

Volumen IV - Número 8 - Diciembre de 2024
Publicación semestral
ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES

Mónica Fernández Pais ▪ Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez Torres ▪ Dominique Kamffer y Johan Wassermann ▪ Natalia García ▪ Federico Brugaletta ▪ Antonio Romano y Federico Alvez Cavanna ▪ Nicolás Federico Cáceres y Andrea Milena Guardia Hernández ▪ Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; María Eduarda Gomes Belo da Silva y Hemilly Suenny da Silva ▪ Katya Braghini y Marcus Aurelio Tabora de Oliveira ▪ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos ▪ Ana Diamant, Pablo Pineau y Antonio Romano ▪

CONTEXTOS

Juan Bautista Paiva y María Victoria Martín ▪ Marisol Rodríguez Quesada ▪ Diego Gonzalez y Diego Petrucci ▪ María Cecilia Gargiulo; María Silvana Zamora; María Cecilia López; Ana Estefanía Mansilla y Matías Eduardo Ortega ▪

ENTREVISTA

NORBERTO LIWSKI: INFANCIA, JUVENTUD, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS

RAIE

Revista Argentina de
Investigación Educativa

Volumen IV - Número 8 - Diciembre de 2024 - Publicación semestral - ISSN 2796-7433



ARGENTINA



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector
Ana Pereyra, vicerrectora
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales



REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
Secretaría Técnica: Mariana Frechtel, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y Dirección de Primaria Provincia de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danilo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

María Teresa D'Meza Pérez, UNIPE: Editorial Universitaria

Diego Herrera, edición y corrección

Oscar Bejarano, diagramación

Diana Cricelli, diseño original de la RAIE

Dirección de Sistemas UNIPE y Área de Comunicación UNIPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNIPE

ISSN N° 2796-7433



8

Sumario

RAIE • Volumen IV • Número 8 • Diciembre de 2024 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Editorial	
<i>Adriana Puiggrós</i>	7

TEMA PRINCIPAL

AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES

¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la Educación Inicial	
<i>Mónica Fernández Pais</i>	13

Ley de Memoria Democrática en España y Castilla-La Mancha. ¿Transferencias a la escuela obligatoria?	
<i>Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez Torres</i>	29

Víctima del pasado vs víctima a causa del pasado	
<i>Dominique Kamffer y Johan Wassermann</i>	49

<i>Cartas al capitán</i> . Inteligencia estatal, educación y giro archivístico, 1976-1983	
<i>Natalia García</i>	71

Estrategias y tácticas en la censura editorial de Paulo Freire durante la última dictadura argentina (1976-1983)	
<i>Federico Brugaletta</i>	91

En nombre de la laicidad. Los límites a la libertad de cátedra en la transición uruguaya: un debate, siete hojas, un editorial y un sumario	
<i>Federico Alvez Cavanna y Antonio Romano</i>	111



Las políticas de memoria y el rol del educador hoy. Una revisión de los casos de Colombia y Argentina en su historia reciente <i>Nicolás Federico Cáceres y Andrea Milena Guardia Hernández</i>	129
Política como ação educativa: mulheres contra a ditadura civil militar no Brasil <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto;</i> <i>Maria Eduarda Gomes Belo da Silva y Hemilly Suenny da Silva</i>	151
O elogio da educação e da juventude pela ditadura militar brasileira: pistas para uma pedagogia essencialista na imprensa brasileira (1961-1975) <i>Katya Braghini y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira</i>	171
<i>La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934</i> <i>Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos</i>	193
Epílogo <i>Ana Diamant, Pablo Pineau y Antonio Romano</i>	217

ENTREVISTA

NORBERTO LIWSKI

Infancia, juventud, educación y Derechos Humanos <i>Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel</i>	221
--	-----

CONTEXTOS

Reflexiones sobre el <i>podcast</i> como recurso pedagógico <i>María Victoria Martín y Juan Bautista Paiva</i>	231
Transformación de los procesos educativos a distancia a una educación virtual: La experiencia desde la Catedral de Trabajo Social, UNED, Costa Rica <i>Marisol Rodríguez Quesada</i>	243
Influencia de la pandemia de Covid-19 en las trayectorias de jóvenes del conurbano bonaerense <i>Diego González y Diego Petrucci</i>	267
Ampliación de la jornada escolar primaria en escuelas públicas estatales: el caso de Tucumán <i>María Cecilia Gargiulo; María Silvana Zamora;</i> <i>María Cecilia López; Ana Estefanía Mansilla y Matías Eduardo Ortega</i>	291



LEGISLACIÓN

Laica o libre: la ley Domingorena y Conferencia Regional de Educación Superior 2008	321
---	-----

RESEÑAS

La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales. Sandra Carli. <i>Ana Diamant</i>	325
Tesis de Maestría: <i>Deserción Escolar en Isla Maciel: abordaje desde extensión universitaria (1956–1966)</i> . Juan Pablo Urrutia <i>Alejandra Juvenal y Natalia Osorio</i>	331

RECURSOS	335
----------------	-----

CONVOCATORIA

N°9 - Educación: la herencia del pasado y los desafíos del futuro	365
---	-----



La educación superior es un derecho universal

En momentos de escribir este editorial, en decenas de universidades públicas, estudiantes, docentes, investigadores, no docentes y las máximas autoridades encabezan un movimiento en defensa de la universidad pública. Los estudiantes custodian las casas de estudio y asisten a las clases que sus profesores dictan en las calles. Lejos de ser una “toma” de espacios privados, como dicen algunos medios de comunicación, se trata de la defensa de un espacio estatal, cuya autonomía y autarquía están aseguradas por la Constitución Nacional y por el derecho internacional. En la histórica Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, se acordó que el derecho universal debería ser fundamento de la educación superior, recalcando el papel estratégico de esta última en el desarrollo sustentable de la región. Este principio fue aprobado por los países presentes, entre los que figuró la Argentina. La

Carta de Cartagena se inscribe entre los más importantes tratados internacionales sobre derechos humanos.

Por el contrario, la Ley de Educación Superior 24.521/1995 dictada por el gobierno neoliberal de Carlos Saúl Menem abrió el camino hacia un carácter subordinado de la educación pública nacional, pero dicha norma fue modificada en 2015 por el Congreso de la Nación (Ley 27.104). A partir de esa Ley Modificatoria, rigen los acuerdos tomados en Cartagena de Indias: “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

La demanda que expresó la Reunión de Cartagena de Indias remite a los principios que históricamente dieron identidad a las universidades. En la Argentina, el Movimiento Reformista de 1918 levantó las tres banderas que serían asumidas por el estudiantado de las universidades latinoamericanas: *autonomía, libertad de cátedra y cogobierno*. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar el derecho universal a la



educación superior solo fue concretado por el gobierno de Juan Domingo Perón mediante el Decreto 29.337/1949, que eliminó los aranceles universitarios, es decir, instaló el derecho a la *gratuidad* de la educación superior. La Ley Taiana (20.654/1974), del mismo signo político, fue la primera en incluir los cuatro principios mencionados. La Convención Constituyente de 1994 avanzó significativamente en la legalización del derecho a la educación. Confió al Congreso de la Nación la responsabilidad de garantizar “los principios de gratuidad y equidad de la educación pública nacional y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”, así como “la promoción de valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna” (Constitución Nacional, artículo 75, inciso 19).

¿Dónde quedan los derechos humanos si se descalifica y desfinancia la educación pública, abandonando a miles de jóvenes, la mayoría de los cuales son el primer miembro de su familia que accede a la educación superior, e incluso que termina el secundario? ¿Dónde las garantías constitucionales? ¿Dónde la tradicional confianza argentina en la educación como factor de movilidad social?

El incumplimiento de la responsabilidad estatal abre las puertas a una competencia empresarial, cuya lógica vinculada a la inmediata acumulación de capital es ajena al bienestar actual y futuro de la sociedad. Por el contrario, considera a la educación un gasto innecesario, opta por programas focalizados, dirigidos a sectores clientelares o grupos controlables y medibles, que permiten determinar cuántos y

cuáles terminarán cada ciclo escolar. Las corporaciones profesionales que tienen privilegios, los monopolios informáticos, las editoriales transnacionales han invadido los lugares de decisión de la educación y compiten entre sí, como cualquier actor del mercado. En el medio, queda destrozado el sistema educativo.

Debemos prevenir los pasos que siguen en el programa del neoliberalismo y el anarco neoliberalismo. Se trata, entre otros, de establecer aranceles, empezando por las universidades para alcanzar luego a todos los niveles del sistema, y de eliminar su carácter nacional. Menem dio el primer paso transfiriendo las escuelas a las provincias y dejando muy pocas funciones al Ministerio de Educación de la Nación (Ley de Transferencia Educativa 24.049/1992). Fue un duro golpe al federalismo que agregó confusión a la históricamente opaca distribución de funciones educativas entre los gobiernos nacional y provinciales. En 1995 el mismo gobierno sancionó una Ley de Educación Superior que abrió las puertas al arancelamiento y al ingreso del sector privado en la educación pública superior.

De manera abierta y/o velada, el gobierno actual tiene la intención de transferir las universidades nacionales a las provincias e impactar sobre la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) y la Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2006), dictadas durante el gobierno de Néstor Kirchner, que establecieron medidas tendientes a reintegrar el sistema educativo nacional sobre bases federales, así como sobre la Ley Modificatoria de la Ley de Educación Superior, que garantiza la gratuidad y



el acceso universal a todas las instituciones de ese nivel (27.204/2015).

Las medidas y proyectos del gobierno argentino, que perjudican profundamente a la educación superior y la investigación científica y tecnológica, despertaron un sujeto siempre latente en nuestra sociedad, cual es el movimiento estudiantil-docente. Cuenta con el apoyo de las centrales de los trabajadores, de los organismos de derechos humanos, de las organizaciones sociales, y de una numerosa presencia de la clase media golpeada por la política económica y social del neoliberalismo. Asimismo, hay fuertes apoyos internacionales, como el reciente pronunciamiento del H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en apoyo de las universidades públicas argentinas.

La convicción de que la educación es un derecho se ha instalado profundamente. Es bueno entender que los derechos adquiridos en relación con una educación democrática y con justicia social no se han podido borrar de la memoria, ni en los peores momentos de nuestra historia. Resurgen como demandas que tienen la potencia de sumar y condensar muchas otras de la sociedad. La lucha estudiantil, más allá de que alcance de inmediato sus objetivos, es un enorme proceso educativo para las nuevas generaciones, así como una actualización de la memoria histórica reciente y pasada.

La RAIE agradece a Ana Diamant, Pablo Pineau y Antonio Romano su colaboración en la orientación de este número.

Adriana Puiggrós

Directora de la RAIE



AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES



Mónica Fernández Pais*

¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la educación inicial

RESUMEN

En este artículo nos proponemos explorar los modos en los que las formas autoritarias se desarrollaron en los llamados jardines de infantes argentinos. Bucearemos en lo que detectamos como huellas en las salas y en la construcción curricular del período marcado por flagrantes violaciones de derechos humanos llevadas a cabo en la última dictadura militar cívico-eclesiástica en la Argentina entre los años 1976 y 1983, para reconstruir un discurso velado por la asepsia que pugna por quedarse en la educación inicial. Se trata de un período marcado por profundas transformaciones en las prácticas educativas que se expandían por todo el país hacia la consolidación de un discurso ligado al orden, la obediencia y el silencio, cuyas marcas perviven aún hoy.

PALABRAS CLAVE

Educación inicial • dictadura • enseñanza • aprendizaje • maestras(os) • memorias

TITLE

How do we tell a world? Of memories, teachings and learning in initial education

* Doctora en Educación (UNER) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Estudia sobre los derechos del niño y la primera infancia. Es profesora, investigadora y directora de la Especialización en Infancias y Juventudes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es directora de la Cátedra Libre Paulo Freire (UNLP). Fue docente de escuelas infantiles de la CABA por dos décadas. Fue directora nacional de Educación Inicial. Forma parte de la Cátedra Libre Appeal (UNLP). Correo electrónico: moniferpais@gmail.com.



ABSTRACT

In this article we propose to explore the ways in which authoritarian forms developed in the so-called Argentine kindergartens. We will delve into what we detect as traces in the rooms and in the curricular construction of the period marked by flagrant violations of human rights carried out in the last civic-ecclesiastical military dictatorship in Argentina between 1976 and 1983, to reconstruct a veiled discourse for the asepsis that fights to remain in initial education. This is a period marked by profound transformations in educational practices that expanded throughout the country towards the consolidation of a discourse linked to order, obedience and silence, whose marks still survive today.

KEYWORDS

Initial education • dictatorship • teaching • learning • teachers • memories

DE LO INDESEABLE

Las palabras de Hamlet: “Los tiempos están confusos. Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden” son o más o menos verdaderas para cada nueva generación, aunque desde principios de nuestro siglo quizás hayan adquirido una validez más persuasiva que antes.
Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

Proponernos hablar de las niñeces y de las dictaduras nos remite a lo indeseable. Pensar en la responsabilidad de gestar vidas en un mundo que ofrece destinos prefijados en los que “llueve sobre mojado” produce silencios. Desde allí, volvemos a las fuentes para compartir reflexiones con la intención de seguir recorriendo la historia reciente.

En ese recorrido, cabe recordar que el discurso que articula las prácticas en los llamados jardines de infantes argentinos en el período 1976-1983 está marcado por argumentos de las autoridades a favor de la capacidad de aceptar las innovaciones por parte de las maestras(os) de la educación inicial y por la sensible distancia de las formas escolares impuestas en desmedro de estas instituciones como espacios deseables para la educación en los primeros años. En cambio, poco se ha dicho en relación con la intencionalidad de la enseñanza en el período, velando argumentos acerca del carácter político de la educación *desde la cuna*. Esto se debe a la construcción de un relato en torno a la desvalorización social de la, por entonces, educación preescolar, su carácter pedagógico o asistencial, y la dependencia de la escuela primaria a la hora de plantear objetivos. Estos aspectos han construido un discurso signado por asepsia ideológica, remanido romanticismo en torno al tiempo de la primera infancia y consolidación de un estereotipo de las docentes portadoras de condiciones maternas



con “dudosa” y escasa formación para la enseñanza. Mientras el nivel crecía, las tradiciones se cristalizaban y construían una “leyenda” como historia de la educación inicial nacional (Fernández Pais, 2018).

ENTRE DISPUTAS QUE EXCEDEN A INSTITUCIONES Y COMUNIDADES

La educación inicial en la Argentina es uno de los espacios de enseñanza caracterizado por las tensiones en torno al carácter político-pedagógico de su tarea. Las consideraciones acerca del reconocimiento de la perspectiva asistencial y, a su vez, el carácter pedagógico que se le concede a las tareas de cuidado, más allá de convertirse en un juego de palabras, muestran los límites de una disputa que excede a sus instituciones y sus comunidades. Se trata de una de las problemáticas educativas que pone en evidencia cuestiones que hacen a las lógicas heteronormativas y patriarcales que sustentan el capitalismo desde sus orígenes, por un lado, y, al devenir de las corrientes educativas nacionales, por otro.

Me detengo y recupero algunas ideas. De dónde veníamos o venimos. En 1950, en los llamados jardines de infantes, la tarea cotidiana reunía los aportes de Federico Fröebel, María Montessori, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y Ovide Decroly en una construcción tan ecléctica como rigurosa. Recordemos que se trataba del tiempo en el que “los únicos privilegiados” eran los niños y las niñas, y los esfuerzos estaban dedicados a construir el orden y la felicidad del mundo infantil. A su vez, asistir al jardín de infantes era obligatorio en la provincia de Buenos Aires.¹ Ese año se publica en el país el “Programa de actividades de los jardines de infantes”, escrito, entre otras, por Patty Smith Hill,² en cuyo prólogo Clotilde Guillén de Rezzano planteaba:

A medida que se desarrolla en el programa, se ve cómo el niño adquiere precisión, seguridad, exactitud, control, regularidad material y espiritual; cómo se forma en él el sentido de la responsabilidad; cómo siente intereses nuevos, gusta de placeres derivados de una actividad integral, comprende y valora los beneficios y obligaciones de la vida social y el papel que en ella le toca asumir, y cómo, a la vez, asimila indirectamente, sin más esfuerzos que el educativo, conocimientos relacionados con sus necesidades, que ordena, clasifica, sistematiza e incorpora a su acervo personal (Smith Hill, 1950, p. IX-XI).

- 1 De acuerdo con la Ley 5.096/1946, o Ley Simini, en la provincia de Buenos Aires el jardín de infantes era obligatorio desde los tres hasta los cinco años. La Ley estuvo vigente hasta 1951.
- 2 Smith Hill fue alumna de John Dewey en la Universidad de Chicago. Defensora del juego libre, impulsó la reforma de los jardines para dejar atrás el método froebeliano.



En el texto, las autoras reponen la importancia de la psicología de Arnold Gesell, destacando sus aportes para comprender la importancia de los primeros años en el desarrollo. Gesell y la psicología de la conducta llegarían para quedarse hasta entrada la democracia, junto a los desarrollos de Jean Piaget y del psicoanálisis. Años más tarde, se combinarían con las miradas personalistas del pedagogo español Víctor García Hoz.

Del mismo modo, se consolida el uso de libros, clases y guías que ordenan la tarea diaria en la educación infantil argentina, cuya tradición se remonta al legado sarmientino en el Capítulo V de *De la educación popular* (1849). Así, los aportes de los llamados “precursores” estuvieron presentes en textos como el de la misma Guillén de Rezzano (*Los jardines de infantes. Origen, desarrollo, difusión, organización y métodos*, 1940), en los elaborados para seguir en detalle por el Comité argentino de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE), en los números de la revista *La Obra* o en varios libros publicados en la década de 1960. En todos los casos, se trataba de la descripción y explicación de un método de trabajo para el desarrollo de la jornada. Esos materiales de apoyo oficiaban de guías en las que perduraba aquella desconfianza original hacia la mujer presente en Comenio, Pestalozzi, Fröebel y, demás está señalar, ante los innumerables sitios del instagram actual acerca de las capacidades de quien pretende enseñar en los primeros años. Hoy, bajo los designios de la virtualidad, la inmediatez y el *paso a paso*, hemos llamado a esta tradición “didáctica del tutorial” (Fernández Pais, 2022).

Volvamos a las salas de los sesenta. En esos años, por influencia de Soledad Ardiles Gray de Stein (Mery Stein),³ desde Tucumán, y de Margarita Ravioli, desde la Ciudad de Buenos Aires como rectora del profesorado “Sara C. de Eccleston” y el Jardín de Infantes “Mitre”, se impulsaban reformas. El clima de época marcado por transformaciones sociales en Occidente⁴ no escapaba al intento de renovación que llegaba, una vez más, desde el norte. En Estados Unidos se consolidan⁵ las nuevas formas de trabajar en los *kindergarten*, mientras que en la Argentina toman fuerza los aportes del psicoanálisis y la teoría piagetiana arriba a la docencia. Sin embargo, fue el aporte decisivo de Cristina Fritzsche, como profesora y directora de un jardín de infantes, que opera como bisagra para que el cambio se efectivice. Así, podemos decir que la llegada de la “renovación” se dio en medio

3 La obra de Stein (2001, 2005) ha sido difundida a través de la recopilación de fuentes y de sus memorias, aunque se la conoce más en el norte y centro del país que en la región metropolitana. Fue maestra y se formó como pedagoga con Ricardo Nassif. Agradecemos la generosidad de la profesora Stein, quien compartió sus archivos personales con la autora del presente trabajo.

4 El mundo occidental vibraba al ritmo de la revolución cubana, la guerra de Vietnam, los Beatles, el movimiento hippie, la llegada de la píldora anticonceptiva; mientras que en la Argentina el psicoanálisis, la Escuela para Padres de Eva Giverti y Mafalda hacían a los discursos sociales, sobre todo urbanos.

5 El primer trabajo que establecía normas para el cambio en el *kindergarten* data de 1925: se trató de una tesis doctoral defendida en la Universidad de Columbia (González Canda y Szulanski, 1965).



de transformaciones sociales mientras en la Argentina se sucedían los gobiernos de facto de los generales Juan Carlos Onganía (1966-1970), Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Lanusse (1971-1973).

La renovación traía al discurso de la educación inicial la centralidad del *juego*, en tanto “es una necesidad vital del niño y si no se le brinda adecuada oportunidad de juego, no es posible esperar de él un normal y satisfactorio desarrollo” (Vargas *et al.*, 1973, p. 1). Este juego se diferenciaba de los juegos ligados a la actividad manual y sinestésica propuesta por los precursores influidos por los saberes médicos (Montessori y Decroly) y a la obsesión por el autogobierno (Fröbel y Agazzi) para ser presentado en diálogo con el trabajo. La propuesta de *trabajo* marcaba el pasaje de un juego completamente dirigido a otro en el que “la maestra está dando sus indicaciones de tal modo que no solo el niño se convence que está actuando por propia iniciativa, sino que ella misma lo cree” a un trabajo creador que “es el de la solución de problemas” (González Canda y Szulanski, 1965, p. 19).

Así, surge la idea de *juego-trabajo* que ordena la rutina cotidiana en las salas hasta entrada la democracia. El planteo buscaba entender el

juego como una actividad placentera que realiza el niño y el *trabajo* la realización de actividades que conducen a su fin, la relación Juego-Trabajo no es una antinomia; por consiguiente, implica la posibilidad de iniciar al niño en el trabajo a través del juego.

En el Jardín de Infantes el juego debe ser el principio rector del quehacer, y estará ligado íntimamente al eje psicopedagógico del mismo: la actividad. Partiendo del primero, se cumple maravillosamente el *proceso* que lleve del placer (juego) al esfuerzo (trabajo), al que llegará el niño naturalmente y sin presiones. Este es el punto de partida para el cumplimiento del proceso que lleve, según Freud, de la actitud de placer a la actitud de esfuerzo.

[...] *Pedagógicamente*, el juego-trabajo podemos definirlo como un momento en el que se cumplen distintas actividades creadoras simultáneas, individuales o por grupos, de acuerdo a la edad, madurez o disposición de los niños (Vargas *et al.*, 1973, p. 2).

El juego-trabajo o juego en rincones es una de las adaptaciones nacionales de las reformas que tenían lugar en Estados Unidos. Se presentaba como una “estructura didáctica” que junto a las “actividades de conjunto” y los “juegos libres en el exterior” conformaba los tres grupos de actividades con los que se desarrollará la “unidad didáctica” a partir de la cual una temática, por ejemplo, “mi barrio”, se convierte en “un medio y no en un fin” (Vargas *et al.*, 1973). A lo largo de distintos textos y materiales que argumentaban y presentaban los lineamientos para el desarrollo del juego-trabajo, se advierte la llegada de tecnicismos ajustados a cada actividad. El surgimiento de una didáctica específica se ordenaba tras fundamentaciones de carácter filosófico, psicológico y pedagógico. Es oportuno mencionar que lo “pedagógico” operaba como categoría general de la cuestión educativa y que por ese entonces reponía componentes propios del campo de la didáctica.



La preocupación por la enseñanza a las maestras de un nuevo *corpus* de actividades se resolvió a través de la publicación de materiales ministeriales y una profusa publicación de textos que se suman a una tradición con inicios a mitad del siglo. Entre ellos, se destacan *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes* (1968) de Fritzsche y Duprat, *El jardín de infantes hoy* (1969) de Bosch y *El jardín de infantes* (1969) de Salotti (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2012). La tarea cotidiana se ordenaba en función de un cronograma muy detallado de la organización del tiempo y era ofrecido a la maestra jardinera junto a sugerencias acerca de su “ser docente” (Fernández Pais, 2017) en los diversos materiales disponibles. Las renovaciones otorgaban centralidad a las actividades que exigían adecuaciones en la dotación de materiales, mobiliario y del espacio en las instituciones. Es en ese contexto que desde el profesorado “Sara C. de Eccleston” se impulsa la realización de una investigación e informe a cargo del arquitecto Horacio Pando y la profesora Susana Szulanski para la elaboración de un documento con apoyo de la OMEP con el fin de construir salas y juegos de exteriores inspirados en jardines de infantes de Alemania, Estados Unidos y Suiza, con un costo estimado entre 75 y 85 dólares/1969, entre otros datos de color (Pando y Szulanski, 1969).

Los nuevos discursos para la educación preescolar se vieron reflejados en el “Curriculum para el Nivel Pre-Escolar” publicado en 1972 por el Ministerio de Cultura y Educación y su Consejo Nacional de Educación. En sus *Bases para el Curriculum del Nivel Pre-Escolar* se plantea que en

“el nuevo Curriculum” están implicados: los maestros, los padres, los alumnos e indirectamente todas las personas pertenecientes a la comunidad social en cuyo seno existe la escuela y el Jardín de Infantes (p. 9).

En un extenso texto de 219 páginas, se detalla la organización de tiempos y espacios, se definen contenidos de enseñanza y se enumeran las actividades que permitirán alcanzar los objetivos de un nivel que reconoce la estrecha relación entre Escuela y Sociedad, como versa el epígrafe inicial del pedagogo español García Hoz.

