además de disciplinar a los niños y niñas, era la de ser meros reproductores/as del orden social preestablecido.

Cecilia y Adelia pudieron recapitalizar ese lugar peyorativo que el sistema educativo formal les había asignado y que la sociedad patriarcal legitimaba, para convertirse en productoras de conocimiento y militantes, cada una desde el espacio que habitó y el lugar que ocupó, de la

ampliación de derechos, en tanto tuvieron clara conciencia de que era urgente que éstos, que en principio eran sólo para los hombres, fueran también derechos para las mujeres. Así, su tarea intenta ser rescatada y sus escritos difundidos para recuperar la historia de la lucha colectiva de mujeres que se sigue escribiendo todos los días en el todavía desigual mundo en el que vivimos.

Referencias bibliográficas.

– Anónimo (1916). Doctora Cecilia Grierson. Su vida y su obra. Editorial Tragant. Buenos Aires. – Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de lo masculino y femenino.

– Amorós, C (1994), Feminismo, igualdad y diferencia, México, UNAM, PUEG <https://biblioteca.iidhjurisprudencia.ac.cr/index.php/documentos-en-espanol/derechos-humanos-de-las-mujeres/2324-espaciopublico-espacio-privado-y-definiciones/file>

– Amato, F. (2021). Que parezca un accidente. Revista Caras y Caretas. 4 de noviembre de 2021. Buenos Aires.

– Clerici, E. y Gugliottella, G. (2015). Hágalo usted misma: labores femeninas en Caras y Caretas entre 1898 y 1920. En Avances. Revista de Artes. N ° 24. Universidad Nacional de Córdoba, ISSN: 1667-927X. Córdoba.

– Diz, T. (2012). Del elogio a la injuria: la escritora como mito en el imaginario cultural de los 20 y 30. En Revista La Biblioteca. Mitológicas. ISSN0329-1588. Buenos Aires.

– Scott, Joan Wallach (2012). Las mujeres y los derechos del hombre. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

– Kohn Loncaira, Alfredo (1976). Cecilia Grierson. Vida y obra de la primera médica argentina. Editorial Stilcograf. Buenos Aires.

– Pellegrini Malpiedi, Micaela y Mosso, Agustina Guadalupe (2022). Maestras que enseñan solas. Revista La Aljaba. Segunda Época. Vol. 26. N ° 1. Buenos Aires.

-Pigna, Felipe (2021). Cecilia Grierson, la primera médica argentina. [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar)

-Puppo, María Lucía (editora) (2021). Espacios y emociones. Textos, territorios y fronteras en América Latina. Miño y Dávila editores. Barcelona/Buenos Aires.

– Rodríguez, Laura Graciela (2021). Buenos Aires, ciudad de maestras. Las escuelas normales de mujeres (1874-1940). Revista Resgate. Universidade Estadual de Campinas. San Pablo. Brasil. – Vignoli, M. (2023). Elvira Rawson, la Asociación ProDerechos de la Mujer y el primer proyecto legislativo de derechos políticos femeninos en Argentina (1918-1923). Revista Quinto Sol, vol. 27, N ° 1, enero-abril 2023, ISSN 1851- 2879. <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v27i1.6495>.

-Von Liden, I. (2020). Pioneras de prensa. Revista Mestiza. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Buenos Aires.



## **La enseñanza de la fotografía en el nivel superior, en la era de la velocidad.**

Benito Espindola – María Elena Hechen.ISET18. Rosario.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-ensenanza-de-la-fotografia-en-el-nivel-superior-en-la-era-de-la-velocidad/>

Eje organizador: Desafíos contemporáneos en la enseñanza de las Disciplinas Tecnológicas en el Nivel Superior.

Palabras clave: Fotografía- Enseñanza –Subjetividades Contemporáneas -Revolución Digital-Inmediatez –Postfotografía

El presente trabajo se refiere a la imagen fotográfica y sus problemáticas, en las prácticas pedagógicas contemporáneas. La aparición de Internet, las nuevas formas de relacionarse en espacios virtuales y la necesidad de informarse todo el tiempo sobre lo que ocurre en cada lugar del planeta, sumado a la velocidad con que ocurren los cambios tecnológicos obliga a repensar ciertas cuestiones como la cultura oral–libresca de la era gutemberg, el espacio del aula con cuatro paredes y bancos alineados, la manera secuencial, lineal y asincrónica de organización de los contenidos. Del mismo modo que la enseñanza del proceso analógico de la fotografía, que implica la producción de una cantidad limitada de imágenes, con un nivel de dificultad y un tiempo de latencia entre la gestación y observación, así como la posibilidad actual de capacitarse por tutoriales y adquirir destrezas técnicas por la web dificulta la comprensión respecto de la importancia de una formación superior integral, fundamentada en campos de conocimientos científico-tecnológicos y socioculturales, en las áreas humanístico-sociales y técnico-profesionales vinculadas a su vez con la vida cultural y productiva local, tendiente al logro de una mejor calidad de vida para la ciudadanía.

La existencia de nuevos espacios de aprendizaje también genera la necesidad de otros tiempos, distintos de los habituales hasta el momento, diferentes de los tiempos que se acostumbraban a utilizar en el espacio del aula. Lo cual supone pensar nuevas propuestas, y poder correrse

del maniqueísmo que plantea tecnofobias y tecnofilias. No nos referimos solamente a nuevas herramientas, sino a un entorno y por sobre todas las cosas a nuevas formas comunicacionales, no sólo informacionales.

En principio, se trataría del reconocimiento de la obsolescencia de las propuestas tradicionales que ya no motivan a los estudiantes, y de poder reconstruir el vínculo de las instituciones educativas con el mundo real, con los otros lejanos y con toda la información existente que se logró mediante el acceso a la Web. Lo que nos conduce a plantear la necesidad de trabajar en un currículum vinculado a problemas reales, que considere los intereses del estudiantado, con una concepción flexible del currículum, que no suponga encorsetamientos ni autolimitaciones disciplinarias, y que utilice estrategias creativas. No se trata de pensar hacia el futuro, sino de comprender que ya el presente tiene demandas que hoy no es posible satisfacer desde los currículums actuales.

Resulta verdaderamente difícil propiciar el clima necesario en el dispositivo áulico para generar formas de encuentro entre docente y estudiantes que no sean absorbidas por el vértigo comunicativo actual que todo lo vacía de sentido. Desde el lugar del docente, la pregunta es qué decir que resulte verdaderamente significativo que no pueda el estudiantado investigar por su propia cuenta, y qué mostrar que no puedan encontrar fuera de las aulas y además hacerlo en el tiempo verdaderamente breve de atención con que contamos; que no es el tiempo objetivo de duración de la clase, sino el de la disponibilidad psíquica contemporánea, que se encuentra verdaderamente influido por los ritmos de los flujos de la comunicación exteriores a los muros de las instituciones educativas. En definitiva, partimos de la concepción del dispositivo áulico como resultado del encuentro de subjetividades que viven ciertas temporalidades por fuera, que deben abandonar al ingresar en ella para sumergirse en otra dimensión, con características diferentes. Se trata de una relación entre subjetividades que se hayan sometidas por igual a la velocidad contemporánea, pero que se diferencian por el hecho de contar con distintas herramientas para su comprensión.

Creemos necesario revisar los contenidos a enseñar, en función de aprovechar los dispositivos áulicos de los distintos espacios curriculares, ya no como lugares de difusión de información que se encuentran fácilmente a su alcance, sino de lograr el establecimiento o en el mejor de los casos fortalecimiento de vínculos que propicien relaciones, que contribuyan a realizar movimientos en las subjetividades que aprenden.

Al sostener que la clase es una construcción colectiva, la comprensión de la dimensión temporal, como así también la espacial, requiere de una reflexión sobre el dispositivo por parte de la docencia que permita generar modos relacionales cualitativamente distintos en las prácticas cotidianas tendientes a lograr una producción de sentido en el tiempo de la clase; a la vez que reinventar los modos de concebir el tiempo como algo móvil, cambiante y variable que posibilite abandonar aquella concepción del tiempo como simple variable que sólo podemos modificar cuantitativamente. Se trataría de buscar nuevas formas de intervenir, de crear dispositivos pedagógicos para que los estudiantes de hoy no queden fuera de una forma de pensamiento que relacione, analice y reflexione.

Al existir hoy nuevas formas de vinculación con el conocimiento por disponer de mucha información inmediata y actualizada, somos más conscientes de las numerosas áreas de ignorancia. Este hecho también nos permite pensar en una sociedad de conocimiento en donde se produce un desplazamiento de las acciones institucionalizadas en las que antes se proveía el acervo de la información, a los distintos ámbitos en los que se accede a las tecnologías y por ende a la información.

Resulta necesario ver el modo en que la docencia implementa las tecnologías, según sus propios estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y los contextos particulares en que ejercen su profesión. Se trata de buscar nuevas respuestas al desafío permanente de producir clases motivadoras y creativas que también enseñen a pensar y decidir. Se trata de transformar la institución educativa en un lugar de desafíos cognitivos y de experiencias formativas.

### **Sobre la Fotografía en la contemporaneidad.**

Muchos plantean que hoy ya no se puede hablar de fotografía, porque la fotografía digital es técnica y conceptualmente diferente a la analógica desde el punto de vista de la luz, del revelado y la impresión y también como depósito de memoria. En ese sentido Fontcuberta plantea “la fotografía ha muerto, viva la postfotografía” (2011) al señalar que las imágenes digitales han desterrado rápidamente la fotografía material a un espacio minoritario.

Estamos hablando de una revolución fotográfica, que no sólo trata sobre haluros o píxeles, sino que pone en cuestión quién es hoy la persona que ejecuta la fotografía. ¿Por qué y para qué hace las fotos? Y ¿por dónde circulan esas imágenes? Para ubicar en contexto este problema citamos el caso de Fontcuberta de hace unos años en el que uno de los principales periódicos de Hong Kong despidió a los ocho fotógrafos de planta que cubrían la información local; y distribuyó cámaras digitales entre el colectivo de repartidores de pizza. El fundamento de esta decisión empresarial es que sería más fácil enseñar a hacer fotos a los ágiles repartidores que lograr que los fotógrafos profesionales logren desplazarse por la ciudad y llegar a tiempo a la noticia; lo que obviamente generó una gran polémica. Pero puso en evidencia que en esta época vale más una imagen defectuosa tomada por un aficionado que una imagen excelente pero inexistente. Es la urgencia de la imagen por existir la que prevalece sobre sus cualidades. Y es la fuerza de esa pulsión la que garantiza la masificación nunca antes vista, y el grado de polución icónica está dado por el desarrollo de nuevos dispositivos de captación visual y por la proliferación de cámaras en teléfonos móviles, webcams y artilugios de vigilancia. Todo esto nos sumerge en un mundo saturado de imágenes.

Ya en los años sesenta Marshall McLuhan señalaba el papel preponderante de los mass media e incluso propuso la iconosfera como modelo de aldea global. La diferencia es que en la actualidad la imagen deja de ser dominio de especialistas o profesionales al servicio de poderes centralizados. Hoy todo el mundo producimos imágenes espontáneamente como una forma natural de relacionarnos y así la postfotografía se erige en un nuevo lenguaje universal.

El fotógrafo y cineasta Harvey Wang (2015) publica un ensayo sobre el cambio de la fotografía analógica y las consecuencias de la desaparición industrial de las películas fotográficas y los procesos químicos, en su libro 'Del cuarto oscuro a la luz' incluye entrevistas a grandes artistas de la imagen como Elliott Erwitt quien señala "Con las cámaras digitales sólo disparas, como un francotirador". Según Wang fue la propia industria quien decidió eliminar los materiales y procesos químicos; no se trató sólo de un cambio de paradigma ni de un avance técnico, sino que se trató de sostener la intención de vender más smartphones y lo prueba con las siguientes cifras: en 2008 se vendieron 122 millones de unidades en el mundo, en 2014 la cifra ascendió a 1.244 millones y el volumen de ventas fue de casi 400.000 millones de dólares.

No se trata de romantizar la técnica y negarse a los movimientos de ésta, sino de entender los procesos socioculturales que nos llevan a la situación actual. En dos décadas, la foto digital confina a un costado los cuartos oscuros, los procesos de revelado, las fábricas de película, los negocios de procesado para un núcleo reducido y establece en el centro y de forma masiva a las computadoras y programas de tratamiento de imágenes.

En síntesis, siguiendo a Fontcuberta habría que entender que hoy en día la realización de imágenes ya no presenta las dificultades de otras épocas y que no se trata de una ardua labor reservada a especialistas. Dado que todas las personas hacen fotografías y estamos en la era del homo fotograficus, las imágenes ya no deben valorarse sólo por la maestría artesanal y técnica con que fueron realizadas, sino que se debe recurrir al sentido, ya no se plantea la existencia de buenas o malas fotografías, sino de buenos y malos usos de las fotografías.

Por lo tanto y retomando la problemática de la enseñanza de la fotografía en el nivel superior resulta fundamental que nos replanteemos qué conocimientos, contenidos, aptitudes y actitudes se deben ofrecer en esta sociedad digital en la que vivimos, atendiendo a las necesidades del trabajo colaborativo, a la construcción de una ciudadanía digital responsable, pudiendo además diferenciar claramente entre competencias y habilidades y destrezas requeridas hoy en el mundo laboral, y tener muy claro que en breve será necesario volver a replantearlo dada la

velocidad con que se producen los cambios tecnológicos. Será fundamental lograr que desarrollen ciertas destrezas para el mundo laboral, como la capacidad para trabajar de forma colaborativa, así como también que sean idóneos para tomar decisiones, y fundamentalmente que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.

Bibliografía.

Chul Han, Byung (2012) La sociedad de la transparencia. Ed. Herder  
Fontcuberta, Joan (2011) La cámara de Pandora Ed. G. Gilli  
Fontcuberta, Joan (2016) La furia de las imágenes. Ed. Galaxia Gutemberg  
Manel, Pablo (2015) Retirado Agosto 4 de 2019 <https://www.elperiodico.com/es/cartas/entre-todos/photoshop-hizo-verbo/122146.shtml>  
Wang, Harvey (2015) Del cuarto oscuro a la luz del día. Ed: Daylight.

### **Tendiendo puentes... ¡Preparando para un futuro que se hace presente!!**

Autoras. Lic. Silvia Cazavant, Profesora de TIC, y Lic. Spinetta, Marta Prof. del Taller de Práctica IV y Ateneo. Ambos espacios curriculares, pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria del ISP2, de la ciudad de Rafaela.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/tendiendo-puentes-preparando-para-un-futuro-que-se-hace-presente/>

Desde hace varios años, diversos investigadores han creado categorías de análisis para describir la incertidumbre en que se encuentran inmersas las sociedades en la actualidad. En este sentido es posible nombrar algunos referentes tales como Zygmunt Baumann (2013) con “la modernidad líquida” y Edgar Morin (2002) con “el paradigma de la complejidad”.

Asimismo, continúan de manera permanente poniéndose en evidencia características que en los últimos años se han elegido denominar “entornos VICA”, que si bien tiene sus orígenes en la década del 90, tomó

popularidad en los últimos años, y más aún luego de la pandemia de COVID-19.

La sigla V.I.C.A. (también es posible encontrarla como V.U.C.A. acrónimo inglés compuesto por cuatro términos: Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity) hace referencia a la VOLATIBILIDAD, la INCERTIDUMBRE, la COMPLEJIDAD y la AMBIGÜEDAD vigentes. (Rodríguez en compilación de Pando, 2021, p. 299)

Hace poco tiempo, la UNESCO dio a conocer un nuevo informe que intenta iniciar nuevos debates en torno a la educación para las próximas décadas. El mismo propone entre otros aspectos promover un nuevo contrato social, renovar la educación mediante la adopción de pedagogías basadas en la solidaridad y la cooperación, hacer de la docencia una profesión colaborativa y referente en la transformación, crear oportunidades que permitan aprender y producir conocimiento a lo largo de toda la vida, en diversos espacios sociales y culturales.

En el mes de octubre de 2022, se llevó adelante la experiencia que se enuncia a continuación, considerando dichas aportaciones, y entendiendo que en la formación inicial docente es preciso preparar a los futuros profesionales en diversas habilidades que les permitan tener apertura y curiosidad hacia la innovación, además de generar condiciones de aprendizajes que permitan continuar aprendiendo durante toda la vida (profesional) y junto a otros.

### **Cuando de articular se trata.**

Los trayectos pertenecientes al “Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales” que forman parte del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, según Resolución Ministerial N° 528/09, son espacios curriculares con formato de taller, que posibilitan tender redes hacia el territorio y específicamente en relación a establecimientos educativos asociados que brindan sus espacios escolares para que las y los estudiantes comiencen desde el primer año de cursado de la carrera, a conocer la cultura y la dinámica de las instituciones, los contextos en las que se encuentran insertas, las propuestas pedagógicas que circulan en su interior. Asimismo, brindan la posibilidad de producir

planificaciones para la puesta en escena de las prácticas docentes durante los Talleres de Práctica III y IV, considerando la identidad de esos territorios que en años posteriores serán lugares que las y los alojarán como profesionales de la educación.

Por otra parte, dentro del “Campo de la Formación General” del mismo Profesorado, se cuenta con la materia “Tecnologías de la Información y de la Comunicación” (en adelante TIC), en el tercer año de la carrera.

Desde los espacios del Taller IV de Prácticas y TIC, finalizando el ciclo lectivo de 2022, se decidió llevar adelante una experiencia de articulación que consistió en primer lugar en un encuentro con formato taller donde el eje del trabajo fueron la robótica y la programación.

La articulación entre diversos equipos de trabajo y en distintos planos.

Las prácticas que fomentan la articulación entre distintos equipos de trabajo – intra e interinstitucionales- se llevan adelante cuando desde diversos lugares se reconocen los rasgos identitarios de cada territorio, las necesidades y posibilidades de cada uno de ellos.

En este sentido es posible expresar que se produjeron en la experiencia a la que se hace referencia, diversas instancias de articulación, y en distintos planos. Por ejemplo:

#### **Articulación intrainstitucional.**

Entre distintos espacios curriculares del Profesorado de Educación Primaria: TIC y Taller de Práctica IV y Ateneo.

Entre diversos campos de la formación: Campo de la Formación General y Campo de las Prácticas Profesionales.

Entre varios cursos de la carrera: Los espacios curriculares convocantes pertenecen a distintos años de cursado y por otra parte, se hizo extensiva la invitación para participar del encuentro.

#### **Articulación interinstitucional:**



Entre distintos niveles educativos: Educación Superior con Educación Inicial y Primario. Asimismo, entre Jardines de Infantes y Escuelas Primarias con salas de Nivel Inicial.

Entre diversos establecimientos educativos: Profesores del Instituto del Profesorado N° 2 con directivos y docentes de Jardines de Infantes y de Escuelas Primarias con salas de Nivel Inicial (y entre los últimos). Entre distintos planos. Intervinieron diversos actores del Sistema Educativo, en la gestión y puesta en práctica de la experiencia: Supervisores, Directivos, docentes de tres niveles educativos.

### **El punto de partida.**

La iniciativa se proyectó a partir de la identificación de diversas situaciones problemáticas:

Las estudiantes que cursaban el Taller de Prácticas IV y Ateneo – perteneciente al último año de la carrera – carecían de saberes en relación a la robótica y a la programación, en la formación inicial.

El ISP2 carece de recursos de robótica como los que han llegado a Jardines de Infantes y Escuelas Primarias en años anteriores.

Desde el espacio de TIC y el Taller de Prácticas IV se reconocen la programación y la robótica como conocimientos de importancia para que las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria construyan en relación a las demandas del Siglo XXI.

### **A la vez, se valoraron las siguientes fortalezas:**

La profesora a cargo del espacio curricular TIC propone el pedido de “robotitas” a Jardines de Infantes para desarrollar el contenido en tercer año.

Desde el Taller de Prácticas IV del Profesorado de Educación Primaria, se articula con Supervisión Nivel Inicial de la Región III de Educación para solicitar el préstamo de recursos existentes en los establecimien-

tos educativos. Posteriormente, también con Supervisión de Nivel Primario para extender la invitación a escuelas primarias con salas de Nivel Inicial a cargo.

Se articulan ambos espacios curriculares para llevar adelante un encuentro con formato de taller con las estudiantes que cursaban el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria, y directivos y docentes de Nivel Inicial pertenecientes a Jardines de Infantes y Escuelas Primarias con salas de Nivel Inicial de la ciudad de Rafaela y zona. (Posteriormente la invitación se extiende a otros interesados de la carrera).

### **Emprendiendo el camino. Propuesta y estrategias.**

La experiencia llevada a cabo en primer lugar, consistió en brindar la oportunidad de compartir saberes en relación a la programación y a la robótica, considerando los recursos que aportaron los Jardines de Infantes y las escuelas primarias con salas de Nivel Inicial a cargo, en el encuentro con las estudiantes del Taller de Práctica IV.

Dichos recursos consisten en pequeños robots (BLUEBOOT) que es posible caracterizar de diferentes modos, según el contexto en que se encuentren.

Se acompañan con escenarios, algunos con imágenes de paisajes, otros con una zona urbanizada y otro conformado con una cuadrícula transparente. Todos, brindan la posibilidad crear situaciones problemáticas para presentar a las y los estudiantes.

En la búsqueda de alternativas y estrategias, para dar solución a los problemas planteados, se programan los recorridos en primer lugar con tarjetones con flechas y otros símbolos que forman parte del recurso.

Una vez realizado el diseño del recorrido mediante la programación con los tarjetones, se le dan las indicaciones a cada robot para que siga el trayecto que se considere más pertinente. En los casos en que dicho diseño tenga algún error, se vuelve a realizar la programación hasta obtener la solución buscada.

Posteriormente, se emplearon también las tablets que forman parte del kit recibido y mediante la aplicación, fue posible programar los movimientos de las “robotitas”, siempre en relación a situaciones problemáticas presentadas o generadas en ese momento, con imágenes que se agregaron en los escenarios transparentes.

Finalmente, la profesora de TIC hizo llegar a los asistentes, una selección de recursos digitalizados como también propuestas didácticas coherentes a las desarrolladas durante el encuentro.

En este sentido, se propone la integración de la robótica educativa en las prácticas docentes, superando la enseñanza instrumental, fomentando el trabajo colaborativo, la creatividad, la toma de decisiones, la búsqueda de alternativas, la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento lógico y computacional, las vinculaciones entre diversos campos del saber cómo lo propone el aprendizaje STEAM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics), la construcción de los conocimientos ubicando a los educandos en el centro de la escena.

Desafíos para seguir asumiendo.

Se reconoce esta sencilla propuesta como parte de un largo camino recorrido entre el ISP2 y los establecimientos educativos asociados mediante los talleres de prácticas, pero a la vez, como el inicio de una articulación que es posible ampliar y sustentar a través de nuevas propuestas en relación a la robótica y a otros intereses en común relacionados con las TIC y a la inteligencia artificial.

En ese sentido se sabe que las escuelas primarias han recibido también otra clase de robot ( MATEBOT) sobre el que será de importancia continuar explorando, poniendo a disposición de las/los estudiantes que se encuentran en la formación inicial, herramientas y estrategias didácticas más cercanas a las demandas del Siglo XXI.

Asimismo, entre las horas cátedras de Jornada Extendida se ha generado en la Prov. de Santa Fe un espacio curricular en relación al desarrollo del pensamiento computacional, iniciando la propuesta de enseñanza con Scratch, para la programación de animaciones.

De esa manera será posible además, brindar desde el Instituto de Formación Docente la posibilidad de dar continuidad con la formación en servicio y de ser parte de una Comunidad de Aprendizaje junto a docentes coformadores y otros, interesados en la innovación educativa, teniendo como ejes de referencia los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica.

Parafraseando a Andrea Alliaud (2017), la formación – y fundamentalmente la manera en que la llevamos a cabo tiene mucho que ver con las posibilidades que tenemos entre manos. Todos podemos ser artesanos de la enseñanza (Sennett, 2009) pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación, que nos convoque a saber y poder hacerlo, que nos enseñe a enseñar. Y a enseñar en la actualidad en los escenarios educativos del presente -con proyección hacia el futuro-, con los desafíos y las particularidades que los caracterizan. Reconociendo las dificultades, pero también transitando los caminos que se nos abren para crear, experimentar, innovar a medida que realizamos y nos realizamos en nuestro oficio, a medida que enseñamos.

“Porque la enseñanza como acción cotidiana convoca y nos convoca a un cambio permanente; pequeño, quizás, pero que nos aproxima a la grandeza de poder educar, formar y transformar a otros” ( Alliaud, 2017, p. 15).

Referencias bibliográficas.

Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública

La Administración Pública en tiempos disruptivos / compilado por Diego Pando.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Asociación Argentina de

Estudios en Administración Pública, 2020. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128559/CONICET\\_Digital\\_Nro.041dda17-88d6-4436-8cb4-458bce80193a\\_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128559/CONICET_Digital_Nro.041dda17-88d6-4436-8cb4-458bce80193a_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Alliaud, Andrea (2017). Los artesanos de la enseñanza. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

Bauman, Zygmunt (2013) Sobre la educación en un mundo líquido, Buenos Aires, Paidós.

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Prof. de Santa Fe. (2009). Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/69356/336838/file/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Nivel%20Primario.pdf>

González, Fernández, María Obdulia (2021) Robótica Educativa. Una perspectiva didáctica en el aula. Publicación electrónica digital. 1º ed. Universidad de Guadalajara. Recuperado de [http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1157/1/Libro\\_Robotica\\_interactivo.pdf](http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1157/1/Libro_Robotica_interactivo.pdf)

Morin, Edgar (2007) Articular saberes. ¿Qué enseñar en las escuelas? 2º reed español. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad del Salvador.

Sánchez, Sandra y Zorzoli, Néstor (2018) Gestión de una articulación educativa sustentable. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.

UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Francia. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Currículum de las autoras.

Silvia Cazavant. Profesora en Informática y Administración. Licenciada en Educación (UFASTA). Posgrado Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI – VIRTUAL EDUCA – CAEU). Grand Master en Implementación de Proyectos Educativos, Robótica e Impresión 3D. (Tech Universidad Tecnológica México). Especialización Superior en Programación Digital Educativa (UNSE). Diplomatura Superior en Robótica Aplicada en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje (UNSE). Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO).

Marta Spinetta. Supervisora titular de Ed. Primaria titular y Profesora titular de Taller de Práctica IV y Ateneo. Profesora de Educación Prima-

ria. Postítulo de Actualización académica en Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana (ISP2) Postítulo de Actualización académica en Educación en contextos de marginalidad urbana (ISP2). Licenciada en Tecnología Educativa. (UTN)

## **Proyectos de investigación educativa: componentes para su formulación.**

*Patricia Moscato. Francisco Corgnali*

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/proyectos-de-investigacion-educativa-componentes-para-su-formulacion-2/>

Desde la Subsecretaría de Educación Superior y la Dirección Provincial de Investigación y Evaluación Educativa, se elaboró un documento acerca de Investigación Educativa denominado “Proyecto de Investigación Educativa: componentes para su formulación” con el objetivo de fortalecer la función de investigación en los Institutos Superiores. Esta acción es un dispositivo que, junto a los talleres para la presentación en convocatorias, el software para la investigación cualitativa y la Diplomatura en Investigación Educativa que se ofreció para los formadores en los ciclos lectivos 2021 y 2022, forman parte de un trabajo de fortalecimiento a la función investigativa en los Institutos Superiores.

Estas orientaciones pretenden ser un recurso para quienes investigan en el Nivel Superior, Se parte de la convicción que los docentes son intelectuales transformativos y que la investigación educativa potencia esta condición.

De esta manera se asume la necesidad de integrar la actividad investigativa a la formación inicial, como en el transcurso de la trayectoria profesional por considerarla un dispositivo para el análisis de las prácticas pedagógicas. La tarea que implica llevar a cabo un proyecto de investigación requiere la puesta en juego de capacidades específicas que permitan alcanzar un delicado equilibrio entre las normas propias de un campo disciplinar, cierta dosis de creatividad y originalidad, para delimitar un problema, alcanzar los objetivos propuestos, entre otras. En este proceso se juega la libertad de pensamiento del investigador/docente, que a su vez se confronta con el peso de las tradiciones de investigación y las condiciones institucionales de producción del conocimiento.

Se elaboró este texto con el objeto de acompañar a los docentes que se están iniciando en la actividad investigativa, compartiendo algunas claves que faciliten la difícil tarea de construir una propuesta de investigación relevante y viable.

Mg. Patricia Moscato  
Mg. Francisco Corgnali

### **“Educar en clave de género”.**

Dra Carina Cabo. Profesora jubilada del ISEF 11, ISP N °16 e IPPM N° 5032.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/educar-en-clave-de-genero/>

El enfoque de género es una mirada por sobre los sujetos que no deriva de la diferencia biológica del sexo, sino, por el contrario, refiere a los roles, los derechos, los recursos e intereses de mujeres y hombres; son construcciones culturales y sociales y, por lo tanto, pueden cambiar con el tiempo.

El machismo está inserto y enraizado en nuestra cultura, en los valores, en el lenguaje y en las costumbres. Creemos que el hombre, fuerte, capaz y prepotente puede enfrentar la vida cotidiana sin inconvenientes y que la mujer, por el contrario, débil, incapaz y sumisa, no podrá afrontar los inconvenientes que se le pongan en el camino.

Esta ideología, afianzada y arraigada en las creencias, en las prácticas sociales y en el lenguaje, promueve estructuras familiares patriarcales y relaciones verticalistas que, generalmente, son sostenidas por todos, hombres y mujeres.

Solemos considerar que la agresión física o psicológica es propia de un sector social, no educado, con costumbres ancestrales que las replican en el tiempo debido a su falta de instrucción. Quizás, algo de esto hay para que tantos hombres creen ser “dueños” de su mujer; cuestiones culturales que encierran costumbres atávicas a pesar de la evolución que ha tenido la sociedad.



Imagen de publicidad de zapatillas en un parada de colectivos

No obstante, hace un tiempo, en Medellín (Colombia), una publicidad de zapatillas decía: “no están hechas para correr, están para dar patadas en el trasero” con una imagen más que elocuente, un varón pateando a una mujer. Me extraña que publicistas, profesionales educados, formados e instruidos puedan llamar la atención del público con un mensaje de este tipo. No caben dudas que el producto a vender me quedó en la retina y en el inconsciente, objetivo primordial del afiche; pero, me pregunto, ¿cómo leerán los adolescentes, quienes usan esas zapatillas, ese mensaje? ¿Podrán separar la idea del trato diario para con su mujer, para con su novia o compañera de estudios?

La violencia de género no sólo es provocada por golpes físicos, sino que también la sostenemos desde formatos culturales que creemos válidos, la cual incluye violencia psicológica y verbal, ya establecidas en nuestra forma de relacionarnos.

Sólo si desnaturalizamos el lenguaje y si reformulamos ciertas prácticas, podremos cambiar la mirada por sobre la mujer, hoy protagonista de ámbitos públicos y privados.

### **La historia nos condena.**

En la historia hay cientos de relatos racistas, misóginos o con marcas de violencia de género. Hesíodo, 700 años antes de Cristo, en su obra *Los trabajos y los días*, escrita para su hermano Perses acerca de las labores de un agricultor, sostiene que la mujer “es la fuente del mal, un castigo eterno para los varones, aunque un mal necesario que puede ser útil para la realización de los quehaceres del hogar”; también asevera: “no engañe tu mente una mujer de trasero emperifollado, susurrando palabras seductoras mientras busca tu granero; quien confía en una mujer, ese confía en los ladrones” Y, además, la reduce a un objeto cuando escribe: “Antes que nada, consigue una casa, una mujer y un buey” No obstante ello, para analizar esos dichos hay que comprender la organización productiva de la época.

Platón no queda fuera del cuestionamiento. Si bien en su obra *La república* plantea cierta igualdad de género, gráfica que “a los hombres que se distinguen por su excelencia en la guerra, se les concederá la recompensa de acostarse a menudo con mujeres con el pretexto de tener hijos” Pareciera que las convierte en un objeto pasivo para divertir a los premiados.

También Rousseau en su escrito de 1762 – *El Emilio o de la educación*- describe a la mujer “como suave lazo de paz y castas guardadoras de costumbres”

Grandes pensadores legitimar la superioridad del hombre. No escapan a ello Marx y Engels, Shopenhauer, Kant, entre tantos otros. Sin embargo, es dable aclarar que las obras literarias o filosóficas son composiciones imbricadas a una época determinada.

Los cuentos infantiles no escapan esa lógica. Hace unos meses, se cuestionó uno de los cuentos de los hermanos Grimm que inundaron las infancias de los últimos doscientos años. *Blancanieves*, un cuento escrito en 1812, es besada por un príncipe a fin de ser despertada, pero sin su consentimiento. Esto puso en tapete algunas cuestiones epocales que manifiestan costumbres patriarcales.

Los cuentos de hadas tradicionales tienen personajes aterradores e historias lúgubres. *Hansel y Gretel*, por ejemplo, cuenta la historia de dos hermanos, criados por una madrastra, quien convence al padre que los abandone en el bosque debido a la extrema pobreza en la que vivían. Al escuchar los niños lo planificado, cuando los llevaron al entramado de árboles, marcaron el caminito con piedras y eso les permitió volver. La segunda vez, lo hicieron con migas de pan, pero los pajaritos comieron sus marcas y quedaron en medio del arbolado. Hansel estuvo a punto de ser comido por una bruja malvada, quien obligaba a Gretel a hacer las tareas del hogar y a engordar a su hermano para poder comerlo.

*Cenicienta* es otro claro ejemplo de servidumbre y esclavitud. Otra madrastra malvada la obliga a quehaceres domésticos y la encierra

para que no asista a la fiesta del príncipe. Las hadas harán lo suyo para que todos los relatos terminen con un final feliz.

El cuerpo es mucho más que el objeto más deseado. La idea de cuerpo- máquina, propio de la modernidad, fue superada por la de cuerpo- entramado, planteada por Denise Najmanovich; quien señala que, si bien se gesta en la biología; es decir, se desarrolla en el intercambio permanente de materia y energía con su medio ambiente, también se forja en los encuentros afectivos con otros que crece en un mundo de sentido. Por tanto, si bien es muy difícil romper con los moldes en los cuales nos fuimos acomodando a lo largo de nuestra vida, es necesario analizar a Blancanieves como metáfora y por qué no dejar de mirar a Barbie<sup>[1]</sup> como la mujer ideal podrá ayudarnos a educar mujeres y varones plenos y abrir la mirada para tomar conciencia que una vida sin goce es una vida sin cuerpo.

Algunas películas de Disney ya habían sido puestas en discusión, tales como Dumbo, los Aristigatos y Peter Pan, entre otras; y, con buen tino, la marca comenzó a aclarar que el contenido tiene representaciones negativas o estereotipos incorrectos.

Sin embargo, desde que las niñas son muy pequeñas, las desigualdades de género socavan su capacidad de ejercer sus derechos. De hecho, hasta hace unas pocas décadas, algunas de las lecturas de las niñas era esta poesía de autor desconocido:

Casaté

Maire, quiero casarme.

Que me muero por tené

lo que tienen otras niñas,

algún arguien de mi gusto,

un güen hombre a quien queré.

-Si ese es tu deseo m'hija,

¡casaté!...

Lo primero serán mieles,

lo último te sabrá a hié.

Te querrá harto tu hombre.

¡Cómo no ti ha de queré!

la noveá es pal marío

lo que es el alfa pal güey.

Dispués llegarán los hijos

y allí te tendré de vé,

como me vide yo misma,

como se ve tóa mujé.

Entónce pué que te pase

lo que a la probe Isabé,

que con el trajín del día,

al hombre con sus caricias

no lo pué ya distraé.

Y como la probecita

ya su hembra no pué sé,  
porque tiene la faena  
de los güeñis que atendé,  
el indino pa otra güeya  
enderieza su caballo  
en busca de otra mujé.

Aquí tenís a tu maire  
destroncá y envejecía  
a juerza de padecé.

Ahí tenís a la Florinda  
con seis o siete chiquillos  
sin qué dales de comé.

Ahí la tenís...

¡Casaté!...

*La niña tiene veinte años,  
y aunque lo que oye a su madre,  
sabe que ha de suceder,  
cierra los ojos y dice:  
– La vía... la vía, maire,  
tan indina no pué sé...  
no pretienda contrariarme...  
-Güeno, m'hija. ¡Casaté!...*

Esta poesía que leían las jóvenes de los años '50, sumada a las costumbres enraizadas en el machismo constituían mujeres de escasas herramientas para enfrentar una cultura patriarcal. Es por ello por lo que también es interesante recorrer algunos libros de los primeros grados de mediados de siglo XX:

A su vez el Digesto escolar de 1920 proponía como útiles escolares para niñas

Sin embargo, ya en el siglo XXI, precisamente en este año, si escribimos en Google: juguetes de niños y juguetes de niñas, la respuesta será la que, respectivamente, les dejamos a continuación:

Esto implica que aún, en estos días, sigue habiendo una mirada sexista incluso con los juguetes. Se supone que el varón juega con autos, camiones, aviones y materiales de construcción y una niña con muñecas, maquillaje y juguetes estereotipados según el sexo.

Por tanto, asegurar la igualdad de género entre niños y niñas significa no sólo que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios. Implica acompañarlos en construir un pensamiento crítico

Respecto de ello, el Observatorio de igualdad de género de América latina y el Caribe (CEPAL), sostiene que la autonomía de las mujeres es un factor fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos en un contexto de plena igualdad. El control sobre su cuerpo (autonomía física), la capacidad de generar ingresos y recursos propios (autonomía económica) y la plena participación en la toma de decisiones que afectan su vida y su colectividad (autonomía en la toma de decisiones) constituyen tres pilares para lograr una mayor igualdad de género en la región.

Hablar de autonomía, en relación con el género, es pensar en el grado de libertad que una mujer tiene para poder actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros. En tal sentido, hay una estrecha relación entre la adquisición de autonomía de las mujeres y los espacios de

poder que puedan instituir, tanto individual como colectivamente. La dimensión de reconocimiento se vincula directamente a la subordinación cultural y social de ciertos grupos debido a su posición o estatus. En el marco de la supremacía del patrón androcentrismo dominante, lo femenino es depreciado y se privilegian y valoran los rasgos asociados a la masculinidad.

Tenemos que abrir los ojos, pasar el discurso al acto y no creer que ya está todo superado; este tema requiere mucha reflexión aún. La mujer no es un “objeto” a admirar; pero para ello, no sólo el hombre, sino somos cada una de nosotras quienes debemos tener claro qué queremos para nuestra vida, si vendernos sólo como una hembra o mostrarnos como una verdadera mujer, con lo que esta palabra significa, proclamando respeto e igualdad, nada más ni nada menos. Nadie más que cada mujer es la que debe defender el derecho a vivir la vida, con sus proyectos e intereses, como le parezca más adecuado.

Planificar avanzar hacia un nuevo parámetro cultural, que permita un nuevo contrato social, es plantear el desplazamiento de la violencia y sustituirla con este otro modelo estratégico que tenga un impacto real sobre la realidad; es promover líneas de investigación para profundizar sobre la naturaleza, causas y consecuencias de la violencia y en nuevas propuestas de intervención que permitan avanzar en su erradicación. Estas líneas de trabajo, responsabilidad del Estado, sin dudas, también necesita de la toma de conciencia de la sociedad civil a fin de romper con una visión cristalizada en una sociedad que replica estereotipos definidos de antemano. Asegurar la igualdad de género entre niños y niñas, significa educar en las mismas oportunidades, los mismos derechos y deberes, desafío para continuar en la senda de los derechos humanos, con plena inserción en la sociedad en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres.

La deconstrucción, ese proceso que rompe con concepciones, discursos y prácticas hegemónicas será un proceso que llevará años, especialmente porque muchos aún no lo ven como un problema.

Ahora bien, quienes educamos, padres, madres, tías, abuelos y docentes, todo adulto responsable de las infancias, tenemos la obligación de sentarnos junto a nuestros niños y niñas a leer cuentos o mirar películas, pero críticamente. Esto es, cuestionando los roles o las costumbres que allí se relatan. Será nuestra función explicar el contexto socio- histórico en el que fue escrita esa obra e intentar fomentar otras versiones.

Una antropóloga rosarina, Julia Broquet, escribió el libro: Rosalía y el revés de las cosas, donde cuenta la historia de una niña en situación de esclavitud, que vive en tierras santafesinas en 1810. Estos relatos cotidianos de infancias afrodescendientes, entre otros, pueden servir para que otros niños y niñas conozcan que: “Si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia: la verdadera historia, ...”<sup>[2]</sup>

La alfabetización y las cuestiones de género.