A la vez, los encuentros en las salas daban cuenta de un clima de una suelta “mayor libertad” en el cual niñas y niños realizaban actividades que les permitían reflejar el mundo de los adultos en una alianza con las familias, que garantizaba la enseñanza de formas de vida pautadas de acuerdo con las edades bajo el gran precepto: a través de la actividad, la educación “le enriquece, le proporciona cierta superabundancia de ser” (al hombre), como sostenía el personalismo vigente (García Hoz, 1968, p. 249). En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el juego-trabajo fue reemplazado por el “juego centralizador” a finales de la dictadura (1983), en una búsqueda por el planteo que se presentaba como parte de las pujas entre las maestras de educación inicial que oficiaban como técnicas en los ministerios nacionales y provinciales y la mirada disciplinadora constante.



GOLPE DE ESTADO DE 1976. TIEMPOS PRELIMINARES Y DERIVAS

En el contexto antes mencionado, el devenir a partir del 24 de marzo de 1976 alcanza otros horizontes. Mientras el personalismo instalado sustentaba nuevos discursos, la emergencia de la didáctica mostraba un modo de enseñar renovado y al mismo tiempo aseguraba que en las salas se aplicaran los valores propios del autollamado “proceso de reorganización nacional”. El respeto a la norma a través de la incorporación de hábitos cobra una importancia superlativa en el período. La obediencia en las calles, el miedo a la autoridad se instalan en la vida cotidiana, sostenidos por representaciones legitimadoras del autoritarismo en el que los mecanismos de control desbordan las salas. La idea de una libertad incipiente para educar buscaba instalarse. El cuidado de las nuevas generaciones implicaba salvarlas de los males del pasado desde un orden que “no se presenta como un fin en sí mismo, sino como una condición necesaria para el despliegue de las propuestas” (Pineau *et al.*, 2006, p. 75) que requieren los nuevos tiempos. En las escuelas, se buscará construir la idea de la necesidad de trabajar para prevenir la amenaza comunista y controlar la enseñanza poniendo el foco en el aprendizaje en tanto fenómeno personal y no social.⁶

En junio de 1977, Juan José Catalán asume como ministro de Cultura y Educación. Este sostendría que el país estaba sumido en una crisis espiritual que debía ser remediada a partir de una renovación de los hábitos mentales por medio de la educación y los medios de comunicación (Puiggrós, 2003, p. 169). En este marco, el jardín de infantes sería el lugar ideal para llegar a las mentes y espíritus infantiles y de sus familias. En octubre de ese año, el Ministerio de Cultura y Educación envía a las escuelas el folleto “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, por Resolución 538, para ser compartido con todo el personal de los establecimientos. Si bien sabemos que luego fue censurado por los mismos generales, las entrevistas realizadas dan cuenta de los modos y tiempos diversos en los que se conoció su contenido. Este estaba en consonancia con los “Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”. Cabe volver sobre el enunciado del capítulo 3, punto 3, acerca de los niveles preescolar y primario:

- a. El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores.
- b. La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin.

6 Para un mejor detalle del tema, ver el análisis que sobre el *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar* (1981) hacen Braslavsky y Krawczyk (1988).



En este sentido, se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita “autoeducarse” sobre la base de la “libertad” y la “alternativa”.

Teniendo en cuenta estas bases esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer: “Libros útiles” para el desarrollo, libros que acompañan al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a no tener miedo a la libertad, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, consciente o inconscientemente, víctimas a la vez de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza (p. 49).

La obra de María Elena Walsh o los textos de Laura Devetach, entre tantos otros prohibidos en el período, no eran asimilados plenamente en su contenido, u otra bibliografía no llamaba la atención mayoritaria del colectivo de la educación preescolar nacional, pero la Resolución en cuestión advierte y orienta sobre su peligro.

La persecución gremial, el amedrentamiento ideológico y la condena a toda forma de intento de desjerarquización de la función directiva y de supervisión, en el caso de la educación inicial que dependía mayoritariamente de las direcciones de educación primaria, controlaba aún más el trabajo de las maestras, signado por cierto desdén hacia la educación preescolar como matriz fundante de la escena nacional.

Se imponía entonces un clima en las salas que consolidó la tendencia a un autoritarismo que, si bien ya estaba presente, ahora sería más directo. Nos referimos a formas de control y censura de las iniciativas de las niñas y los niños en desmedro de la afirmación de su personalidad, que implica expresar sus deseos e ir por ellos. Se consolida la incorporación de los llamados “recursos” para introducir actividades o inducir algún comportamiento. Así, los “brochecitos” en la boca, las posturas forzadas y estigmatizantes como sentarse “como indios”, el uso de “plasticola” que garantiza la quietud eran incorporados como “juego” y transmitidos en el cuerpo docente como la solución tan deseada a los desvíos de la conducta infantil.

No se trataba de enseñar el valor del silencio productivo para pensar, sino para reprimir las propias expresiones y andar sin ser advertidos (“caminamos con zapaticos de algodón”). Se pretendía disciplinar los cuerpos de manera intempestiva cada vez que la docente lo considerara. Estos mecanismos de control fueron repetidos por generaciones de docentes en el marco de una formación que reivindicaba el carácter apolítico y ahistórico del llamado jardín de infantes. Por tanto, estos discursos se instalaron con naturalidad, cristalizando las tendencias más disciplinadoras de los jardines de infantes y la infantilización docente (Fernández Pais, 2018). Kantor (1987a, 1987b, 1989), como becaria Conicet, en el regreso a la democracia, alertará sobre estos usos y costumbres. Su trabajo fue el primero en denunciar estas tradiciones que se instalaron en los jardines de infantes por décadas y que perviven en el señalamiento de niñeces que no logran comportarse como el manual de formas escolares lo exige.



Niñeces en quietud, docentes en silencio. A las instituciones también llegan los primeros gestos de un capitalismo neoliberal que comenzaba a ver la educación como un gran negocio. Tal es el caso de la provincia de Santa Fe, en la cual, por Resolución 994 del 7 de diciembre de 1976 del Reglamento de “Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de Santa Fe”, quedaba “establecido el padrinazgo empresarial para la escuela santafecina en todos sus niveles y especialidades, destinado a posibilitar una real y concreta colaboración para la solución de los problemas que afectan a la acción educativa” (Hereñu, 2016, p. 71, en Fernández Pais, 2018). Así, sería la o el director el responsable de gestionar la contribución necesaria.

En la provincia de Buenos Aires, los mecanismos de implementación del autoritarismo también son explícitos y brutales. A través de la Circular Técnica 4 de 1978 sobre “Bibliografía sugerida”, se definen criterios para la aprobación de la circulación de textos en función del respeto a la moral cristiana y a las instituciones del país, sus símbolos y próceres nacionales, en pos de la defensa de la soberanía nacional y la seguridad interna. Resulta oportuno advertir cómo el discurso castrense ubica al sujeto “comunista” como el responsable de la entrega nacional tanto en cuanto a los valores como desde lo económico, dislocando la lógica en la que sostienen sus principios. Mientras en los medios de comunicación el “compre nacional” era una bandera del crecimiento, se instalaba la denuncia a los grupos cuya injerencia en las definiciones económicas eran nulas. La amenaza nacionalista era cultural e ideológica. El grado de institucionalización de estas narrativas y la distancia respecto de los acontecimientos muestra una complejidad para la transmisión de estos relatos que varía históricamente en función de cómo se vayan configurando las relaciones de poder, como nos sugiere Legarralde (2022, p. 154).

El control de la lectura obsesionó a los ideólogos del Plan Cóndor, con el que se organizaron estas políticas en la región. Comisiones de control de bibliografía, maestras desaparecidas y perseguidas, silencios que aturden en los pasillos de las instituciones formaron un clima de época que convivía con la incorporación de los pantalones en el vestuario docente. Sin embargo, aún se podía más.

En el Documento 6 de 1979, la Dirección de Educación Preescolar decía acerca de la “Autoridad”:

Hoy como docentes somos modelos de autoridad para nuestros niños. Somos responsables de su formación. Somos entonces artífices del basamento de la estructura social futura, consolidada dentro del principio de autoridad.

Cabe preguntarnos:

- ¿Las decisiones evidencian firmeza y coherencia, o deben de manifestarse rigidez y arbitrariedad?
- ¿Mi actitud favorece la espontaneidad del niño en la elección y expresión, o provoca respuestas condicionadas?
- ¿Mi interacción (con pares y superiores) revela respeto y colaboración en todo momento, o por el contrario solo cuando están en juego mis intereses individuales?



Es AUTORIDAD aquel a quien:

- se le confiere crédito, o fe, o representación para ejercer la influencia sobre la conducta de otros;
- se le otorga potestad o facultad para gobernar.

En consecuencia, se distinguen dos clases de autoridad:

legal: inherente a la función

personal: formada de saber, valor moral, experiencia, aptitud para el mando y actitud de servicio.

La autoridad personal es el complemento de la autoridad legal y requisito para que esta se constituya en una acción racional, equitativa, eficaz, prudente y hasta silenciosa.⁷

Las formulaciones acerca de la autoridad buscaban interpelar a la maestra jardinera y al niño. Un docente correcto para un niño correcto a partir de un fundamentalismo que, cuanto más se inscribiera en la piel de los niños, mejor. La mujer y maestra obediente y colaboradora lograría articular la autoridad moral y la autoridad legal, lo que imprimiría los valores jerárquicos a través del silencio y la actitud de servicio (Fernández Pais, 2018). Esta dictadura implementó una cultura del terror que inmovilizó a la sociedad civil, conduciéndola a un estado de infantilización; es decir, acotando o suprimiendo los derechos y libertades de la ciudadanía. Mientras unos tenían derecho a mandar, otros tenían que obedecer.

EL DESAFÍO DE PRODUCIR MEMORIA Y ENSEÑAR EL PASADO A “LXS QUE LLEGAN”

Si bien la última dictadura fue posible a partir de la alianza entre las fuerzas armadas, algunos sectores de la sociedad civil, representantes eclesiásticos y grupos económicos concentrados, el ejercicio escolar de disciplinamiento también debería sumarse a esta lista. No se trata de realizar generalizaciones, sino de comprender el impacto que tuvo su operación discursiva sobre las generaciones que transitaban la escuela. Para el caso de los jardines de infantes, la situación es llamativa. En medio de discursos de antipolítica e innovación del formato escolar, los jardines se convirtieron en semilleros del silencio y reposo de las niñeces y la ingenuidad adulta. La larga tradición en torno a la sentencia sarmientina sobre el valor del método para enseñar en los primeros años se cristalizó de la mano de la emergencia; una didáctica especializada bajo los mandatos del documento publicado por la Unesco en 1973, *Aprender a ser. La educación del futuro*, (expresados como pilares, una idea que aún hoy tiene vigencia) y la lógica de pensar de modo dilemático instalada por Juan Mantovani completaron la escena.

7 Los subrayados son del original.



Lo dilemático en educación inicial se presenta a partir de la aparente ausencia de definiciones políticas al respecto en el área educativa, que a la vez encubre toda una serie de enunciados que intencionadamente aparecen formulados en términos antagónicos. Tales como:

1. Niño responsabilidad exclusiva de la familia versus niño responsabilidad de la sociedad.
2. Rol de la familia en la educación de los hijos versus papel del Estado en la educación.
3. Iniciativa privada versus responsabilidad del Estado.
4. Mujer productora versus mujer reproductora.
5. Rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos versus nivel inicial (Duprat y Malajovich, 1987, pp. 15-17, citado por Fernández Pais, 2016, p. 122).

En este sentido, el planteo dilemático da cuenta de la imposibilidad de definición por una u otra posición y, según entendemos, no logró resolverse con el cumplimiento de la obligatoriedad de la sala de cinco años, ya que, lejos de consolidarla, desarmó la incipiente estructura del nivel. La herencia de esta lectura parece estar vigente en el imaginario y en las definiciones de actuales políticas para la primera infancia.

La revalorización de lo fáctico tuvo en este caso una derivación tecnocrática. Si usamos el término “desarrollismo” descargado de su connotación partidaria argentina, podemos ubicar al conjunto de los discípulos de Juan Mantovani dentro de los adherentes a lo que se conoció como “Teoría del Desarrollo”. Su concepción económica era keynesiana y su interés consistía en mejorar el sistema escolar, estimular su crecimiento y, sobre todo, solucionar sus “disfunciones”. La creencia compartida era que mediante la planificación se podría hacer una tarea social, y también que los estudios cuantitativos eran un instrumento para la denuncia del principal problema de la educación nacional, es decir, la deserción.

Aquel discurso trascendentalista de Mantovani comenzó a girar hacia el liberalismo universalista típico de los organismos internacionales de la posguerra, cuando nacen las organizaciones internacionales, como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que miran a la primera infancia. La consigna de la época era “aprender a aprender”, al decir de Hebe San Martín de Duprat.⁸ Este lema propio de la época formó parte de un nuevo paradigma en el que la educación se pensaba como un todo superador de la mera adquisición de conocimientos.

Ante este *estar siendo*, los jardines de infantes fueron un bastión de la tecnocracia en la que se refugiaron, en su mayoría, docentes que se volvieron

8 En un análisis retrospectivo, Duprat (1995) recordaba el período como el de “aprender a aprender” sin que la preocupación por la enseñanza formara parte de las responsabilidades docentes.



“obedientes” desde una posición infantil que fue construyendo cierta experticia para la enseñanza a partir de temáticas suficientemente generales que negaban el conflicto social y sostenían una sola manera de concebir el mundo. La herencia de este tiempo consolidó, insistimos, no solo una didáctica específica que dio lugar a una jerga superespecializada, sino que gestó un modo de ser docente de la educación inicial poco comprometido con el contenido por enseñar y su impacto en la comunidad de pertenencia. La tarea de enseñar a los más chicos fue perdiendo el escaso reconocimiento que había conseguido en los años sesenta.

En este escenario, así como se edulcoró la historia de la gesta nacional a partir de una profunda banalización de las efemérides, también se negó la posibilidad de hablar de la última dictadura en las salas de educación inicial. En la Ciudad de Buenos Aires, la llegada de la democracia y la conformación de un cuerpo de especialistas comprometidos políticamente constituyeron una excepción al plantear la necesidad de asumir el carácter político de la educación y la enseñanza del conflicto en el nuevo *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de 1989. Ese fue el hilo del que se sostuvieron los diseños curriculares publicados en el inicio del nuevo siglo, cuyos ecos se hicieron sentir a nivel nacional.

Hoy, luego de que el presidente Néstor Kirchner promoviera la enseñanza del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia cada 24 de marzo (fecha establecida en 2002 por Ley 25.633), la pregunta volvió a la educación inicial como un búmeran. Nuevamente, se impone en medio de una fantasmática que sostiene el temor al conflicto. Acaso, ¿se enseña en los primeros años el horror y la muerte?

La escuela infantil encuentra en la transmisión de las historias un punto de intersección entre el pasado, el presente y el futuro desde el que se posibilita a las generaciones adultas compartir el relato de la experiencia vivida, suscitando procesos subjetivos a través de los cuales las niñeces construyen su identidad y se filian a una historia y a una comunidad con la que conocen el presente y se proyectan al futuro. Es así que hablar del holocausto y otros genocidios en la escuela “adquiere un sentido desde la crítica [...] desde lo que quedó trágicamente vencido, en las huellas de lo humano doliente” (Casullo, 1999, en Diamant *et al.*, 2015).

Nos preguntamos, herederas(os) de aquellas tradiciones, cómo contamos un mundo tal como lo percibimos, el que reúne horrores y alabanzas, a un humano cada día más atemorizado, mientras se sumerge en su presente sin historia y sin aromas.

A MODO DE PALABRAS FINALES

La enseñanza durante la última dictadura en los jardines de infantes y la enseñanza acerca de ese período 1976-1983 en las salas de la educación inicial ameritan continuar las reflexiones sin velos ni silencios. Edulcorar los alcances y temores que han construido el relato de ese tiempo implica mirar cómo las prácticas docentes que buscaban y buscan alejarse de “la” política y “lo” político son parte constitutiva



de un colectivo de maestras(os) que han sido llamadas(os) por décadas a enseñar el mundo a través de un “ojo de buey”, negando la posibilidad de la vista panorámica.

La pedagogía de la memoria nos exhorta a otras posiciones, más audaces, menos temerosas. Nos lleva a contar “qué hemos hecho los hombres [y las mujeres, diremos hoy] hasta ahora”, como repetimos desde hace ya muchos años con José Martí.⁹ En ese contar, diremos de muertes y extraccionismos. De criaturas arrancadas de sus nidos y de niñeces muertas por las contaminaciones. De vidas felices bajo cielo celeste en Disney y de vidas abyectas. Diremos de jardines de infantes que muestran mundos verdaderos, cotidianos, y de aquellos que eluden el conflicto y construyen historias de “mentirita”. El desafío es contar la memoria desde lo colectivo y lo grupal (Jelin, 2002, p. 20) en el contexto ideal para construir una idea de lo que *es* este mundo que los recibe en el lugar construido para ello: la escuela y el jardín de infantes como experiencia iniciática. El afán es por hacer consciente que “recobrar hoy numerosos relatos pasados no compromete a lxs niñxs que velan a remontar hacia una Historia que no tienen. [...] ellxs hacen un posible, una potencia de ver otra o de ver con lo otro” (Louis, 2023, p. 19).

Si seguimos en el laberinto que nos lleva a desnaturalizar y problematizar el mundo que habitamos, nos vemos obligadas y obligados, todes, a pensar de qué modo compartiremos esa información y exploraciones con la niñez. La tradición, el miedo a que ciertos mandatos se alteren, dio origen a dispositivos que se inscriben en una relación de poder; la escuela fue y es uno de ellos. Su naturaleza, al decir del pensador italiano Giorgio Agamben, es esencialmente estratégica, ya que se trata de manipulación de relaciones de fuerza. Un dispositivo está siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y lo condicionan (Agamben, 2016, p. 8). Mostrar y explorar un mundo cuyas leyes sostienen la negación de la historia es parte de los desafíos por afrontar para inscribir a las y los nuevos en nuestras comunidades.

Volvemos sobre las palabras de Arendt en busca del hilo que nos sujeta con las nuevas generaciones como impulso vital. Nos sabemos responsables de la construcción de un relato capaz de mostrar aquello de lo que los humanos somos como gesto inaugural al entrar a una sala, a un aula. Acaso, debemos preguntarnos si creemos que

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

9 Nos referimos a sus palabras en el prólogo de la revista *La Edad de Oro*, 1891.



Estamos atravesando un tiempo que muchas y muchos percibimos como bisagra ante el horror heredero del cógito cartesiano y el desarrollo de la ciencia. Estamos ante la posibilidad de construir un mundo en el que cada quien sea imprescindible, en el que asumamos la construcción colectiva como búsqueda de lo común, como esperanza. Será cuestión de imaginar que el enseñar y el aprender son compromiso con la supervivencia al que estamos llamados como sujetos históricos y en devenir, en un permanente *estar siendo*. En búsqueda por el mejor vivir.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Adriana Hidalgo.
- Ardiles Gray de Stein, S. M. (2001). *Breve reseña de la educación inicial en Tucumán. El viejo Tucumán en la memoria*, VI. Universidad Nacional de Tucumán.
- Ardiles Gray de Stein, S. M. (2005). *Una maestra jardinera cuenta su historia*. Ediciones El Graduado.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Cuadernos Flacso, Miño y Dávila.
- Consejo Nacional de Educación (1972). *Curriculum para el Nivel Pre-Escolar*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Diamant, A., Souto, G. y Alonso, M. (2015). Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos: tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar. *História Oral*, 18(2), 105-127. <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/562/pdf>
- Duprat, H. San Martín de (1995). Del centro de interés a la unidad didáctica. En AA.VV., *Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Novedades Educativas.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Fernández Pais, M. (2016). *La educación inicial en Argentina a mediados del siglo pasado: entre la renovación y el tecnicismo pedagógico* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Fernández Pais, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario Historia de la Educación*, 18(1), 111-132. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14927/pr.14927.pdf
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. (2022). *Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades*. Ministerio de Educación de la Nación.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Ediciones Rialp.
- González Canda, M. L. de y Szulanski, S. (1965). *Programa de Jardín de Infantes y otros*. Profesorado de Jardín de Infantes “Sara C. de Eccleston”.



- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.
- Kantor, D. (1987a). *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. *Educo* n° 6.
- Kantor, D. (1987b). *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. Reflexionando.
- Kantor, D. (1989). Acerca de la autoridad docente en el jardín de infantes. *Propuesta Educativa*, 1(1), Reseña de investigaciones. Flacso.
- Legarralde, M. (2022). “Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias”. En M. Legarralde (coord.), *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas* (pp. 122-158). Universidad Nacional de La Plata.
- Louis, C. (2023). *La conspiración de lxs niñxs*. Cactus.
- Pando, H. y Szulanski, S. (1969). *El edificio del Jardín de Infantes*. OMEP.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.
- Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajavich (comp.) (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo Veintiuno.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Smith Hill, P. (1950). *Programa de actividades de los jardines de infantes*. Kapelusz.
- Vargas, M. E., Ansaldo, I., Arraga, S. P., Biasotti, M., Guala, T. y Núñez, H. R. (1973). *Consideraciones acerca de los principios metodológicos en el jardín de infantes*. Curso de Planeamiento y Curriculum en el Jardín de Infantes. Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Recepción: 12/08/2024

Aceptación: 14/10/2024



Óscar Gómez-Jiménez* y Javier Rodríguez Torres**

Ley de Memoria Democrática en España y Castilla-La Mancha. ¿Transferencias a la escuela obligatoria?

RESUMEN

La aprobación de la Ley de Memoria Democrática en España conlleva implicaciones directas en el sistema educativo, dada la importancia de conocer la historia del pasado traumático para evitar repetirlo. La finalidad de este estudio es realizar un análisis normativo de la memoria histórica en los currículos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se ha utilizado una metodología cualitativa de análisis de los elementos curriculares con base en el estudio de la literatura científica. Los resultados muestran contenidos asociados a la memoria democrática española dentro de los currículos educativos, pero desde un enfoque historiográfico narrativo, concluyendo así en una baja comprensión de los hechos históricos dolorosos que dificultan el correcto desarrollo de la ciudadanía democrática.

* Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la legislación educativa, las necesidades específicas de apoyo educativo, la escuela rural, así como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Filiación: VIU (España). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

** Doctor en Pedagogía. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales de gran prestigio. Sus líneas de investigación son integración curricular, diferencias de género en la inclusión, currículo educativo, discursos de poder-saber que se generan en el uso y aplicaciones de las tecnologías, formación del profesorado, tecnologías educativas, TIC. Filiación: Universidad de Castilla-La Mancha (España). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>



PALABRAS CLAVE

Memoria democrática • memoria histórica • currículo escolar • historia de España • análisis normativo

TITLE

Democratic Memory Law in Spain and Castilla-La Mancha. Transfers to compulsory education?

ABSTRACT

The approval of the historical memory law in Spain has direct implications for the educational system, given the importance of knowing the history of the traumatic past to avoid repeating it. The purpose of this study is to carry out a normative analysis of historical memory in the curricula of Primary, Secondary and Baccalaureate Education. A qualitative methodology of analysis of the curricular elements has been used based on the study of scientific literature. The results show contents associated with Spanish democratic memory within the educational curricula, but from a narrative historiographical approach, thus concluding in a low understanding of the painful historical events that hinder the correct development of democratic citizenship.

KEYWORDS

Democratic memory • historical memory • school curriculum • history of Spain • normative analysis

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (por sus siglas, LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación fundamenta el sistema educativo español con base en los derechos a la educación y del niño como un interés superior que ha de garantizar el sistema educativo, siguiendo las directrices de la Convención sobre los Derechos del Niño o la Declaración Universal de Derechos Humanos (Esteban Bara y Gil Cantero, 2022). Sobre los cimientos del derecho a la educación, es imprescindible que esta abarque todos aquellos aspectos que permitan contribuir al desarrollo integral de la persona, desarrollando la libertad de pensamiento, la búsqueda del bien común y el pensamiento crítico (Benavides y Vallejo, 2022; Sanz Ponce y Serrano Sarmiento, 2017).

En este desarrollo del espíritu crítico y la asunción de valores democráticos y sociales, la memoria democrática supone un pilar esencial que incluir en los programas educativos del alumnado. Por ello, debemos de comenzar definiendo los conceptos asociados. La memoria se define como “la facultad o capacidad de recordar” (Real Academia Española –RAE–, s/f), y la democracia se entiende como “régimen de gobierno en que la soberanía reside en el pueblo y este la ejerce



a través de los representantes que elige por votación” (RAE, s/f). Con base en ello, es necesario comprender que la historia se define como “ciencia que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados” (RAE, s/f).

Desde un punto de vista más academicista y bibliográfico, primero debemos de hablar de memoria histórica referida como “los fenómenos conmemorativos, entendidos como representaciones materiales o actos de evocación, que se manifiestan en el espacio público y se dedican al recuerdo de acontecimientos concretos” (Organización de las Naciones Unidas –ONU–, 2014a). Es por ello, dentro del contexto histórico, que el recuerdo de los acontecimientos pasados nos permite conocer la verdad y comprender qué implicaciones tienen en nuestra vida reciente (Carrillo, 2022), para resolver los problemas del pasado y lograr la reconciliación (ONU, 2014b).

Como sociedad democrática, la memoria histórica es un derecho de las civilizaciones que aboga por una memoria plural que permita la reconciliación democrática (Carrillo, 2022; Blanco, Téllez y Abreu, 2023). Por ello, la educación se plantea como garantista del derecho a la memoria, mediante su incorporación en el desarrollo de la educación en valores y en la configuración los currículums educativos.