Al igual que otras temáticas, el analfabetismo está en estrecha relación con una cuestión de género. Las cifras dan cuenta que el atraso es mayor en mujeres y niñas. Entre los numerosos obstáculos que les impiden ejercer su derecho a estudiar y obtener un título, se destacan la pobreza, el aislamiento geográfico, la pertenencia a una minoría, la discapacidad, el matrimonio y el embarazo precoces, la violencia de género y las actitudes tradicionales relacionadas con el papel de las mujeres. Por dar un ejemplo, en Egipto, un censo de población (2017) reveló que, de 18,4 millones de egipcios analfabetos, 10,6 millones eran mujeres o en Mozambique un 31% de mujeres son analfabetas en contraposición al 15 % de hombres de toda la población. Por tanto, la alfabetización puede permitir que niñas y jóvenes tomen conciencia de otras problemáticas que las incumben, tales como matrimonios precoces, violencia de género o participación política, no sólo en los países mencionados, obviamente.

Aún existen grandes desigualdades de género en el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas ya que son ellas, en general, las más desfavorecidas. Y, a pesar de los logros alcanzados, existe un mayor número de niñas que de niños sin escolarizar. El [Instituto de](#)



[Estadística de la UNESCO](#) señala que, en el mundo, 16 millones de niñas nunca irán a la escuela y, además, que las mujeres representan dos tercios de los 750 millones de adultos que carecen de conocimientos básicos de alfabetización.

La [Agenda mundial Educación 2030](#) reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que "garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella"

Crear programas de alfabetización dirigidos a las mujeres y mejorar sus capacidades puede propiciar cambios significativos. En muchos casos, las mujeres son sostén de hogar; entonces, educarse les permite encontrar o mejorar un trabajo, acceder a bienes materiales y simbólicos; en definitiva, redundan en el bienestar de sus hijos.

Necesitamos aulas donde los niños y niñas partan de la igualdad y problematicen la realidad, donde propongan cambios para su barrio; pero, para ello, es necesario un docente que sostenga que alfabetizar es reconocer las individualidades y las subjetividades de sus alumnos, cuyas trayectorias son distintas a otras instituciones. Debemos romper con la idea que todos los alumnos actuarán de la misma manera porque todos tienen la misma edad o que cursarán en tiempo y forma la escuela. Identificar las problemáticas de sus contextos permitirá buscar otras formas alternativas de enseñar para que puedan aprender de la mejor manera posible.

Hoy por hoy, el ritmo rápido en las aulas, la imprevisibilidad, donde suceden hechos que no están previstos e imponderables, hacen que, algunas veces, se quiera cumplir con los contenidos antes de reflexionar acerca de algunos temas importantes al interior de la escuela, de "esta escuela" y de "estos estudiantes", con particularidades, tan diferentes a otros educandos.

Alfabetizar es comprometerse con el otro, es ser parte del andamiaje necesario para que ese niño o niña pueda descubrir e interpretar el mundo; un mundo más igual para todos y todas.

Carina Cabo es Doctora y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR), Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía, Especialista y Diplomada en Gestión Educativa (FLACSO), Especialista en TIC y Educación Superior. Autora de los libros: La escuela... ¿Para qué?, Escuelas reales en tiempos digitales y Escuelas ondulantes. Enseñar y aprender para aprender a enseñar. Fue Secretaria de cultura y educación de Rosario

[1] La muñeca Barbie es la imagen principal de la marca y accesorios Mattel, es un personaje muy importante dentro del mercado e incluso dentro de la cultura de los juguetes desde hace más de sesenta años y ha sido objeto de numerosas controversias y demandas.

[2] Canción de Litto Nebbia

40 años de democracia en Argentina: democracia, capitalismo y derechos humanos. Breves consideraciones sobre los cuarenta años de democracia en Argentina.

Javier Tell. Gabriela Molina. ISP N° 8 "Alte. Brown".

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/40-anos-de-democracia-en-argentina-democracia-capitalismo-y-derechos-humanos>

Aunque en los últimos años parece haber ganado fuerza la idea de que el análisis de los procesos históricos ha de imponerse sobre las fechas como objeto, a menudo tomamos a los aniversarios como argumento (como "texto y pretexto", diría Grüner) para reflexionar y -en el mejor de los casos- debatir sobre sus aportes al análisis político de las relaciones sociales desplegadas en un lugar y en un momento histórico determinado. Tal es el caso de las conmemoraciones por "los 40 años de democracia", tema central de nuestra historia reciente que aquí nos convoca, y sobre el que hay preguntas que se mantie-

nen vigentes y necesarias. Algunas orientan el sentido de este trabajo, como aquellas referidas a la relación (pensada, enunciada, afirmada) entre democracia, derechos humanos y ciudadanía. Una relación probablemente menos pensada que enunciada, y en la cual a menudo sus términos se afirman como sinónimos.

### **Un poco de Historia**

El 10 de diciembre de 1983, tras casi 8 años de la dictadura cívico-militar más feroz de nuestra historia, la Argentina volvía a un estado de derecho. En el marco de la campaña electoral, uno de los principales slogan de la UCR había sido “con la democracia se come, se cura y se educa”, frase que implicaba al pasado y al futuro, en un mismo acto. Por un lado, expresaba una impugnación a las formas y métodos de lucha de la clase obrera generalizados en los `60 y `70 (piquetes, huelgas activas, movilizaciones, tomas de fábrica, etc.) vistas como violentas, es decir no democráticas. Al mismo tiempo, habilitaba un futuro con privilegio exclusivo a otras formas de sociabilidad política y canalización de las demandas insatisfechas. Las reglas del juego de la democracia, en tanto acuerdo procesual (Portantiero, 1986), iban a ser presentadas como las únicas posibles para las demandas de trabajo, salario, salud, educación, etc. Dicho de otro modo: el slogan completo era “sólo con la democracia se come, se cura y se educa”. Cabe destacar que la reducción de aquellas acciones políticas directas de las décadas anteriores a acciones terroristas y violentas (de grupos armados), fue la piedra basal de la llamada “teoría de los dos demonios”. El autor antes mencionado, animador de estas narrativas, afirmaba por entonces que si bien el pacto democrático no garantiza ningún resultado -matizando un poco el carácter taxativo de la frase de campaña-, en la nueva etapa la izquierda debería actualizar sus postulados y adaptarse a las nuevas reglas del juego, reemplazando las acciones de fuerza por el juego electoral (Portantiero, 1988).

En definitiva, según este relato, la democracia redescubierta se trataba mucho más que de la reedición de un mecanismo de elección

autoridades por la voluntad popular: sería un nuevo “horizonte de regulación”(Habermas, 1992), aquél locus político de la voluntad general rousseauiana en el que no habría sino injusticias de la economía de mercado que el Estado vendría a corregir, en lugar de conflictos irresolubles propios de una sociedad capitalista organizada y dividida en clases sociales con intereses irreconciliables. Importa más –o, digamos, sólo importa- la forma y el canal del reclamo, que la resolución favorable del conflicto a favor de los demandantes. Y también, y este es un aspecto clave, importa más que las causas de la conflictividad social. Difícil pensar la impugnación a formas y métodos menos consensuales de intervención en lo político a la que hacíamos referencia, sin que opere una abstracción de la dimensión estructural, sistémica, y potencialmente disruptiva, de aquello por lo se reclama. Claro que para elevar esta dimensión de los derechos humanos a lo real concreto, debemos definir primeramente el alcance del significante.

### **La democracia y los derechos humanos.**

La asociación directa entre democracia, ciudadanía y derechos humanos in toto, merece algunas consideraciones. Mucho ha sido escrito -y reescrito- sobre las características de los derechos humanos y sus taxonomías. Aunque no es nuestra intención profundizar en este aspecto, sí lo es señalar el carácter integral e indivisible de los mismos, en función del desarrollo de una crítica a un relato que, sin inocencia, ha tomado a la parte por el todo. Sin duda alguna, el “tempo de la democracia” implicó volver a gozar de libertades democráticas brutalmente cercenadas durante la dictadura. Sin embargo, los últimos años de historia argentina fueron escenario de una conceptualización abreviada de los derechos humanos, reducidos a éstas. Esta sinécdoque, oculta tanto como muestra: oculta el hecho innegable de que los derechos humanos incluyen –deberían incluir- a los llamados derechos económicos y sociales, y muestra –por eso mismo- la construcción política de una formación hegemónica orientada a definir lo pensable y lo no pensable en esta materia. Ahora bien, sólo este carácter excluyente de los derechos humanos, restringidos sin más a la ciudadanía política, hizo posible -discursiva y políticamente- la asociación señalada entre democracia, derechos humanos y ciudadanía.

La democracia, “turno de los derechos humanos”, necesitó tanta memoria como olvido. Memoria del politicidio (Modonesi, 2008) de la última dictadura cívico-militar (como parte de un plan sistemático de disciplinamiento social a fin de imponer a como dé lugar esa nueva/vieja estrategia de valorización del capital conocida como “neoliberalismo”), en combinación con determinados olvidos: la reconstrucción de la hegemonía burguesa pos dictadura precisaba -precisaba un Estado visto como garante de todos los derechos humanos, aunque lo sea sólo de los materialmente viables, es decir, de aquellos que no afecten tasas de ganancias ni intereses corporativos, ni impliquen mayores inversiones presupuestarias de su parte.

La democracia, los derechos económico-sociales y la concentración de la riqueza

En este trabajo planteamos una perspectiva crítica de la democracia actual propuesta como fórmula de sociabilidad política capaz de solucionar per se los problemas sociales generados por la propia dinámica del capital. La “reproducción socio-metabólica” de éste, tiene una dinámica excluyente y de concentración de la riqueza, cuya procesualidad es imponentemente expansionista, desesperadamente destructiva y, en el límite, incontrolable por el estado (Mészáros, 1995). Para este autor, cuanto más aumenta la competencia intercapitalista, más nefastas son las consecuencias, sobre todo en la precarización de la fuerza de trabajo y en la degradación del medio ambiente. Similar planteo desarrolla Ellen Meiksins Wood:

El capitalismo es –en su análisis final– incompatible con la democracia, si por “democracia” entendemos el poder popular o el gobierno del pueblo. No existe un capitalismo gobernado por el poder popular en el cual el deseo de las personas se privilegie por encima de los imperativos de la ganancia y la acumulación, y en el que los requisitos de la maximización del beneficio no dicten las condiciones más básicas de vida (...) Capitalismo y democracia son incompatibles también, y principalmente, porque la existencia del capitalismo depende de la sujeción a los dictados de la acumulación capitalista y las “leyes” del mercado de las condiciones básicas de vida y reproducción social (...)

Toda práctica humana que pueda ser convertida en mercancía deja de ser accesible al poder democrático. Esto quiere decir que la democratización debe ir de la mano de la ‘desmercantilización’. Pero esto significa, por definición, el final del capitalismo (Meiksins Wood, 2006, p.396).

Esto es particularmente observable -aunque no únicamente, por supuesto- luego de la llamada “crisis del Estado de bienestar” y reconversión capitalista de los ‘70 y ‘80 del siglo pasado, contexto en el que se inscribe la nueva etapa democrática en la región (y que explica sus límites).

Según Nicolás Villanova (2019), las causas del aumento de la pobreza y de la concentración de la riqueza deben ser buscadas en el funcionamiento normal del capitalismo y no en sus crisis económicas (que por supuesto, las profundiza). Explica que la recomposición relativa de los ingresos luego de una crisis en general no alcanza a revertir las tendencias previas ni a ubicar a los salarios por encima de la etapa anterior, y hay que pensar la pauperización de los sectores asalariados como tendencia a mediano y largo plazo más allá de los vaivenes coyunturales.

En este sentido, existen numerosos estudios en nuestro país que muestran la pérdida de derechos económico-sociales, a la postre genuinos vectores de la superación del carácter meramente formal de la democracia: en relación a los ingresos, señala el autor citado que el llamado poder adquisitivo de los salarios era, en 2015, un 40 % menor que el del año 1975. Por lo demás, entre 2015 y 2022 los salarios volvieron a perder un 20% promedio (Blejmar, 2023), lo que nos da una pauta de la magnitud del retroceso en los niveles de vida de la clase obrera argentina tomando el período globalmente. Sin lugar a dudas, la consolidación en la etapa democrática del trabajo precario, es uno de los factores que explican ésta pérdida salarial. Ubicado en torno al 25 % en el año 1985, y con un pico del 49 % en el 2003, en el año 2017 el trabajo “en negro” se ubicaba cercano al 40 % según el INDEC, ubicándose en el primer trimestre de este año en el 43,3%

(Bermúdez, 2023). Cabe destacar, que el trabajo en negro tiene perjudicados y también beneficiarios, lo que seguramente explica su consolidación. En otro trabajo, señala Villanova (2015) que si se multiplica la cantidad de trabajadores no registrados por el porcentaje de cargas sociales que se ahorran los empresarios que contratan en negro, el resultado da un ahorro que, sólo en el año 2013, fue de U\$S 10.500 millones.

Por otro lado, la economista Paula Bach destaca que la desigualdad social, en el marco de una economía capitalista como las de nuestro país, ni siquiera ha de disminuir en períodos de expansión económica debido a las relaciones sociales que la sustentan. Durante el período de crecimiento económico 2003-2006, y teniendo en cuenta el salario relativo de los trabajadores -esto es, la participación de la masa total de la fuerza de trabajo en la riqueza generada por el país- no hay relación entre el porcentaje de crecimiento de la riqueza nacional, y el porcentaje de esa riqueza a la que acceden los trabajadores y trabajadoras, siendo este salario relativo menor aún que en la década de 1990 (Bach, 2008). Por lo demás, tras más de una década de estancamiento económico, hasta el año 2022 se registra un casi nulo crecimiento del empleo en el sector privado en relación de dependencia, siendo un porcentaje muy elevado de los llamados nuevos empleos los registrados bajo el régimen de monotributo, es decir empleos “de baja calidad”. Según la economista Natalia Pérez Barreda, en los últimos años se viene observando un fenómeno inédito en la Argentina, y es el hecho de que desde el 2017 viene creciendo la pobreza entre los asalariados privados con trabajo en blanco (Pérez Barreda, 2023).

Por razones de espacio, hicimos énfasis en el salario debido a su lugar central como factor de distribución de la riqueza y satisfacción de las necesidades básicas. Sólo nos resta agregar que, más allá de su volumen neto, en la Argentina la transferencia monetaria directa (subsídios, asignaciones no retribuíbles) es un factor de menor alcance en este sentido, más allá de lo valorado por sus defensores o detractores.

En resumen, insistimos en considerar que esta tendencia a la degradación de los niveles de vida de sectores mayoritarios de la población argentina se debe al carácter capitalista de su economía. Difícilmente podría ser de otro modo, puesto que en una economía de competencia el salario, factor primario de distribución del producto social, es a la vez un costo de producción relevante al momento de ponderar la competitividad de las empresas y la valorización del capital, y por lo tanto su baja será una búsqueda constante.

La democracia, la concentración de la riqueza y el “Estado de Excepción”

Puede afirmarse que este proceso de “insatisfacción democrática”, viene abonando lo que se denomina una “baja en la calidad democrática” (aumento del abstencionismo electoral, el voto en blanco, etc; tal como lo demuestran las estadísticas de las últimas elecciones en nuestro país y en la región), así como una suba de la conflictividad social y, en respuesta, de la represión de las protestas por parte del Estado. Los hechos de represión de la protesta y persecución de manifestantes en la provincia de Jujuy, al norte de nuestro país (en curso al momento de escribir esto) lo demuestran: reclamos generados básicamente por la violación a derechos humanos inalienables como el derecho a la tierra, a salarios dignos y a la manifestación política, son señaladas como acciones “violentas y golpistas” desde sectores políticos reaccionarios. La escalada represiva y persecutoria contra referentes de diversas organizaciones gremiales, partidarias y comunitarias opositoras a la reforma constitucional, trae sospechas sobre el carácter menos excepcional que plausible de los llamados Estados de Excepción. Como señalan Franco e Iglesias, este recurso ha sido habitual en la historia de los Estados modernos:

En América Latina, en el marco de gobiernos democráticos, el uso de diversas medidas periódicas y recurrentes de suspensión del estado de derecho para mantener el orden interno en nombre de su preservación ha sido una práctica constante. Sin embargo, en la región ello ha quedado opacado por el peso histórico y memorial que han tenido los regímenes dictatoriales del siglo XX y por la consecuente centralidad que la dicotomía entre regímenes democráticos y autoritarios



adquirió en las ciencias sociales para explicar el transcurso de la historia contemporánea latinoamericana (Franco-Iglesias, 2011, p.1).

En relación a lo dicho, consideramos oportuno recordar que hace ya más de 100 años, Carl Schmitt, considerado no sin fundamentos “el teórico del nazismo”, conceptualizaba el llamado “Estado de Excepción” en su libro Teología política, en el cual avala y justifica el uso de la fuerza como medidas de excepción frente a problemas o situaciones que atenten contra la integridad del Estado o de la sociedad. La asociación para este autor entre los intereses del Estado y los de la sociedad no es casual: desde una mirada orgánica, son lo mismo (obviando los intereses de clase y la acción del Estado en este sentido), por lo que medidas de estado de sitio no son vistas como resultado de conflictos sociales derivados de demandas de derechos o de impugnación al Estado (o a un sector particular de la sociedad) sino como una respuesta a una agresión a la sociedad en su conjunto.

Discursos análogos se vienen escuchando en relación a la conflictividad en Jujuy, y por extensión a lo que hay que hacer frente a los conflictos presentes y por venir. En este sentido, resulta útil recordar que los derechos civiles y políticos, y los derechos económicos y sociales, son indivisibles y se retroalimentan, toda vez que resulta muy difícil -si no imposible- acceder a unos sin la asistencia de los otros. Más esto no nos impide -al contrario- tomar como nuestra la idea de M. Foucault de ir más allá Rousseau, en cuanto a no agotar nuestra crítica al Estado en clave radical burguesa, es decir sólo por los derechos que aún faltan -en una especie de “utopía capitalista liberal”. En otras palabras, se trata de no ceñir la crítica a la democracia argentina por sus señas particulares sino mirar a ésta, y a los Derechos Humanos, como parte de un discurso moderno nacido al calor de las luchas del siglo XVIII. En este sentido, resulta imprescindible -pensamos- que la crítica desde las ciencias sociales implique una mirada destotalizadora de la falsa totalidad burguesa occidental (Grüner, 2010), encarnada en la “fraternal” Revolución Francesa y su promesa de derechos humanos y ciudadanía para todo el mundo en el marco de un sistema de relaciones sociales capitalistas que consagra el particularismo en el uso del poder (en clave espacial, de clase social, género,

o etnia), y por tanto de un Estado poskeynesiano que garantiza la democracia sólo en su aspecto procedimental.

## Conclusiones

Lo dicho hasta aquí, pareciera traslucir una perspectiva del desarrollo en función de una lógica sistémica, sin tener en cuentas las contingencias, es decir, las luchas políticas que definen la etapa. No es nuestra intención. Si la Historia nos enseña a mirar al presente como parte del proceso histórico, naturalmente un balance no debería excluir la prospectiva. Así, ante el carácter más enunciado que realizado entre democracia, derechos humanos y ciudadanía, vemos actualmente ensayos y promesas de salidas autoritarias y represivas frente a la imposibilidad de cubrir las expectativas generadas con el retorno de la democracia hace 40 años y la conflictividad que provoca un relato sin sustento material. Más el curso está abierto. Por lo demás, en vistas al riesgo de un “Estado de Excepción” que quizás sea menos excepcional y más visualizable de lo que parece, hacemos nuestras las palabras de Germán Ave Lallemand: "nosotros somos los partidarios más decididos de la democracia, aunque no participamos de sus ilusiones".

## Referencias

Bach, Paula (2008). El salario relativo en la Argentina de la devaluación. Revista marxista de teoría y política nº 8, ediciones IPS, Buenos Aires.

Bermúdez, Ismael (18 de abril de 2023). El trabajo en negro alcanzó el récord de 5613000 empleos: llega al 43%. Clarín. <https://www.clarin.com/economia/trabajo-negro-alcanzo-record-5-613-000-empleos-llega-43-0-pyde4iuXN7.html>.

Blejmar, Julián (5 de enero de 2023). Calculan que desde 2015, los trabajadores perdieron en promedio casi \$3 millones. Ámbito financiero. <https://www.ambito.com/economia/salarioscalculan-que-2015lostrabajadores-perdieron-promedio-casi-3-millones-n5622964>.

Franco, Marina e Iglesias, Mariana (2011). El Estado de excepción en Uruguay y Argentina. Reflexiones teóricas, históricas e historiográficas. Revista de Historia comparada vol. 5 nº 1, Río de Janeiro.

Grüner, Eduardo (2010). La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución. Edhasa, Buenos Aires.

Habermas, J. (2010). Facticidad y validez. Sobre el Derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Ed. Trotta, Madrid.

Meiksins Wood, Ellen (2006). Estado, democracia y globalización. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720074721/19Wood.pdf>.

Mészáros, István (1995). Más allá del capital. The Merlin Press Ed., Londres.

Modonesi, Massimo (2008). Crisis hegemónica y movimientos antagonistas en América Latina. Una lectura gramsciana del cambio de época. Revista A Contracorriente vol. 5 nº 2, México DF.

Pérez Barreda, Natalia (03 de abril de 2023). Argentina: crece la pobreza en los asalariados formales. <http://www.sputniknews.lat>.

Portantiero, Juan Carlos (1986). *Una constitución para la democracia*. Revista La Ciudad Futura nº 1, Buenos Aires.

Portantiero, Juan Carlos (1988). *La producción de un orden*. Nueva Visión, Buenos Aires. Schmitt, Carl (2009). *Teología política*. Ed. Trotta. Madrid. Tula, Jorge (1986). *El primer número*. Revista La Ciudad Futura nº 1, Buenos Aires.

Villanova, Nicolás (11 de enero de 2015). El salario en las últimas décadas: en los '90 era más alto que en la era K. *Los Andes*. <http://www.losandes.com.ar>

Villanova, Nicolás (2019) *La pobreza en la Argentina*. Ediciones RyR, Buenos Aires

## **“Reconfiguraciones y desafíos en la educación superior: experiencias de institutos de la provincia de Santa Fe para sostener trayectorias estudiantiles”.**

Carolina Scavino, Silvana Cimolai, Ana Gracia Toscano y Santiago Sbulatti.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/reconfiguraciones-y-desafios-en-la-educacion-superior-experiencias-de-institutos-de-la-provincia-de-santa-fe-para-sostener-trayectorias-estudiantiles/>

Sabemos que las políticas públicas en educación superior, se traducen en acciones concretas de los actores territoriales que habilitan espacios de construcción colectiva mediante diversos dispositivos situados. Potenciar la socialización de experiencias de los Institutos Superiores implica un proceso genuino que la Subsecretaría de Educación Superior abona mediante acciones concretas y certeras.

Posibilitar un Tramo formativo acerca de las traducciones pertinentes en clave territorial implicó develar nudos críticos e interpelar tensiones propias de las trayectorias de los y las estudiantes. Acompañar las trayectorias estudiantiles interpela una dimensión que reconoce un itinerario particular en situación particular, donde la idea de camino, de interrupción y atajo posiciona al sujeto en el lugar de la reinención.

La multiplicidad de escenarios que entran y salen de la escena educativa necesita de docentes que se anticipen mediante estrategias de acompañamiento, que signifiquen críticamente el recorrido de aprender a aprender. Acompañar implica un tiempo y espacio compartido que se vincula con el escuchar, observar, preguntar, sugerir, poner en relación y orientar la mirada, teniendo siempre como horizonte la perspectiva institucional, pedagógica y territorial de las instituciones educativas.

En este marco, el encuadre está dado por el trabajo de acompañamiento que debe hacer foco en la noción de intervención como un “venir entre”, un “interponerse” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios subjetivos, grupales u organizacionales en contextos de complejidad.

Acompañar implica crear condiciones para el trabajo con otros y otras desde un lugar habilitante y de reconocimiento de la historia, donde la trama y la posición enmarcan la tarea y la construcción de una mirada fundamentada desde tensiones analíticas que abordan estratégicamente las problemáticas identificadas.

Toda acción educativa es una conversación en la que los sujetos protagónicos tienen la oportunidad de ser y constituirse como sujetos de derecho. Del contenido y la forma de esa conversación dependen los logros y las dificultades, en cuanto las posibilidades de tomar decisiones compartidas y consensuadas. La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos.

Comprende disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que son comunes a la enseñanza en todas sus formas, porque los derechos solos no se garantizan. Para ello, es necesario habitar, alojar, estar y permanecer en las instituciones formativas donde aprender y enseñar es la mejor garantía del derecho a la educación. Para esto necesitamos comprender las trayectorias educativas como responsabilidad colectiva de una trama social, que se compromete de manera especial con los y las estudiantes, en un esfuerzo de garantía política para que ese tiempo sea vivido dignamente.

La Subsecretaría de Educación Superior presenta el artículo “Reconfiguraciones y desafíos en la educación superior: experiencias de institutos de la provincia de Santa Fe para sostener trayectorias estudiantiles” de Carolina Scavino, Silvina Cimolai, Ana Gracia Toscano y

Santiago Sbulatti, donde las voces y producciones de los protagonistas ilustran los trazos que potencian las trayectorias e inscriben a la educación superior como derecho con arraigo santafesino.

Se agradece especialmente la participación de los siguiente colegas de los institutos santafesinos:

Gómez Miguel ángel CS 42 Wekid Maria Cristina CS 42 Iannantuoni Gabriela CS 47 Milazzo Paula CS 47 Tirunetto Vanina ENS 1 Ordoñez Paula ENS 34 Gareis Carolina Guadalupe ENS 30 Balonchard Betina Sandra ENS 33 Giuliano Mercedes ENS 33 Benvenuti Maricel Alejandra ENS 34 Mangione Inés ENS 36 Sosa Nilda Carolina ENS 36 Foglia Daniela ENS 37 Studer Analia ENS 37 Retamar Carla Vanesa ENS 40 Arias Victoria Belen ENS 40 Aranda Julio Cesar ENS 41 Salvagno María Celeste ENS 41 Aristein Zaira EPAV 3023 Hotham Laura Inés EPAV 3023 Porrini Elisabet Mariel EPAV 3031 Holakowicz Viviana EPAV 3031 Arbones Carina Noemi ESC 39 Roncati Claudia Senaide ESC 39 Ramirez Anahi ESC 44 Roselli Dante Antonio ESC 49 Isola Verónica Clara ESC 49 Dahlquist Pamela IES 28 Surraco Maria Fernanda IES 28 Nicolau Lorena Patricia IES 9 Gallardo Judit IES 9 Armando Claudia Susana IES 9 / ANEXO 1009 Otermin Natalia IES9 / ANEXO 1009 Ferrando Ma. Eugenia IS 12 Wedertz Gustavo IS 12 Sissia Patricia IS 24 Thomson Cristina IS 24 Zurbriggen Marilina IS 24 Qüesta Silvina Eva ISEF 27 30 Gomez Tuosto María Verónica ISEF 27 Montero Fabio ISET 18 Farias Fernando ISET 18 Gauna Gustavo ISET 25 Monzón Edmundo ISET 25 Lentino Julieta ISET 25 Lavina Soraya ISET 54 Mangiaterra Monica ISET 54 Franceschini Veronica ISET 56 Romero Ivanna Gilda ISET 56 Bertolino Osvaldo Daniel ISET 58 Sañudo Garcia Joanna Wanda ISET 58 Giampaoli Paola ISP 1 Sala Verónica Fabiana ISP 1 Bonanno Potro Daniela Hilda ISP 16 Vernizzi María Noel ISP 16 Gauna Daniel Hugo ISP 16 Bogino María Gabriela ISP 16 / Anexo Granadero Baigorria Risi Marina Araceli ISP 16 / Anexo Granadero Baigorria Audero Laura ISP 2 Cardozo Raquel ISP 2 Culzoni Laura ISP 2 Lampert Adriana ISP 2 Nasimbera Rosana ISP 20 Rentería Pozzato María Daniela ISP 20 Gambini Lorena Sabrina ISP 3 Triches Fabián ISP 3 Benitez Silvia Valeria ISP 4 Machuca Facundo ISP 4 Zari Carina Marisa ISP 4 Poggiana Nadia

ISP 5 Verdini Sandra ISP 5 Dall'Agnol Silvia ISP 63 Musin Alcides ISP 63 Neiff Romina ISP 65 Casas Alejandra ISP 8 Potente Marcela ISP 8 Almada Susana ISP 8 / Anexo Esperanza Alzugaray María Florencia ISPA 4103 Arias Cintia Elizabeth ISPA 4103 Riberi Laura ISPA 9244 Caneva Roxana Judith ISPA 9244 31 García Diego ISPD 5929 Cantini María Celeste ISPD 5929 Gericke Celina ISPET 17 Guerra Damián Jesús ISPET 17 Lomello Celeste Belen ISPI 4001 Rossi Carolina Alejandra ISPI 4001 Tosello Vanesa ISPI 4003 Covarrubias Marcela ISPI 4003 Ruggeri Analia Maria De Lujan ISPI 4005 Sordi Susana ISPI 4005 Martinuzzi Walter Angel ISPI 4006 Bottero María Fernanda ISPI 4006 Capello Angel Gabriel ISPI 4007 Clementin Luisina ISPI 4007 Dapoto Maria Laura ISPI 4009 Petrelli Carina Elizabet ISPI 4009 Cherri Vanina Guadalupe ISPI 4023 Nechay Korovaichuk Evelyn Rocío ISPI 4023 Da Silva María Celeste ISPI 4026 Leiva Silvana Mariela ISPI 4026 Feck María Laura ISPI 4031 Sejas María Verónica ISPI 4031 Constantino Patricia ISPI 4032 Nigra Lucrecia ISPI 4032 Boschetti María Fernanda ISPI 4035 Minella Gisela Gabriela ISPI 4035 Zampar Melina Soledad ISPI 4035 Consolati Valeria Paula ISPI 4040 Zalazar Anabella Teresa ISPI 4040 Serafín Elisabet Matilde ISPI 4050 Canavesio Claudia Elsa ISPI 4050 Ilchischen Marcela Elisa María ISPI 4081 Nobili Marcela ISPI 4081 Blasi Silvia Guadalupe ISPI 4100 Massera Maricel Lorena ISPI 4100 Allende Roxana Claudia ISPI 9003 Torresi Maria Jose ISPI 9003 Vega Gabriela ISPI 9017 Cattena Ana ISPI 9017 Jordana Nora ISPI 9024 Lorenzo María Cecilia ISPI 9024 Andreucci Lorena ISPI 9026 32 Sambuelli Lorena ISPI 9026 Bellanca Silvana Patricia ISPI 9045 Clarotti Julia Catalina ISPI 9045 Ramírez Sebastián Guillermo ISPI 9054 Ferrero Eliana Lorena ISPI 9054 Bauso Carolina ISPI 9085 Jahn María Celina ISPI 9085 Alfonso Jorgelina ISPI 9086 Pérez Galarza Silvia ISPI 9086 Gahn Marisa ISPI 9094 Nocenti Alina Mónica ISPI 9094 Ferrero Claudia Elisabet ISPI 9096 Vigñolo Marisol ISPI 9096 Ariño Sandra ISPI 9100 Cándido Mariana Alejandra ISPI 9100 Preziuso Diego Alejandro ISPI 9105 Alani Silvina Rita ISPI 9105 Carignano María Paula ISPI 9110 Colle Carlos Ariel ISPI 9112 Callegari Lorena ISPI 9156 Lombardelli María Daniela ISPI 9156 Marega Rosana ISPI 9204 Masferrer Ivana ISPI 9204 Berrocal Anahi Silvia ISPI 9229 Craparo Romina Lujan ISPI 9229 Lumia

Maria Alejandra ISPI 9229 Ferraris Gabriel ISPI 9232 Lanza Luis ISPI 9232.

Subsecretaría de Educación Superior.

Mg. Patricia Moscato.

## **Arte y Educación.**

**Entrevista a la Lic. Ayelén Poggi realizada por Celina Antoniazzi, estudiante del Profesorado de Educación Primaria del ISPI N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de Santa Fe.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/arte-y-educacion-entrevista-a-la-lic-ayelen-poggi/>

Esta entrevista se llevó a cabo en el marco de la investigación realizada durante el año 2022 y presentada en Marzo de 2023, dentro de la asignatura “Problemáticas de la Educación Primaria II”, con la temática del “Arte en la educación”. El arte como metodología de enseñanza”. Se buscó manifestar la cuestión de la posibilidad o imposibilidad de hallar al arte plenamente inmerso en el ámbito educativo como una herramienta transversal que atravesara toda asignatura y saberes, para la estimulación y despertar del conocimiento, aprendizaje y pensamiento crítico.

La entrevistada, Lic. Ayelén Poggi, es licenciada en Filosofía por la UCSF y Magistranda en Educación Artística en la UNR, quien planea dictar este mismo año una diplomatura acerca de la finalidad del arte en la educación.

Las instituciones en las que se desempeña actualmente son el Instituto Fray Francisco de Paula Castañeda como profesora de las carreras de Filosofía y Educación Primaria, también en el Instituto Estela Guinle de Cervera, profesorado y traductorado de Inglés, y por último en el terciario de la Escuela Provincial de Artes Visuales Juan Mantovani.



1- ¿Desde qué idea partió para llevar a cabo dicha diplomatura? ¿Y cuáles serían sus objetivos al desarrollarla?

La idea surgió a partir de un curso de capacitación que yo venía haciendo, en el instituto Cervera, un instituto de profesorado de Inglés, pero considero que el arte como metodología atraviesa toda disciplina y a todos los profesorados, es por eso que el ámbito era propicio para la propuesta.

Con respecto a los objetivos, se plantea justamente buscar entender que el arte puede ser una metodología para generar un pensamiento crítico, y tratando de poner en claro qué significaría generar un pensamiento crítico. Es una palabra que se usa mucho en la educación, pero que por ahí carece de contenido, es decir, ¿qué significa ser crítico? a veces uno dice , crítico significa pensar, pero ¿qué significa pensar? Es como una frase más hecha, pero que por ahí está bastante vacía.

Entonces lo que hace la diplomatura es tomar el concepto de crítica de Michel Foucault, en donde lo que hace es cuestionar justamente al poder por sus discursos y a los discursos a partir de los conceptos de saber y poder. Trabajando a partir de tres ejes: los saberes, los poderes y los discursos y cómo estos mismos se relacionan en todo ámbito, también en el ámbito educativo.

Por lo tanto, es un poco la idea de poder dar más contenido a todas estas cuestiones que por ahí uno escucha, y ver cómo el arte en cierto punto sirve como herramienta que pone en evidencia cuales son los discursos que están por detrás de los poderes o cuales son los poderes que están detrás de determinados discursos sean visuales, audiovisuales o escritos, esa es un poco la idea.

2- ¿Cuáles beneficios cree que podría traer una metodología de la enseñanza acompañada por la astucia propia del arte?

Creo justamente que es esto, es que el arte, un tipo de arte, no todos, puede poner en evidencia cuales son los discursos que dominan a las sociedades, qué mensajes hay detrás de determinados discursos políticos, propagandas, cine, internet, redes sociales, y muchas otras cosas. Incluso analizar al mismo arte que ha sido en algunos momentos históricos, un discurso a partir del cual se transmitía determinadas ideologías, mensajes políticos, propaganda en las guerras, sobre todo del imperio romano.

El arte es político, no está desligado del mismo, no es solamente una cosa bella para contemplarla, lejos está de esa definición.

3- ¿Qué desafíos piensa que pueden presentarse a la hora de poner en práctica dicha metodología?

Creo que los desafíos más difíciles para poner en práctica la metodología del arte, es justamente saber sobre arte, yo creo que el mayor desafío no tiene que ver con cuestiones económicas o disposiciones de espacios áulicos o determinados presupuestos en las escuelas para el arte, sino que saber sobre el arte, y de una forma analítica, una forma un poco profunda, sabiendo que no tiene que ver con cuestiones decorativas, que el arte no tiene la función de decorar los actos escolares.

El arte puede cumplir otras funciones, y justamente eso, que el docente esté capacitado para poder llevar a cabo esto.

4- ¿Conoce proyectos e instituciones que apuesten por una educación diferente? ¿Sería posible nombrar algunos?

Conozco algunos, sobre todo en las escuelas secundarias que tienen modalidad artísticas, pero no necesariamente esos proyectos escolares tienen que ver con presentar al arte como metodología para un pensamiento crítico.

El arte en las escuelas está presente, está presente en todos lados, la mayoría de las escuelas tienen esculturas, murales, pinturas.

Ahora ¿que se hace con eso? no necesariamente está planteado desde una perspectiva crítica, a veces simplemente se hace un mural decorativo para la pared del patio, para hacer más agradable el espacio, y eso no está mal, está bien, pero por ahí abundan más proyectos de ese tipo, del arte como una decoración del espacio, que el arte pensado como algo que configura en cierto punto el pensamiento de los que integran esos espacios.

5- ¿Cuál sería su mirada respecto a las prácticas educativas de la actualidad?

Acá tengo una visión personal, no es que yo crea que el arte como metodología es el elemento que va a solucionar todos los problemas que tiene la educación, creo que las prácticas educativas están atravesadas por múltiples problemas, muchos graves que directamente convierten a la práctica educativa en cualquier cosa menos educativa, y que escapa incluso a la buena voluntad de los docentes. Y de verdad creo que dichas prácticas deben empezar a ser tratadas desde lo educativo, pero también desde el estado.

Para que una práctica sea posible, la responsabilidad es del estado, y el estado está absolutamente ausente, creo que no hay ningún proyecto educativo en la argentina.

Y personalmente con respecto a la diplomatura, creo que el arte sirve para generar un pensamiento crítico, en tanto y en cuanto, intelectualmente el docente esté preparado para eso, y tener un ambiente agradable para poder llevar a cabo ese proyecto.

6- ¿Qué me podría decir en cuanto a las tecnologías y las imágenes respecto de la pérdida de las capacidades como seres sociales, la expresión y el lenguaje? ¿Y porque podría afectar a la educación?

Es de hecho una de las unidades en la diplomatura, donde se habla cuáles son los efectos de habernos convertido en productores de

imágenes, desde que los celulares tienen cámara fotográfica, llevando encima una cámara fotográfica que produce inmediatamente imágenes, y esas imágenes inmediatamente son compartidas en las redes sociales.

Es un tema que se va a abordar, y bastante importante, pues hay una tendencia a pensar que la tecnología es algo increíble que va a solucionar todos los problemas educativos que tenemos y demás. Y creo que la tecnología es increíble pero no necesariamente va a solucionar todos nuestros problemas. En primer lugar creo que lo que se necesita es una alfabetización de la imagen, nos pasamos la vida en sistemas educativos que nos tratan de alfabetizar para poder leer, escribir y confrontar textos escritos ¿porque deberíamos interpretar imágenes, si nunca nos enseñaron a interpretarlas? y ¿qué consecuencias tiene justamente no leer imágenes?

Las imágenes también son leídas, o deberían poder ser leídas, y me parece que cuando uno empieza a leerlas, comienza a ver sus significados y consecuencias que esto tiene para el ser humano y nos damos cuenta que no todo es color de rosa.

Esto no es una visión apocalíptica, sino justamente que muestra la necesidad de que nos tomemos en serio la imagen, incluso cuando se habla de artes visuales, no se piensa solo en un cuadro, sino que también en una imagen, pues es un concepto más abarcador. Una imagen puede ser una ayuda para un ser humano pero también puede convertirse en un elemento destructor del mismo.

7- ¿Consideraría al arte como una buena herramienta para la inclusión en las escuelas?

Si, por supuesto, depende para qué, con qué objetivo. Por eso vuelvo a la importancia de dar contenido a ese concepto de arte.

8- Para terminar ¿Hay algo más que quiera compartir en cuanto a su proyecto?

Creo que las preguntas anteriores abarcan los objetivos principales del proyecto, volver a recalcar la importancia del valor conceptual de aquello que uno quiere poner en práctica, no solamente poner en práctica metodologías porque parecen lindas o bonitas, sino poder realmente fundamentar esas prácticas, sean arte o sea otra cosa, y me parece que esa es una discusión que tenemos que dar.

### **“Algunos aportes para pensar la lectura en la Escuela Primaria”**

ISPI N° 4031” Fray Francisco Castañeda”

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/algunos-aportes-para-pensar-la-lectura-en-la-escuela-primaria/>

Algunos aportes para pensar la lectura en la Escuela Primaria.<sup>[1]</sup> Participar de la “cultura letrada” implica ser capaz de construir e interpretar, en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales o escritos). Para esto es necesario no sólo tener conocimiento de las reglas lingüísticas que nos permiten producir oraciones gramaticalmente correctas –competencia lingüística–, sino manejar también las reglas sociales que nos permiten ubicarnos en forma adecuada en las situaciones comunicativas.