Si hacemos un estudio del sistema educativo español en esta materia, encontramos que España ha fluctuado entre la memoria y la desmemoria (Angulo Menassé, 2013), dado que la Guerra Civil Española ha condicionado a las generaciones posteriores, debido a las lealtades políticas e ideológicas, el miedo a la represión por heridas no cicatrizadas y la superficial satisfacción por las medidas de reparación a las víctimas (Bernecker, 2020). Esto queda reflejado en una baja presencia de contenidos asociados al pasado traumático reciente español (Mainer, 2020), debido a concepciones no académico-pedagógicas enfocadas en evitar determinados aspectos históricos que conlleven posibles conflictos y/o traumas en el alumnado y su entorno sociofamiliar (Díez-Gutiérrez, 2020; Rodríguez-Fernández, 2020).

Como indica Díez-Gutiérrez (2022), la memoria histórica y democrática es una asignatura pendiente del sistema democrático actual, el cual debe asegurar y garantizar el “derecho a saber” y el “deber de recordar” para satisfacer el derecho global de la sociedad, ya que “los modelos basados en el olvido no sirven para reparar el pasado” (Reyes, 2008; García, 2023) ni para prevenir la repetición o la negación de los hechos (Marañón, 2011; Consejo de Europa, 2019; Pérez Guirao, 2021).

En el área internacional, son diversos los estudios que refieren la necesidad de estudiar la historia reciente como estrategia de transmisión de los valores democráticos, el respeto y la promoción de los derechos humanos (Carnovale y Larramendy, 2010). A pesar de que la construcción histórica social se enfoca en la transmisión de valores patrios con alta presencia de héroes (Pagès y Marolla, 2018), la pedagogía de la memoria y la enseñanza reciente nos acerca a la formación de valores compartidos donde la verdad suponga la fuerza que guía la conducta social (Herrera y Pertuz, 2016). Un claro ejemplo de este trabajo son los diversos estudios, enmarcados en contextos históricos latinoamericanos, en materia de historia reciente y memoria democrática (Brienza, 2009; Ortega



Valencia, Merchán Díaz y Vélez Villafaña, 2014; Pagès y Marolla, 2018; Herrera, 2022) que enfatizan en la importancia de comprender e interpretar el mundo pasado para poder intervenir efectivamente en el presente (Jara y Funes, 2020; Hernández Sánchez, 2021).

A pesar de la aprobación de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura, la alternancia política y la variación de limitaciones y omisiones con la que se aprobó (Pere Soler, 2019), unidos con las inconsistencias en el cumplimiento de los currículos educativos, ha derivado en la aprobación de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

Esta nueva normativa, que engloba todas las recomendaciones y directrices internacionales en materia de memoria histórica, incorpora medidas específicas en materia educativa, para el conocimiento de la historia democrática española y la lucha por los valores y libertades (Sánchez Moreno, 2020; Díez-Gutiérrez, 2022). Enfoca la memoria como un elemento determinante para fomentar la ciudadanía abierta, inclusiva, plural y consciente de su historia.

Aunque enfoca en la memoria democrática reciente, el propio desarrollo normativo hace hincapié en el conocimiento de todas las etapas democráticas de la historia nacional, como base de preservación y mantenimiento de la memoria de las víctimas, el establecimiento de la justicia y el fomento de la reparación. Asocia el conocimiento científico a la memoria democrática como base de la creación de una conciencia histórica colectiva. Esto se complementa con medidas pedagógicas destinadas a alumnado, profesorado, investigación, divulgación y sensibilización, en general (Carrillo, 2022; Fundación Cives, 2023).

Como medidas específicas en materia educativa y de formación al profesorado (art. 44), refiere la incorporación del conocimiento de la historia y la memoria democrática, desde su inclusión a nivel curricular, en los materiales didácticos y en los planes de formación permanente del profesorado. Así pues, esta incursión pedagógica contribuirá al fortalecimiento de la convivencia social pacífica democrática y a la solidaridad, a desarrollar la conciencia social ciudadana permanente y el juicio crítico sobre las formas antidemocráticas e injustas (Fundación Cives, 2023; López Ulla, 2023; Delgado, 2024).

MÉTODO

El propósito fundamental de este estudio es analizar la legislación educativa española, desde las concepciones que establece la Ley de Memoria Democrática, para comprobar si existen transferencias entre los preceptos normativos y los elementos curriculares. Para ello, articularemos el planteamiento de estos objetivos:

- Establecer las principales alusiones que realiza la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática respecto a la educación.



- Analizar las inferencias terminológicas sobre Memoria Democrática que se realizan en los decretos curriculares de las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Para realizar este estudio, y dados su propia naturaleza, el estado de la cuestión y de la literatura científica y el objetivo principal de estudio, se ha establecido una metodología de corte cualitativa, organizada en el análisis documental y de las fuentes esenciales (Bardin, 2002) sobre la Memoria Democrática, dentro y fuera del ámbito educativo, así como de las propias regulaciones legislativas oficiales. Las fuentes documentales utilizadas corresponden a las siguientes categorías:

- Publicaciones oficiales:
 - A nivel nacional:
 - Ministerio de Educación y Formación Profesional.
 - Secretaría de Estado de Memoria Democrática.
 - A nivel regional:
 - Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Literatura científica:
 - Véase el apartado de referencias bibliográficas.

Este análisis de documentos legislativos nos permite examinar las políticas públicas, evaluar su impacto, identificar patrones y contextualizar el marco normativo de un contexto legal específico, para así poder obtener las implicaciones y contextos de la normativa. Para ello, siguiendo a Azqueta, Arbués y Merino-Arribas (2023), la selección de variables del análisis ha partido de las definiciones contextuales de la Memoria Democrática y la Memoria Histórica, extrayendo los principales descriptores y conceptos asociados a la terminología. El establecimiento del marco conceptual se ha elaborado a partir de esquemas conceptuales, simplificándolo en conceptos específicos que corresponden con las categorías de análisis reflejadas en la tabla 3: memoria democrática, memoria histórica, historia democrática y democracia histórica.

Para este análisis, se parte de la revisión de la literatura, en la cual se han utilizado siete bases de datos a nivel nacional e internacional (Rebiun, Dialnet, Worldcat, Proquest, Web of Science, Scopus y Scholar Google). Se han realizado diversas búsquedas, donde se constituyeron los siguientes términos clave para la temática de estudio: “memoria* AND democrática* (histórica* OR españa* OR educación*)”. Por ende, la cadena de búsqueda ha sido: TITLE-ABS-KEY (memoria* AND democrática* (histórica* OR españa* OR educación*)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “Spanish”)). Los criterios de inclusión han sido el idioma (estudios solamente en español), la tipología de documentos (incluyéndose conferencias, capítulos de libro y trabajos académicos) y la pertinencia de los estudios (relativos a los objetivos de estudio planteados).



Las conclusiones de este trabajo se han obtenido mediante el análisis de la normativa educativa española vigente, el estudio de la Ley 20/2022 y los resultados obtenidos del proceso de revisión bibliográfica.

Siguiendo lo anteriormente expuesto, el método de trabajo fundamentado en el análisis de contenido nos ha permitido captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes implícitos y explícitos en los documentos objeto de estudio (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004). Mediante la interrogación con interpelación implícita a los distintos documentos (Ruiz e Ispizua, 1989; Bardin, 2002), hemos establecido las siguientes fases de investigación documental:

1. *Definición del universo documental.* Mediante la selección y categorización de los documentos y las fuentes seleccionadas.
2. *Selección de la muestra documental.* Búsqueda bibliográfica extensa, mediante diversas fuentes, para concretar y definir la temática de estudio.
3. *Determinar las unidades de análisis (palabras, frases, párrafos, etc.).* Selección de las obras por fecha de publicación y relación directa con la temática de estudio.
4. *Codificación de las categorías conceptuales.* Análisis de las fuentes legislativas, que determinan el patrón de codificación de las fuentes bibliográficas.
5. *Análisis documental.* Tras la selección de la bibliografía a utilizar, se realizó un análisis exhaustivo que permite dar respuesta a los objetivos del estudio.

Para la realización de este estudio, y como concreción de la muestra documental legislativa, es imprescindible concretar la muestra documental legislativa utilizada. Estimamos fundamental el conocimiento del marco normativo y organizativo institucional del sistema educativo, a nivel general del Estado español, y, de forma particular, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, con relación a las políticas educativas.

Una vez establecido el corpus bibliográfico y teniendo en cuenta la normativa nacional y regional de las etapas educativas objeto de estudio, se ha realizado un análisis de las referencias y explicitaciones de la Memoria Democrática que aparecen en la normativa de la etapa de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

RESULTADOS

Dados los precedentes bibliográficos anteriormente expuestos, la normativa objeto de estudio (referenciada en la Tabla 1) y el desarrollo metodológico utilizado para este estudio, presentamos el análisis correspondiente y coherente con el tema de la investigación.

Dada la configuración del sistema educativo español, es necesario profundizar en las diferentes etapas que lo configuran, para comprobar la inclusión de la memoria democrática en los elementos curriculares. Para ello, el análisis normativo



curricular se presenta de la normativa de referencia nacional y de la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Para comprender la visión global de los aprendizajes, es imprescindible conocer la inclusión en los elementos curriculares de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque la etapa de educación básica está compuesta por las dos anteriormente descritas, se presenta el análisis de la etapa de Bachillerato, debido al significativo porcentaje de alumnado que cursa esos estudios.

DISCUSIÓN

Comenzando por la primera de las etapas educativas (Educación Primaria), el análisis muestra cómo se une al propio enfoque competencial de la normativa, configurándose la memoria democrática al desarrollo de competencias relativas a la convivencia, la gestión de conflictos, la ciudadanía responsable y los valores propios de la cultura democrática. Desde una óptica más centrada en las áreas de conocimiento, el área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” explicita la memoria democrática como concepto asociado a los Derechos Humanos o los principios constitucionales. A partir de este despliegue curricular de habilidades, destrezas y actitudes, los saberes básicos (contenidos) para el quinto y sexto curso del área de Conocimiento del Medio se unifican en torno al desarrollo histórico de la democracia española, sin concretar aspectos relativos a las víctimas, la represión, el Golpe de Estado o la Dictadura franquista.

Igualmente, en el área de “Educación en Valores Cívicos y Éticos” nos encontramos ante un enfoque pedagógico centrado en la “historia de la democracia y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución Española” (Díez-Gutiérrez, 2022, p. 5).

Profundizando en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (que junto con la etapa anteriormente comentada componen la Educación Básica), el enfoque competencial y actitudinal que el alumnado debe desarrollar coincide con la Educación Primaria. Sin embargo, encontramos una mayor profundización en los saberes básicos asociados al área de “Geografía e Historia”, tanto por la complejidad propia del área como por las características psicoevolutivas del alumnado. Se muestra una clara voluntad de sensibilización hacia la memoria democrática, ligada a la mención explícita de la historia contemporánea nacional. Se manifiesta la apuesta por el aprendizaje basado en el derecho a saber las experiencias históricas dolorosas y el reconocimiento y reparación a las víctimas.

Estos postulados manifiestos, en contraste con la articulación de la Ley de Memoria Democrática, se sienten bastante superficiales, ya que supone el 5% del contenido del área, el cual se trabajará en los cursos superiores (3º y 4º de ESO), siendo estos los principales cursos de fracaso y abandono escolar (Cruz Orozco, 2020). La visión dada se circunscribe a lo anteriormente indicado, es decir, al estudio histórico de los sistemas y las sociedades democráticas, esta vez bajo un



enfoque de potenciación de la memoria activa y crítica, no asociada a la justicia transicional como herramienta garantista de la memoria colectiva (Carrillo, 2022).

En contraposición, el área de “Educación en Valores Cívicos y Éticos” enfatiza más en un aprendizaje de la memoria democrática desde el enfoque del bien común y los derechos humanos (Barrero Ortega, 2022). Aunque acertado, sigue siendo insignificante la presencia curricular (4,16% del total de saberes básicos) para que suponga un aprendizaje significativo, al ser un área impartida solamente en uno de los cursos de la etapa.

En la dinámica de las configuraciones curriculares de las anteriores etapas, la organización de los elementos curriculares promueve el aprendizaje competencial asociado a los valores democráticos y de justicia social. Sin embargo, encontramos referencias manifiestas en las materias de “Historia del Mundo Contemporáneo” y de “Historia de España”.

Desde un punto de vista común, se presenta un enfoque complementario y adyacente de la memoria colectiva, enfocado desde la perspectiva del conflicto bélico y los autoritarismos internacionales, así como del momento histórico particular del país. El desarrollo de la memoria democrática se presenta desde la memoria crítica (Carrillo, 2022), exponiendo la necesidad de dar una contextualización a la historia contemporánea para entender la privación de derechos y los procesos de construcción de las democracias actuales (Pérez Guirao y Goenechea, 2023).

De una manera más directa, es el área de “Historia de España” la que contribuye a los principios y fines de la Ley de Memoria Democrática, ya que engloba los saberes básicos asociados al período histórico dictatorial, con profundización en la represión, las víctimas y la reparación y recuperación de los derechos civiles, políticos y sociales (Fundación Cives, 2023).

CONCLUSIONES

Es necesario recordar y conocer el pasado reciente, en lo asociado a los conflictos que desestabilizan o interrumpen la democracia y a la privación de derechos humanos (Carrillo, 2022). En esta materia, el sistema educativo español presenta grandes deficiencias (Mainer, 2020) en la integración de las políticas de memoria histórica en los planteamientos curriculares.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este análisis normativo, encontramos una importante presencia de componentes competenciales que favorecen el desarrollo de valores cívicos, sociales y constitucionales en pro de la ciudadanía activa. Sin embargo, esto no se corresponde con la presencia de elementos curriculares suficientes para una correcta comprensión de los hechos y movimientos históricos dolorosos (Pérez Guirao, 2021).

Entre las posibles razones para la escasa presencia de estos contenidos dentro de los currículos educativos españoles, podemos señalar su tratamiento en los manuales educativos (destacando una posible censura por razones o motivaciones ideológicas, así como libertad de cátedra por parte del editor), los planteamientos pedagógicos y línea educativa del centro escolar o autocensura por parte del docente (para evitar



conflictos con el entorno sociofamiliar del estudiante), entre otros (Díez-Gutiérrez, 2020; Rodríguez-Fernández, 2020; García de Vicuña Peñafiel, 2023; Delgado, 2024).

La memoria democrática, por otro lado, supone un reto para el profesorado actual, su papel en la institución educativa, basada en valores democráticos y la necesidad de contribuir a su profundización y su defensa como nos orienta la legislación vigente, exige a los docentes asumir el firme compromiso de formar a ciudadanos que no olviden el pasado, para construir de forma coherente el presente y el futuro; por consiguiente, sin conocimiento, no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia, ni reparación posible (Delgado, 2019).

Se ha detectado que los contenidos desarrollados, aunque tienden a presentarse desde una visión supuestamente “neutral y aséptica”, realmente encubren graves silencios y ocultamientos deliberados. Esta circunstancia contribuye a la perspectiva acrítica del alumnado (Mancha Castro, 2019), que podría estar detrás de la fácil difusión y asimilación de mensajes basados en ideologías neofascistas.

REFERENCIAS

- Angulo Menassé, A. (2013). La memoria histórica en España, ¿para qué? *Tramas*, (38), 239-252. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/638>
- Azqueta, A., Arbués, E., y Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(3), 289-296. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>
- Barrero Ortega, A. (2022). Educación cívico-democrática y adoctrinamiento ideológico. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (125), 109-126. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.125.04>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Benavides, C. y Vallejo, C. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/jrie.2022.02.004>
- Bernecker, W. L. (2020). La memoria histórica en España: un pasado más actual que nunca. *Versants*, 3(67), 119-141. <https://doi.org/10.22015/V.RSLR/67.3.10>
- Blanco, J., Téllez, R. F. y Abreu, J. C. (2023). Memoria histórica: la importancia de recordar, la importancia de olvidar. *Revista Republicana*, (34), 91-106. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2023.v34.a139>
- Brienza, L. (2009). La escritura de la historia del pasado reciente en la Argentina democrática. *Anuario Del Centro De Estudios Históricos Profesor Carlos S. A. Segreti*, (8), 223-241.
- Carrillo, M. (2022). La Memoria y la calidad democrática del Estado (Comentario a la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática). *Revista De Las Cortes Generales*, (114), 183-229. <https://doi.org/10.33426/rcg/2022/114/1720>
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias sociales en la escuela* (239-267). Aique.



- Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 121-135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, (134), de 14 de julio de 2022, pp. 24.354-24.461. <https://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/81>
- Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, (134), de 14 de julio de 2022, pp. 24.462-24.730. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/82>
- Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, (134), de 14 de julio de 2022, pp. 24.731-25.080. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/83>
- Delgado, D. (2019, marzo 17). Verdad, justicia, reparación. *El Diario*. <https://cutt.ly/rrwF2zF>
- Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, 14(1), 102-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*. Editorial Plaza y Valdés.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Educational policies and historical memory in the Spanish school: Forgetting the repression and resistance in the Franco regime. *Education Policy Analysis Archives*, 30(73), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED: Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Fundación Cives (2023). *Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática. Programa de apoyo al profesorado para la incorporación de la Memoria Democrática al currículo Escolar*. <https://fundacioncives.org/wp-content/uploads/2023/07/Dossier-Cives-2023-def.pdf>
- García, C. R. (2023). Introducción a educación en memoria histórica y democrática. En C. R. García, A., Razquin, M. M., Felices, M. J., López y J. L. Zorrilla (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática. Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado* (pp. 11-26). Dykinson.
- García de Vicuña Peñafiel, P. (coord.) (2023). *Memoria democrática en las aulas*. Fundación 1 de Mayo. <https://1mayo.ccoo.es/3334c1bbfd7be1670251447459d31214000001.pdf>
- Hernández Sánchez, F. (2021). Donde habita el olvido. La resiliencia del franquismo en los pliegues de la educación española del Siglo XXI. *Historia Actual Online*, (56), 139-150. <https://doi.org/10.36132/ha0.vi56.2119>



- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Herrera, M. C. (2022). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Anuario de Historia de la Educación*, (9), 57-79. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/250>
- Jara, M. Á. y Funes, G. (2020). Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 30-44. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.30>
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, (310), de 27 de diciembre de 2007, pp. 53.410-53.416. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/26/52>
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, (252), de 20 de octubre de 2022, pp. 142.367-142.421. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), de 30 de diciembre de 2020, pp. 122.868-122.953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Ulla, J. M. (2023). Del derecho a la verdad al deber de memoria: a propósito de la nueva ley de memoria democrática. *Revista de Derecho Político*, (117), 99-130. <https://doi.org/10.5944/rdp.117.2023.37923>
- Mainer, J. (2020). El pasado traumático en la historia escolar española: la presencia de una ausencia. En D. Rocha Magalhães y J. Álvés Dias (orgs.), *Memória com história da educação: desafios eminentes* (pp. 3-18). Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.3-18>
- Mancha Castro, J. C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la escuela*, (98), 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Marañón, J. L. (2011). Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Organización de las Naciones Unidas (2014a). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, Farida Shaheed. Procesos de preservación de la memoria histórica*. Asamblea General de la ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2014b). *Justicia de Transición y Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J. y Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.
- Pagès, J. y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, (17), 153-184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>
- Pere Soler, P. (2019). La memoria histórica de la Guerra Civil, la dictadura franquista, y la Transición, en España. Síntesis histórica e iniciativas legislativas recientes. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, (23). <https://doi.org/10.4000/cccc.8857>



- Pérez Guirao, J. (2021). La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios Sobre Memoria*, 8(16), 104-119. <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/150>
- Pérez Guirao, F. J. y Goenechea, C. (2023). ¿Por qué es necesario prestar atención a la enseñanza de la Guerra Civil y el Franquismo? Reflexiones de docentes y futuros docentes. En K. Fajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 485-500). Octaedro
- Real Academia Española (s/f). *Democracia*. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/democracia>
- Real Academia Española (s/f). *Historia*. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/historia>
- Real Academia Española (s/f). *Memoria*. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/memoria>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (52), de 2 de marzo de 2022, pp. 24.386-24.504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, (76), de 30 de marzo de 2022, pp. 41.571-41.789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (82), de 6 de abril de 2022, pp. 46.047-46.408. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>
- Resolución 2019/2819 (RSP), de 19 de septiembre de 2019, del Parlamento Europeo sobre la importancia de la memoria histórica europea para el futuro de Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/fiche-procedure.do?lang=fr&reference=2019/2819\(RSP\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/fiche-procedure.do?lang=fr&reference=2019/2819(RSP))
- Reyes, M. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Anthropos.
- Rodríguez-Fernández, J. R. (2020). Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2020). La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto. Editorial Plaza y Valdés. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 179-182. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/24141>
- Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez Moreno, M. (2020). Las políticas de memoria democrática en España: entre la impunidad y las obligaciones internacionales. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 7(1), 41-52. <https://doi.org/10.5209/cgap.68387>
- Sanz Ponce, R. y Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>

Recepción: 14/08/2024

Aceptación: 14/10/2024



ANEXO

Tabla 1. Marco normativo referencial

	Nacional	Regional
Ley de Educación	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).	
Educación Primaria	Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
Educación Secundaria Obligatoria	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.	Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
Bachillerato	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.	Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 2. Revisión de la legislación nacional vigente en torno a la Memoria Democrática

Documento	Referencia
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación.	<i>Preámbulo.</i> Se expone la necesidad de un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España, desde sus orígenes hasta la actualidad. El estudio y análisis de la memoria democrática se liga a los valores cívicos y la formación de ciudadanos. <i>Disposición adicional cuadragésima primera.</i> Se establece el conocimiento de la historia de la democracia en España como parte de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos.

Fuente: Elaboración propia (2024).



Tabla 3. Revisión de la legislación vigente en torno a la Memoria Democrática en Educación Primaria

<p>Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.</p>	<p><i>Anexo I. Desafíos asociados al Perfil de Salida:</i> Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan. Igualmente, se hace alusión a asumir los valores de justicia social, equidad y democracia.</p> <p><i>Descriptor Operativo</i> de las competencias clave en la enseñanza básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en Comunicación Lingüística 5 (CCL5). Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas. - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). Hace mención a identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas, expresando empatía y abordando los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. - Competencia Ciudadana (CC). Explicita la ciudadanía responsable y la participación en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el logro de la ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos y la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo. Complementariamente encontramos el descriptor operativo 1 (CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura) y el 2 (CC2. Participa respetuosamente con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución Española, los derechos humanos y de la infancia). <p><i>Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área.</p> <p><i>Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área.</p>
<p>Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</p>	<p><i>Anexo I. Desafíos asociados al Perfil de Salida.</i></p> <p><i>Descriptor Operativo</i> de las competencias clave en la enseñanza básica.</p> <p><i>Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Preámbulo.</i> Hace mención a la formación de personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven, todo ello fundado en los valores democráticos. Ello supone la aplicación crítica de los mecanismos democráticos de participación ciudadana, los Derechos Humanos o los principios constitucionales, entre otros. - <i>Competencias Específicas.</i> Se asocia la CE 7 (observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del



medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos), la CE 8 (reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea) y la CE 9 (participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución Española y la Unión Europea).

- *Tercer Ciclo de EP.* En el desarrollo curricular de 5º y 6º curso de Educación Primaria encontramos referencias en:
 - o *Criterio de Evaluación 9.1* (ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución Española, y de la Unión Europea).
 - o *Saberes Básicos.* Dentro del Bloque C. “Sociedades y Territorios”, en el Subapartado 2. “Sociedades en el tiempo”, se explicita el saber básico “la memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública”.

Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos

- *Competencias Específicas.* Se asocia con la CE 2 (actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica).
- *Criterios de Evaluación.* Se asocia el criterio 2.2 (gestionar e interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales).
- *Saberes Básicos.* Dentro del bloque B. “Sociedad, justicia y democracia”, encontramos “Principios y valores constitucionales y democráticos. El problema de la justicia” y “Los derechos humanos”.

Fuente: Elaboración propia (2024).



Tabla 4. Revisión de la legislación vigente en torno a la Memoria Democrática en Educación Secundaria Obligatoria

<p>Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p><i>Anexo I</i> (desafíos asociados al Perfil de Salida) <i>Descriptor Operativo</i> de las competencias clave en la enseñanza básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en Comunicación Lingüística (Descriptor Operativo CCL5). - Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). - Competencia Ciudadana (Descriptor Operativo CC1 y CC2). <p><i>Área de Geografía e Historia.</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área. <i>Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área.</p>
<p>Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.</p>	<p><i>Anexo I.</i> Desafíos asociados al Perfil de Salida. <i>Descriptor Operativo</i> de las competencias clave en la enseñanza básica. <i>Área de Geografía e Historia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Competencias Específicas.</i> Se asocia a la memoria democrática la CE 5 (analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social). - <i>Primer y Segundo Curso.</i> En el desarrollo curricular encontramos referencias en: <ul style="list-style-type: none"> o <i>Criterio de Evaluación 5.2</i> (señalar y explicar aquellas experiencias históricas más destacables, y anteriores a la época contemporánea, en las que se logró establecer sistemas políticos que favorecieron el ejercicio de derechos y libertades de los individuos y de la colectividad, considerándolas como antecedentes de las posteriores conquistas democráticas y referentes históricos de las libertades actuales). - <i>Tercer y Cuarto Curso.</i> En el desarrollo curricular encontramos referencias en: <ul style="list-style-type: none"> o <i>Criterio de Evaluación 5.1</i> (conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales). o <i>Saberes Básicos.</i> Dentro del Bloque B. “Sociedades y Territorios”, encontramos el saber



“Cambios políticos en la España contemporánea. De la Constitución de 1812 a la constitución de 1978. La construcción del Estado liberal del XIX. Transformaciones en la España del XIX: crisis del Estado Liberal; I República; Guerra Civil y Franquismo. La España democrática”, el saber “La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal” y “Democracia, revolución y reacción en el siglo XX. Relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo: los movimientos por la libertad, la igualdad y los derechos humanos. La acción de los movimientos sociales en el mundo contemporáneo. Procesos de evolución e involución: la perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado. La defensa del sistema democrático y sus valores en la actualidad”.

Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

- *Preámbulo.* Alude a la comprensión de las nociones políticas fundamentales y la identificaciones de los principios, procedimientos e instituciones del marco democrático de convivencia.
- *Competencias Específicas.* Se asocia con la memoria democrática la CE 2 (actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común).
- *Criterios de Evaluación.* Se asocia con el criterio 2.1 (promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, a partir de la investigación sobre la naturaleza social y política del ser humano y el uso y comprensión crítica de los conceptos de ley, poder, soberanía, justicia, Estado, democracia, memoria democrática, dignidad y derechos humanos) y el criterio 2.6 (contribuir a la consecución de un mundo más justo y pacífico a través del análisis y reconocimiento de la historia democrática de nuestro país).
- *Saberes Básicos.* Dentro del bloque B. “Sociedad, justicia y democracia” encontramos el saber básico “El estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La memoria democrática. La guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política”.

Fuente: Elaboración propia (2024).



Tabla 5. Revisión de la legislación vigente en torno a la Memoria Democrática en Bachillerato

<p>Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.</p>	<p><i>Descriptor Operativos</i> de las competencias clave en la enseñanza básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en Comunicación Lingüística (Descriptor Operativo CCL5). - Competencia Ciudadana (Descriptor Operativo CC1 y CC2). <p><i>Área de Historia del Mundo Contemporáneo.</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área.</p> <p><i>Área de Historia de España.</i> Menciones y alusiones en el desarrollo curricular del área.</p>
<p>Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.</p>	<p><i>Descriptor Operativos</i> de las competencias clave en la enseñanza básica.</p> <p><i>Área de Historia del Mundo Contemporáneo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Competencias Específicas.</i> Se asocia a la memoria democrática la CE 2 (tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos de la edad contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables como la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia). - <i>Criterios de Evaluación.</i> Se asocia el criterio 2.1 (ciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en El Mundo contemporáneo, así como de las causas de las configuraciones bélicas y de las múltiples transformaciones que se producen en los contendientes, a través del empleo de fuentes históricas fiables y del uso de datos contrastados, valorando el impacto social y emocional que supone el uso de la violencia y el papel de las instituciones internacionales que velan por la paz y la mediación), el criterio 2.2 (analizar los principales conflictos civiles que se han producido en la edad contemporánea, a través del empleo de textos historiográficos y la elaboración de juicios argumentados, comprendiendo la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de las víctimas, del principio de Justicia universal y del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición). - <i>Saberes Básicos.</i> Dentro del Bloque A. “Sociedades en el tiempo”, encontramos el saber “acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: fascismo, nazismo y otros movimientos autoritarios en los siglos XX y XXI”, el saber “El Mundo en guerra: la guerra civil española, su internacionalización y el exilio republicano español”, el saber “los conflictos fratricidas en El Mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Reconocimiento, reparación



y dignificación de las víctimas de la violencia”, el saber “transiciones políticas y procesos de democratización en los siglos XX y XXI. La memoria democrática”.

Dentro del Bloque B. “Retos del mundo actual”, encontramos el saber “los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados”.

Dentro del Bloque C. “Compromiso cívico”, encontramos el saber “conciencia y memoria democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana. El Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha. Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición”.

Área de Historia de España

- *Preámbulo.* Refiere a la convivencia democrática, al estado social y de derecho y los retrocesos en el tiempo por determinadas situaciones traumáticas y dolorosas que la sociedad debe de conocer para poder superarlas. Igualmente menciona la necesidad de conocer la trayectoria del país y las conquistas sociales conseguidas en el tiempo.
- *Competencias Específicas.* Se asocia a la memoria democrática la CE 1 (valorar los movimientos y acciones que han promovido las libertades en la historia de España, utilizando términos y conceptos históricos, a través del análisis comparado de los distintos regímenes políticos, para reconocer el legado democrático de la Constitución de 1978 como fundamento de nuestra convivencia y garantía de nuestros derechos) y la CE5 (analizar críticamente al papel de las creencias y de las ideologías en la articulación social, en el uso del poder y en la configuración de identidades y proyectos políticos contrapuestos, a través del estudio de fuentes primarias y textos historiográficos y la fundamentación de juicios propios para debatir sobre problemas actuales, transferir conocimiento, valorar la diversidad cultural y mostrar actitudes respetuosas ante ideas legítimas diferentes a las propias).
- *Criterios de Evaluación.* Se asocia el criterio 1.1 (reconocer el legado democrático y las acciones en favor de la libertad, identificando y comparando los distintos regímenes políticos y sus respectivos textos constitucionales, desde la quiebra de la Monarquía Absoluta y los inicios de la España liberal a la actualidad, utilizando adecuadamente términos y conceptos históricos, valorando el grado y alcance de los derechos y libertades que reconocen y la aplicación efectiva de los mismos), el criterio 1.2 (identificar y valorar el papel de la Transición en el establecimiento de la democracia actual y de la Constitución de 1978 como fundamento y garantía de los derechos y libertades de los españoles, a través de la elaboración de juicios propios acerca de los principales debates que afectan al sistema constitucional, mediante el dominio de procesos de búsqueda y tratamiento de la información),



el criterio 5.2 (generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado las ideologías en la articulación social y política de la España contemporánea, comprendiendo y contextualizando dichos fenómenos) y el criterio 5.3 (emplear el rigor metodológico de la historia en el estudio de las grandes reformas estructurales que acometió la II República, identificando sus logros y las reacciones antidemocráticas que se produjeron y que derivaron en el golpe de Estado de 1936, aproximándose a la historiografía sobre la Guerra Civil y al marco conceptual del estudio de los sistemas totalitarios y autoritarios a través de la interpretación de la evolución del Franquismo).

- *Saberes Básicos*. Dentro del Bloque A. “Sociedades en el tiempo”, encontramos el saber “el proceso de construcción nacional en España. La alternativa democrático-republicana: el modelo federal. Surgimiento y desarrollo de los distintos nacionalismos políticos”, el saber “estudio de textos y contextos de las facciones, partidos y movimientos políticos, desde el carlismo y las distintas fuerzas monárquicas al republicanismo y el obrerismo revolucionario. El papel de los exilios en la España contemporánea y su contribución a la construcción de la Europa de las libertades”, el saber “De los inicios del régimen liberal y la Constitución de 1812, los orígenes de la democracia, hasta la Constitución democrática de 1931”, el saber “La II República y la transformación democrática de España: las grandes reformas estructurales y el origen histórico de las mismas. Realizaciones sociales, políticas y culturales. Reacciones antidemocráticas contra las reformas” y el saber “el golpe de Estado de 1936, la guerra civil y el franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios. Fundamentos ideológicos del régimen franquista, relaciones internacionales y etapas políticas y económicas. La represión, la resistencia, el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura por la recuperación de los valores, derechos y libertades democráticas”. Dentro del Bloque B. “Retos del mundo actual”, encontramos el saber “Memoria democrática: reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la historia contemporánea de España, conciencia de los hechos traumáticos y dolorosos del pasado y del deber de no repetirlos. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Las políticas de memoria en España. Lugares de memoria”, el saber “la transición y la Constitución de 1978: identificación de los retos, logros, dificultades y resistencias del fin de la dictadura y el establecimiento de la democracia. La normalización democrática y la amenaza del terrorismo”.

Fuente: Elaboración propia (2024).



Dominique Kamffer* y Johan Wassermann**

Víctima del pasado vs víctima a causa del pasado

RESUMEN

En este artículo, argumentamos que la conciencia histórica de los profesores de historia en formación de Sudáfrica debe entenderse en conjunto con la victimización competitiva y, como tal, evidencia la presencia de una doble conciencia. La victimización competitiva como forma de conciencia histórica se conceptualizó separadamente de la tipología de conciencia histórica de Rüsen (2004), ya que respondía a las manifestaciones negativas en las narrativas de los profesores en formación que analizamos. Así, las manifestaciones negativas en las respuestas narrativas aludían a una doble conciencia, con la victimización competitiva interactuando con la conciencia histórica de los profesores en formación y no con las otras tipologías de conciencia histórica. Este artículo estableció un vínculo esencial entre los estudios sobre la conciencia histórica y la victimización competitiva, donde tradicionalmente, en el amplio campo de la victimización colectiva, la educación histórica ha sido vista únicamente como transmisora de victimización (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012). La victimización competitiva, que no solo es facilitada por la educación histórica sino también por el estatus

* Profesora de Historia en la Escuela King Edward VII en Sudáfrica desde 2022. Completó su maestría en Historia de la Educación con distinción en la Universidad de Pretoria. Tiene un gran interés en el estudio de la victimización colectiva en los jóvenes a través de la historia oficial y no oficial. Filiación: Facultad de Educación, Universidad de Pretoria. Correo electrónico: dkamffer@kes.co.za

** Profesor de Historia de la Educación y director del Departamento de Educación en Humanidades de la Universidad de Pretoria. Ha publicado extensamente tanto en Historia como en Historia de la Educación. Su investigación actual se centra en los libros de texto de historia africana, la enseñanza de temas controversiales y la juventud e historia. Filiación: Facultad de Educación, Universidad de Pretoria. Correo electrónico: johan.wassermann@up.ac.za



socioeconómico de los grupos dentro de la sociedad, presenta un panorama inquietante del camino de Sudáfrica hacia la reconciliación. Por lo tanto, nos preguntamos si esta es alcanzable a través de la educación histórica cuando dos grupos polarizados se ven a sí mismos como víctimas del pasado versus víctimas a causa del pasado.

PALABRAS CLAVE

Víctimas • condición de víctima • victimización • pensamiento histórico • conciencia histórica

TITLE

Victim of the past vs victim because of the past

ABSTRACT

In this article, we argue that the historical consciousness of South African pre-service history teachers must be understood in conjunction with competitive victimhood and, as such, speaks of the presence of a double consciousness. Competitive victimhood as a form of historical consciousness was conceptualised separately from Rüsen's (2004) typology of historical consciousness as it spoke to the negative manifestations in the pre-service narratives we analysed. Thus, negative manifestations in the narrative responses alluded to double consciousness, with competitive victimhood interplaying with the historical consciousness of the pre-service teachers and not the other typologies of historical consciousness. This article established an essential link between scholarship surrounding historical consciousness and competitive victimhood, where traditionally, in the broad field of collective victimhood, history education has been seen as the transmitter of victimisation and nothing more (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012). Competitive victimhood, which is not only facilitated by history education but also by the socio-economic status of groups within society, paints an unsettling picture of South Africa's road to reconciliation. Therefore, we ask if reconciliation is achievable through history education when two polarised groups see themselves as victims of the past versus victims because of the past.

KEYWORDS

Victims • victimhood • victimisation • historical thinking • historical consciousness

INTRODUCCIÓN

En el último siglo, ha habido un impactante aumento en el campo de las ciencias sociales, que alcanza también a la subdisciplina de la victimología (Jacoby, 2015; Vollhardt, 2012). Este aumento se puede atribuir a la aparición, en sociedades poscoloniales



y posconflicto, de grupos que reclaman el estatus de víctima por atrocidades pasadas o presentes. Con su historia de colonialismo en la región y de segregación racial, Sudáfrica se caracteriza como una sociedad posconflicto. El régimen de *apartheid* se caracterizó como un sistema que promovió y aplicó la supremacía blanca, a través de la discriminación racial y de la opresión de diferentes grupos raciales (Dubow, 2014). Han pasado más de 25 años desde el fin del *apartheid* y, sin embargo, la sociedad sigue luchando con su legado, así como con los ecos distantes del colonialismo. Este artículo explora la conciencia histórica de quienes se están formando en la Universidad de Pretoria para ejercer la docencia, y cómo esta conciencia evidencia un cierto afán de victimismo competitivo. El victimismo competitivo es una creencia victimista comparativa, en la que dos grupos adversarios intentan establecer que el endogrupo ha sufrido más que el exogrupo (Mari *et al.*, 2020; Vollhardt, 2012). En el corazón de la definición de victimismo competitivo está la de victimismo colectivo. Este se conceptualiza como un estado mental o conciencia resultante de la victimización colectiva, que se manifiesta en emociones, actitudes, comportamientos y creencias grupales (Noor *et al.*, 2017). Este artículo de investigación cualitativa tiene como objetivo entender el victimismo competitivo de los futuros docentes como una forma de conciencia histórica. Lo que emerge son dos grupos que basan su victimismo en diferentes períodos, vinculados explícitamente por una época de victimización histórica. Por un lado, el endogrupo negro basa su victimismo en el trauma pasado, que extiende su legado a la sociedad actual. Por otro lado, el endogrupo blanco basa su victimismo en una percepción de victimización como resultado del pasado. Por lo tanto, el endogrupo negro se percibe a sí mismo como víctima *del* pasado, mientras que el endogrupo blanco se percibe a sí mismo como víctima *a causa del* pasado.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Tras acontecimientos históricos de victimización, la educación se ha utilizado para mediar conflictos y fomentar la reconciliación. En el aula, la educación a menudo se utiliza para facilitar la comprensión del pasado y prevenir futuros conflictos. Sin embargo, no se puede asumir que la educación histórica promueva únicamente la paz, sino que también puede catalizar conflictos renovados (Bentrovato *et al.*, 2016; Davies, 2010; McCully, 2011). Del mismo modo, el reciente interés en el campo del victimismo colectivo se atribuye a su potencial para “[contribuir] a ciclos de violencia o, en cambio, para apoyar la reconciliación, solidaridad y acción colectiva” entre grupos desfavorecidos (Vollhardt, 2020, p. 2). La educación histórica y el victimismo colectivo se intersectan cuando se trata de la transmisión de la victimización colectiva. Por ello, es necesario hacer un breve repaso de la literatura relevante en torno a la educación histórica y el victimismo colectivo.

A la luz de lo anterior, es esencial distinguir entre la historia oficial y no oficial, y su enseñanza. En términos rudimentarios, una historia que socializa a la población dentro de un plan de estudios es historia oficial. En cambio, la historia que socializa en el seno de una generación o de un pequeño grupo se considera no oficial. Como se



puede observar, ambas formas de historia tienen un propósito educativo. Dentro del contexto del victimismo competitivo, hemos decidido enfocarnos en la conceptualización de la historia oficial y la no oficial que propone Seixas (2004), según la cual la historia no oficial se ve como memoria colectiva y la historia oficial como un enfoque disciplinario. Moscovici y Marková (1998) dividieron la enseñanza de la historia en dos orientaciones epistemológicas: representaciones sociales basadas en creencias y representaciones sociales basadas en conocimiento. La representación social a la que se refieren Moscovici y Marková es el currículo de Historia, que puede basarse en creencias o en conocimiento. Por otra parte, proponemos que la historia oficial como representación social basada en el conocimiento es lo que Seixas (2004) acuñó como historia disciplinar. Por el contrario, la historia no oficial es una representación social basada en creencias y en la memoria colectiva de un grupo o sociedad.

Dentro de una sociedad, la historia oficial se ve como la narrativa maestra sancionada por el estado sobre el pasado de un grupo, que se utiliza para socializar a las generaciones más jóvenes. Esta socialización ocurre en aulas, planes de estudio y libros de texto (Bekerman y Zembylas, 2012; Bentrovato, 2017; Crawford, 1995). La interacción con el currículo de Historia tiene como objetivo promover el pensamiento crítico y el análisis de narrativas históricas, al mismo tiempo que se desarrolla la responsabilidad cívica (Kukard, 2017). La conceptualización anterior de la historia oficial describe su propósito ideal. El poder y la ideología tienen efectos profundos sobre lo que se define como historia oficial. Muchas veces, lo que se traduce en la narrativa maestra de un país se basa en los intereses de aquellos que están en el poder (Bekerman y Zembylas, 2012). Este tipo de narrativas incluye hechos seleccionados del pasado dramático de una nación, que son elegidos por su concentración de acontecimientos heroicos nacionales (van Berkel, 2017). En sociedades posconflicto, estos eventos a menudo se eligen para reflejar la agenda reconciliatoria del sistema educativo (Bentrovato *et al.*, 2016). Un estudio de Bentrovato (2019) examinó cómo el esfuerzo reconciliatorio en Ruanda después del genocidio llevó a la “circulación de representaciones canónicas del pasado” (p. 530). La historia oficial de Ruanda ha sido reconstruida para justificar la eliminación de las etiquetas étnicas “hutu” y “tutsi” y retratar el peligro de estas identidades en la sociedad contemporánea. En línea con este objetivo, el currículo de Historia de Ruanda habla de la historia de unidad del pueblo ruandés, culpando a los colonizadores de los conflictos internos. Por lo tanto, a través del currículo de Historia, el gobierno ruandés ha construido una narrativa nacional que, hasta cierto punto, absuelve a los perpetradores hutu del genocidio al atribuir sus acciones al colonialismo occidental. Desde la perspectiva del victimismo colectivo, la historia oficial ha sido reescrita de manera asimétrica en un intento del gobierno de ganar poder moral en nombre de la unidad y la reconciliación (Bekerman y Zembylas, 2012; Bentrovato, 2019).

En el lado opuesto del espectro histórico se encuentra la historia no oficial. La historia no oficial se utiliza de forma intercambiable con las memorias colectivas. Según Seixas (2004), los “estudios de la memoria” han aportado un nuevo enfoque que ha modificado la forma en que los estudiosos abordan la comprensión del pasado. Los estudios sobre la memoria se centran en las creencias de la sociedad y no



en las “prácticas de los historiadores” (Seixas, 2004, p. 5). Por lo tanto, la historia que no es resultado de las “prácticas de los historiadores”, es decir, la historia oficial, es la historia no oficial en forma de memorias colectivas o, como la conceptualizan Carretero *et al.* (2012), como “historia cotidiana”. La historia no oficial también puede conceptualizarse como supuestos culturales o, como lo denomina Seixas (2012), “herramientas culturales” transmitidas a lo largo de generaciones dentro de la memoria colectiva de un grupo. Frente a la historia oficial, estos supuestos pueden dar lugar a una tensión entre la conciencia histórica desarrollada a través de la memoria colectiva y la historia disciplinar. Esta tensión implica que la transmisión de las memorias colectivas se produce a nivel de los grupos, como los de amigos o familiares, y proporciona a los jóvenes comprensión y conciencia histórica antes de ser expuestos a la historia disciplinar en el aula (Angier, 2017; Carretero *et al.*, 2012).

Algunos estudiosos no consideran que la memoria colectiva sea historia, sino todo lo contrario (Kansteiner, 2002). Este argumento se basa principalmente en la noción de que los recuerdos son fuentes de prueba poco fiables y que los grupos recuerdan y olvidan selectivamente. Aunque estos argumentos son válidos, la historia que los estados sancionan como exacta y factual se construye y sirve a las agendas de los partidos gobernantes, lo que lleva al argumento de que las memorias colectivas como historia no oficial están en pie de igualdad con la historia oficial, ya que “la historia es parte integral de la construcción de la memoria nacional y, por lo tanto, tanto la historia como la memoria son modos complementarios de relacionarse con el pasado” (Bekerman y Zembylas, 2012, p. 55).

Siguiendo el argumento anterior de la igualdad entre historia oficial y no oficial, la historia no oficial se caracteriza por varios rasgos. El primero de ellos es que la historia no oficial no pretende ofrecer una narración objetiva del pasado, sino que lo relata de forma funcional, destacando la relevancia del pasado para la posición actual y futura del grupo (Bar-Tal, 2014; Bekerman y Zembylas, 2012). Las narraciones de la historia no oficial se basan en hechos reales, pero se (re)construyen en torno a las necesidades e intereses actuales del grupo (Bar-Tal, 2014; Liu y Hilton, 2005). Esto se ejemplifica en lo que Carretero *et al.* (2012) denominaron “nociones intuitivas” sobre la historia. La adquisición de ideas intuitivas en torno a la historia se produce a través de la interacción entre un individuo y otros dentro de su contexto social inmediato. Estas ideas son funcionales y sirven como herramienta práctica para que los individuos se relacionen con el pasado. Debido a la naturaleza funcional de estas nociones, los individuos que las poseen se resisten a una información histórica más precisa, ya que las ideas de la historia se fundamentan dentro del grupo social al que pertenece el individuo (Carretero *et al.*, 2012). En segundo lugar, la historia no oficial se considera un relato veraz del pasado que puede ser contradictorio con otros relatos del mismo acontecimiento, pero algunos aspectos de la narración se han excluido o incluido de forma selectiva (Bekerman y Zembylas, 2012).

La historia oficial y la no oficial encajan en el esquema más amplio del victimismo colectivo cuando se considera la transmisión intergeneracional de la victimización colectiva. Para este artículo, el concepto de víctima se entiende como un estado experiencial de sufrimiento sujeto a la percepción individual del



sufrimiento. Esto implica que la victimización colectiva es un proceso objetivo por el que se inflige un daño, en el que el sufrimiento causado por ese daño es percibido y experimentado subjetivamente por un grupo. La victimización colectiva, como resultado de la violencia colectiva, se refiere a la provocación instrumental de daño a un grupo por parte de otro grupo para lograr objetivos económicos, sociales o políticos específicos (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012). Sin embargo, se pueden hacer dos distinciones en la comprensión conceptual del término. La victimización colectiva por parte de un endogrupo se produce dentro de mecanismos estructurales o directamente mediante la violencia. La violencia estructural, por un lado, es el proceso indirecto de dañar a través de estructuras y prácticas sociales, dando lugar a grandes desigualdades del exogrupo. Por otro lado, la violencia directa se ejerce mediante el uso de la violencia por parte de un endogrupo perpetrador contra un exogrupo identificado (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012).

Los especialistas en psicología (Noor *et al.*, 2012; Noor *et al.*, 2017) han utilizado los términos victimización colectiva y victimismo colectivo para referirse a diferentes experiencias resultantes de “(1) el nivel de análisis (expresiones o consecuencias de la victimización colectiva a nivel individual, grupal y social); (2) si se experimentó o no de forma personal y directa; y, en el caso de experiencias indirectas de victimización colectiva, (3) la distancia temporal y geográfica respecto de los hechos” (Vollhardt, 2012, p. 137). Existe literatura extensa sobre el estudio psicológico social de la victimización colectiva en grupos que no experimentaron la victimización personalmente, haya o no distancia temporal o geográfica con los hechos victimizantes (Nikolić-Ristanović *et al.*, 2013; Noor *et al.*, 2017; Palmberger, 2016; Vollhardt, 2012; Wohl y van Bavel, 2011). Esta consideración dentro del concepto más amplio de victimización colectiva es fundamental, ya que se relaciona con la identificación de los miembros de un endogrupo, así como con la transmisión de narrativas traumáticas. En otras palabras, la victimización colectiva se dirige a los miembros individuales del grupo y se extiende a otros miembros que se identifican con el endogrupo (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012). Sin embargo, la dimensión de la victimización histórica es relevante para nuestro estudio, ya que se refiere a las respuestas del grupo a la victimización que tuvo lugar antes de que nacieran los participantes. Estos casos incluyen, por ejemplo, los conflictos en los Estados balcánicos (Jasini *et al.*, 2017; Nikolić-Ristanović *et al.*, 2013; Rimé *et al.*, 2015; Subotić, 2014; Vollhardt y Nair, 2018; Zemskov-Züge, 2016) o el sistema de *apartheid* en Sudáfrica (Adonis, 2016, 2018; Gukelberger, 2020; Mari *et al.*, 2020; Mattes, 2012; Mueller-Hirth, 2017). La victimización histórica también puede referirse a sociedades posconflicto con una historia de conflicto prolongado reciente. La victimización histórica se transmite a través de las narrativas de las víctimas que se encuentran en el currículo educativo de una nación, así como a través de la transmisión intergeneracional de recuerdos colectivos dentro del endogrupo.