David Olson.

#### **A modo de inicio:**

La importancia de la lectura en la Escuela Primaria no se agota con resolverla en el 1° ciclo, ya que, el 2° debe reforzar lo adquirido en el anterior. En relación a lo expuesto, el 1° ciclo (1° – 2° y 3° grados) debe asumir la responsabilidad ineludible de enseñar a leer y a escribir. Por eso, un interrogante se hace presente: ¿cuál es la primordial propuesta didáctica para este ciclo? La pregunta encuentra una respuesta: brindar situaciones pedagógicas para que los niños

ingresen a la cultura letrada y esto significa más que alfabetizar; una situación que va mucho más allá de conocer las primeras letras.

En cambio, en el 2° ciclo (4° – 5° – 6° y 7° grados), los alumnos van adquiriendo autonomía en la búsqueda y selección de la información. Progresivamente, en este ciclo, los niños, tendrían que recurrir por propia iniciativa a los textos del aula o de la biblioteca para responder a sus propios interrogantes o para elegir personalmente obras y autores.

1. Primer punto de partida: ¿Qué decisiones y criterios institucionales se deben poner en práctica en cuanto a la enseñanza de la lectura?

Alfabetizar es una de las principales responsabilidades de la escuela obligatoria. Enseñar a todos los alumnos a leer literatura, ley y ciencia son propósitos indelegables de un proyecto de alfabetización en su dimensión política y pedagógica.

Al hablar de ALFABETIZACIÓN (inicial – avanzada – académica) estamos frente a la enseñanza con foco en la lectura porque concebimos la misma como contenido básico a cargo de todo profesor que enseñe en cualquier nivel y modalidad en la educación, ya que, los obstáculos que el alumno no logra superar en la lectura lo colocan en situación de riesgo pedagógico. De todos modos, sabemos que la lectura no se aprende únicamente en la escuela y es por ello que esta debe seguir su enseñanza a través de la misma.

En el espacio curricular de Lengua y Literatura, la reflexión sobre la lengua y el estudio de la literatura son contenidos específicos. Pero debemos tener presente que, en los otros espacios curriculares, la lengua es un contenido transversal que se utiliza para estudiar los contenidos específicos de cada área curricular. A colación de lo anterior:

La alfabetización es un proceso vital y no formal. institucional y sistemático como derecho de los ciudadanos, y también, multifacético (cognitivo, psicolingüístico, sociolingüístico).

En este proceso, nos preguntamos: ¿cuál es la tarea del maestro? El docente de Educación Primaria tiene el derecho de alfabetizar al niño y al mismo tiempo iniciarlo en la “cultura de lo escrito”. Leer y escribir no son continuidad de una lengua oral o de señas conocidas. Las competencias (o conocimientos) de la lectura y la escritura son conocimientos sobre la lengua escrita que operan cambios sobre la lengua materna de la cual nos habla Noam Chomsky: su grado de estructuración gramatical y su léxico.

Los conocimientos involucrados en el proceso de alfabetización no son naturales. Leer y escribir son el resultado de un aprendizaje y una enseñanza sostenida y articulada de la institución escolar en el marco de un proyecto organizado que produce desarrollos específicos en los alumnos.

Como se ha nombrado anteriormente, las disciplinas y teorías poseen sus códigos propios, pero ninguna de ellas puede prescindir del lenguaje común para la comunicación. De este modo, Berta Braslavsky dice: “Los investigadores admiten que, en todos los países, incluidos los desarrollados, los programas de educación destinados a la población en general, es decir, a las mayorías, sólo se han propuesto cumplir con lo que se denomina la alfabetización funcional”.

¿Y qué lugar ocupa la comprensión lectora?

2. Avanzamos un escalón: ¿Qué deben leer los alumnos de la Escuela Primaria?

Debemos tener en cuenta que las cualidades de los textos pueden ser un obstáculo para la comprensión. Los textos no siempre presentan el mismo grado de dificultad, por ejemplo, un texto argumentativo es más difícil de comprender que un texto instructivo o una descripción, pero si la descripción presenta muchas palabras desconocidas para el alumno y describe o habla sobre algo que es absolutamente extraño para él, también, va a ser muy difícil que lo entienda.

Siempre hay escalas entre el texto óptimo y el peor de una selección posible. Y justamente por eso debemos evaluar la propuesta para evitar el fracaso en el aula. Entre la mejor comprensión de un texto y la incomprensión total existe una gama de posibilidades en la construcción del sentido. Parte de esto, depende de los conocimientos del lector, de las cualidades del texto, ya que una gran parte radica en la propuesta de enseñanza que utilizará el profesor.

Por eso, el primer problema a resolver de común acuerdo en la institución es qué leerán los alumnos.

Un primer trabajo del equipo docente consiste en seleccionar previamente los textos según los contenidos curriculares. En un segundo momento, se deben articular los textos seleccionados para que cada uno profundice el contenido curricular, aumente la extensión y aumente el grado de dificultad del texto.

**\*¿Textos largos o cortos?**

La extensión de los textos es un aspecto que puede dificultar la comprensión. Un texto extenso requiere mayor tiempo de concentración, exige mayor trabajo de relación entre diferentes elementos e integración de mayor cantidad de información que un texto corto. Lo mismo ocurre con las oraciones y párrafos extensos.

Para enseñar a leer es necesario comenzar con textos comparativamente más breves e ir aumentando gradualmente la extensión a lo largo del ciclo. Esto se asocia a la idea de “espiralar”, si se quiere, la complejidad de los textos a la hora de presentarlos a un determinado grupo.

**\*¿Con qué cantidad de información?**

Según los conocimientos del lector, esa información puede ser total o parcialmente nueva o desconocida y entonces el texto resultará más o menos informativo. La información del texto, es decir, la referencia que hace a los objetos de los que habla, tienen mayor o



menor grado de novedad para el lector y, por lo tanto, son más o menos previsibles o predecibles. Ese grado de previsibilidad es crucial en la comprensión porque cuanto más predecible es el tema del texto, mayor es la comprensión.

### **\* ¿Información explícita o implícita?**

Todos los textos presentan información que va progresando, que se va sumando a la anterior.

Cuando el texto presenta información de manera ordenada y explícita, ayudará a su comprensión. De lo contrario, quedará en manos del lector la construcción de todas las inferencias necesarias para recuperar la información implícita, lo que constituye un importante obstáculo en la comprensión lectora.

Un lector experto que conoce el tema de un texto no encuentra obstáculos para reconocer la/s idea/s central/es en un determinado párrafo y las relaciones que cada idea mantiene con las otras.

En la selección de los textos hay que tener en cuenta que si el tema es explícito es más fácil de reconocer que si aparece de modo implícito.

### **\* ¿Abstractos o concretos?**

Un aspecto íntimamente ligado al anterior es que cuando comprendemos un texto construimos una representación mental del contenido a partir de relacionar toda la información que aparece distribuida a lo largo del texto. Pero algunos textos tienen gran cantidad de conceptos abstractos que dificultan esa representación.

¿Con esto que se quiere decir? Que el grado óptimo de concreción del texto es aquel que permite una representación mental a los lectores inexpertos. Pero es tarea de los profesores evaluar la cantidad de expresiones y conceptos abstractos para saber dónde intervenir proveyendo ayuda al alumno.

### **\*Léxico común o específico?**

Como se viene exponiendo, léxico y comprensión van de la mano. Las palabras de un texto no tienen todas el mismo peso en la construcción de sentido. Comprender el léxico de un texto es clave para comprenderlo. El desconocimiento de las palabras obstaculiza severamente la comprensión. Por eso, el docente debe analizar este aspecto cuando selecciona los textos. Esta tarea no es sencilla, puesto que, los profesores tendemos a naturalizar el lenguaje con el que cotidianamente hablamos de nuestros campos de conocimiento.

3. Un tercer escalón: Leer para... el segundo problema a resolver para formar lectores en la escuela.

En una propuesta institucional de lectura, además de qué damos de leer y por qué seleccionamos determinados textos, es necesario preguntarse PARA QUÉ damos de leer a nuestros alumnos esos textos.

A continuación, se expondrán algunas estrategias básicas de enseñanza de la lectura de textos (desde la perspectiva del docente).

\*ACERCAMIENTO GLOBAL AL TEXTO: es muy importante que el docente lea a sus alumnos la presentación de cada texto, que se lee para proveer información sobre los textos, autores, temas, colecciones, editoriales. A modo de ejemplo: cuando le hacemos interrogantes a los niños hay que mostrarles la tapa de un libro, comentarles el nombre del autor y la fecha de edición.

También, el docente al leer en VOZ ALTA tanto textos literarios como no literarios, de ciencia, instructivos, narrativos, provee un modelo lector y además ofrece una primera interpretación surgida de su lectura.

A raíz de lo anterior, la lectura en voz alta nos sirve para enseñar que los textos tienen información y que esa información puede buscarse y usarse. Además, podemos enseñar la escucha reproductiva, a concentrarse en la trama y luego recontar un texto narrativo.

Una estrategia muy importante que debe utilizar el docente es el comentario, la conversación, la pregunta, para enseñar a los alumnos por medio de debates a comentar, conversar, relacionar sobre los textos leídos. Realizar preguntas nos servirá para enseñar la escucha selectiva, para enseñar a recuperar información relevante del texto.

Es muy importante que los docentes tengamos en cuenta la biblioteca del establecimiento si es que se cuenta con ella. Visitarla para que los niños aprendan cómo funciona, para mostrar cómo se ubica o localiza un libro. Luego, dejar a los alumnos que exploren estos textos, para enseñar a interactuar, hojear y curiosear en la biblioteca.

En los casos desarrollados anteriormente, se plantea la lectura en voz alta por parte del docente, si bien, los alumnos ya leen solos, pueden ser ellos quienes lean el texto, pero es muy valioso que el docente nunca abandone totalmente la función de “leer”.

**\*ACERCAMIENTO ANALÍTICO EN ALFABETIZACIÓN INICIAL:** en este caso, es importante utilizar como estrategia la lectura de textos literarios y no literarios en voz alta por parte del docente y en silencio por parte de los alumnos para seguir con la vista el texto escrito mientras el docente lee y para explorar el paratexto y el texto antes y/o después de la lectura. Esto también ayudará al alumno a ubicar el título, encontrar una o más palabras en el texto e identificar la unidad palabra como unidad de lectura inmersa en el texto, asimismo, encontrará los signos de puntuación y reconocer las mayúsculas.

El docente deberá leer oraciones y palabras para que los alumnos puedan compararlas, reconocer los diferentes tipos de letras y ordenar las palabras en la oración. La lectura de palabras también nos va a ayudar para que el alumno pueda analizar la cantidad de letras, el orden, para analizar y memorizar las correspondencias fonográficas, analizar y memorizar los nombres de las letras que componen la palabra escrita.

Además, para que puedan comparar palabras (que comienzan igual, que terminan igual, que tienen más o menos cantidad de una determinada letra) ordenar palabras de la más corta a la más larga o a la Inversa, análisis de los morfemas (raíz en la familia de palabras) análisis de las desinencias (femenino, masculino, plural).

#### **4. El último escalón: Enseñar el léxico del texto.**

La enseñanza de la lectura es uno de los desafíos mayores de la escuela. La comprensión lectora, por su parte, es el resultado de un proceso de enseñanza largo, sostenido y articulado. Comienza en la alfabetización inicial, como base sólida, y se va estructurando a lo largo de la alfabetización avanzada, mediante la lectura asidua de textos.

El proceso de alfabetización debe ser secuenciado en el tiempo y necesariamente articulado. El docente le proporciona al alumno consignas simples, que luego se van complejizando cada vez más.

La comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura se logran mediante la participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y escritura. Se pretende que los estudiantes logren comprender la escritura de palabras y oraciones que conforman un texto.

Entonces, comprender es poder atribuir sentido a lo que se lee y para ello, el lector utiliza diversas estrategias. Una de ellas es la **COMPRESIÓN DEL LÉXICO**. Conocer las palabras del texto es indispensable en cualquier nivel de alfabetización.

Las palabras de un texto no tienen el mismo peso en la construcción de sentido:

De significado: sustantivos, adjetivos y verbos.

Sirven para relacionar: artículos, preposiciones.

Conjunciones o expresiones: hacen explícitas las relaciones o conexiones entre las ideas del texto.

La falta de comprensión del léxico obstaculiza todo el proceso. Por otra parte, en una secuencia de enseñanza de lectura de textos de ciencias, el léxico se aborda en tres momentos:

1-Antes de la lectura: el docente brinda una explicación del significado de algunas palabras, generalmente conceptos.

2-Durante la lectura: se realiza un trabajo analítico. Algunas actividades que se pueden proponer a los alumnos son: ¿Por qué hay palabras en negritas? Encerrarlas. Buscar familia de palabras. Sustituir palabras por sinónimos.

3-Después de la lectura: corroborar lo que se entendió. Actividades: elaborar mapas o cuadros.

Esto tiene estrecha relación con lo que sostiene Isabel Solé cuando expresa que “para atribuir sentido a lo que se lee, debemos llevar a cabo tres procesos:

1º: ANTES de la lectura, preguntarme ¿Para qué voy a leer? ¿Qué sé del contenido del texto?

2º: DURANTE la lectura, formular preguntas sobre lo leído, consultar con el diccionario palabras desconocidas, releer partes confusas.

3º DESPUÉS de la lectura, realizar una síntesis para corroborar respuestas a preguntas iniciales.

Se sostiene que, si insistimos con esto, nuestros alumnos lograrán atribuir significado al texto completo, orientando su lectura, avanzando o retrocediendo en el texto cuando sea necesario”.

“El proceso de alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y el primer paso imprescindible para llegar a ser un lector comprensivo y crítico y un escritor competente”.

Bibliografía:

BRASLAVSKY, Berta (2005): Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001): Propuestas para el aula. EGB 1. Material para docentes, Ciudad de Bs. As.

\_\_\_\_\_ : Propuestas para el aula. EGB 2. Material para docentes, Ciudad de Bs. As.

\_\_\_\_\_ : Propuestas para el aula. EGB 3. Material para docentes, Ciudad de Bs. As.

NUESTRA ESCUELA (2017 – 2020): Ateneo didáctico N°1: Lectura. Textos y palabras para leer el mundo, en: Programa Nacional de Formación Situada.

UNICEF (2007): Todos pueden aprender. Lengua en 1º, 2º y 3º grado, Ciudad de Bs. As.

SOLÉ, Isabel (1992): Estrategias de lectura, GRAO, Barcelona.

TERRY, Marcela y AMADO, Nancy (2012): La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza, Ministerio de la Nación, Bs. As.

—

[1] El presente artículo es una exposición académica que fue realizado como un trabajo mancomunado con los estudiantes del IV del Profesorado de Nivel Primario en el espacio curricular del Ateneo de Lengua y Literatura.

Docente: Prof. Luis Marcelo Ferrero.

Estudiantes: María Victoria Fruttero – Milagros Cerelli – Jorge Gutiérrez – Julieta Mendoza – Adina Fernández – Antonella Garau – Natalia Roldán y Denise Vicino.

### **“Trayectorias estudiantiles en el nivel superior: cuando la enseñanza se convierte en un factor condicionante en el sostenimiento de las trayectorias” .**

María Paula Carignano. ISPI 9110 “Sagrada Familia”.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/trayectorias-estudiantiles-en-el-nivel-superior-cuando-la-ensenanza-se-convierte-en-un-factor-condicionante-en-el-sostenimiento-de-las-trayectorias/>

Uno de los principales problemas del nivel superior es el abandono de las carreras por parte de los estudiantes, la diferencia existente entre el número de estudiantes que ingresan y el número aquellos que logran recibirse y obtener el título. Si bien existen gran cantidad de casos de desgranamiento en cursos avanzados, Ana María Ezcurra (2011) afirma, a partir de sus propias investigaciones, que el 60% de los estudiantes que abandonarían la carrera de Nivel Superior durante el cursado lo hacen antes de iniciar el segundo año.

El desafío del Nivel Superior hoy es la permanencia de los estudiantes en el mismo, por lo cual proponemos problematizar el ingreso, en lugar del abandono y/o desgranamiento, para pensarlo como un proceso de transición que implica cada vez más discontinuidades y rupturas, en orden a la diversidad de trayectorias educativas y de capital cultural con el cual ingresan los estudiantes pero

considerando que aún debemos visibilizar en los Institutos de Enseñanza Superior<sup>[1]</sup> que las condiciones institucionales, los docentes en el aula, y la enseñanza son factores dominantes en la construcción del proceso de afiliación del estudiante, lo cual los convierte en objeto de intervención en torno al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles en el Nivel Superior.

A lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, Argentina se inserta en un proceso regional que busca a través de políticas públicas garantizar el derecho a la educación en el Nivel Superior. En el 2008, la Organización de los Estados Iberoamericanos, en la declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, propuso cambiar el carácter elitista de la formación superior universitaria especialmente y atribuirle al estado la responsabilidad de ser garante de la Educación Superior como bien público y derecho universal (Álvarez & Conci, 2022).

La obligatoriedad del Nivel Secundario y su consecuente masificación, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, generó un efecto expansivo en la matriculación del Nivel Superior en general y permitió el acceso al mencionado nivel, de sectores o estratos que antes no accedían por no haber concluido los estudios de Nivel Secundario. Esta obligatoriedad, ha motivado, en la mayoría de quienes egresan de la secundaria y en muchos adultos, la necesidad de continuar sus estudios y/o capacitación como medio para una mejor inserción laboral. La expansión en el ingreso de adultos y jóvenes al nivel superior durante las dos décadas iniciales del siglo XXI estuvo acompañada de la creación de nuevas instituciones y la descentralización de grandes universidades.

Según las investigaciones dirigidas por Álvarez y Conci, en nuestro país se crearon 26 universidades públicas y 11 privadas; 9 de estas nuevas universidades públicas fueron emplazadas en zonas de mayor necesidad educativa, según lo refieren dichas investigadoras, al mismo tiempo que se produjo una descentralización de universidades de grandes centros urbanos del país como CABA, y/o Córdoba



y el crecimiento de la matrícula universitaria en un 49,8% durante el período comprendido entre el año 2000 y el 2017 (Álvarez & Conci, 2022:91). Si bien en menor volumen, pero con grandes similitudes el crecimiento del número de IES de gestión privada y de gestión pública, fue acompañado por el aumento de ingresantes en un 118,7% desde el año 2000 al 2018 (Álvarez & Conci, 2022:71); 563 fueron los nuevos IES de gestión estatal y 84 los IES de gestión privada que se crearon durante el mismo período (Álvarez & Conci, 2022:92).

Según datos publicados en 2018 por la Federación de Asociaciones Educativas religiosas de la Argentina (FAERA) la matrícula del Nivel Superior No Universitario ha registrado desde el año 2003 una expansión y crecimiento del 37,2%, y el informe de Educación Superior en Iberoamérica de 2016, afirma que, entre 2010 y 2014, la tasa anual de crecimiento promedio de la matrícula del Nivel Superior no universitario<sup>[2]</sup> fue de un 5%, mientras que el mismo indicador arrojó un 3% para el Nivel Universitario (García de Fanelli, 2016: 14) y de la totalidad de los estudiantes que cursan estudios de Nivel Superior en nuestro país, incluido el Universitario, el 30% estudia en institutos de formación docente, o de formación técnico-profesional, o mixtos (García de Fanelli, 2016: 4).

Sin embargo, como afirman Benchimol, Pogré, y Poliak, (2020) junto a varios autores que investigan esta problemática, el ingreso sostenido de jóvenes y adultos al nivel superior y el incremento de diferentes propuestas educativas e instituciones, no es garantía que egresarán o que concluirán sus estudios; existe una sustancial escisión entre el número de ingresantes y el número de egresados. Evidentemente la permanencia y egreso dependen de una multiplicidad de factores que no son sólo del orden singular, es decir que no responden exclusivamente a las situaciones de vida y a las particulares trayectorias escolares en los niveles obligatorios de los ingresantes, sino que responden también y sustancialmente a condiciones y habitus institucionales del nivel superior.

Problematizar el abandono y la deserción, más allá del perfil del ingresante sobre el cual ya tenemos un diagnóstico exhaustivo a partir de los datos propios que generamos en los IES y de las cuantiosas investigaciones que se realizan sobre esta temática, significa poner el foco también en lo institucional como condicionante en la producción de las trayectorias educativas de los estudiantes, es decir reconocer que los factores institucionales y pedagógicos también configuran sustancialmente las trayectorias estudiantiles. Las altas tasas de no continuidad de los estudiantes ponen de manifiesto la inflexibilidad estructural de las instituciones para alojar a grupos de estudiantes diversos y con trayectorias escolares diversificadas, porque como explican Gorostiaga y Domini (citado por Benchimol, Pogré, y Poliak, 2020:118) si se analizan los perfiles de quienes no continúan los estudios de nivel superior, son los sectores más desventajados económicamente y las poblaciones que por su origen étnico han estado tradicionalmente excluidas del nivel superior, en donde encontramos los mayores números de abandono. Esto es una tendencia estructural de toda América Latina a la cual Ezcurra (2011) denomina una inclusión excluyente socialmente condicionada, es decir que todos puedan ingresar al Nivel Superior sin ningún otro requisito que los estudios de nivel secundario terminados, no garantiza por sí mismo el acceso pleno a la formación superior. Muchas veces, el Nivel Superior se convierte en una especie de puerta giratoria (Ezcurra, 2011), porque de la gran cantidad de estudiantes que ingresan sólo se graduará un pequeño porcentaje, y la mayoría de esos ingresantes abandonarán en primer y segundo año.

Por eso es necesario interpelar el ingreso[3] como categoría con todas las aristas que lo delinean, para no incurrir en el mandato selectivo fundacional del nivel superior, y superar el riesgo que, al colocar la mirada en los estudiantes exclusivamente, estemos reproduciendo dicho mandato de manera inconsciente, operando a modo de habitus institucional en el colectivo docente; es decir problematizar el ingreso[4], en lugar de problematizar el abandono, la deserción o el desgranamiento.

Este modo en que nombramos la problemática de la no continuidad masiva de los ingresantes tanto en universidades como en los IES, nos señala el supuesto que refiere a que el problema está en el estudiante y en su falta de habilidad y/o destreza para lograr la afiliación institucional y la afiliación intelectual<sup>[5]</sup> por las todas las razones que se vinculan al perfil del ingresante. Si pensamos qué es abandonar, es dejar algo asumido como compromiso y nos preguntamos ¿los estudiantes cuando no prosiguen sus estudios qué es aquello que están dejando? ¿cuál es el compromiso que han roto? Si pensamos en deserción, los desertores son los soldados que abandonan su función sin la debida autorización, y tiene la connotación de ser considerados traidores a la Patria. En este sentido, Benchimol, Pogré, y Poliak (2020) nos preguntan ¿son los ingresantes que no continúan sus estudios “traidores”? ¿a quién/quienes traicionan? (131). Ambos términos tienen como sujetos de la acción a los estudiantes, ¿quiénes son los que abandonan? ¿quiénes son los que desertan? El desgranamiento hace referencia a la pérdida de granos de una espiga o choclo, y además a la separación de granos que se hacía antiguamente a través de diferentes cernidores para ir seleccionando los mejores granos. ¿Por qué hay estudiantes que las instituciones “perdemos, que se desgranan”? ¿Hay que hacer pasar por un tamiz a los estudiantes? ¿Existe una cernidor invisible e inconsciente que procede a desgranar y separar aquellos que no serán merecedores de obtener un título docente o técnico-profesional?

Esta configuración de sentido está fuertemente arraigada en el inconsciente colectivo de profesores y alumnos. Los mismos estudiantes se autoidentifican como causantes exclusivos y excluyentes de las circunstancias que no los dejaron continuar los estudios (familia a cargo, jornadas extensas de trabajo y en muchos casos trabajo informal, lejanía de las instituciones de formación, situación socio-económica) y se apropian del discurso que los descalifica como posibles estudiantes de nivel superior por aquello que no saben y que supuestamente ya deberían haber aprendido en el nivel

secundario (Ezcurra, 2011, Benchimol, Pogré, y Poliak, 2020). Pero este sentir, también es compartido por los estudiantes que han logrado continuar y hasta egresar. Manifiestan el esfuerzo considerable e individual que les ha requerido transitar el ingreso al nivel superior en primer y segundo año y superar los avatares propios del proceso de afiliación. Perciben el ingreso como un espacio simbólico que muchas veces se presenta de un modo hostil (Pierella, 2014).

Por otra parte, las instituciones de Nivel Superior venimos desplegando en torno al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, estrategias que se focalizan en el estudiante como portador del problema, son intervenciones periféricas, aproximaciones tradicionales de primera generación (Ezcurra, 2011) y cuyos supuestos responden muchas veces a funciones remediales o en todo caso prope-d uticas. Estas intervenciones como actividades de apoyo, talleres extra-clases de alfabetización académica, y/o tutorías individuales y/grupales, son al decir de Barefoot (2005 citado por Ezcurra) intervenciones al margen.

Las instituciones conforman un condicionante primario y decisivo para el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes, junto a la enseñanza y el currículo (Ezcurra, 2011), por lo cual las políticas institucionales de sostenimiento de las trayectorias deben "superar intervenciones periféricas que ignoran la enseñanza y que son categorizadas como aproximaciones tradicionales de primera generación y desarrollar estrategias de segunda generación, con eje en el currículo" (Kift, 2009 citado por Ezcurra, 2011). Habitualmente, la enseñanza y el aula no son considerados como condicionantes de la permanencia estudiantil, y sin embargo las instituciones desempeñan un "rol prevalente en la construcción de fracaso o éxito académico de los alumnos" (Ezcurra, 2011:38). Los estudiantes refieren que muchas veces la hospitalidad de algunos docentes (Pierella, 2014) ha sido un factor decisivo para continuar los estudios junto a la relación que establecen con sus pares. La socialización, como ya se ha expresado en varias oportunidades, es funda-

mental para el alumno en su proceso de afiliación institucional. Percibimos que las mayores dificultades para la configuración de las trayectorias formativas de los estudiantes en el Nivel Superior, sin dejar de considerar los demás condicionantes, responden a la discontinuidad en el itinerario formativo.

Consideramos que el desafío que se nos presenta a los IES es que, partiendo de las políticas de articulación de primera generación que ya desplegamos, formular propuestas pedagógicas[6] superadoras de segunda generación con eje en el currículo, (Kift, citado por Escurra, 2011) en el enseñar y en el aprender. Problematizar el ingreso implicará a su vez la construcción colectiva con el equipo docente de un problema de intervención (Greco, 2012) en orden al enseñar y el aprender en el nivel superior como objeto de trabajo, y hasta poder delinear quizás una pedagogía de la afiliación como propone Coulon (citado por Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010) o pedagogía de la transición (Mc Innis citado por Escurra, 2011) focalizando el desarrollo de la misma desde un enfoque curricular en el primer año de ingreso, en donde aparecen los mayores índices de no continuidad.

Este abordaje teórico y conceptual del sostenimiento de las trayectorias, nos permite empezar a pensar que gran parte de los problemas que los ingresantes manifiestan para lograr el hábito de estudiante de Nivel Superior, responden a sus dificultades para comprender los códigos del trabajo intelectual en dicho nivel, pero que en realidad éstos deben ser enseñados por los profesores. El dominio de dichos códigos no tiene por qué ser parte del capital cultural con el cual ingresa el estudiante. Es decir, será tarea de los institutos de formación superar el supuesto de la identidad compartida al decir de Feldman (2014), problematizar la enseñanza y los modelos de transmisión en el Nivel Superior considerando la heterogeneidad del aula más allá de las individualidades y del caso por caso, ponderar la centralidad que tienen las estrategias de enseñanza hoy en el mencionado nivel y crear nuevos espacios y tiempos de formación en el trabajo áulico para que todos los estudiantes

puedan aprender en virtud de las finalidades formativas de la carrera elegida. Delinear y desplegar con el equipo docente de cada institución una pedagogía de la afiliación propia, pertinente y situada pero que acompañe sistemáticamente desde el aula los procesos filiatorios de los ingresantes en el primer año de estudios, es el próximo horizonte desafiante, que a nuestro parecer se nos presenta a los institutos de formación técnico-profesional y a los institutos de formación docente.

### **Bibliografía.**

Acaso, M. & Manzanares, P. (2015), Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel

Álvarez, M.F.S. & Conci, M. C. (Comp.) (2022) Tendencias en la matrícula de Educación Superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay: 2000-2018, Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Benchimol, K., Pogré, P. y Poliak, N. (2020) "La experiencia universitaria de quienes no continúan" En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Coord.) Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación, CABA: Teseo

Coulon, A (1995); Etnometodolog a y Educación. Barcelona: Paidós Educador

Ezcurra, A. M (2011), "Abandono estudiantil en la educación superior. Hipótesis y conceptos". En Gluz, N. (ed) Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos", Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

FAERA (2018), Los Institutos Superiores Una oportunidad para muchos jóvenes y un aporte significativo para la sociedad. (sin datos de edición)

Feldman, D. (2014) “La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes” En Civarolo, M. M. & Lizarriturri, S. (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior, Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

García de Fanelli, A. (2016), Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Argentina, UNIVERSIA/CINDIA.

García Ruiz, M.R (2006). Las competencias de los alumnos universitarios Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 3, pp. 253-269 Universidad de Zaragoza, Zaragoza

Gómez Mendoza, M.A & Álzate Piedrahita, M.V. (2010), “El oficio de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad” en Pedagogía y Saberes N° 33, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 85-97

Greco, B (2012), Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Algunas recomendaciones. Material producido por María Beatriz Greco en el marco del Ciclo semipresencial para directivos de Institutos de Formación Docente. INFD 2012

- Otero. A. (2011). Las configuraciones de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 149-165. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-otero.html>

- Pierella, M.P (2014), La autoridad en la Universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes, CABA:Paidós
- Pogré, P. (20 de Agosto de 2021), Conversatorio: "Ser estudiante en el nivel superior – Problemas y desafíos". Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, <https://youtu.be/ddNjGNsenN8>
- Terigi, F; (9 de Agosto de 2021), Conversatorio "El acceso al nivel superior como transición educativa". Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, [https://youtu.be/QqH\\_SMEpqUQ](https://youtu.be/QqH_SMEpqUQ)

—

[1] De ahora en adelante se utilizará la sigla IES indistintamente para designar a los Institutos de Educación Superior, sin distinción alguna por ser de gestión estatal o gestión privada.

[2] La Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 define al Nivel educativo nombrado "Educación Terciaria" antiguamente como Nivel Superior No-Universitario, es decir lo define por aquello que no es. Esta designación ha traído debates al interior del sistema, en los ámbitos públicos y domésticos de los propios IES. La definición por la negación ha generado muchas veces la necesidad de reafirmar ante la sociedad la razón de ser y existir que el nivel tiene, sus singularidades y su complementariedad con el sistema universitario (FAERA, 2018). Entendemos, por esto expuesto, que en los últimos años, comenzó a designarse Nivel Superior y Nivel Superior Universitario.

[3] Denominamos ingreso, al trayecto educativo que transita el estudiante desde que culmina sus estudios secundarios y el primer



año de estudio en nivel superior (Pogré, 2020, 114) en el cual el sujeto experimenta una notoria discontinuidad respecto de la experiencia escolar anterior (Terigi, 2021), razón por la cual el ingreso es abordado al decir de Terigi (2021) en términos de transición escolar. Por otra parte, se agrega a la problemática del ingreso, que las trayectorias de los individuos que se inician en el Nivel Superior ya no son lineales, sino que muchos ingresantes responden a trayectorias asincrónicas y/o reversibles al decir de Otero (2011)

[4] Problematizar, desde la perspectiva de Beatriz Greco (2012), implica un trabajo en conjunto en torno a la construcción de un problema no como un obstáculo a remover sino como una situación a comprender constituida por diversos aspectos, dimensiones, relaciones visibles e invisibles que se producen en la trama de la organización y son objeto de intervención del equipo de gobierno y demandan el despliegue de un dispositivo de intervención.

[5] A través de la afiliación, el ingresante aprende el oficio de ser estudiante y es un proceso fundamental en la carrera de cualquier persona que quiere obtener un título de Nivel Superior; si no logra la afiliación, si no logra este aprendizaje no llegará a recibirse, y muy probablemente abandonará la carrera por sentirse ajeno a este nuevo mundo, por no haber podido descifrar e incorporar los nuevos códigos propios del Nivel Superior. La afiliación implica un doble proceso, la afiliación institucional y la afiliación intelectual (Coulon, 1995; Pogré, 2021). En ambas dimensiones operan los mismos mecanismos de adquisición y aprendizaje y hay factores extraacadémicos, como la socialización entre pares, que favorece la afiliación. Los estudiantes de Nivel Superior logran la afiliación institucional cuando logran conocer la organización y las lógicas institucionales propias de la gramática de Nivel Superior, dominar las reglas y normativas, y sobre todo respetarlas lo cual implica aplicarlas no sólo comprenderlas, y hasta transgredirlas. Cuando el estudiante haya podido identificar los códigos propios del trabajo intelectual, cuando haya podido interiorizar aquello que le era extraño al ingreso, cuando logra transformar esos códigos en prácticas (uso

de vocabulario específico, dominio de la lectura y escritura por citar algún ejemplo), habrá logrado la afiliación intelectual. Este proceso implica una nueva vinculación con la construcción del conocimiento, y la adquisición de aprendizajes, mientras que la afiliación institucional implica una nueva manera de socialización institucional (Pogré, 2021)

[6] Nos parece pertinente mencionar algunos autores (argentinos y extranjeros) que vienen interpelando la pedagogía tradicional del nivel superior. María Acaso, Paloma Manzanares y Alejandro Piscitelli, a partir de investigaciones en universidades de España y Argentina, desarrollan categorías que cuestionan e interpelan las pedagogías tradicionales, denominadas por Acaso como pedagogías tóxicas, es decir que responden al formato de transmisión vertical y unidireccional. Piscitelli, nos invita a reflexionar sobre la arquitectura de la clase, romper con el formato de lección magistral y reemplazar las arquitecturas verticalistas y descentralizadas por arquitecturas horizontales y descentralizadoras, modificando el rol del docente y el rol del estudiante en la clase.

## **Acerca del “vivir juntos” y el “crear comunidad”.**

### **Reflexiones en torno a la generación de espacios otros en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en el nivel superior.**

Sburlatti, Santiago. Cimolai, Silvina.

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/acerca-del-vivir-juntos-y-el-crear-comunidad-reflexiones-en-torno-a-la-generacion-de-espacios-otros-en-el-acompanamiento-de-las-trayectorias-estudiantiles-en-el-n/>

Durante 2023 la Línea de Sostenimiento de las Trayectorias Estudiantiles de la Subsecretaría de Educación Superior<sup>[1]</sup> propuso -como una de sus acciones- el desarrollo de talleres para acompañar en el diseño e implementación de acciones de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en instituciones de la provincia interesadas en participar en la Línea Trayectorias Estudiantiles 2023 del INFoD. Los talleres se organizaron de modo de propiciar el intercambio y la producción colectiva intra-institucional (entre integrantes de una misma institución) e inter-institucional (creando grupos de trabajo con integrantes de 4 o 5 instituciones). La consigna inaugural fue la de co-construcción entre las diferentes instituciones, con el objeto de recuperar las diversas y vastas experiencias de las y los participantes para “intervenir” en los procesos de problematización y diseño de acciones de las otras instituciones. Hicimos propia una metáfora, aportada por unas colegas en uno de los primeros escritos, para fundar los modos de intercambio en estos talleres “cada uno teje su propia historia, yo tejo la mía y en alguna puntada nos encontramos, yo soy parte de tu tejido y vos sos parte del mío y entonces nosotros nos tejemos”<sup>[2]</sup>.

Fueron muchos los tejidos e intercambios de puntadas que se fueron desarrollando en los diferentes grupos. Compartimos aquí los referidos a tres inquietudes, intereses o preocupaciones que

se hicieron presentes en varios de los talleres: por un lado, la observación de “problemas de convivencia”, de situaciones disruptivas en las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y otros actores institucionales; por otro lado, el interés por volver a someter a reflexión el “crear comunidad” y los modos de la participación estudiantil; y finalmente la curiosidad frente a la pregunta ¿Hay algo del ser, estar y pensar el mundo por parte de las juventudes de hoy que no logramos visualizar?

En cuanto a las preocupaciones sobre los “problemas de convivencia y/o de indisciplina” en las dinámicas grupales en algunas carreras, los emergentes fueron descripciones acerca de dificultades en las interacciones entre estudiantes, la observación de “malos tratos” entre pares o entre estudiantes y docentes, la presencia ocasional de familias “querellantes”, hechos puntuales de violencia, falta de solidaridad y dificultades de comunicación, entre otros. En los intercambios acerca de las posibles razones de la aparición (o mayor visibilización) de estas situaciones en el nivel superior, se mencionaron las similitudes que encontraban con lo que reconocían como características y problemáticas típicas del nivel secundario. Así, en algunos grupos apareció, en principio, la hipótesis del “traslado” de lógicas o dinámicas del nivel secundario al nivel superior, casi de manera directa. Es decir, en las primeras reflexiones ciertas representaciones circulantes acerca de una posible “secundarización” del nivel superior, como a menudo se problematiza cuando se piensan aspectos más de índole académica (lectura y escritura, por ejemplo), se pusieron en relieve como posibles interpretaciones de estas situaciones conflictivas. El debate en los grupos quedó abierto, enfatizando cierto carácter “novedoso” de este tipo de situaciones de convivencia y la necesidad de pensarlas sin extrapolar tan directamente un tipo de problemas del nivel secundario al superior, sino con la intención de explorar las singularidades que adquiere en este nivel.

En el caso de una de las instituciones se realizó un movimiento interesante con una propuesta surgida en su institución, que inicialmente aparecía como el pedido de abordaje y solución de un problema estudiantil. Había una suerte de incomodidad con la situación que invitaba a ser problematizada. Las conversaciones ayudaron a clarificar que, en un principio, la demanda estaba anudada a un pedido de solución enfocado en los y las estudiantes como responsables y destinatarios, y la interpretación de las situaciones como de indisciplina obturaba la posibilidad de generar otros sentidos.

Como señala Greco (2020: p.13-15)

Intervenir institucionalmente (...) es construcción continua y conjunta, obra abierta, apertura de 'espacios otros' entre varios, expresión que juega con la concepción de otredad, en el espacio y el encuentro. Ni uno ni otro se dan solos, requieren generación de condiciones, cuidado, acompañamiento, escucha atenta, miradas de esas que no pretenden controlarlo todo sino comprender para actuar en común (...) Los espacios otros son 'heterotopías', aquellas que, a diferencia de las utopías, tienen un lugar preciso y una existencia real, abren a una experiencia posible de situar, reconocible en el mapa y en las cronologías de nuestras vidas (...) Esos 'espacios otros' están allí para ser habitados con esta ética de lo inconcluso, plural, paradójal. Es la relación con esos otros que no piensan como yo y que habilitan desde allí el trabajo en proyectos diversos...

Las colegas desarrollaron una propuesta de trabajo resignificando esta demanda y reorganizando en términos de construcción de "acuerdos de convivencia" y de "la producción de lo común" en términos institucionales. Es decir, por un lado, se propusieron ahondar en una exploración más precisa acerca de las situaciones que se encuadran como "conflictivas", especificar qué es lo "novedoso" que irrumpe en el nivel, pero también pensar la

convivencia como una construcción colectiva que se produce entre todos los actores institucionales (y no como un “problema” que portan ciertos sujetos en particular). En este sentido, propusieron pensar las situaciones en términos de “políticas de cuidado” que garanticen canales de comunicación, de escucha, de reflexión y la necesidad de acompañar la “formación de un sujeto autónomo y responsable de sus actos”. Se valorizó la dimensión del “conflicto” como algo inherente a la vida institucional educativa, pero se desplazó la mirada de una búsqueda de solución que ponía el acento en la “conducta” del estudiante (o su familia), para ubicarla en acuerdos de convivencia que vinculan de manera co-responsable a estudiantes y agentes institucionales, destacando a su vez cómo esta producción de lo común constituye un modo efectivo de acompañar trayectorias, alentando la participación estudiantil pero también produciendo cambios en la cultura institucional.