Como se ha establecido, la victimización colectiva es un proceso y un estado objetivo que varía a lo largo de diferentes dimensiones y suscita distintas experiencias. La victimización colectiva se convierte en victimismo colectivo a partir de la interpretación subjetiva del endogrupo de la victimización colectiva



perpetrada contra el endogrupo. En los casos de victimización colectiva no experimentada personalmente, el trauma y el sufrimiento que sienten los miembros individuales del grupo pueden ser “transmitidos y experimentados indirectamente” (Noor *et al.*, 2017, p. 122) por otros miembros del grupo (Wohl y van Bavel, 2011). En el contexto de la Sudáfrica posterior al *apartheid*, la victimización histórica sigue siendo destacada y es transmitida y experimentada por la siguiente generación debido al legado del *apartheid* (Adonis, 2016, 2018). En un estudio realizado por Adonis (2018), se llevaron a cabo entrevistas cualitativas con 20 hijos y nietos de víctimas de violaciones de los derechos humanos durante el *apartheid*. Los resultados indicaron que el victimismo de los participantes está “anclado en su continua marginación socioeconómica” (p. 47) como efecto del legado estructural del *apartheid*. Además, se informó que el victimismo de los participantes se debía a las deficiencias en la responsabilidad del nuevo gobierno y a la percepción de una falta de rendición de cuentas por la victimización del *apartheid* (Adonis, 2018). Adonis utilizó la teoría del trauma histórico como parte de su marco conceptual en el estudio. Según esta teoría, un grupo de población que se ha enfrentado a un trauma histórico se enfrentará a un legado de opresión, discriminación y desigualdades estructurales para las generaciones venideras (Adonis, 2018; Sotero, 2006). En este caso, Adonis no atribuyó las víctimas de la victimización histórica a ningún *agente* y afirmó que estas personas seguirían siendo víctimas durante muchas generaciones.

Tanto si la victimización histórica se transmite a través de la historia oficial como de la no oficial, ambas vías desarrollan la comprensión y la conciencia del pasado por parte del individuo. La educación histórica, ya sea oficial u oficiosa, ayuda a desarrollar la conciencia histórica. En otras palabras, basándonos en las conceptualizaciones anteriores de la historia oficial y no oficial, la conciencia histórica se desarrolla a través de las “herramientas y prácticas de la historia profesional y disciplinaria” (Seixas, 2004, p. 9) y a través de las comprensiones e interpretaciones populares del pasado. En su forma más simple, la conciencia histórica es el conocimiento del propio pasado, la comprensión de cómo ella configura el presente y lo que esta comprensión significa para el futuro (Rüsen, 2004). En el contexto de este artículo, la conciencia histórica no puede considerarse una construcción estática, sino más bien una comprensión y un reconocimiento siempre cambiantes basados en el contenido de la historia oficial y no oficial. La conciencia histórica de un individuo determina no solo su comprensión del pasado, el presente y el futuro, sino también su forma de pensar, reaccionar y sentir en función de su conocimiento del pasado. La noción de conciencia histórica surgió por primera vez con el inicio del modernismo, que la percibe como el resultado del “ritmo y la profundidad del cambio” (Seixas, 2017, p. 60), desde la Revolución Industrial y las revoluciones políticas europeas del siglo XVIII. A partir de estos cambios radicales, claras rupturas de conciencia llevaron a la comprensión de que el presente es diferente del pasado y, por lo tanto, lo que se espera del futuro es diferente de lo que era antes (Rüsen, 2004; Seixas, 2017). Atribuir la conciencia histórica a la modernidad y el descoyuntamiento entre pasado, presente y futuro



en la era del cambio radical es insuficiente. Para ampliar el debate sobre la conciencia histórica, es necesario considerar la tradición en la comprensión de la historicidad. En este sentido, la tradición se refiere a lo que vino antes y cómo da forma a la experiencia de un individuo y la comprensión de su mundo (Grever, 2012; Seixas, 2017). A partir de ahí, la conciencia histórica es la aceptación y la comprensión de que el pensamiento de un individuo es producto de su contexto histórico. Al elaborar la comprensión del pasado, la conciencia histórica también funciona de forma práctica en la vida, proporcionando un “marco y una matriz temporales” (Rüsen, 2004, p. 67). En otras palabras, la conciencia histórica permite a los individuos rastrear cómo la historia ha conformado su mundo actual y cómo guía sus acciones.

Hasta ahora, este artículo ha examinado cómo la educación histórica es relevante para el victimismo colectivo, pero ¿dónde encaja la conciencia histórica? Como ya se ha dicho, la conciencia histórica es la conciencia y la comprensión del pasado y de cómo el pasado da forma al presente. Según Vollhardt (2020, p. 3), el victimismo colectivo se ha descrito como una comprensión, y se ha utilizado para describir una “conciencia de las experiencias históricas o de la victimización actual, o de ambas”. Supongamos que aceptamos que el victimismo colectivo se forma a través de la transmisión de la victimización histórica y que la conciencia histórica también. En ese caso, el victimismo colectivo puede describirse como conciencia histórica. Las teorías sobre los diferentes tipos de conciencia histórica no son nuevas; Rüsen (2004) propuso una jerarquía de cuatro tipos de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética. En otra ocasión, Seixas (2004) también mencionó diferentes tipos de conciencia histórica. Angier (2017) describe la presencia de una “doble conciencia” atribuida a la socialización de la historia oficial y no oficial, respectivamente.

A partir de la bibliografía, un marco conceptual guio la comprensión del victimismo colectivo como conciencia histórica presente en los docentes en formación.

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de este estudio muestra la integración de las tendencias críticas de la enseñanza de la historia y de la victimología. Como se ha argumentado anteriormente, tanto la historia oficial como la no oficial facilitan la formación de la conciencia histórica. La historia oficial como historia disciplinaria se conceptualiza como la transmisión de narrativas traumáticas dentro del aula. Estas narrativas traumáticas desarrollan la conciencia histórica de los estudiantes a través de conceptos de pensamiento histórico de primer y de segundo orden. La historia no oficial como memoria colectiva se conceptualiza como la transmisión de memorias colectivas dentro de las estructuras grupales y familiares. Estas memorias colectivas se evalúan utilizando el Modelo de Reconciliación Basado en las Necesidades (Needs-Based Model for Reconciliation. De aquí en más, NBMR, por sus siglas en inglés).



El Proyecto de Pensamiento Histórico (Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica, s/f; Seixas, 2017) proporcionó un modelo conceptual que destacaba la correlación entre lo que se consideraban dos enfoques separados de la enseñanza de la historia: la teoría de la enseñanza de la historia y la práctica de la enseñanza de la historia. El proyecto formuló seis conceptos de pensamiento de segundo orden para ayudar a los alumnos a estructurar y dar sentido al pasado, que tenían una clara conexión con la conciencia histórica (Lévesque y Clark, 2018; Seixas y Morton, 2013). Los conceptos de primer orden se refieren a conceptos históricos únicos y específicos, como “*apartheid*” y “*democracia*”. En cambio, los conceptos de segundo orden se refieren a la comprensión de los alumnos sobre la construcción del conocimiento histórico. Estos conceptos incluyen tiempo, significado, evidencia y causalidad (Carretero, 2017; Seixas y Peck, 2004). El marco conceptual presentado muestra empíricamente la interdependencia de la conciencia histórica y el pensamiento histórico, argumentando que existe una relación recíproca entre la conciencia histórica y el pensamiento histórico, donde la primera contribuye con el segundo y viceversa.

Conceptos de pensamiento de segundo orden	Descripción
Significado histórico	
Moralidad	
Perspectivas múltiples	
Causa y consecuencia	
Cambio y continuidad	
Evidencia	

Al narrar la victimización histórica, en algunos aspectos, víctima y perpetrador aparecen en términos de agentes activos y sujetos pasivos. La agencia histórica como concepto de pensamiento histórico de segundo orden ha recibido poca atención en la investigación educativa a pesar de su importancia en la comprensión histórica (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019; Seixas, 2012). La agencia histórica se refiere a una entidad con el poder de promulgar cambios o producir resultados (Wangdi, 2017). Sobre la base de los estudios realizados por Demers *et al.* (2015), Doornbos y Halvorsen (2017), Nye *et al.* (2011) y Wassermann (2017), se puede llegar a la conclusión de que los conceptos de pensamiento de segundo orden de significado histórico, cambio y continuidad, causa y consecuencia, y perspectivas múltiples facilitan la agencia histórica. Estos estudios demostraron que, a través del compromiso activo con el contenido histórico, los alumnos podían pensar de forma crítica y percibirse a sí mismos como actores.

En lo que respecta al victimismo colectivo, la dimensión moral, junto con la agencia histórica, proporciona una comprensión más profunda de las razones de



las decisiones y acciones críticas y de los actores y responsables de estas. Para comprender mejor el victimismo colectivo, el NBMR afirma que los grupos se evalúan a sí mismos en función de dos dimensiones identitarias: la agencia y la moralidad. En cuanto a la agencia, los grupos victimizados experimentan una pérdida de agencia tras un acontecimiento victimizador. Si un grupo víctima siente que ha recuperado su agencia, es más probable que se reconcilie con un grupo agresor (Noor *et al.*, 2017; Simantov-Nachlieli y Shnabel, 2014). Si no se satisfacen estas necesidades psicológicas, las dimensiones identitarias pueden actuar como barreras para la reconciliación, ya que, si los grupos perpetradores no han recuperado su moralidad, es menos probable que formen parte de la nación y, si las víctimas sienten que siguen siendo subyugadas y discriminadas, se destruye su sentido de agencia (Schnabel y Nadler, 2008). Por lo tanto, la pérdida de agencia y la imposibilidad de recuperarla pueden conducir a la formación de un victimismo colectivo, y la imposibilidad de restaurar la moralidad del agresor puede obstaculizar aún más los esfuerzos de reconciliación.

METODOLOGÍA

Los investigadores recurren a diversos medios para recopilar, generar y analizar sus datos con el fin de extraer conclusiones razonables (Creswell y Creswell, 2017). Este artículo se presenta como un estudio de caso cualitativo-interpretativo. Por lo tanto, el conocimiento producido es aceptado en tanto sensible al contexto y sujeto a la construcción de realidad por parte de los participantes. Los datos para este estudio se generaron a partir de un grupo de docentes en formación de primer año de la Universidad de Pretoria, seleccionados mediante un muestreo intencional en 2018. Se envió una encuesta electrónica a los estudiantes y se utilizó una pregunta abierta. Este artículo examina las respuestas narrativas a la pregunta de la encuesta acerca de cuál fue el período más icónico de victimización histórica en Sudáfrica. Aunque las encuestas se utilizan más comúnmente en estudios cuantitativos (Ary *et al.*, 2014), la pregunta abierta permitió a los participantes responder libremente sin estar limitados por respuestas predeterminadas (Cohen *et al.*, 2018).

Los investigadores cualitativos normalmente emplean el análisis de contenido cualitativo para analizar sus datos. Bryman (2012) ha afirmado que el análisis cualitativo de contenido es “un enfoque de los documentos que hace énfasis en el papel del investigador en la construcción del significado de y en los textos”, haciendo hincapié en la técnica de codificación inductiva, así como en “el reconocimiento de la relevancia para la comprensión del significado del contexto” (p. 714) de los datos. En este caso, usamos una combinación de análisis de contenido cualitativo y análisis del discurso, que dio lugar al análisis de contenido cualitativo crítico. Esta herramienta analítica se centra en el análisis de contenido cualitativo, pero considera las herramientas discursivas utilizadas para construir el texto escrito (Schreier, 2013). Esta permutación entre el análisis cualitativo de contenido y el análisis del discurso se ha efectuado de forma similar en otros estudios de investigación llevados a cabo por Feltham-King y Macleod (2016), Killmeier y



Chiba (2010), y Williams (2010), y sus antecedentes se remontan a los estudiosos alemanes Ritsert (1972), Vorderer y Groeben (1987), y Sommer y Vorderer (1987) (como se cita en Schreier, 2013). Este tipo de análisis cualitativo proporciona al investigador una idea del contexto de los participantes y su experiencia de este. En el contexto posconflicto de este estudio y en respuesta a la pregunta sobre el período más emblemático de victimización histórica en Sudáfrica, se previó que las respuestas textuales narrarían las desigualdades y las relaciones de poder en lo que respecta a la victimización pasada del endogrupo. Al igual que Schreier (citado en Flick, 2018), los elementos de análisis del discurso que empleamos en el proceso de análisis de datos buscaron obtener información sobre cómo los participantes emplearon el lenguaje para representar su versión de la victimización en la historia de Sudáfrica. Las emociones, actitudes y comportamientos de las víctimas no pueden captarse únicamente mediante datos textuales, sino que requieren un análisis más detallado de la forma en que estas manifestaciones se expresan y formulan en la construcción de una narrativa; más específicamente, las respuestas narrativas a la pregunta abierta dentro de la encuesta electrónica.

ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección, los conceptos de agencia histórica y moralidad se pusieron de relieve como herramientas de pensamiento histórico de segundo orden a la hora de analizar los relatos de victimización histórica. Las demás herramientas de pensamiento de segundo orden también se utilizaron, pero en mucha menor medida. La agencia histórica y la moralidad son las herramientas conceptuales más apropiadas para analizar los relatos debido a la propia naturaleza de la victimización. Los individuos experimentan una pérdida de agencia cuando son victimizados. La moralidad se refiere a juzgar las acciones como “buenas” o “malas”. Al debatir sobre la agencia histórica y las acciones y decisiones de los sujetos históricos, los individuos emplean el razonamiento moral para juzgar estas acciones. Al razonar moralmente, los individuos deben historizar los acontecimientos pasados para situarlos en su contexto y reconocer múltiples perspectivas.

Cuadro 1.2 Acontecimientos de victimización histórica

Acontecimientos de victimización histórica	Frecuencia
<i>Apartheid</i>	73
Educación bantú / Levantamiento de Soweto	28
Colonialismo o hechos relacionados	6
Guerra sudafricana	6
Masacre de Sharpeville o hechos relacionados	3



Endogrupo negro

Esto se abordará mediante la clasificación del tipo de agente (individual, colectivo o institucional) y examinando las características de estos agentes con respecto a conceptos del pensamiento histórico, tales como causa o consecuencia y cambio y continuidad (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019). En el contexto del victimismo colectivo, algunas respuestas narraron la victimización del endogrupo negro, en el que los sujetos colectivos son representados como víctimas pasivas y el grupo agentivo como los perpetradores blancos.

R1: La tortura de los negros por los blancos y la privación de acceso a todo lo que concernía a un país en su conjunto.

R2: [...] EL *APARTHEID*, CUANDO LOS SUDAFRICANOS NEGROS ERAN TRATADOS COMO ANIMALES POR LOS BLANCOS EN SU PROPIA TIERRA.

La agencia histórica, o la falta de ella, va acompañada de causa y consecuencia, según las que el agente blanco colectivo es narrado como la causa de la pérdida de agencia colectiva del grupo negro. Los juicios morales se basan en la victimización colectiva del endogrupo negro, dando a entender que la victimización infligida por el grupo perpetrador blanco fue inmoral, con R2 equiparando la victimización a la forma en que se trataría a los animales. La emoción subyacente en la narración de R2 es la ira y el posible resentimiento, sugeridos por el uso de las mayúsculas.

R1 y R2 narran un período de victimización histórica confinado al pasado, mientras que R3 y R4 utilizan el cambio y la continuidad para narrar el legado del pasado en el presente.

R3: Las ideologías eurocéntricas han perjudicado al Africanismo en Sudáfrica; los europeos han explotado mucho a la comunidad sudafricana. Los hechos del colonialismo siguen teniendo repercusiones hasta hoy, el niño africano sigue sufriendo incluso a manos del “liderazgo africano”.

R4: Creo que la era de la educación bantú ha infligido mucho sufrimiento a las vidas de las personas negras, y los blancos no se dan cuenta de cómo ha desfavorecido a generaciones de personas negras y ha conducido a la pobreza generacional. Los sudafricanos negros pueden obtener educación y títulos, pero nunca podrán superar la creencia de que merecen una educación inferior o cualquier otro servicio/instalación inferior.

La conciencia histórica presente tanto en R3 como en R4 se indica mediante el uso de cambio y continuidad, así como de causa y consecuencia. En términos de agencia histórica, las narraciones anteriores atribuyen la pérdida de agencia colectiva en el pasado, así como la pérdida continuada de agencia colectiva del endogrupo negro en el presente (R5: pobreza generacional), al grupo perpetrador blanco. A partir de los NBMR, R4 narra el fracaso del endogrupo negro a la hora



de recuperar su agencia, así como la creencia colectiva de que el endogrupo negro nunca recuperará sus poderes agentivos. Debido a la victimización histórica y a su legado en el presente, R3 y R4 narran la realidad de la victimización colectiva actual contra el endogrupo negro.

Para R5, la continuidad de la victimización histórica en el presente está más cerca de casa.

R5: La época del *apartheid*, policías y bóers disparando a los negros en nombre de la segregación para “mantener la ley y el orden”. Tener que ver todavía las cicatrices que mis familiares tienen en el cuerpo mientras me cuentan las historias que muchos amigos y familiares muertos nunca vivieron para contar hiere mucho mis sentimientos.

La conciencia histórica, evidente en R5, se ve reforzada por la proximidad personal del encuestado con el grupo de víctimas negro. Esta narración respalda a R3 y R4, en cuanto a la causa de la continuación de la victimización histórica en el presente. R3 y R5 son singularmente similares en sus sentimientos subyacentes de desconfianza. Esto es evidente en el uso de las comillas. Sin embargo, R3 dirige su desconfianza hacia su endogrupo implícito (“liderazgo africano”), mientras que R5 desconfía del supuesto razonamiento que subyace a la victimización colectiva de los negros (“ley y orden”).

Endogrupo blanco

En contradicción con el endogrupo negro, el endogrupo blanco solo menciona el *apartheid* como el período más emblemático de victimización, pero narra la victimización actual del endogrupo blanco. La narración de R6 implica que la causa de la victimización colectiva del endogrupo blanco se debe a la “discriminación del pasado”.

R6: Personalmente, siento que el episodio histórico más emblemático de sufrimiento y victimización en Sudáfrica sería el *Apartheid*. Sin embargo, siento una injusticia ACTUAL hacia mi grupo, ya que no tengo las mismas oportunidades debido a la discriminación del pasado. Se trata de una proclamación débil, ya que la Constitución promueve los derechos de las personas anteriormente discriminadas. Si este patrón de mejora de las condiciones de los anteriormente desfavorecidos continúa, mi grupo se convertirá en el desfavorecido, tal como nos estamos convirtiendo. Sinceramente, creo que la sociedad debe preocuparse menos por el pasado y centrarse en el presente, así como en el futuro, que actualmente parece sombrío para mi grupo.

R6 alude a la pérdida de agencia en comparación con la que históricamente ha gozado el endogrupo blanco. El uso de causa y consecuencia, cambio y continuidad



presenta una conciencia histórica desprovista de juicios morales y perspectivas múltiples. R7 repite la narrativa de R6 al culpar al *apartheid* de la victimización colectiva del endogrupo blanco en el presente.

R7: Definitivamente, el *apartheid* ocupa el primer lugar, pero otra parte de la victimización histórica está ocurriendo ahora mismo, en la época actual. Un grupo étnico específico está siendo amenazado abiertamente, no solo por los ciudadanos, sino también por funcionarios gubernamentales, como los políticos. ¿Qué ejemplo da esto? Lo más triste de todo esto es que el 90% del grupo étnico atacado no participó en el *apartheid*, pero aun así se les culpa de ello.

La conciencia histórica narrada en R6 y R7 se centra en el presente y en lo que este podría significar para el futuro del endogrupo blanco. R6, R7 y R8 utilizan cambio y continuidad para narrar la pérdida de privilegios de que gozaba el endogrupo blanco, que se asocia directamente con la agencia histórica y la agencia presente de ese endogrupo blanco. En el caso de la R8, el tiempo histórico se utiliza para absolver moralmente al endogrupo blanco de las injusticias actuales.

R8: El *apartheid* duró 47 años, el *postapartheid* ha durado casi 24 años. Nací después del *apartheid* y no tuve elección, pero tengo dificultades para entrar en algunas empresas [corporativas] porque soy blanco, tampoco me ascienden porque soy blanco. No me gusta que los funcionarios sean racistas con mi grupo. Mi grupo solo representa el 9% de la población, así que no entiendo por qué tienen tanto miedo de que nos quedemos con todos los puestos de trabajo. Nuestra economía está en un momento de debilidad, y la persona mejor preparada para un puesto es la que debe ocuparlo; si eres de color, indio, chino, negro, blanco u otro, no me importa, siempre que hagas tu trabajo. Creo que la paz llegará cuando todos seamos iguales.

Al igual que en las demás narrativas de este subapartado, R8 utiliza cambio y continuidad, así como causa y consecuencia, para legitimar el reclamo de victimización del endogrupo blanco.

En comparación con las narrativas de la subsección del endogrupo negro, existen reclamos contradictorios de victimización colectiva. Esto puede atribuirse al legado del *apartheid*. Los relatos de R9, R10 y R11 apoyan esta afirmación.

R9: La era del *apartheid* ha dejado impactos mucho más negativos según los diferentes grupos de la sociedad en general.

R10: El Régimen del *Apartheid* fue la peor época para todos los grupos étnicos sudafricanos y ha dejado una cicatriz considerablemente grande en su historia y desarrollo tanto económico como educativo.

R11: Todavía vemos las influencias y las nuevas generaciones sufren aún hoy impactos a gran escala.



El uso de perspectivas múltiples y de causa y consecuencia implica la presencia de victimización debida al legado del *apartheid*. Sin embargo, no se identifican los grupos específicos que experimentan la victimización colectiva. Las narrativas contrapuestas de la victimización deben entenderse a través del prisma de la victimización competitiva.

DISCUSIÓN DE LAS OBSERVACIONES

Descrito como una creencia comparativa de la víctima, el victimismo competitivo contribuye al debate y a la comprensión en torno a las narrativas contrastantes de victimización que se originan en las diferentes narrativas anteriores. Las narrativas de algunos de los participantes sugerían la presencia de la victimización continuada del endogrupo negro a través del legado del *apartheid*. Por lo tanto, el endogrupo negro se ve a sí mismo como víctima del pasado. Se aceptó que, en la sociedad sudafricana contemporánea, los grupos anteriormente desfavorecidos como resultado de la violencia estructural durante el *apartheid* siguen sufriendo sus consecuencias. La premisa de la victimización continuada de los anteriormente desfavorecidos se vio respaldada por los estudios realizados por Mueller-Hirth (2017) y Adonis (2018). Aunque esto puede haber dado modestos indicios de la presencia de victimismo competitivo entre el endogrupo blanco y el endogrupo negro, el victimismo competitivo no podía afirmarse con total certeza sin recurrir a la literatura. En vista de ello, el concepto relacionado, aunque distinto, de privación relativa proporcionó más información sobre el proceso que subyace a las afirmaciones de victimización del endogrupo blanco. En un estudio reciente llevado a cabo por Mari *et al.* (2020), se examinó el victimismo colectivo en el contexto de la violencia estructural, con el foco puesto en las diferentes creencias inclusivas y exclusivas de las víctimas, en su relación con la violencia estructural. Se hizo una distinción entre privación relativa y victimismo competitivo. La privación relativa es la comparación social de un endogrupo con respecto a lo que ese endogrupo tiene, en contraste con lo que cree que debería tener (Mari *et al.*, 2020; Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012). Por lo tanto, el endogrupo blanco se percibía a sí mismo como víctima a causa del pasado.

Los sentimientos de privación relativa permiten predecir emociones intergrupales negativas basadas en la valoración de que la discrepancia entre el endogrupo y el exogrupo es injusta. El victimismo competitivo es similar en este sentido; sin embargo, la comparación se produce no solo con un exogrupo, cuya posición social está por encima de la del endogrupo, sino también con un exogrupo que tiene una posición social inferior a la del endogrupo (Kahalon *et al.*, 2019; Mari *et al.*, 2020). El endogrupo blanco reflejaba una creencia victimista comparativa basada en la privación percibida de ese endogrupo. Esta comparación se realizó con base en la percepción de que las medidas puestas en marcha para promover al desfavorecido exogrupo negro lo hacían a expensas del endogrupo blanco. Este reconocía la importancia de la transformación



y la reconciliación, pero solo en la medida en que conservara sus privilegios. Por lo tanto, las limitaciones se convirtieron en un punto de referencia clave para la autopercepción del endogrupo blanco. Esto significaba que los miembros de este se sentían víctimas debido a la percepción subjetiva de lo que el endogrupo tenía, en contraste con lo que ellos percibían que tenían derecho a tener (Kahalon *et al.*, 2019). Esta comparación se hace a menudo sobre la base de narrativas históricas que dictan lo que el grupo solía tener en comparación con lo que tienen en la actualidad. Este análisis es subjetivo y determina la continuidad colectiva entre la identidad nacional pasada de un grupo y su identidad actual. El NBMR, como ya se ha dicho, sostiene que, tras un acontecimiento victimizador, el grupo perpetrador acomete acciones para reconstruir su imagen moral. Al negar la continuidad de la identidad del endogrupo blanco con la identidad histórica del perpetrador, el endogrupo blanco buscaba mantener su imagen moral. La dimensión de agencia de la NBMR se ha reservado principalmente para el grupo víctima, y establece que estos grupos se impliquen en actividades que restauren su agencia. Poco se sabe acerca de cómo la agencia también se convierte en una dimensión crítica con la que los grupos perpetradores se valoran a sí mismos después de la victimización y después de que se pongan en marcha medidas para restaurar la agencia del grupo víctima (Kahalon *et al.*, 2019; Mari *et al.*, 2020). El endogrupo blanco sintió una disminución en su agencia a causa de las medidas retributivas, lo que dio lugar a la creencia comparativa de victimización basada en la privación relativa. El mantenimiento de los privilegios y la defensa de la moralidad dieron lugar a la manifestación de un victimismo competitivo, que afirmaba la victimización actual del endogrupo blanco.