La segunda inquietud, que se enlaza con la anterior, fue lo que surgió en algunos talleres en torno a la necesidad de revisar los modos de “crear comunidad”. Si bien es una temática de trabajo frecuente en las instituciones, en esta oportunidad, algo de los sentidos y las formas de crear comunidad estaba siendo tensionado en los intercambios de algunos talleres. En algunos casos las inquietudes se presentaban en relación con las dificultades de crear tiempos y espacios institucionales que promuevan un clima que invite a renovar el deseo de saber, de aprender con otros y “poder hacer real la pedagogía de la presencia”, tal como se planteó en uno de los escritos. En otros casos, la puntada de inicio fue la preocupación por la escasa o nula participación estudiantil en aspectos de la vida institucional, la sensación de cierta apatía en las aulas, y la observación de un “sentido de pertenencia débil” por parte del estudiantado (y también de algunos docentes).

Una hipótesis de trabajo sobre estas necesidades renovadas de pensar el “crear comunidad” se centró en reflexionar acerca de

los múltiples impactos de la pandemia y los tiempos de aislamiento social en las dinámicas institucionales. Unas colegas expresaron su sensación de que lo sucedido en esos tiempos de urgencias y excepcionalidades había ido, progresivamente y sin mucho ruido, quedando en el pasado. Quizás, se dijo en otra de las puntadas, no estábamos pudiendo visualizar la presencia actual de estos eventos en las cotidianidades de las instituciones: ¿Han cambiado los modos de “estar presente” en las instituciones? ¿Qué nuevos sentidos se pueden estar jugando en la idea de habitar las instituciones? ¿Las cercanías de los cuerpos es suficiente para la construcción de vínculos significativos? ¿Podemos pensar que se trata de los "mismos cuerpos" que se vuelven a encontrar post-pandemia, como si ese período no hubiera dejado marcas significativas en la posibilidad de acercarnos, de construir vínculos, de enlazar las subjetividades?

Los cursos de las conversaciones llevaron a que en diferentes grupos la conceptualización de Greco (2020) de espacios otros fundara los posicionamientos desde donde trabajar el diseño de las acciones de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Greco (2020) lo plantea de la siguiente forma:

Trabajar en educación implica siempre la apertura de esos espacios que, aún sin estar del todo delimitados, existen. Se producen entre líneas, en los intersticios de las palabras y en el tejido de los vínculos que hacen a las instituciones (...). Hacer instituciones es una acción inacabada que trasciende los espacios ya hechos, abierta en todo momento a lo que está por venir (...). La creación de esos espacios-otros es la que desplaza las miradas, la que habilita nuevas formas de relacionarse, de enseñar, de aprender, de estar, hacer y pensar colectivamente (Greco, 2020, p. 13-14).

Una de las instituciones participantes sumó el término de “interferencia” para pensar en el diseño de las acciones como la generación de algo que se presente alterando el curso esperado de los

acontecimientos. Si algo “interfiere” es probable que genere molestia o incomodidad, pero que a la vez obligue a generar movimientos. Algo así como lo que en el campo de la física se denomina “interferencia constructiva”, como la superposición de dos o más ondas de frecuencia que, al interferirse, crean un nuevo patrón de ondas de mayor intensidad o amplitud.

La propuesta fue, entonces, pensar cómo interferir en las dinámicas habituales generando espacios otros que alteren sentidos y posiciones en las formas de habitar las instituciones. Uno de los hilos que resultó muy productivo fue instalar la pregunta acerca de qué entendemos por “participación estudiantil” y qué es lo que nos hace sentir en algunas instituciones que la participación estudiantil es escasa y/o evidencia débiles sentidos de pertenencia institucional. La pregunta fue productiva en sí misma para pensar acerca de cómo ciertos variados y ricos impulsos institucionales, generaban a veces poco interés o participación por parte del estudiantado. A partir de tejer un consenso de base donde definimos que participar es, por un lado, “ser parte” y, por otro, “transformar o hacer propio algo”, se puso bajo discusión la idea de los y las estudiantes como “destinatarios” de las acciones institucionales. Ser destinatario implica participar en algo que fue construido por otros y en algo que, probablemente, no se llegue a vivir como propio[3].

A partir del compartir experiencias ya realizadas por algunas instituciones, rápidamente otras instituciones fueron pensando cómo generar espacios e intersticios para que el estudiantado “sea parte” de las acciones y no sea solo la población objetivo. Algunas instituciones invitaron al co-diseño entre estudiantes y docentes de talleres y jornadas, otras impulsaron la generación de espacios para que estudiantes diseñen y conduzcan actividades en las jornadas institucionales, otras propiciaron encuentros entre estudiantes avanzados e ingresantes, donde fueron los y las estudiantes avanzados/as quienes decidieron qué abordar en los encuentros, cómo hacerlo y con qué propósitos.



Promover estos movimientos tiene sus implicancias. Implica, necesariamente, la apertura a revisar, y quizás transformar, nuestras convicciones, nuestros posicionamientos y nuestras representaciones. Implica asumir que el “hacer propio” por parte del estudiantado puede a veces no coincidir con lo que consideramos como apropiado a la situación<sup>[4]</sup>. Implica posicionarnos en una apertura hacia lo nuevo y suspender juicios acerca de lo que se considera el conocimiento y los modos de hacer legítimos. Estanislao Antelo (2009), en la siguiente cita, nos ayuda a pensar en estas implicancias:

Una enseñanza funciona cuando permite moverse. La educación es puro movimiento: si no hay movimiento, no hay educación. Si los destinatarios varían, si hacen otra cosa con los signos que les hemos dado, tenemos que celebrar. Aun cuando hagan algo que no nos guste. Porque no somos dueños de lo que las nuevas generaciones van a hacer con los signos. Lo difícil de soportar es no saber demasiado sobre el destino de lo que se transmite. Lo escandaloso, como sugerimos, es aceptar que, en cuestiones de educación, el que manda es siempre el otro. El otro decide trabajar a su antojo, sin demasiadas restricciones, sobre lo conservado pacientemente (Antelo, 2009).

En cuanto a la tercera inquietud, resultó significativa la curiosidad acerca de si hay modos de ser, pensar y estar en el mundo por parte de las juventudes de hoy que no estamos pudiendo visualizar. Emergieron a partir de relatos sobre ciertas participaciones, ciertos intercambios y ciertos silencios como un enigma para develar, o sobre las formas diversas de estar en las instituciones, con diferentes intensidades, con variadas continuidades e intermitencias. En este sentido, algunas personas plantearon la necesidad de “empatizar” con los jóvenes para acercarse a sus problemáticas, generar espacios de diálogo y de encuentro, no solo académicos, sino también de aquello que supone un vínculo en la cotidianeidad.

Cuando se hablaba de “empatizar” surgía la pregunta acerca de “¿cómo conocer a este nuevo piberío”? (o en términos de las personas participantes, esta “nueva pibada”). Es una pregunta interesante porque apareció como inquietud sin respuesta aparente, desde una disposición abierta movida por cierto “enigma” más que por significantes ya dados. Varios/as colegas parecieron coincidir en que algo aparece configurado de otro modo en la pospandemia, no se trata solo de esa distancia entre “alumno esperado – alumno real” tan frecuente para dar cuenta de ciertos “rendimientos”, sino de poder leer con mayor precisión cambios y transformaciones socio-culturales de época (tampoco se trata sólo de una lectura del/la estudiante como alguien que viene del secundario y pareciera conservar esa dinámica en el nivel superior, sino de leer en lo vincular más general, una afección intergeneracional y el impacto de cambios epocales en los/as jóvenes pero también en adultos que asumen el encargo de la formación). En sintonía con esta lectura necesaria, se mencionó la necesidad de comprender temas relacionados a la salud mental, la ansiedad, angustias, padecimientos subjetivos que aparecen como efectos pospandemia que parecen cobrar una relevancia y un protagonismo muy marcado en los y las estudiantes. La sensación de que algo está irrumpiendo y exige formular nuevas preguntas y nuevos marcos de interpretación colectivos. Especialmente, porque en lo que se coincide es que, cuando el o la estudiante es reconocido/a y se encuentra con un otro, es que puede reconocerse a sí mismo como una o un estudiante en formación. Esos encuentros en los que se genera un acercamiento y reconocimiento por parte de un otro resultan fundamentales para fortalecer y otorgar sentidos a la trayectoria de cada persona en su proceso de formación.

Nota de cierre: Lo aquí compartido buscó recuperar algunas de las muchas construcciones colectivas y debates que se desarrollaron en los talleres. La autoría, por tanto, incluye a todas las

personas que participaron de estos talleres. Esperamos que lo seleccionado refleje partes de lo co-construido.

### **Referencias bibliográficas**

Antelo, E. (2009). ¿A qué llamamos enseñar? (capítulo 1), en Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

Greco, M. B. (2020). Paradojas para pensar las intervenciones de los equipos de orientación escolar como experiencias en diálogo con las escuelas. Esos 'espacios otros' en una historia reciente", en Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia. Homo Sapiens Editores, Buenos Aires.

Smolka, A. B. (2010) Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales, en Nora Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Autores:

Dra. Silvina Cimolai: Licenciada en Psicología (UBA), Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED), Especialista y Magister en Educación con orientación en Gestión Educativa (UdeSA), Dra en Educación (Universidad de Londres). Integrante de la Línea Sostenimiento a las Trayectorias Estudiantiles del Nivel Superior de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Docente e Investigadora en Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de General Sarmiento. Docente de posgrado en UNQ, UNT y UNPSJB en temas de psicología educacional y sobre experiencias estudiantiles en el nivel superior. Se encuentra en la actualidad dirigiendo proyectos de investigación sobre los procesos de afiliación al nivel superior y sobre la formación en psicología en diferentes profesiones.

Contacto: [scimolai@campus.ungs.edu.ar](mailto:scimolai@campus.ungs.edu.ar)

Lic. Santiago Sburlatti: Licenciado en Psicología (UBA) y Doctorando en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Es Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento en la materia “Adolescencia y Educación Secundaria”. Integrante de la Línea de Sostenimiento a las Trayectorias Estudiantiles del Nivel Superior de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Trabaja como asesor en el Equipo de Articulación Territorial socio-educativa de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DGCyE Provincia de Bs. As.). En investigación ha trabajado sobre variaciones en el régimen académico en escuela secundaria y trayectorias educativas (UNQ).

Contacto: [ssburlatti@abc.gob.ar](mailto:ssburlatti@abc.gob.ar)

---

[1] Integrantes: Dra. Carolina Scavino (coord.), Dra. Silvina Cimolai, y Lic. Santiago Sburlatti.

[2] Metáfora presentada por el EPAV 3031 en la segunda escritura del taller, inspirada en lo compartido por la estudiante de escuela primaria de Eslovenia Anja Rozen en relación con su dibujo que, en 2020, obtuvo el primer premio en el concurso internacional Plakat MIRU.

[3] Smolka (2010) plantea los dilemas del hacer propio algo impropio o no-propio en estos términos “La apropiación no es tanto una cuestión de pose, de propiedad, o aún de dominio, individualmente alcanzados, sino que es una cuestión de pertenecer y participar de las prácticas sociales. En estas prácticas, el sujeto no existe antes sino que se constituye en las relaciones significativas” (p. 53).

[4] Smolka (2010) plantea que en el “hacer propio” y “lo pertinente” (adecuado al otro) hay una tensión ineludible que hace de la apropiación una categoría relacional.

## **Análisis de la actividad docente en torno al acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Relatos de una experiencia formativa.**

**Carolina Scavino.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/analisis-de-la-actividad-docente-en-torno-al-acompanamiento-a-las-trayectorias-estudiantiles-en-el-nivel-superior-relatos-de-una-experiencia-formativa-2/>

Durante el año 2023 la Subsecretaría de Educación Superior, bajo la línea de trabajo “Sostenimiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior”, ofreció un espacio de formación para reunir a colegas de institutos de educación superior<sup>[1]</sup> interesados/as en conversar sobre los desafíos de la actividad docente frente a las problemáticas estudiantiles en el nivel superior<sup>[2]</sup>, y promover el desarrollo de dispositivos de intercambio colectivos y dialógicos sobre la temática al interior de las instituciones.

La actividad adoptó la forma de taller<sup>[3]</sup> y se organizó en torno a tres momentos de trabajo. El primer momento, estuvo orientado a debatir e intercambiar entre los/as talleristas sobre las experiencias estudiantiles, sus trayectorias y las funciones del acompañamiento en el nivel superior (unidad 1); comprender los modos en que un docente entiende y organiza su actividad profesional (unidad 2) y analizar diferentes modos en que se pueden promover espacios de trabajo con colegas, para reflexionar sobre las experiencias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles (unidad 3).

En el segundo momento se les propuso a los/as participantes, a partir de lo visto en la primera instancia, desarrollar el diseño de un espacio con colegas sobre algunas de las temáticas en torno

al acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Para ello debieron planificar una reunión de trabajo con docentes, orientada a promover un intercambio colectivo y reflexivo sobre la temática. La actividad consistió en seleccionar y argumentar la relevancia del tema elegido; delimitar y fundamentar el grupo de colegas a convocar y diseñar la modalidad de intercambio y materiales del encuentro de trabajo que iban a desarrollar en las instituciones. En este marco, uno de los objetivos era lograr que los espacios de trabajo diseñados no quedarán restringidos a la liberación de tensiones institucionales (“catarsis”), ni se ubicaran en la supervisión y evaluación de la actividad docente, tampoco que se transformarán en espacios informativos donde algunos/as centralizan la voz para indicar algo al colectivo docente. Por el contrario, la modalidad de trabajo y su coordinación, debía generar las condiciones para socializar y pensar colectivamente los problemas cotidianos que deben enfrentar los/as docentes de nivel superior, compartir experiencias, analizar aciertos y revisar aspectos de su actividad. También ofrecer un espacio común para forjar acuerdos, referencias, detectar necesidades de formación, entre otros aspectos.

El tercer momento consistió en la implementación de la propuesta diseñada entre los meses de septiembre y octubre y el monitoreo, a través de un espacio de intercambio entre los/as talleristas, para acompañar el desarrollo de la experiencia, plantear dudas, comentar ajustes en la marcha, etc.

El 27 de octubre se realizó un encuentro de cierre virtual de la actividad. Participaron 11 instituciones y expusieron la experiencia realizada. Las presentaciones<sup>[4]</sup> se organizaron en torno a tres ejes con el objetivo de nuclear debates y promover el intercambio entre las instituciones.



El primer eje fue Alfabetización académica. Éste comprendía experiencias de trabajo con colegas orientadas a analizar y/o reflexionar en torno a cuestiones sobre la oralidad, lectura y escritura en el nivel superior y las formas en que las abordan.

En este eje hubo 5 presentaciones. Se puede acceder a los resúmenes y diapositivas del encuentro [aquí](#).

En el intercambio de este eje algunas “ideas fuerzas” [5] fueron: que los espacios de trabajo diseñados habilitaron otro modo de circular la palabra entre el colectivo docente, diferente por ejemplo a lo que sucede en los encuentros de plenaria. A su vez, que encontrarse a compartir con otros/as sobre las formas en que se trabajan algunas problemáticas comunes, no sólo da cuenta de la diversidad de los/as estudiantes sino también, de los diferentes modos en que los/as docentes abordan las problemáticas y toman decisiones, con lo cual el encuentro con esas diferencias resulta productivo, promueve ideas y fortalece el trabajo de docentes y estudiantes. Otro de los temas tratados en el eje fue la propuesta de pasar de la pregunta ¿Qué debe un docente modificar para que un estudiante aprenda? a ¿Cómo o en qué puedo colaborar para que el/la estudiante se aproxime a los objetivos formativos del espacio curricular? Este pasaje implica asumir que el modo en que configuremos las situaciones de aprendizaje pueden habilitar u obstaculizar la experiencia estudiantil. Finalmente, en torno a los diferentes aspectos desplegados sobre el trabajo con la lectura, oralidad y escritura, se planteó la importancia de considerar en algunos casos, la consulta con especialistas para brindar herramientas al docente sobre ciertas alternativas de trabajo sobre estos temas. Enfatizando la importancia de que éstos

espacios de formación contemplen las demandas docentes planteadas en articulación con los objetivos institucionales (formación situada).

El otro eje del encuentro fue el Desempeño estudiantil. En este espacio hubo experiencias de trabajo con colegas orientadas a analizar y/o reflexionar en torno a las tensiones que se suscitan entre los desempeños esperados en los/as estudiantes, por parte de los docentes de nivel superior, y lo que efectivamente éstos/as hacen (evaluaciones, entrega de trabajos, etc.).

En este eje hubo 5 presentaciones. Se puede acceder a los resúmenes y diapositiva del encuentro [aquí](#).

En el intercambio de este eje algunas “ideas fuerzas” fueron que al intercambiar con otros/as, ponerse como objetivo consensuar una acción común para resolver una determinada problemática, puede ser algo restrictivo para el actuar docente. Si bien hay un marco común en el que las problemáticas se expresan (años, espacios curriculares, momento de la carrera, etc), las situaciones en las que éstas se manifiestan siempre son particulares, singulares, con lo cual no es posible determinar un sólo modo de actuar. En este punto, se observó que los encuentros de intercambio con otros/as son espacios necesarios justamente no para unificar el actuar, sino para ampliar alternativas de trabajo y pensar la propia actividad. Las problemáticas estudiantiles aparecen “en crudo”<sup>[6]</sup> (sic) y las intervenciones son en el momento, con lo cual estos espacios con otros/as habilitan un tiempo diferente para pensar y elaborar dichas intervenciones. En esta misma línea, algunos relatos de las experiencias comentaron que al intercambiar sobre el ausentismo estudiantil y el no cumplimiento de la lectura de los materiales para la clase, se pudieron pensar alternativas en la programación de la enseñanza presencial. Principalmente en torno al uso del tiempo y la asignación de las tareas, observando que indicar hacer a todos lo mismo, puede no brindar los aportes esperados. Por el contrario, dividir tareas, personalizar



presentaciones, implicar a los/as estudiantes en aportes parciales (por ej. distribuyendo lecturas) y trabajar con el grupo-clase como un espacio colectivo de integración y elaboración conjunta a partir de los aportes de cada estudiante, podría ser una estrategia alternativa para mejorar el desempeño estudiantil. Seguramente en esta línea se podrán realizar más aportes a futuro.

Finalmente el último eje fue Consolidación de la experiencia estudiantil. En este espacio hubo experiencias de trabajo con colegas orientadas a analizar y/o reflexionar sobre la apropiación que logran los/as estudiantes respecto a la formación recibida a lo largo de las diferentes asignaturas de una carrera de nivel superior (ej. desarrollo de capacidades profesionales y formas de actuar, integración de diferentes espacios curriculares; desempeño profesional en espacios de prácticas, etc.).

En este eje hubo 1 presentación. Se puede acceder al resumen y diapositiva del encuentro [aquí](#).

En el intercambio de este eje una “idea fuerza” fue no naturalizar qué significa “asistir” al estudiante. Observando la importancia de generar espacios de reflexión colectiva para socializar significados y connotaciones de diversas acciones al que puede dar lugar este término si se lo naturaliza. En este punto, la construcción de sentidos compartidos sobre algunas cuestiones centrales para organizar la actividad docente en ciertos espacios curriculares, se torna clave.

El encuentro de cierre permitió dar cuenta de la potencialidad que tiene la promoción de este tipo de reuniones en los espacios institucionales. También la importancia de delimitar el asunto que interesa trabajar y definir los grupos de docentes con los cuales intercambiar. Esperamos que éstas experiencias inspiren a otros grupos profesionales y/o interesados en la temática, a diseñar y habilitar nuevos espacios con otros/as sobre el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior.

¡Un agradecimiento a todos/as los/as colegas participantes del taller por sus aportes, intercambios y el trabajo realizado para garantizar el derecho a la educación superior!

**Autora:**

Docente responsable del taller: Diseño de espacios de trabajo con colegas. Integrante del equipo capacitador sobre Sostenimiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe.

Contacto: [cscavino@campus.ungs.edu.ar](mailto:cscavino@campus.ungs.edu.ar) o [carolina.scavino@unipe.edu.ar](mailto:carolina.scavino@unipe.edu.ar)

[1] La convocatoria para la matriculación a la actividad era por institución y se priorizó la inscripción de integrantes del equipo directivo y docentes con tareas de acompañamiento a las trayectorias que estuvieron entre sus objetivos el trabajo de articulación con equipos docentes.