La defensa de la imagen moral del endogrupo blanco y el mantenimiento de una imagen positiva de sí mismo se basan en la noción de daltonismo social. Es interesante observar que, aunque el cambio y la continuidad como habilidades de pensamiento histórico se emplearon en las narrativas del endogrupo blanco, el cambio se utilizó para evaluar la diferencia de privilegios. Sin embargo, no se estableció la continuidad con el endogrupo blanco histórico. Esto implica que el endogrupo blanco intentó cortar los lazos con el grupo perpetrador blanco, pero deseaba mantener los privilegios que el endogrupo perpetrador les otorgaba. El endogrupo blanco enfatizó su inocencia blanca desvinculando al endogrupo actual del perpetrador blanco histórico. En este sentido, la inocencia blanca se define como la insistencia en la inocencia y la negación de la responsabilidad por la victimización contemporánea como legado del pasado (Jayakumar y Adamian, 2017). Si se tiene en cuenta el NBMR, la inocencia de los blancos es un mecanismo para mantener una imagen positiva de sí mismos destinada a restaurar la moralidad de su endogrupo. También se observó una falta de empatía hacia las víctimas del *apartheid* y la existencia del legado del *apartheid*. La dimensión moral y la empatía se identificaron como conceptos del pensamiento histórico incluidos en la socialización de la historia oficial. Se asume que, para abordar las narrativas del trauma histórico y su influencia en



la sociedad contemporánea, es necesario hacer hincapié en el uso de múltiples perspectivas, así como en la causa y la consecuencia.

CONCLUSIONES

A primera vista, las conclusiones de este estudio sobre la conciencia histórica pueden perderse entre las sombras. Sin embargo, este estudio proporciona información valiosa cuando se lo considera junto con los trabajos académicos acerca del victimismo competitivo y la literatura existente sobre los docentes en formación. Angier (2017) y Wassermann (2018) identificaron el tema poco investigado de la conciencia histórica de los estudiantes que habían finalizado recientemente la escuela secundaria, mientras que Angier (2017) sugirió la presencia de una doble conciencia. El victimismo competitivo, como una forma de conciencia histórica separada de la tipología de conciencia histórica de Rüsen (2004), se conceptualizó sobre la base de las manifestaciones negativas presentes en la narrativa. Los académicos que estudian el victimismo colectivo lo rastrean en las diferentes creencias, actitudes, comportamientos y emociones de las víctimas, debido a la interiorización de las narrativas de victimización colectiva (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt y Nair, 2018). Así, las manifestaciones negativas en las respuestas narrativas aludían a una doble conciencia, en la que el victimismo competitivo interactúa con la conciencia histórica de los docentes en formación y no con las otras tipologías de conciencia histórica.

La teorización de diferentes formas de conciencia histórica no es nueva (Rüsen, 2004; Seixas, 2017; Seixas y Peck, 2004), pero sí lo es la conceptualización del victimismo competitivo como conciencia histórica en los futuros docentes. Este artículo establece un vínculo esencial entre la investigación en torno a la conciencia histórica y el victimismo competitivo, donde tradicionalmente, en el amplio campo del victimismo colectivo, la enseñanza de la historia se ha considerado como transmisora de victimización y nada más (Noor *et al.*, 2017; Vollhardt, 2012).

En conjunto, el victimismo competitivo ha sido contrapuesto a la conciencia histórica, que empleaba el uso crítico de conceptos de pensamiento histórico. Esta doble conciencia resulta problemática, ya que, incluso con la comprensión del pasado de *apartheid* de Sudáfrica y el uso de habilidades de pensamiento histórico, las narrativas de victimización son apropiadas y utilizadas selectivamente por los grupos sociales. La constatación de que los docentes en formación presentaban un victimismo competitivo suscita preocupación por la transmisión de la victimización, no solo a través de las narrativas, sino también de la enseñanza. El victimismo competitivo, que no solo se ve facilitado por la enseñanza de la historia, sino también por el estatus socioeconómico de los grupos dentro de la sociedad, dibuja un panorama inquietante acerca del camino de Sudáfrica hacia la reconciliación. ¿Es posible la reconciliación a través de la enseñanza de la historia cuando dos grupos polarizados se consideran respectivamente víctimas del pasado y víctimas a causa del pasado?



REFERENCIAS

- Adonis, C. K. (2016). Exploring the Salience of Intergenerational Trauma among Children and Grandchildren of Victims of Apartheid-Era Gross Human Rights Violations. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 16(1-2), 163-179.
- Adonis, C. K. (2018). Generational victimhood in post-apartheid South Africa: Perspectives of descendants of victims of apartheid era gross human rights violations. *International Review of Victimology*, 24(1), 47-65.
- Angier, K. (2017). In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of 'their' national histories. *London Review of Education*, 15(2), 156-173.
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K. y Walker, D. A. (2014). *Introduction to Research in Education* (9th ed.). Cengage.
- Bar-Tal, D. (2014). Collective Memory as Social Representations. *Papers on Social Representations*, 23, 5.1-5.26.
- Bekerman, Z. y Zembylas, M. (2012). *Teaching Contested Narratives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentrovato, D. (2017). History Textbook Writing in Post conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 33-76). Palgrave Macmillan.
- Bentrovato, D. (2019). Rwanda. En L. Cajani, S. Lässig y M. Repoussi (eds.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era* (pp. 527-539). Palgrave Macmillan.
- Bentrovato, D., Korostelina, K. V. y Schulze, M. (2016). *History can bite: History education in divided and post-war societies*. V&R unipres.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4^o ed.). Oxford University Press.
- Carretero, M. (2017). The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 341-377). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.). (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Information Age Publishing.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (s/f). The Historical Thinking Project. <https://historicalthinking.ca/>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8^o ed.). Routledge.
- Crawford, K. (1995). A History of the Right: the Battle for Control of National Curriculum history, 1989-1994. *British Journal of Educational Studies*, 33(4), 433-456.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^o ed.). SAGE Publications.
- Davies, L. (2010). The Different Faces of Education in Conflict. *Development*, 53(4), 491-497.



- Demers, S., Lefrançois, D. y Ethier, M-A. (2015). Understanding Agency and Developing Historical Thinking through Labour History in Elementary School: A Local History Learning Experience. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), 34-46.
- Doornbos, L. y Halvorsen, A. (2017). Agency and Historical Inquiry in the Elementary Classroom. En G. P. Andrews y Y. Wangdi (eds.), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding: Revolution, Reform, and Rebellion* (pp. 221-246). Cambridge Scholars Publishing.
- Dubow, S. (2014). *Apartheid, 1948-1994*. Oxford University Press.
- Feltham-King, T. y Macleod, C. (2016). How Content Analysis may Complement and Extend the Insights of Discourse Analysis: An Example of Research on Constructions of Abortion in South African Newspapers 1978-2005. *International Journal of Qualitative Methods*, pp. 1-9.
- Flick, U (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of Common and Plural History. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). Information Age Publishing.
- Gukelberger, S. (2020). Youth and the politics of generational memories: The Soweto uprising in South Africa. *Ateliers d'anthropologie. Revue éditée par le Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative* (47).
- Jacoby, T. A. (2015). A Theory of Victimhood: Politics, Conflict and the Construction of Victim-Based Identity. *Millennium*, 43(2), 511-530.
- Jasini, A., Delvaux, E. y Mesquita, B. (2017). Collective Victimhood and Ingroup Identity Jointly Shape Intergroup Relations, Even in a Non-violent Conflict: The Case of the Belgians. *Psychologica Belgica*, 57(3), 98-114.
- Jayakumar, U. M. y Adamian, A. S. (2017). The Fifth Frame of Colorblind Ideology: Maintaining the Comforts of Colorblindness in the Context of White Fragility. *Sociological Perspectives*, 60(5), 912-936.
- Kahalon, R., Shnabel, N., Halabi, S. y Simantov-Nachlieli, I. (2019). Power Matters: The Role of Power and Morality Needs in Competitive Victimhood among Advantaged and Disadvantaged Groups. *British Journal of Social Psychology*, 58, 452-472.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, (41), 179-197.
- Killmeier, M. A. y Chiba, N. (2010). Neo-nationalism Seeks Strength from the Gods: Yasukuni Shrine, Collective Memory and the Japanese Press. *Media, War & Conflict*, 3(3), 334-354.
- Kukard, K. J. (2017). *The Trajectory of the Shifts in Academic and Civic Identity in South African and English Secondary School. History National Curriculum across Two Key Reform Moments* [Disertación de Maestría en Educación]. University of Cape Town.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. A. Metzger y L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). John Wiley & Sons.



- Liu, J. y Hilton, D. (2005). How the Past Weighs on the Present: Social Representations of History and their Impact on Identity Politics. *British Journal of Social Psychology*, (44), 537-556.
- Mari, S., Bentrovato, D., Durante, F. y Wassermann, J. (2020). Collective Victimhood Resulting From Structural Inequality. En J. R. Vollhardt (ed.), *The Social Psychology of Collective Victimhood* (pp. 231-251). Oxford University Press.
- Mattes, R. (2012). The 'Born Frees': The Prospects for Generational Change in Post-apartheid South Africa. *Australian Journal of Political Science*, 47(1), 133-153.
- McCully, A. (2011). History Teaching, 'Truth Recovery', and Reconciliation. En C. Mitchell, K. Pithouse y S. Allnutt (eds.), *Memory and Pedagogy* (p. 161). Routledge.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). Presenting Social Representations: Conversation. *Culture & Psychology*, 4(3), 371-410.
- Mueller-Hirth, N. (2017). Temporalities of Victimhood: Time in the Study of Postconflict Societies. *Sociological Forum*, 32(1), 186-206.
- Nikolić-Ristanović, V., Radovanović, U. y Popović, M. (2013). The Kosovo Memory Book as an Example of the Recording of War Victimization: Methodology and Importance for Establishing the Facts about the Past, Collective Memory and Reconciliation. *Temida*, 16(3-4), 117-133.
- Noor, M., Shnabel, N., Halabi, S. y Nadler, A. (2012). When Suffering Begets Suffering: The Psychology of Competitive Victimhood Between Adversarial Groups in Violent Conflicts. *Personality and Social Psychology Review*, 16(4), 351-374.
- Noor, M., Vollhardt, J. R., Mari, S. y Nadler, A. (2017). The Social Psychology of Collective Victimhood. *European Journal of Social Psychology*, 47(2), 121-134.
- Nye, A., Hughes-Warrington, M., Roe, J., Russell, P., Deacon, D. y Kiem, P. (2011). Exploring Historical Thinking and Agency with Undergraduate History Students. *Studies in Higher Education*, 36(7), 763-780.
- Palmberger, M. (2016). *How Generations Remember: Conflicting Histories and Shared Memories in Post-War Bosnia and Herzegovina*. Palgrave Macmillan.
- Rimé, B., Bouchat, P., Klein, O. y Licata, L. (2015). When Collective Memories of Victimhood Fade: Generational Evolution of Intergroup Attitudes and Political Aspirations in Belgium. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 515-532.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Schnabel, N. y Nadler, A. (2008). A Needs-Based Model of Reconciliation: Satisfying the Differential Emotional Needs of Victim and Perpetrator as a Key to Promoting Reconciliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 116-132.
- Schreier (2013). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.
- Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2012). Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education. *Antíteses*, 5(10), 537-553.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.



- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Simantov-Nachlieli, I. y Shnabel, N. (2014). Feeling Both Victim and Perpetrator: Investigating Duality within the Needs-Based Model. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 40(3), 301-314.
- Sotero, M. (2006). A Conceptual Model of Historical Trauma: Implications for Public Health Practice and Research. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, 1(1), 93-108.
- Subotić, J. (2014). Stories States Tell: Identity, Narrative, and Human Rights in the Balkans. *Slavic Review*, 72(2), 306-326.
- van Berkel, M. L. F. (2017). *Plotlines of Victimhood. The Holocaust in German and Dutch history textbooks 1960-2010*. (PhD). Erasmus University Rotterdam, Netherlands.
- Vollhardt, J. R. (2012). Collective victimization. En L. R. Tropp (ed.), *Oxford Handbook of Intergroup Conflict* (pp. 136-157). Oxford University Press.
- Vollhardt, J. R. y Nair, R. (2018). The Two-sided Nature of Individual and Intragroup Experiences in the Aftermath of Collective Victimization: Findings from Four Diaspora Groups. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 412-443.
- Vollhardt, J. R. (ed.) (2020). *The Social Psychology of Collective Victimhood: Collective Victimhood*. Oxford University Press.
- Wangdi, Y. (2017). Introducing Revolution, Reform, and Rebellion: A Schema for Agency and Change. En G. P. Andrews y Y. Wangdi (eds.), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding: Revolution, Reform, and Rebellion* (pp. 6-18). Cambridge Scholars Publishing.
- Wassermann, J. (2017). The Historical Significance of African liberation - the Views of South African History Education Students. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-28.
- Wassermann, J. (2018). 'First-year History Education Students' Personal Narratives of the History of South Africa', *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 14(2), 1-8.
- Williams, J. L. (2010). *Representation, Engagement, and Agency for African American Students in Postsecondary Literacy Instruction: A Critical Qualitative Content Analysis of Current Developmental Reading Textbooks* [Doctorado en Filosofía]. University of Maryland, Baltimore.
- Wohl, M. J. y van Bavel, J. (2011). Is Identifying with a Historically Victimized Group Good or Bad for your Health? Transgenerational Post-traumatic Stress and Collective Victimization. *European Journal of Social Psychology*, (41), 818-824.
- Zemskov-Züge, A. (2016). Dealing with the Past in the Georgian-Abkhaz Conflict: The Power of Narratives, Spaces and Rituals. En B. Austin y M. Fischer (eds.), *Transforming War-Related Identities: Individual and Social Approaches to Healing and Dealing with the Past* (pp. 52-58). Berghof Foundation.



Natalia García*

Cartas al capitán. Inteligencia estatal, educación y giro archivístico, 1976-1983

RESUMEN

Los documentos elaborados por organismos de inteligencia estatal presentan rasgos archivísticos irreductibles a su condición clandestina y naturaleza represiva. El presente artículo analiza tales singularidades en las cartas firmadas por docentes santafesinos prescindidos durante la última dictadura argentina (1976-1983). Así, se trata de correspondencia escrita por “causantes” que solicitaban la revisión de sus casos a diferentes funcionarios y autoridades, desconociendo que el trámite, inexorablemente, recalaba en la Dirección General de Informaciones (DGI). Al presente, las fuentes integran el voluminoso fondo de la DGI y se abordan desde la perspectiva crítica del giro archivístico, lo que resulta en un registro sensible, experiencial y reflexivo para la historia e historiografía educativa.

PALABRAS CLAVE

Historiografía educativa • dictadura • clandestinidad • giro archivístico

TITLE

Letters to the Captain. State intelligence, education and archival turn, 1976-1983

* Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Doctora en Educación (UNER). Docente de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ha sido codirectora del Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR-FHyA-UNR) y directora del Instituto de Investigaciones “Dr. Adolfo Prieto” (IIAP-FHyA-UNR). Dirige proyectos sobre historia e historiografía educativa (1960-1980), archivos, patrimonio, políticas de memoria y estudios en prensa pedagógica. Ha publicado capítulos de libros, libros y artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Filiación: Facultad de Humanidades y Artes. Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH-Conicet-UNR), Rosario, Argentina. Correo electrónico: ngarcia@iech-conicet.gob.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>



ABSTRACT

The documents produced by state intelligence agencies present archival features that cannot be reduced to their clandestine condition and repressive nature. This article analyzes such singularities in the letters signed by teachers from Santa Fe who were dismissed during the last Argentine dictatorship (1976-1983). Thus, these are letters written by “causers” who requested the review of their cases addressed to different officials and authorities, unaware that the process, inexorably, ended up in the General Directorate of Information (DGI). At present, the sources are part of the voluminous collection of the DGI and are approached from the critical perspective of the archival turn, resulting in a sensitive, experiential and reflective record for educational history and historiography.

KEYWORDS

Educational historiography • dictatorship • clandestinity • archival turn

INTRODUCCIÓN

Los documentos elaborados por los organismos estatales de inteligencia presentan rasgos archivísticos ciertamente irreductibles a su condición clandestina y naturaleza represiva. En este artículo nos proponemos identificar, describir y analizar tales singularidades siguiendo las cartas escritas por docentes santafesinos que fueron prescindidos por razones de “seguridad nacional” durante la última dictadura argentina (1976-1983). En ellas, los “causantes” –según se los denominaba en la jerga clandestina– solicitan la revisión del caso ante diversas autoridades del área educativa, desconociendo que, a la sazón, el trámite recalaba inexorablemente en el capitán Pérez Cobo y en la llamada DGI. Esto es, el principal organismo de inteligencia de la provincia de Santa Fe, creado en 1966 con el objeto de recopilar y analizar toda información destinada a la persecución.

En lo que sigue, las fuentes integradas al voluminoso fondo documental de la ex DGI¹ se abordan desde la perspectiva crítica del giro archivístico, lo que provoca un registro sensible, experiencial² y reflexivo sobre los documentos, el archivo y, especialmente, en torno de su archivación como acontecimiento (Derrida, 2007). Así, las posibilidades de analizar la delicada textura de estos materiales y la producción de aportes a la historiografía educativa no resultan de un mero ejercicio extractivista

- 1 El acervo se localiza y gestiona en el Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe. En adelante: APMSF.
- 2 Reservamos la expresión “experiencial” al trabajo presencial y más aún sensorial que decanta tras alguna estadía en los archivos, atendiendo a los interesantes debates sobre el “giro digital”, en lo particular de las transformaciones que este produce en el oficio de investigar mediante el acceso “[...] a una representación de otra representación” (Entrevista a Anaclet Pons en Taroncher, 2019, p. 297).



(Bustamante Vismara y Vianculli, 2019), sino que necesariamente involucran un conjunto de debates y propuestas teórico-metodológicas que en las últimas décadas han mutado los sentidos y significaciones atribuidos al archivo.

Con lo dicho, el artículo se organiza en tres partes fundamentales que se articulan. La primera describe y analiza el mencionado giro en la particular dinámica que adquirió en nuestro país en las últimas décadas. Al respecto, y considerando los límites que impone un campo ajeno al nuestro como lo es la archivística, se ensayan reflexiones que aluden al fenómeno, orbitando la historia reciente y los virajes en las narrativas políticas de la memoria. Ya sobre el fondo producido por la DGI, en la segunda parte se presenta una figura clave de la depuración dictatorial en Santa Fe: el ministro de la cartera educativa Pérez Cobo (1976-1979). Ello así, dados la centralidad y cuasi monopolio que al respecto tuvo en el manejo de los asuntos oficiales y clandestinos. Finalmente, el trabajo se sumerge en las cartas escritas de puño y letra por los cesanteados. Se ensayan cinco giros reflexivos sobre el fascinante acervo epistolar a los efectos de reconocer y asumir sus trampas, ficciones y utopías. En su conjunto, el estudio intenta mostrar una dimensión intelectual y creativa del archivo en la historiografía educativa más allá del clásico paradigma evidencial.

EL GIRO ARCHIVÍSTICO (EN ARGENTINA)

La literatura describe el giro archivístico como el cruce de dos fenómenos gestados dentro y fuera de este campo disciplinar. El primero remite a la consolidación interna de la archivística como ámbito profesional y académico a razón de un desplazamiento teórico que expandió las clásicas funciones decimonónicas del “paradigma custodial” (Mena Múgica, 2015)³ a otras ligadas a la formación, la comunicación y la transversalización de las tecnologías de la información (Jaramillo *et al.*, 2017).⁴ Este movimiento se dio cita en las décadas de 1980 y 1990, abriendo una nueva etapa que, desde entonces y al presente, ha sido caracterizada bajo diversas denominaciones; entre otras: “postcustodial”, “social” “postcustodial científico informacional”, “del acceso”, “posmoderno”, “nuevo paradigma archivístico” o “cambio de paradigma”.

3 En las sencillas palabras de la Prof. cubana, es el modelo explicativo según el cual “[...] el papel del archivero es ser “guardián”, “custodio” o “conservador” de los documentos (Mena Múgica, 2015, p. 2). En rigor de los autores y las regiones, dicho paradigma también se denomina “patrimonialista”, “histórico-tecnicista”, “clásico”, “positivista”, “estadística” y/o “evidencial”. Este último circula con mayor fuerza en la bibliografía argentina.

4 El autor citado ofrece un amplio panorama sobre la emergencia, desarrollo y desafíos actuales de la formación archivística en América Latina. Al respecto, y en la misma escala, subrayamos la pionera experiencia de la Escuela de Archiveros fundada en 1959 y radicada en la Universidad Nacional de Córdoba. Al respecto, Caimari y Nazar (2013) destacan su rol propagador señalando que “Desde dicha base, la OEA organiza cursos [...] iniciando así lo que serían frondosas trayectorias de la disciplina en Brasil, Colombia, Uruguay y otros países latinoamericanos” (2015, p. 6).

El segundo fenómeno resulta de la reinención y reconceptualización de la archivología a partir de las críticas posmodernas y poscoloniales emergentes de ciencias sociales muy conectadas al archivo en su función proveedora de fuentes. Bajo estas coordenadas se destacan reflexiones sobre la materialidad y cultura del archivo en su trama institucional, objetual y documental, aludiendo a los espacios iluminados o a los sótanos húmedos, al saber-hacer y saber-pedir de la burocracia, a la llegada del papel o el acceso a la pantalla, a los y las archivistas, a la fascinación por lo oculto, a las edades del documento y la temporalidad del objeto en estudio, al filo del papel y al propio de la historia, a la grafía y sus entrelíneas, a los sellos y sus destinos, a los datos sensibles y sus tachaduras, a las preguntas no buscadas y a las respuestas perdidas. Así, no se trata de meras descripciones del soporte ni del diseño instrumental que suelen encabezar los proyectos de investigación, sino de una experiencia vital que apenas se atrapa en sensaciones corporales de inmersión espacial, suspensión temporal y desborde simbólico (Farge, 1991; Caimari, 2009, 2017, 2018).

A nuestro entender, los giros reflexivos del archivo-experiencia y el “diálogo crítico” con el archivo-campo no deberían suponerse como un intercambio simétrico y armonioso que habría desterrado la concepción de LA archivología como un saber “simple” o técnico-administrativo “al servicio” de los investigadores. No obstante, estos mismos actores, desde sus disciplinas de pertenencia y práctica profesional, toman nota, ensayan y/o adoptan algunos principios y reglas propiamente archivísticas que en muchos casos combinan con perspectivas de raíz foucaultiana y/o derridiana.⁵

Por su parte, Sánchez Macedo (2020) identifica un tercer fenómeno orientado a la instrumentación de los archivos para la justicia transicional más conocida en Argentina como procesos de Memoria, Verdad y Justicia⁶ tramitados en los juicios por delitos de lesa humanidad cometidos por el Estado en diferentes períodos y, en particular, durante la última dictadura (1976-1983).⁷ Ciertamente, esta variable comporta un peso específico tal que, en gran medida, viene a responder una

5 Vale como ejemplo el Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) del Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH) del Conicet de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), titulado “Políticas y usos del archivo. Producción, interpretación y puesta en valor de archivos históricos, culturales, artísticos y literarios (siglos XIX a XX)”.

6 Tras la sanción de la ley que puso fin a las llamadas leyes de la impunidad (Ley de Punto Final, 1986, y Ley de Obediencia Debida, 1987), ratificadas como leyes constitucionales por la Corte Suprema (2005), desde 2006 se reactivaron causas tramitadas por delitos de lesa humanidad que suman al presente un total de 347 juicios con sentencia, 12 en debate y 1.221 personas condenadas por estos crímenes.

7 Por fuera del período trabajado en este artículo, destacamos el Juicio por la Verdad sobre la masacre de Napalpí de 1924 (reducción estatal de Napalpí, ex territorio nacional del Chaco) contra centenares de hombres y mujeres de los pueblos Qom y Moqoit, perpetrado por el Regimiento de Gendarmería de Línea y la policía local. El proceso judicial culminado en mayo de 2022 dio por probados los hechos ocurridos de naturaleza imprescriptible y dictó una serie de medidas reparatorias en lo que consideró un crimen de lesa humanidad. A la par, en la provincia de Santa Fe se lleva adelante el juicio radicado en la ciudad de Villa Constitución contra dos exdirectivos de la empresa Acindar y miembros de las fuerzas armadas y de seguridad por la privación ilegítima de la libertad agravada por violencia y amenazas a 67 trabajadores metalúrgicos y ferroviarios durante la represión desatada a partir en marzo de 1975, conocida como “el Villazo”.



pregunta, sino vital, al menos interesante de formular: ¿hacia dónde ha virado el giro archivístico en nuestro país?, y por caso, ¿qué significaciones tiene ello en la historia e historiografía educativa?

Aunque inabarcable en todas sus dimensiones disciplinares, inscribimos el primer interrogante en las advertencias de Caimari (2018) sobre la necesidad de seguir los debates en un registro apegado a sus significantes en terreno y acaso bien diferentes a los “producidos en los países más ricos del mundo, concebidos en contextos alejadísimos de la realidad en la que transcurre nuestra investigación” (p. 5). Desde esta perspectiva, y no obstante la normativa en cuestión ha seguido y sigue bajo parámetros internacionales, es posible afirmar que en las últimas décadas el campo archivístico local giró en función de una agenda política de la memoria sobre el pasado cercano, activando, a la sazón, las postergadas políticas de archivo.