[2] Para conocer el relevamiento de las problemáticas estudiantiles para el sostenimiento a las trayectorias en el nivel superior, se sugiere la lectura de artículo: Scavino, C; Cimolai, S.; Toscano, A. G. y Sburlatti, S. (2023). Reconfiguraciones y desafíos en la educación superior: experiencias de institutos de la provincia de Santa Fe para sostener trayectorias estudiantiles. En Blog de Nivel Superior, Campus Educativo. Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe. 14 de Septiembre del 2023. Disponible en:

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/reconfiguraciones-y-desafios-en-la-educacion-superior-experiencias-de-institutos-de-la-provincia-de-santa-fe-para-sostener-trayectorias-estudiantiles/>

[3] Para acceder al programa del taller puede consultar la Resolución (ME) N° 0916-23. Disponible en:

[https://drive.google.com/file/d/18oFg-BXv\\_a\\_V2RojUIMWmQNbqo7rjhl\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/18oFg-BXv_a_V2RojUIMWmQNbqo7rjhl_/view?usp=sharing)

[4] Para el encuentro final se les solicitó a los/as participantes escribir un resumen a partir de una plantilla modelo y elaborar sólo una diapositiva de presentación, también con un formato modelo, como apoyo de la exposición oral para el día del encuentro. Los/as participantes contaban con 10' para su exposición.

[5] Llamamos “ideas fuerza” a observaciones, comentarios, discusiones, señalamientos, etc. que se suceden en el marco del trabajo de una temática y que terminan de sintetizar algunas cuestiones que fueron recurrentes en el diálogo acontecido.

[6] Fue una expresión que circuló en el encuentro de cierre y creo que tiene potencia para pensar ubicar el valor que se le otorga a conversar con otros y promover la reflexión.

## **“Las didácticas dialogan”.**

**María Alejandra Echeverría, Clarisa Rodríguez, Ileana Cicconi, Anahí Barros, Melina Podadera y Verónica Oliv.**

<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/las-didacticas-dialogan/>

Una experiencia de APE en abordajes didácticos desde la integración de áreas en la formación superior y en las escuelas primarias a partir de problemas.

Prof. María Alejandra Echeverría, Prof. Clarisa Rodríguez, Prof. Ileana Cicconi, Prof. Anahí Barros, Prof. Melina Podadera y Prof. Verónica Oliva (Equipo de Referentes APE del ISP 16 Dr Bernardo Houssay)

### **Introducción**

La experiencia didáctica y curricular<sup>[1]</sup> que vamos a narrar refiere al Proyecto Institucional “Las Didácticas Dialogan”, desarrollado en el Profesorado de Educación Primaria del ISP 16 “Dr Bernardo Houssay” de la ciudad de Rosario en la Provincia de Santa Fe. Dicha propuesta forma parte del Proyecto Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE), enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26206 y la Res. CFE 140/2011, y su adecuación jurisdiccional en la Provincia de Santa Fe como Proyecto Pedagógico Interinstitucional de Prácticas (PPIP), desarrollado durante el ciclo lectivo 2023 . Esta última experiencia retoma el Proyecto del mismo nombre que implementamos institucionalmente en el año 2022.

Recuperando aportes de las Bases para la convocatoria de Apoyo Pedagógico a Escuelas del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela INFod-2022”, coincidi-

mos en que estas políticas educativas fortalecen la tarea docente, especialmente en escenarios pos pandémicos y contribuyen al mejoramiento y renovación de las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas; a la formación de las y los docentes en ejercicio y al fortalecimiento de la formación inicial de las y los profesores en formación. En este sentido, dichas políticas nos permitieron retomar, profundizar y complejizar aquellos primeros pasos de la propuesta del año 2022.

### **Todo comenzó...**

En la formación de Profesores de Educación Primaria en nuestra Institución, muchas de las y los docentes creíamos que los contenidos didácticos de las disciplinas que enseñábamos y aprendían nuestros estudiantes, así como las metodologías, es decir el cómo lo hacíamos, impactaban directamente en sus prácticas en las escuelas asociadas de manera efectiva. Los espacios curriculares como las didácticas generales y específicas, el Área Estético Expresiva, Tic, entre otros, al no participar de los talleres de la práctica (especialmente en 3ros y 4tos años) no vislumbraban un problema a repensar allí. Cuando a fines del año 2021, los y las estudiantes socializaron y expusieron sus trabajos de las prácticas de Taller IV en el Instituto de Formación, ocurrió un acontecimiento que irrumpió, que puso en duda y resquebrajó lo que hasta ese momento parecía evidente o estaba naturalizado.

Visibilizamos indicios de un problema: los desajustes entre las prácticas de enseñanza en las escuelas asociadas y las prácticas de enseñanza formativas en el Profesorado de Educación Primaria. El análisis reflexivo de dichos desajustes nos permitió revisar y problematizar nuestras prácticas en la formación de futuros docentes.

Muchas/os de nuestras/os estudiantes estaban realizando prácticas (en 3ro y 4to año especialmente) en escuelas asociadas, en las cuales debían planificar y desarrollar la enseñanza desde propuestas y /o proyectos integrados a partir de problemas. En este punto había una discordancia entre la instancia formativa en el Instituto de Formación Docente y el mundo de las prácticas en las escuelas. Allí surgió la necesidad de repensar nuestras maneras de enseñar en el nivel superior: nuestras/os estudiantes aprenden y se forman de manera disciplinar o areal fragmentada y van a insertarse en las escuelas asociadas en formatos curriculares y didácticos integrados.

Comenzó así un camino de reflexión y diálogo entre diferentes sujetos institucionales. Reuniones docentes poniendo sobre la mesa este acontecimiento y repensando entre todos. “Si nuestros estudiantes realizan sus prácticas en la mayoría de las escuelas asociadas integrando áreas y disciplinas y/ o por proyectos problematizadores, ¿por qué en la formación superior se trabaja de manera fragmentada la enseñanza de las áreas específicas? Pareciera que no trabajamos en concordancia con esta necesidad de la práctica. ¿Podemos revisar, desde cada una de las didácticas, la correlación entre los modelos didácticos que proponemos y la metodología que implementamos?” ( Registro Reunión 18/5/2022)

Nos planteamos si el enfoque curricular que enuncia el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria vigente ¿tiene relación con lo que acontece en las escuelas primarias de la pos pandemia?

Una docente de didáctica específica expresó “... la verdad, me gustaría saber qué está pasando hoy en las escuelas primarias con la enseñanza de la Lengua”. Pregunta disparadora para el resto de los y las docentes allí reunidos. Siguieron reuniones con los Talleres de la Práctica II, III y IV especialmente, para

que nos cuenten cómo estaban trabajando, Comenzó un diálogo fructífero que dio el nombre al proyecto: “Las didácticas dialogan”. Este consistía en construir una experiencia de proyecto integrado entre las didácticas específicas y Tic a partir de un problema en los 2dos y 3ros años del Profesorado de Educación Primaria y se implementó en el año 2022.

En el año 2023, la propuesta se profundizó, enriquece y complejiza a partir de la convocatoria para Proyectos de Apoyo Escolar (APE) desde el INFoD y su adecuación Jurisdiccional en la Provincia de Santa Fe como Proyecto Pedagógico Interinstitucional de Prácticas (PPIP). En esta instancia nuestro proyecto, en ciernes aún, incorporó a las Escuelas Asociadas y retomó la problemática de origen, pero ya desde una concepción menos endógena y abierta a la vinculación con las escuelas en forma directa. Entendemos a los Institutos de formación inicial como un trayecto que construye saberes, experiencias y prácticas que se expresarán en una praxis profesional específica, con un posicionamiento ético- político y pedagógico didáctico. Comenzar a “Vincularnos con las escuelas proponiendo maneras inéditas de acompañar, evaluar, producir conocimiento e investigar a partir de una formación situada, nos permitirá cumplir con las funciones que la normativa propone para los ISFD. Las mismas se nutren, enriquecen y alimentan “(Bases APE, INFod, 2022)

¿En qué concepciones, metodologías y abordajes didácticos no tradicionales nos enfocamos?

La concepción de Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE) nos ayudó a posicionarnos con relación a cómo comprendíamos este trabajo y desde dónde. Recuperando los aportes de Sandra Nicastro (Curso APE 2023) consideramos que la tarea es “Pensar lo que pasa en la escuela y pensar lo que pasa en la formación” pero en un encuentro compartido y recíproco,

un”entre”. No desde el aplicacionismo de los institutos de formación inicial hacia otros (escuelas) sino un actuar juntos. Retomamos la línea interpretativa de que Cuando pensamos en APE no hablamos de apoyo escolar, ni de tutorías, ni solo de práctica docente, ni de actividades inconexas, sino de asumir procesos de trabajo institucional compartidos entre los ISFD y las escuelas, no sólo para procurar la mejora de los aprendizajes de las y los educandos en el contexto de la escuela, sino también para retroalimentar la formación inicial a partir de la construcción de saber pedagógico entre ISFD y escuela. (Bases Ape INFod-2022).

APE hace foco en un trabajo vivo, la realidad educativa es dinámica, es una oportunidad de afianzar relaciones intra e interinstitucionalmente y crear nuevas.

Esta concepción de trabajo articulado se planteó desde el principio en las reuniones con los y las docentes de escuelas asociadas y nuestra preocupación se centró en la necesidad de mejorar las enseñanzas y los aprendizajes en ambos niveles desde un trabajo de reflexión y enriquecimiento mutuo. Nos preocupaba cómo construir , a la manera que Maggio lo plantea, “enseñanzas poderosas” con “ inclusiones genuinas”, el desafío de “reinventar la clase” en ambos niveles (Maggio, M, 2018).

Consideramos necesario superar la mirada exclusivamente disciplinar en la formación inicial para construir otra más respetuosa de la complejidad y del enfoque holístico de los contenidos/problemas.

El encuadre teórico y metodológico recupera como ejes de esta experiencia las categorías de construcción metodológica (Edelstein ,G.,2022), de recorte didáctico (Gojman y Segal, 1998) y de proyectos de trabajo ( Anijovich,R., Mora, S., 2022), dentro de los cuales el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tuvo



centralidad ya que una de nuestras escuelas asociadas trabaja casi con exclusividad con este abordaje didáctico. Nos pareció interesante esta propuesta metodológica que busca impulsar la participación activa y el trabajo colaborativo integrando diversas áreas/disciplinas, vinculando los conocimientos, la teoría, la práctica y las experiencias apuntando a que los proyectos se conviertan en verdaderos problemas por resolver.

Morín (1999) plantea la necesidad de promover un conocimiento que permita abordar los problemas globales actuales, realizando una articulación entre los saberes disciplinares y las situaciones que ofrece la realidad. La multidimensionalidad es inherente a la realidad, y se hace necesario aprender a pensar el contexto y la complejidad. Como sostiene este autor: “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza.” (Morin, 2020:21).

En suma, la propuesta es pensar el currículum y las didácticas integradas a partir de proyectos (Pozuelos Estrada, F., otros, 2023) que problematicen la realidad en su complejidad, desde una mirada crítica y transformadora que haga foco en “acontecimientos” que irrumpen y desnaturalizan lo obvio (Morelli, S., Coord., 2016), a manera de ruptura de la evidencia, que nos interpelen, que habiliten a nuestros/as estudiantes a reflexionar, a hacerse preguntas, problematizar y sentirse conmovidos a construir un mundo mejor.

La experiencia hacia el interior del Instituto Superior en el tramo formativo

Nos focalizamos en las formas de aprender y enseñar en el contexto actual, cuya centralidad radica en el diálogo multidisciplinar de los saberes y artes, que constituyen espacios escolares (ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, len-

gua ,Tic y Área Estético Expresiva). Ese encuentro muchas veces parte de un problema, en consecuencia durante el año 2023 los profesores de las didácticas específicas nos propusimos trabajar un problema en el que todas las áreas realicen sus aportes.

A partir de la experiencia del Proyecto “Las didácticas dialogan” del año 2022, decidimos democratizar la elección de las problemáticas, consultamos a los y las estudiantes de segundo y tercer año. Los segundos años se mostraron interesados en el abordaje de la problemática de la interculturalidad focalizando en la comunidad Qom en la ciudad de Rosario y los terceros años propusieron analizar la ESI y el barrio como espacio urbano seleccionando Pichincha de la ciudad de Rosario.

A partir de estos ejes, comenzamos a trabajar en el recorte desde las didácticas específicas, transversalizando la problemática a investigar.

Establecimos 6 fases, que fuimos cumpliendo según un cronograma, que comenzó en el mes de mayo y finalizó con la presentación del producto final y socialización en el mes de octubre.

En las primeras fases se realizó la elección del eje/ problema para el recorte didáctico y planteo de interrogantes sobre los que se desarrollaría la investigación. En los segundos años, los estudiantes decidieron investigar sobre la Interculturalidad haciendo foco en la comunidad Qom de Rosario. El recorte del problema fue “¿Existe la interculturalidad sin equidad social?”

En las fases 4 y 5, se realizó la investigación bibliográfica sobre el estado del arte, búsqueda de información relevante para el abordaje de la problemática y lo que más tiempo llevó, que fue la elaboración de las posibles respuestas a los interrogantes

planteados. En el caso de la comunidad Qom nos encontramos con un sinnúmero de publicaciones y nos centramos en las escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB). Desde el Instituto gestionamos un panel sobre la problemática, en el que participó una docente idónea de la comunidad y una investigadora especializada en la comunidad Qom en Rosario. Los estudiantes realizaron entrevistas y luego llegaron a las conclusiones y elaboraron el cierre y socialización que se presentó interinstitucionalmente. Entre los recursos construidos surge el Rap del 11 de octubre del estudiante Catriel Díaz que compartimos [https://youtu.be/n8BcpC\\_CtTE?si=z6cmLD6gZDzPtUjq](https://youtu.be/n8BcpC_CtTE?si=z6cmLD6gZDzPtUjq)

En tercer año trabajaron el espacio urbano, el barrio desde el problema : Pichincha ¿ Es un lugar para todos? Un lugar, un imaginario social para quienes lo habitan, lo trabajan y lo consumen a través del tiempo. En las fases 4 y 5 cada área y espacio curricular trabajó ese recorte desde su especificidad . Se hizo un recorrido inicial por el lugar con los profesores y estudiantes mirando desde distintas perspectivas para luego investigar, escribir y profundizar. Lo construido se expuso en la socialización de todo lo aprendido y producido.( libros, videos, paisajes sonoros, juegos, exposiciones, recursos didácticos, entre otros)

En cuanto a ESI, el problema recortado apuntaba a su relación con la enseñanza en las escuelas primarias. Se enfocan en investigar sobre el tema, y en pensar cómo se podría colaborar con recursos didácticos .Así produjeron audiocuentos, paisajes sonoros, teatro de títeres, entre otros.

### **El diálogo y trabajo conjunto con las Escuelas asociadas**

Las escuelas asociadas al Instituto son urbanas, ubicadas en el centro y macrocentro de la ciudad. Tal como se dijo anteriormente, cada una de estas escuelas ya implementa propuestas

y /o proyectos integrados a partir de problemas. A lo largo de los encuentros que mantuvimos, cada una refirió los proyectos institucionales que estaban desarrollando y los diferentes abordajes integradores que llevaban adelante:

Esc. N° 56 “Almafuerte”: esta Institución trabaja con el Programa No Graduado (PNG ) hasta 3er grado. Llevan adelante un proyecto sobre convivencia y democracia en la ciudad, en relación con los 40 años de democracia y al hecho emergente de las próximas elecciones. En el 1er ciclo se trabajó el eje “La Identidad”.

Esc. N°70 “J. J. Castelli”: organizan los contenidos en “secuencias integradas” por eje temático (con un tiempo aproximado de 20 días de duración). En el 1er cuatrimestre se tomó como eje la ESI.

Esc. N°86 “J. M, Estrada”: seleccionan institucionalmente una temática, “La convivencia en la ciudad del río marrón”. Cada grado planifica en redes y en los ciclos donde ya hay varias docentes (4to a 7mo) acuerdan entre ellas una planificación integrando áreas.

Esc N°71 “Dr. F. Gurruchaga”: institucionalmente, desde hace varios años, decidieron poner en juego la metodología de APB ligada a TIC. Cada grado realiza su propio proyecto que renuevan cuatrimestralmente.

Esc. N°72 “Juan B Justo”: desarrollan un proyecto institucional artístico-pedagógico del que participan todas las áreas, tomando como eje temáticas culturales. Este año se abocan a “Las grandes películas de la historia del cine”.

A partir de esta diversidad de abordajes didácticos, propusimos una jornada interinstitucional de intercambio entre las escuelas

y el ISP, en la que cada Institución tuviera la oportunidad de socializar y mostrar el trabajo que llevan adelante en relación con la integración de áreas. La Jornada de Socialización de concepciones, metodologías y abordajes didácticos no tradicionales fue una oportunidad tanto para docentes y referentes del ISP y de las escuelas asociadas, como para los estudiantes del profesorado, quienes tuvieron la oportunidad de escuchar, directamente de los protagonistas, las posibilidades y alternativas que otorga una mirada no tradicional sobre la enseñanza.

Producto de los encuentros y diálogos entre todos los sujetos involucrados, y tal como habíamos planteado en el proyecto original, surgió la necesidad de conversar con otros, con docentes que hubieran profundizado estas cuestiones didácticas y curriculares a manera de insumos para seguir reflexionando . La tercera Jornada Interinstitucional fue con los aportes de conversatorios que actuaron como disparadores para la reflexión situada y compartida. Uno con docentes que habían participado de la escritura del documento curricular jurisdiccional Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) y otro con la Dra. Mariana Maggio de manera virtual que nos permitió hacer preguntas, compartir lo que estábamos haciendo en todas las instituciones, y pudimos abrir el diálogo a otras escuelas primarias que fueron invitadas y se incorporaron a la propuesta del proyecto.

### **Conclusiones y caminos abiertos**

Retomando el interrogante inicial: si nuestros estudiantes realizan sus prácticas en las escuelas asociadas, en general integrando áreas y disciplinas y/ o por proyectos problematizados, ¿por qué en la formación inicial de los ISP se trabaja de manera fragmentada la enseñanza de las áreas específicas?

Una de las respuestas que vislumbramos es la necesidad de revisar desde cada una de las didácticas y espacios curriculares la correlación entre los enfoques y posicionamientos didácticos y curriculares que proponemos e implementamos en la formación inicial con algunas evidencias. Por un lado, con los requerimientos del contexto sociocultural actual y por el otro, con las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas asociadas. Consideramos necesario un diálogo continuo, sistemático, simétrico y colaborativo entre la instancia formativa en todos los campos de los Institutos de Formación Superior y las escuelas asociadas. Se hace relevante una transformación del Diseño Curricular Jurisdiccional en la carrera del Profesorado de Educación Primaria.

El camino recién comienza por eso las “didácticas dialogan” se irán transformando en las didácticas, las prácticas y las escuelas asociadas dialogan.

### **Referencias bibliográficas**

- Morelli, S.,(coord) ( 2016)Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos, Homo Sapiens, Rosario.
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la Universidad, Paidós, Bs As.
- Edelstein ,G.(2022), Revista Análisis de las Prácticas ,Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica, UNIPE, N| 1. Mayo 2022.
- Gojman.S y Segal, A.(1998) “Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”, en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (1998): Didáctica de las Ciencias Sociales II, Paidos, Bs As.

-Anijovich,R, Mora, S , (2022)Estrategias de Enseñanza, Otra mirada al quehacer del aula, Aique, Bs As.

-Morin, E,(2020)La mente bien ordenada. Repensar la Reforma .Reformar el pensamiento, 2da ed. Siglo XXI,Bs As

-Pozuelos Estrada, F., otros, (2023) El Currículum Integrado en la Práctica: el trabajo por proyectos, Ed. laboratorio Educativo-INFoD,Bs As.

### **Documentos:**

-Bases para la Convocatoria de Apoyo Pedagógico a Escuelas, Programa Nacional de Formación permanente “Nuestra Escuela”, INFod, 2022.

-La función de Apoyo Pedagógico a Escuelas ,Marco General, Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela”, Infod, 2022.-

-La organización de la función apoyo pedagógico a escuelas, Documento de trabajo ,INFod,2015- Recuperado de [https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/LA\\_ORGANIZACION\\_DE\\_LA\\_FUNCION\\_APOYO\\_PEDAGOGICO\\_A\\_ESCUELAS.pdf](https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf)

[1] Recuperamos la idea de complementariedad entre Currículum y Didáctica en la preocupación teórica y práctica por la enseñanza. Ver Morelli, S.(Coord) (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Homo Sapiens, Rosario.