Como ya fuera analizado en otro trabajo, en las últimas décadas asistimos al pasaje de la “[...] historia de una ausencia; de la supresión del archivo o de su emigración o su privatización” (Pittaluga, 2007, p. 199) a una primavera archivística provista de prácticas y discursos de raigambre y jerarquización institucional en casi todo el territorio nacional.⁸ Una inédita dinámica de impronta querellante fue conducida con fuerza estatal sobre los llamados “archivos de la represión” (Da Silva Catela, 2007; Besoky, 2018), extendiéndose en una burocracia de la memoria creada o reconfigurada por estamentos ministeriales, secretarías y organismos intermedios. Nuevamente, el pasaje de un histórico “drenaje patrimonial” (Tarcus, 2004) a la emergencia de emblemáticas políticas, como la señalización de Sitios y Espacios de Memoria.⁹ En suma, el giro archivístico fue de naturaleza estatal sobre la base de acervos ya producidos y tramitados desde la sociedad civil en tiempos más hostiles y reactivos a ese mismo pasado.¹⁰ En lo particular de los documentos

8 Archivo Nacional de la Memoria en CABA (2003); Archivo Provincial de Chubut (2004); Registro Único de la Verdad Entre Ríos (2004); Archivo Provincial de Córdoba (2006); Archivo Provincial de Santa Fe (2006); Archivo Provincial de Santa Cruz (2007); Archivo Provincial de Río Negro (2008); Archivo Provincial de Salta (2008); Archivo Provincial de La Pampa (2013); Archivo Provincial de Mendoza (2013); Registro Único de la Verdad de Chaco (2017); Archivo Provincial de Buenos Aires (2020); Archivo Provincial de San Juan (2021).

9 Un ejemplo claro puede seguirse en la provincia de Córdoba, cuya legislatura sancionó la Ley 9.286/2006 que estableció la reunión de la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria en el edificio del ex D2 (Departamento de Informaciones 2, de la Policía de Córdoba), usado como lugar de detención y tortura desde 1974 hasta 1977. Al presente, un aproximado de 800 señalizaciones de Sitios y Espacios de Memoria identifican lugares donde funcionaron Centros Clandestinos de Detención y Tortura, oficinas destinadas a tareas de inteligencia para la persecución política y represión estatal y paraestatal, enterramientos clandestinos, ámbitos emblemáticos de la militancia de la década de 1970 y/o de resistencia a la dictadura, nodos de la biblioclastia y censura educativa, artística y cultural.

10 Desde ya, cabe citar aquí los Fondos Madres de Plaza de Mayo/Abuelas de Plaza de Mayo y respectivas asociaciones presentes en ciudades y capitales de provincias, el Fondo del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), el Fondo Memoria Abierta, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y Comisiones de familiares, entre otros. En una variante de archivo personal, destacamos el Fondo Adelina Dematti de Alaye, reconocido en 2007 por la Unesco como “Memoria del Mundo”.

de orden clandestino tratados en este artículo, también se registraron importantes avances en materia de apertura y acceso, dado que, no solo se desclasificaron¹¹ los “archivos ocultos” de la dictadura y sus previos laboratorios de ensayo (1974-1975),¹² sino que, en muchos casos, fue posible llegar a ellos tras un arduo (aunque dispar) proceso normativo focalizado en el necesario cuidado de datos sensibles.¹³

Ahora bien, qué pudo y no pudo este giro archivístico “argentino” durante la rotación de los años 2003-2015, y qué sucedió cuando cambiaron los vientos sociopolíticos que daban su principal impulso. Ciertamente, y a pesar de lo auspicioso del proceso en numerosos aspectos que –desde ya– incluyen la producción de conocimientos sobre el pasado educativo en las décadas de 1960 y 1970, viejos y variados problemas archivísticos continuaron sin solución¹⁴ y otras medidas ensayadas generaron nuevos inconvenientes porque “[...] no incluyeron la gestión de políticas archivísticas, sino que se dieron por sentadas al incluirlas dentro del concepto de políticas de memoria” (Nazar, 2018, p. 2). A la par, y en torno de similares deudas, solapamiento de áreas o exclusión de expertos, se cuestionó el rol y autoridad del Estado sin un control ciudadano.

Se comprende que la evaluación de estos escenarios debe contemplar al menos dos dimensiones de análisis: la trama política y la capacidad técnica. Es decir, la intrínseca politicidad de los archivos en tanto “no existe el poder político sin el control de los archivos” (Derrida, 1997, p. 12) y los desafíos de su administración desde una estricta perspectiva disciplinar no por ello son u ofrecen una respuesta tecnocrática o despojada de ese mismo poder.

A todas luces, la primera dimensión es un asunto universal que, sin embargo, suele ser advertido como un rasgo particular que interrumpe una serie repetida; un tiempo único y local que se distingue entre otras experiencias del poder político. De alguna manera, un Estado que asume y explicita su politicidad, a simple vista, resulta ser un acontecimiento inaugural que fija un estilo que eclipsa la

11 El término no se utiliza aquí en el sentido normativo de “desgravar” a un documento de su original naturaleza “reservada”, “secretada” y/o “confidencial”, sino de levantar su restricción en el acceso por esa misma condición clandestina. Puntualmente, referenciamos los Decretos 4/2010, 200/2012, 431/2012, 395/2015, 3/2015 y 229/2017.

12 En relación con el accionar de grupos paraestatales como la “Alianza Anticomunista Argentina” o el “Operativo Independencia” de 1975 en la provincia de Tucumán.

13 La excepción a la regla se sigue en el hallazgo de las 280 actas secretas de la Junta Militar en 2013. Las 1.500 unidades de conservación fueron localizadas en su estado original, con lo que se cumplieron los principios de identificación y procedencia que, sin dudas, facilitaron la inmediata labor de preservación, sistematización y análisis genérico del corpus. En pocos meses, la totalidad del material fue publicado en formato papel y digital sin las regulaciones legales y acuerdos institucionales-archivísticos hasta entonces ensayados. Puntualmente, se permitió el acceso o descarga automática sin mediación de terceros ni omisiones o tachaduras en los datos personales.

14 Al decir de Nazar (2021), en nuestro país dichas áreas y/o problemas remiten a la ausencia de la figura del archivo administrativo en los organigramas de la Administración Pública, a presupuestos insuficientes, escaso personal capacitado y/o adecuadamente remunerado, ausencia de normativa específica y escasa difusión de la disciplina e igual falta de reconocimiento profesional por parte del Estado y la sociedad en su conjunto.



carga política de sus antecesores. En estas claves, los problemas archivísticos fueron los emergentes de un nuevo orden, reglas de juego, relaciones y discursos de lo que puede ser dicho y no dicho (Foucault, 2010 [1969]). Fueron, por caso, los desafíos que se abrieron con la ley-Estado y la enunciación de “Memoria”, “Verdad” y “Justicia”. Mientras estas figuras continuaron “haciendo archivo”, el poder sostuvo su función simbólica sobre la materialidad del pasado reciente; es decir, “sus archivos” siguieron produciendo cohesión, coherencia y sentido en la sociedad o en una mayoría significativa.

Las primeras líneas de expresión que mostraron signos de envejecimiento en la dermis ciudadana se registraron, como suele suceder, en la narrativa política. Las tensiones y críticas apuntaron a una narrativa que dejó de ser eficaz porque se reveló “como tal”; vale decir, como el relato del poder y no como una verdad histórica preservada por el Estado. Aunque algunos sectores por lejos lo creyeron así alguna vez, la caída fue proporcional a la suma de los nuevos descreídos, pero también de los creyentes que, aunque siguieron acompañando el orden simbólico, no pudieron ignorar o debieron reconocer otros deterioros de índole material que, finalmente, resultaron un punto neurálgico o un desfondamiento común.

El edificio construido por una hermenéutica compartida se desestabilizó en su hegemonía porque asuntos más urgentes del basamento político y la propia democracia se pusieron en crisis. La memoria y su gestión sobre los archivos fueron degradados o dislocados bajo una connotación negativa que los llevó de la órbita estatal a la gubernamental; del ámbito común de lo político a las filas partidarias y a algún hartazgo emocional en torno de la liturgia de los derechos humanos (DDHH). En medio de una cacofonía altisonante de rasgos irreflexivos, el giro archivístico devino de un digno o dignificante giro estatal a un “tirón” adoctrinador político-ideológico operado por un partido de gobierno.

En sintonía, la segunda dimensión de análisis orientada al tratamiento en su talante técnico no resulta de una desidia o retiro del Estado, según suele diagnosticarse al presente en la generalidad de los desafíos de la práctica operatoria o caracterizarse respecto de otros períodos gubernamentales. Lejos de la clásica ausencia estatal, la crítica apuntó a su “exceso” y/o “avasallamiento” cuando, al decir de Nazar (2017), se ejerció un “uso instrumental y extractivista” sobre los archivos. Específicamente, la citada especialista informa casos que dan cuenta de una grave alteración o ya pérdida total del vital principio de procedencia de fondos a razón de “extraer” materiales para nuevos espacios de memoria o a los efectos de “instrumentar” a la justicia de pruebas de valor documental. En rigor de la respuesta diligente del Estado a uno y otro ámbito, se habrían sucedido desarticulaciones evitables de acervos o prestación de series que dislocaron unos sentidos primigenios.

Desde ya, la gravedad señalada no remite al mero traslado de unas piezas, sino a la separación del grupo de referencia; es decir, no solo es un documento llevado a “otro sitio”, sino un documento desprovisto del sitio donde habitaba la lógica documental. En tales acciones también puede limitarse la potencia de la pluralidad hermenéutica de fondos que narran, precisamente, un pasado abierto a



las pasiones. Aun bajo la incuestionable ética de prestar pruebas a la justicia o seleccionar documentos para la transmisión de la memoria, toda selección, recorte y dislocación sobre el archivo asume un riesgo canónico que, nuevamente, puede derivar en una reacción virulenta en el futuro inmediato.

Finalmente, vale sumar dos observaciones breves pero importantes para matizar algunos aspectos de la crítica sobre la praxis estatal. En primer lugar, los traslados planificados o inconsultos por lejos son exclusivos de los acervos de este pasado o de la problemática de los DDHH. Antes bien, constituyen un problema por demás común para el quehacer investigativo en general y, en particular, de la historiografía educativa, que en modo alguno ha recibido la misma atención.¹⁵ Con ello, el extractivismo no siempre responde a “oscuras” motivaciones ideológicas, sino que intervienen componentes de orden burocrático y tecnocrático y/o actitudes voluntaristas e improvisadas.

En segundo lugar, las realidades planteadas pueden ser muy distintas en otras jurisdicciones provinciales, aligerando una mirada excesivamente apegada a la experiencia capitalina. Tal es el caso de Santa Fe, en una dimensión amplia e integral, con la temprana creación del Sistema Provincial de Archivos (Ley 10.870/92), como en lo particular, del APMSF (Giménez y Vanni, 2023) y el fondo documental, enteramente producido por la agencia de inteligencia local: la DGI.

LA AGENCIA Y EL CAPITÁN

La creación de la DGI en 1966 se inscribe en el inédito marco normativo-represivo sancionado desde mediados de la década.¹⁶ Tempranamente, el organismo definió sus objetivos, límites y especificidad del quehacer clandestino: la recopilación y análisis de la información recabada por sus agentes “en terreno” y por averiguaciones provistas desde las “actividades de enlace” con otras dependencias regionales y nacionales. Una y otra cuestión se ordenaron con el Decreto 4.056/1966, que determinó que las primeras faenas responderían exclusivamente al Poder Ejecutivo Provincial y las segundas obedecerían fundamentalmente a la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE) en el plano nacional.

El paisaje local de la conflictividad sociopolítica de aquellos años¹⁷ apresuró los

15 Tal es el caso de los dispersos domicilios que albergan documentos sobre las escuelas Láinez. Esto es, el Departamento del Archivo Intermedio del Archivo General de la Nación, la Biblioteca Nacional de Maestros y el llamado Archivo Láinez en la Biblioteca del Instituto Bernasconi.

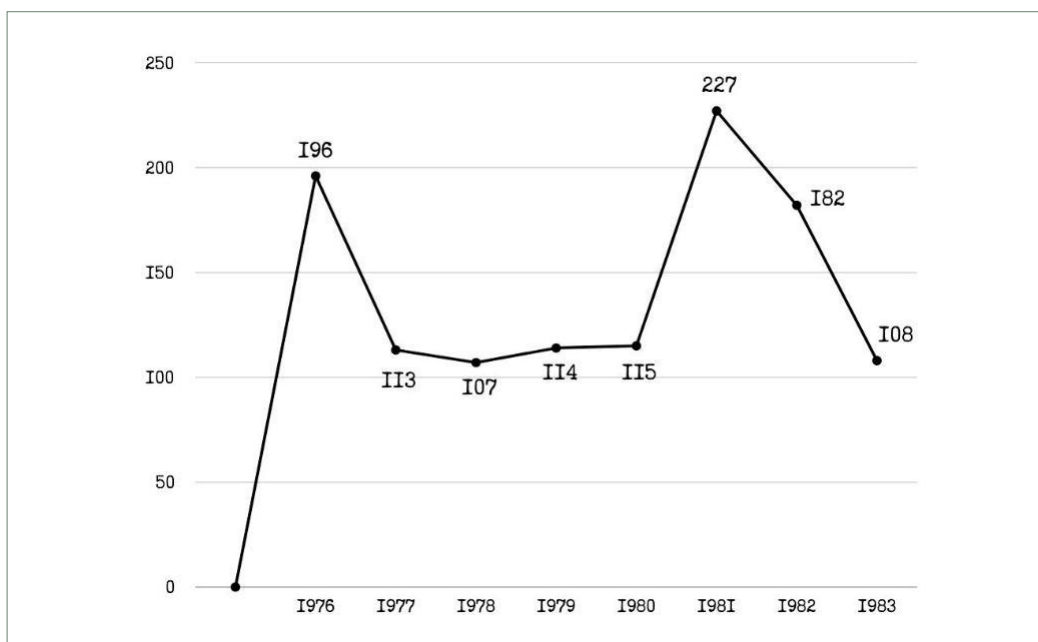
16 Entre otras normativas que podrían citarse, destacamos: Ley de Defensa Nacional (16.970/1966); Ley de Represión del Comunismo (17.401/1967); Ley de Creación del Servicio Civil de Defensa (17.192/1967); Ley de Movilización Militar de la Población Civil (17.649/1967); Reforma del Código Penal (17.567/1968); Ley de Censura y Control de la Información (18.019/1968); Ley de Creación de Consejos de Guerra Especiales (18.232/1969); Ley de Pena de Muerte por Fusilamiento (18.701/1970).

17 Nos referimos a las crecientes movilizaciones obreras y estudiantiles con epicentro en la ciudad de Rosario (1969) y los singulares fenómenos desplegados en el norte



vínculos al interior de la jurisdicción, conformando una compacta comunidad presta a producir, compartir, coordinar y poner en circulación datos prototípicos sobre personas físicas y/o jurídicas. Para tales gestiones el territorio se subdividió en dos regiones: el norte con la llamada Cominsafe (Comunidad Informativa de Santa Fe) y el sur con la Cominsario (Comunidad Informativa de Rosario). La DGI fue parte fundamental del complejo inteligente y, para 1976, era un sólido edificio confidencial con una aceiteada y experimentada maquinaria de vigilancia y depuración sobre la sociedad, en general, y la educación, en particular. Puntualmente, entre los años 1976 y 1983, Santa Fe registró 1.159¹⁸ cesantías laborales aplicadas a maestros, profesores, directivos y funcionarios impulsados y/o validados por todos los ministros que se sucedieron en el área,¹⁹ según se desagrega en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1



Elaboración propia. Fuente: Cesantías laborales anuales (Santa Fe, 1976-1983).

Sobre las cifras y sus variaciones regulares y pronunciadas, cabe explicar que el proceso en su conjunto transitó dos etapas según el lugar de producción y aplicación de la normativa depuradora. La primera, comprendida entre 1976 y 1978,

provincial por las "Ligas Agrarias" y el "Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo", hasta la -ya decisiva- irrupción de las agrupaciones políticas armadas y la violencia revolucionaria diseminada en las principales urbes.

18 Tal cifra resulta de la suma de todos los decretos de cesantía de personal del MEyC (1976-1983) digitalizados y disponibles en el Archivo General de la Provincia de Santa Fe (AGSF), Serie Documental Decretos del Poder Ejecutivo. Años 1955-1995.

19 El Capitán de Navío Pérez Cobo ocupó la cartera desde abril de 1976 a marzo de 1979 y le siguió otro marino de igual jerarquía llamado Eduardo Carreras hasta marzo de 1981. Tras su declinación, fueron designados los civiles Dr. E. Sutter Schneider hasta febrero de 1983 y Prof. A. Mari Rousseau hasta diciembre.



estuvo centralizada y ejecutada desde y por los organismos operativos en la Cominsafe y la Cominsario. La segunda fase, activada desde 1979, documentalmente visibiliza un mayor protagonismo del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe. Así, durante los primeros años la información clandestina se elaboraba en la DGI y luego se comunicaba a la cartera educativa, que entonces confeccionaba los telegramas que los cesanteados recibían en sus domicilios junto con los listados que se envían a las escuelas u oficinas donde hasta entonces habían trabajado. Ya sobre el ciclo lectivo 1979, los pedidos de averiguación y/o ampliación de antecedentes en gran medida se formalizaron desde los propios despachos ministeriales.

Por su parte, y lejos de lo que podríamos suponer en una lectura lineal de los números graficados, el archivo no evidencia una desaceleración de la empresa persecutoria. Antes bien, las oscilaciones expresan los momentos de mayor demanda de ingreso por parte de maestros que aspiraban a un cargo en las diversas instituciones educativas y/o reparticiones estatales del área. En tal sentido, las curvas se explican desde la dinámica oficial y pública del Estado, y no desde su talante subterráneo y secreto. En tanto la maquinaria de la DGI siempre siguió el propio movimiento ciudadano, el incremento de las purgas del sistema es proporcional a su propia dinámica, ya fuere traccionado por nóveles profesionales que se inscribían a concursos docentes, por profesores otrora expulsados que intentaban reinsertarse algunos años después o a propósito de transformaciones más amplias y estructurales, como las transferencias de las escuelas primarias nacionales a la provincia.²⁰ En todos estos casos u otros no considerados, la burocracia del espionaje resultó fundamental dejando una singular huella estadística.

También los agentes hicieron sus lecturas y cálculos sobre estas cifras y sus oscilaciones, según puede leerse en un informe especial titulado “Sector Educativo (Ámbito provincial)”. Sin titubeos, el documento “denuncia” un fuerte retraimiento de las cesantías desde marzo de 1979 tras la salida del ministro Pérez Cobos y la nueva gestión de Carreras. Concretamente:

Desde los últimos meses del año anterior (1979) numerosos docentes que quedaron “cesantes” [...], con frondosos antecedentes desfavorables, han acosado al Ministro de Educación y Cultura de la Provincia, Capitán de Navío (RE) Eduardo A. CARRERAS, para que revise sus causas y las reincorpore a la docencia oficial (APMSF, Unidad de Conservación N° 7 A, folio 363. En adelante: APMSF, 7A, f. 363).

Al respecto, resulta curiosa la expresión “han acosado al Ministro...”. Ciertamente, si lo dicho refiere a un colectivo sectorial con posibilidades reales de restituir derechos laborales avasallados, ningún material hallado en el archivo respalda tal afirmación. En verdad, la descripción acusatoria se orienta a la supuesta debilidad del funcionario en un campo minado por una “subversión” que, ya derrotada en el



primer frente militar, continúa presta a “infiltrarse” en el ámbito educativo.²¹ En este aspecto, el informe –que por caso se parece a muchos otros en su tipo– alerta sobre una suerte de abuso burocrático de Carreras en el pedido de ampliación de datos para decidirse por la baja del cargo o la negativa de nombramiento. Una maniobra dilatoria que habría transformado un recurso excepcional en una (nueva) regla de saldo pernicioso ya que: “[...] entretanto y a la espera de una resolución final, [...] los causantes ingresan a la docencia con antecedentes desfavorables, ya sean ideológicos y/o policiales/judiciales” (APMSF, 7A, f. 363). Finalmente, la insostenible levedad del flamante ministro se compara con la gestión de su antecesor:

Como dato ilustrativo, de marzo/76 a marzo/79 (período que comprende al Ministerio ejercido por el Cap. de Nav (RE) PEREZ COBO) se dejaron cesantes por Ley de Prescindibilidad a más de cien (100) docentes en el orden provincial; en los diez meses que lleva el Ministro actual a cargo de la cartera no se ha dictado ninguna cesantía por causas ideológicas ni antecedentes subversivos (APMSF, 7A, f. 363).

En este caso, el archivo sí respalda tal afirmación. Sin lugar a duda, la destitución del cuerpo profesoral santafesino se capitaneó con mano de hierro durante el mandato del primer oficial superior. Para tal empresa, el marino tuvo un estilo implacable y sin concesiones que advertimos en tres elementos que lo singularizan: intransigencia, autonomía y personalismo en el manejo de los asuntos confidenciales. Este último queda incluso documentado en el requerimiento que el propio Pérez Cobo eleva al director de la DGI el 30 de agosto de 1976 solicitando: “[...] que únicamente este Ministro es destinatario de la información estrictamente secreta y confidencial que se recabe de ese servicio. En consecuencia, todo este tipo de información deberá ser remitido o entregado personalmente al mismo” (APMSF, 495 A, f. 69).

En dicho oficio también se cuelan los rasgos autonómicos y severos. Por un lado, cabe considerar que la agencia en cuestión dependía estrictamente del gobernador de facto, Jorge Desimoni, sin requerir el nivel de injerencia personal y directa preferido y reclamado. Por otro lado, dicho tratamiento no se limitó a casos puntuales o a instancias específicas, sino que se observó en todo el proceso depurador: desde las primeras etapas de espionaje y cobertura informativa hasta la sentencia final, sin transigir su decisión una vez tomada.

En todos los casos, nunca rectificó el dictamen de prescindibilidad, ya fuera que llegara como un ruego del causante en una carta o por notas directas enviadas por sus superiores provinciales y nacionales. Ningún pedido de revisión registrado entre 1976 y 1979 fue favorable para el “causante”.

21 “La educación y la cultura son los ámbitos donde actualmente apuntan los elementos residuales de la subversión que se deben aniquilar”. J. C. Suárez Mason, jefe del Estado Mayor del Ejército, 1979.



DE SUS PUÑOS Y DE SUS LETRAS: LAS CARTAS EN CINCO MOVIMIENTOS DEL GIRO ARCHIVÍSTICO

“Son como ruedas [...] El Estado estaba haciendo dos cosas distintas. La represión era clandestina, pero dejaba registro burocrático. Vos podés conocer lo que pasa en la primera rueda por lo que pasa en la segunda. Es un reflejo. Como en cualquier reflejo, te acostumbras a mirar mejor. A entenderlo”.²²

El género epistolar trae consigo una fuerte dosis de particularismos irreductibles *per se* o sin el peso específico del contexto represivo y la maquinaria persecutoria que caracteriza a la correspondencia focalizada en este estudio. Ciertamente, se trata de un singular registro en cuya pragmática función comunicacional se plasma una “conversación” de inagotables universos temáticos generalmente inteligibles aun cuando no se escuchen todas las “voces” remitentes y/o destinatarias, o si acaso se han borrado algunos diálogos de la ruta epistolar (Castillo, 2002). Narrados en diversos formatos, escrituras y estilos, estos materiales suelen destacarse por la carga de subjetividad contenida en el objeto que se examina y por todo lo que ofrecen a la historia de combustión, vibración, detalle, textura y trazo fino. Muy convenientes para el estudio de vidas destacables, itinerarios de obra, trayectorias de alto voltaje político o ya el mundo de las mentalidades y la vida cotidiana, las cartas abren atmósferas intimistas, afectivas, sensoriales y emotivas, reseñando procesos y acontecimientos que no solo se describen con datos sino con signos, tonos, matices y cadencias propias del lenguaje.

Lo dicho cobra su propia espesura cuando se trata del tajo que abre la historia reciente argentina en ese filo que nunca hay que debilitar, al decir de Ricoeur (1988 [citado en Farge, 1991, p. 76]). Los papeles escritos de los puños y de las letras de la última dictadura comportan similares dosis de potencia como de impotencia heurística al tiempo que nunca pierden la vitalidad de su naturaleza biográfica y ese gesto de borrador perfectible. En el fondo explorado, el aludido filo de la historia –lejos de debilitarse– sigue punzando en los textos firmados por los “causantes” o cesanteados del sistema educativo entre los años 1976 y 1983.

Un aspecto fundamental para el abordaje de tan particulares fuentes se despliega en un primer movimiento reflexivo que denominamos “la limitación al extractivismo”, no solo como recomendación técnica de la profesión archivística y/o en tanto advertencia ético-política del contexto represivo (Da Silva Catela, 2002), sino en el sentido más básico de la cognición del documento. Las cartas, acaso de forma más imperiosa, reclaman una comprensión integral sobre su origen, destino, usos y derrotero. Una carta perdida puede poseer una enorme riqueza de contenido que rápidamente pierde valor histórico e historiográfico en la ausencia de su continente.

22 Entrevista realizada por Leila Guerriero a Maco Somigliana, miembro del Equipo Argentino de Antropología Forense en 2010 (Citado en Guerriero, 2024, p. 160).



Desde esta perspectiva o giro archivístico, lo obvio deja de serlo y la procedencia cobra sus propios significantes trazando una dirección contraria al quehacer de la DGI en la búsqueda y acopio de datos biopolíticos. Esto es, la información que contienen las cartas no es producto del área de “explotación” de la agencia en su rutinaria labor de confección de boletines internos, reseñas policiales, oficios judiciales o recortes periodísticos. Tampoco brota de la libreta de anotaciones de un agente “apostado en terreno” o de alguna escucha ilegal. No es la “evolución prospectiva” mecanografiada en un informe especial de inteligencia ni integra los “antecedentes” estandarizados en fichas, radiogramas o memos provistos por una comunidad local o regional. No es correspondencia secuestrada en prácticas de espionaje epistolar. Sin más, no es información de manufactura interna, primaria o planificada por el organismo. Al igual que aquellas notas enviadas para “denunciar a la maestra” o “colaborar” en “esta hora de la patria” analizadas en trabajos anteriores (García, 2017), llegan a la oficina clandestina como respuestas de su propia productividad, sus alcances y efectos. Son réplicas acaso inesperadas y no calculadas del todo en el hecho cierto de la persecución y la proscripción política.

Algo de ese rasgo exterior al archivo productor se expresa en el aire de extravío que envuelve a estas esquelas; una peculiar desorientación del remitente respecto del destinatario, quien, finalmente, mide su acrobacia y salta su plegaria a la superioridad invocando fórmulas de rigor al gobernador, al ministro o “A su excelencia el Señor Comandante en Jefe del Ejército Teniente General Don Jorge Rafael Videla”. Claro que, sin importar la opción final en el menú de funcionarios, la carta llegará al verdadero capitán al mando: el ministro Pérez Cobo.

Ahora bien, en una primera dimensión de la lectura, las fuentes desbordan en múltiples sensaciones y sentidos que avasallan y golpean sin aviso previo, capacidad de reacción o incluso ánimo de refrenarlos. El lector se convierte en testigo de una novela de imaginaria inagotable, aunque realmente breve y comprimida en un pequeño papel maltratado por el tiempo; un microrrelato que a la burocracia le tomó días o meses de trabajo y decenas de fojas reunidas en una carpeta. De un modo u otro, las biografías emergen, se entronizan en el espacio y reclaman todo el radio de atención sin poder recortar, por algún tiempo, una única pieza para el análisis. Con igual vértigo, los datos sensibles brotan encriptados, confusos y caóticos, sin dejarse disciplinar desde un mero orden instrumental.

Estamos en la muy particular (y recomendable) fase de adhesividad y pregnancia documental que reclama “hacer(nos) archivo” desde una práctica más cercana a la acción de espigar que a la minería de datos (Goldchluk, 2020). Al menos, esto es lo aconsejable en la exploración de acervos exclusivamente producidos para escarbar, sentenciar y depurar vidas ajenas. Es, a nuestro entender, un asunto especialmente importante cuando se pretende indagar en documentos que capturan el momento en el cual esa misma existencia se está trastocando.

Llegados a este punto, la experiencia archivística no suele operar por métodos prolijos o expeditivos en el conveniente sentido que indican las actuales ansias de productividad académica. Es el ritmo lento del oficio que explora con ánimo curioso un trayecto huérfano de recorte y objeto, sin por esto resultar una temporada

placentera que se quiera eternizar. Es el turno del investigador temerario, voluntarioso e improvisado que sostiene una búsqueda sin confort para alojar todo el extrañamiento posible. Es, finalmente, el tiempo y espacio que nos toma entender el siguiente movimiento reflexivo que ahora vamos a llamar “la ficción de lo real”.

Este fenómeno sucede y nos sucede ante la carta de un profesor universitario que “[...] SOLICITA CON DESESPERACIÓN SER ESCUCHADO BAJO JURAMENTO” (APMSF, 369, f. 3) o la extensa nota de una directora de escuela primaria que pide una “segunda oportunidad” para “explicarse”, dado que “[...] en aquella circunstancia quizá no pude hacerlo debido a las lógicas razones del estado emotivo casi desesperante en el que me encontraba” (APMSF, 495 A, f. 325). Lo mismo ocurre si el registro se halla en la tercera persona del singular o el plural; si es un padre que solicita “urgente audiencia” anticipando que “[...] todo debe tratarse de un error”, refiriéndose a la “conducta intachable” (APMSF, 376, f. 2) de su hija, Prof. de Ciencias Naturales y Exactas; o si se trata un conjunto de padres, cooperadores y estudiantes que argumentan lo mismo sobre el profesor de un colegio nacional (APMSF, 495 A, f. 3). En otras variantes, la escritura se desliza a una calculada estrategia de tono elogioso, como la de aquel “educacionista” quien, tras agotar instancias previas y:

[...] sin obtener respuesta alguna [...], no tiene otra alternativa más que apelar al señor Comandante en Jefe [...], consciente de las múltiples e históricas funciones que, en momentos difíciles y decisivos para nuestra querida Patria, está llamado a cumplir y que la historia le ha reservado (APMSF, 7 A, f. 305).

Asimismo, se encuentran solicitudes que, en un arrebato indignado, acaso desconocen o se desenlazan del contexto criminal. Tal es la carta de los estudiantes de un instituto de formación docente remitida al gobernador de facto en 1979, al que le hacen saber su “total disconformidad” con la “injusta” cesantía de la directora, “exigiendo la revisión inmediata de la medida”. Por el contrario, otras pueden adoptar el lenguaje epocal de la proscripción (“nunca he tenido ideas subversivas y mucho menos he mantenido siquiera contactos con grupos subversivos”) (APMSF, 495 A, f. 272), refugiarse en sobrentendidos morales (“Sr. Almirante [Emilio Masera], yo soy CATÓLICO”) (APMSF, 369, f. 3) o, en un exceso docente de impronta normalista, permitirse correcciones respecto del carácter “ambiguo” que tiene “la medida depurativa que se le aplica en lo que constituye una evidente discrecionalidad por parte de la autoridad responsable del decreto” (APMSF, 367, f. 12). En todos estos casos, el hilo conductor es un mismo trazo febril que “reclama”, “ruega” o “exige”, no ya un cargo, sino el retorno a un estado de cosas anterior.

Por su parte, las estrategias defensivas y ansiedades ensayadas por el causante, según “[...] puede permitir hacerlo inocente o lo menos culpable posible” (Farge, 1991: 28), nos lleva a un tercer movimiento reflexivo sobre el archivo clandestino; esto es: “La privatización de la represión”. Sin lugar a duda, la dimensión intimista que caracteriza el género epistolar estalla apenas ingresa en una maquinaria enteramente dedicada a desnudar esa intimidad. El mundo de lo privado es el punto



neurálgico del quehacer inteligente que comienza con un primer acto de espionaje puesto a “Vigilar. Obtener más información en el actual trabajo” (APMSF, 379, f.1) o “fuera del perímetro escolar cuando [...] se encuentra en su domicilio [y] no mantiene amistades con sus vecinos y por el lugar se la ve siempre sola” (APMSF, 379, f. 1).

Tras algún tiempo de acecho que resulta variable en cada biografía, sobreviene el desfondamiento de lo privado en el escarnio público y su equivalente social: la identidad. Así, una identidad docente o estudiantil se (re)parametriza en claves muy precisas de orden moral, como dirigir “[...] un centro de reuniones de artistas plásticos” junto a otros “elementos homosexuales [y estar] ella misma catalogada como lesbiana” (APMSF, 7 A, f. 2) o, desde ya, por razones político-ideológicas que no solo remiten a espacios partidarios sino que se continúan en adherencias simbólicas o inferencias automáticas como “[...] realizar un viaje por Centro América con otros colegas”, o ya acusaciones sobre preferencias didácticas para el dictado de la asignatura Historia, como el “método retrospectivo y la corriente que propicia la enseñanza sin textos (APMSF, 7 A, f. 4).

Indudablemente, los restos de privacidad acaban por esfumarse con las cartas enviadas por los propios prescindidos. A nuestro entender, en esas misivas no se está revelando un acto de resistencia al poder dictatorial, como sí lo consideramos en nuestras primeras hipótesis a propósito de algunas escrituras que así lo sugerían o dejaban esa nebulosa impresión. Tras una revisión profunda y reflexiva sobre el archivo, las cartas al capitán se nos muestran más cercanas a un proceso de privatización del orden represivo. En la legítima acción de “exigir” o “suplicar” la revisión del caso, se desencadena un nuevo nivel de estatidad sobre el mundo privado al tiempo que una privatización del acontecimiento depurador que corre la responsabilidad estatal.

Materialmente, lo dicho se traduce en una actualización informativa del “causante”; esto es, se revitaliza la persecución. Sin saberlo, la única respuesta que tienen los damnificados después de exponer al detalle los dolores causados e innumerables problemas que sobrevinieron en sus vidas privadas tras el avasallamiento de esa misma privacidad es apenas el tono quejoso del ministro de educación, quien, en un trazo informal apuntado en los márgenes de la ficha personal, repite las fórmulas “Reclamó” o “Ampliar”.

A la par, y acaso por esa tercera posición del investigador que (per)sigue al Estado en su persecución ciudadana, durante algún tiempo difícil de precisar, el archivo epistolar aproxima la percepción de un (des)cubrimiento inminente: un dato fundamental que “pronto” será explicado por víctimas o victimarios y arrojará algo de luz sobre el caso que es una incógnita entre manos. Una vez agotada (no sin desilusión) la cantera textual, la sensación se renueva en el atropello visual de marcas, trazos y detalles llamativos: en la cursiva elegante y limpia de una maestra de tercer grado, en una “j” mal impresa por una averiada burocracia escolar o en el manchón de tinta negra que, exactamente derramado en el ángulo de alguna información trascendental, despierta la imaginería, aunque rara vez esta madure en hipótesis de trabajo. Estamos ante el cuarto movimiento reflexivo muy propio de los archivos creados en subsuelos castrenses: “la fascinación de lo oculto”.

Vale ejemplificar mejor esta fascinación con el caso rotulado “01/32/8-76: Comunica detención X”, en referencia a un docente de Taller de Carpintería de una escuela primaria ubicada en un pueblo de apenas 500 habitantes del sur santafesino. El hecho es informado por la directora del establecimiento a la supervisora seccional: “[...] me he enterado de que el 25 de abril [1976] ha sido detenido el maestro de taller Sr. A. Desde ese día actúa como reemplazante el Sr. B, por no haber tenido noticias acerca del citado sr.” (APMSF, 7 A, f. 219). Dado que el “ausentismo” del docente ya lleva seis meses y el sistema de sanciones previsto obliga a notificar el incumplimiento laboral, la referida nota sigue su curso a la Subinspección General de Escuelas, luego al delegado interventor del Consejo General de Educación, Sr. Amabel Luis Alessio, y de allí al ministro Pérez Cobo, quien finalmente comunica el asunto al Ministerio de Gobierno, cambia la carátula a “trámite muy urgente” (APMSF, 7 A, f. 320) y solicita “[...] la pertinente información policial, con respecto a la situación del señor A”.

En adelante, se abre el capítulo de las fuerzas de seguridad provincial, el cual –como mera novedad documental– agrega una síntesis del estado de situación para las numerosas áreas que –nuevamente– irá atravesando.²³ En todas y cada una de las oficinas que sellan la diligencia se repite la misma conclusión: “tras las compulsas efectuadas en los libros de entradas y salidas de detenidos que se llevan” (APMSF, 7 A, f. 321), el Sr. A no está registrado, “el resultado es negativo” o “no se aloja detenido en ninguna de las dependencias bajo este mando” (APMSF, 7 A, f. 324). Así, el expediente vuelve estricto y parsimonioso sobre los mismos pasos que entonces salen del sistema policial y reingresan al escolar. Para mediados de 1977, el ministro de la cartera educativa repite la solicitud a su par de Gobierno, cambiando nuevamente el texto. Requiere por fin: “[...] recabar de las autoridades Militares información al respecto, a efectos de determinar la situación real del señor A”. Sin más, cuando creemos que “la situación real” está a punto de revelarse, en realidad estamos ante la última foja. El maestro sigue ausente.

En cada recodo de la burocracia donde la orden se tuerce y emergen otros datos, se activa ese rasgo fascinante de “lo secreto y confidencial”. En rigor, sucede una suerte de espejismo que remite a la huella traumática legada por el signo epocal de la desaparición. La imposibilidad de un duelo ante la ausencia de la corporalidad tiene su correlato en los archivos toda vez que se cree dar con la escritura “confesional” de sus ideólogos, con el acervo definitivo, el documento final y la prueba irrefutable.

Sin pausa, lo antedicho decanta en un último movimiento reflexivo: “la utopía de la reparación”. Esto es, el anhelo de poder calmar ese nervio vivo que late en la escritura de los cesanteados y en la vastedad en la que parecen hundirse ante el agravio. De alguna manera irremediable e involuntaria, la experiencia archivística

23 A saber: Jefatura de Policía de Santa Fe, Unidad Regional I, Agrupación Unidades de Orden Público 1ra. Zona y Alcaldía Agrupación Unidades de Orden Público 1ra. Zona y se remite a la 1ra., 2da., 3ra., 4ta. y 5ta. zona de inspección. Equivalentemente, trasunta al Comando Radioeléctrico y a la Guardia. Inf. Reforzada.



nos sumerge en ese abismo que se abre después de la sentencia, despertando la inmediata necesidad de reparar algo en un delito que se sigue cometiendo; la absurda tentación de “hacer justicia” antes que producir conocimiento.

Esta trama fugitiva se traduce en un impulso que Farge (1991) denomina “el archivo reflejo”, según suele expresarse en una extrema singularización del archivo, o su revés, una reduccionista universalización del caso. También se advierte en la actitud mimeográfica del investigador sobre sus fuentes y los acontecimientos que describe. Detrás de tal inconducente repetición o literalidad se halla el temor de continuar un atropello. En la absurda transcripción se esconden hilos sagrados tejidos con torpeza ante la delicada textura humana. Esta ilusión también tiene que abandonarse para avanzar en lo que hasta aquí sí ha logrado el esfuerzo disciplinar y la tarea historiográfica desde la recuperación democrática en Argentina: conectar grandes porciones de realidad que el terrorismo de Estado, como tal, desdobló con crueldad.

CONCLUSIONES

Los documentos explorados en el fondo producido por la ex DGI pueden definirse como la captura material de un poder ubicuo y multiforme que tornó a lo singular en un universal blanco de la represión dictatorial, según la cuadrícula normativa de la “subversión”. El archivo, en su doble dimensión instrumental y reflexiva, desnuda la opacidad criminal de la agencia, su capacidad despótica y la cosificación de una ciudadanía devenida en “enemigos” definibles y definidos, a cargo de una maquinaria clandestina provista de objeto, racionalidad y recursos.

Acaso por ese carácter fundante y quehacer genérico, la experiencia en los archivos de inteligencia tiende a una rápida asimilación de sus rasgos materiales y expresivos comunes o universales en este tipo de acervos. Así, las semejanzas en la jerga burocrática, los análogos instructivos, membretes y formularios (pre)formateados o las estandarizadas clasificaciones y codificaciones pueden apresurar una imagen homogénea y esconder los matices que una investigación, como tal, debe detectar y analizar.

En tal sentido, la posibilidad de entrever sutiles o decididas divergencias regionales y locales no solo respondió a las características del ámbito provincial, sino a las particularidades que este cobró al calor de algunas personalidades políticas. En este trabajo nos detuvimos en el ministro Pérez Cobo, por cuanto, detrás de las redundantes formas y contenidos confidenciales, fue una figura clave del proceso depurativo. Un capitán con omnipresencia documental que timoneó el área del litoral con plena autonomía y férreo autoritarismo, sintetizando la etapa más oscura de la educación santafesina. Ello no solo se registró en la estadística, sino en la sistemática negativa de atender y/o revertir los pedidos de revisión, aun cuando se adjuntaban notas con recomendaciones del gobernador de facto, del ámbito nacional o tras nuevas evaluaciones sobre el perfil de un docente que subsanaba “yerros” otrora cometidos por los agentes.

Por detrás de los números irrumpieron las cartas reponiendo algo de lo verdaderamente ausente en el archivo: las voces de los “causantes”; la letra de los penados. Desde estos singulares materiales, la experiencia archivística fue descendiendo desde el alto plano de las decisiones castrenses a las sinuosidades del sistema, yendo mucho más allá de los despachos oficiales. Con cada sobre que se abría, la fría y distante normativa de la prescindibilidad dictatorial se hizo carnadura, biografía y escenario educativo; a veces descripto al detalle; a veces imaginado con un puñado de datos. Como fuere, los telegramas entraron a edificios señoriales de centenarias arcadas y a polvorientos patios escolares delimitados por una alambrada de eucaliptos; llegaron a ciudades grandes, a pueblos pequeños y alejados, a establecimientos de nivel primario y medio, a institutos de formación docente, a universidades públicas. Fueron entregados a directoras prestas a jubilarse, a jóvenes maestros, a estudiantes, secretarios y bibliotecarias.

Algunos actores respondieron a la depuración exigiendo verificaciones, reclamando consideraciones o elevando plegarias a alguna autoridad de turno de la Junta Militar, al gobernador o al ministro de Educación. Extraviados o derivados, los manuscritos se apilaron en los escritorios de la DGI. Hacia 1987, parte de ese acervo fue identificado y preservado. En el marco de las políticas de memoria, el APMSF dispuso las cartas con rigor protocolar, dando acceso a potenciales usuarios, como los investigadores, quienes, al fin, pudimos leerlas. Los latidos de papel que todavía pueden escucharse entre sus líneas precariamente pudieron ordenarse en cinco giros reflexivos sobre las limitaciones al temido extractivismo, la privatización de la represión clandestina, la ficción de lo real, la fascinación por lo secreto y la irremediable utopía de la reparación.

Por último, se comprende que la potencia del giro archivístico no responde a algún signo teórico enteramente inaugural. Tampoco presenta nuevos problemas de las prácticas. Antes bien, es un movimiento interesante por la tensión que imprime sobre el archivo en torno de sus roles y las prerrogativas disciplinares a uno y otro lado del mostrador respecto de los contextos de producción material, el reparto hermenéutico y la construcción de la narrativa política. Estas y otras características integran un fenómeno complejo cuyas combinaciones y (fuertes) matices regionales varían según el impulso y sostenimiento estatal en la resolución de problemáticas urgentes o postergadas. En Argentina, el giro no se ocupó de áreas deficitarias ni revirtió un histórico cuadro situacional planteado por los especialistas. El movimiento archivístico no accionó ante la desidia y el olvido, sino ante el activismo y la memoria, desplegando una puesta en valor que fue adquiriendo las formas y los sentidos de una agenda gubernamental sobre el pasado reciente inscripta en un proceso más amplio de memoria, verdad y justicia. Ello produjo nuevos desafíos y zonas críticas, ya no solo emparentadas al alto voltaje ideológico del período y a las pasiones de las memorias, sino a los usos y fines estatales. Ciertamente, la pregunta por el archivo siempre es una pregunta por la política.

Al presente, retornan gestos, discursos y ya enérgicas tendencias que viran hacia la desinversión o destrucción de los archivos del pasado, de “ese” pasado, en una (re)conocida pulsión por lejos escindida de cierto humor social. Por detrás del



discurso del déficit fiscal, se asienta la vieja fantasía de una historia gestionada sin intereses sectoriales, una pedagogía de la memoria tecnocrática sin (per)turbaciones ideológicas y un archivo independiente del poder. Desde ya, tal cosa no existe. Nunca ha existido. Quizá se trata de la última ilusión del giro archivístico o estamos ante los primeros síntomas de lo que se ha dado en llamar el “giro digital”, con sus nuevas lógicas algorítmicas, inteligencia artificial, cuerpos virtuales, subjetividades globales manufacturadas por plataformas sin nación y anónimas muchedumbres sin comunidad. Después de todo, quién tiene tiempo y cuerpo para el archivo.

REFERENCIAS

- Besoky, J. (2018). Como dos extraños: dilemas del joven historiador frente al archivo. *Hilos Documentales*, 1(1), s/d.
- Bustamante Vismara, J. y Vianculli, K. (2019). El archivo escolar como dispositivo pedagógico. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (12), 50-67.
- Caimari, L. (2009). Entre el panóptico y el pantano: avatares de una historia de la prisión argentina. *Política y Sociedad*, 46(3), 135-147.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el Archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo Veintiuno.
- Caimari, L. (2018). El historiador y el archivo, el archivo y la historia: reflexiones sobre el uso del archivo para la escritura de la historia. *Documentales*, 1(1), s/d.
- Caimari, L. y Nazar, M. (2013). Detrás de una puerta gris. Notas sobre los archivos policiales públicos argentinos. En C. Aguirre y J. Villa-Flores (eds.), *The Destruction and Recovery of Archives and Libraries in Latin America* (pp. 117-144). A Contracorriente.
- Castillo, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos. *Signos*, 35(51-52), 33-57.
- Da Silva Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En L. Da Silva Catela y E. Jelin, *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp. 195-221). Siglo Veintiuno.
- Da Silva Catela, L. (2007). Etnografía de los archivos de la represión en Argentina”. En M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 183-220). Paidós.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. IVEI.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- García, N. (2017). *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar. Santa Fe (1966-1983)*. Prohistoria Ediciones.
- Giménez, C. y Vanni, M. J. (2023, 13, 14 y 15 de septiembre). Archivos de Memoria como agentes de efectivización de políticas archivísticas y reparatorias en historia reciente: El Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe [Ponencia]. XLII Encuentro de Geohistoria Regional, Chaco, Argentina.
- Goldchluk, G. (2020) Archivos latinoamericanos y la extracción del sentido. *Chuy*, 7(9), 243-260. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy/article/view/834>



- González Quintana, A. (2009). *Actualización y ampliación del Informe elaborado para Unesco y Consejo Internacional de Archivos de 1995 sobre Gestión de los Archivos de los Servicios de Seguridad del Estado de los desaparecidos regímenes represivos*. Edición de la Red de Archivos de Comisiones Obreras.
- González Quintana, A. (2021). Viejos y nuevos retos para los archivos en la defensa de los derechos humanos. *Comma*, (1-2), 7-20.
- Guerriero, L. (2024). *La llamada. Un retrato*. Anagrama.
- Jaramillo, O, Betancur-Roldán, M. y Marín-Agudelo, S. (2017). La archivística como profesión: caracterización del proceso de formación de la Escuela Interamericana de Bibliotecología. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(3), 243-259. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v40n3a05>
- Mena Mugica, M. (2015, mayo). El cambio de paradigma en el campo de la Archivística. [Conferencia]. XV Jornadas Archivísticas de la Red Nacional de Archivos de Instituciones de Educación Superior, Hidalgo, México.
- Nazar, M. (2018, 5 y 6 de octubre). ¿Archivos del poder o el poder los archivos? Reflexiones en torno a las consecuencias políticas de la conceptualización sobre los archivos. [Ponencia]. XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria, CABA, Argentina.
- Nazar, M. (2021). La Archivística como un saber de la administración estatal. *Cuadernos del INAP*, 2(72). <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/CUINAP/article/view/252/221>
- Pittaluga, R. (2006/2007). Notas a la relación entre archivo e historia. *Políticas de Memoria*, (6/7), 199-205.
- Sánchez-Macedo, J. (2020). Giro archivístico: su impacto en la investigación histórica. *Revista Humanitas*, 47(4), 183-223.
- Tarcus, H. (2004). ¿El drenaje patrimonial como destino? Bibliotecas, hemerotecas y archivos argentinos, un caso de subdesarrollo cultural. *La Biblioteca*, (1), 28-37.
- Taroncher, M. (2019). Entrevista a Anacleto Pons: “...el mundo digital desordena todo el mundo anterior, lo desordena todo: el mundo de la historia, el mundo del archivo, el mundo de la política, el mundo del periodismo, lo desordena todo. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, (9), 293-315.

Recepción: 10/08/2024

Aceptación: 14/10/2024



Federico Brugaletta*

Estrategias y tácticas en la censura editorial de Paulo Freire durante la última dictadura argentina (1976-1983)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las estrategias estatales de censura y las tácticas de un editor operadas sobre la obra de Paulo Freire durante la última dictadura en Argentina (1976-1983). En primer lugar, se caracterizan las estrategias estatales de vigilancia y control editorial durante la última dictadura argentina, describiendo los organismos encargados de su ejecución, los procedimientos administrativos y las formas de clasificación ideológica aplicadas a los libros, en particular, a los del pedagogo brasileño. En segundo lugar, se estudian las tácticas desplegadas por Julio Barreiro –director de la editorial Tierra Nueva– para sostener la edición de libros de Freire en un escenario cada vez más restrictivo. El corpus empírico del texto está constituido por distintas fuentes: normativa del Ministerio de Educación, documentos de organismos de inteligencia, correspondencia editorial y personal.

PALABRAS CLAVE

Censura • dictadura • edición • pedagogía

TITLE

Strategies and tactics in Paulo Freire's editorial censorship during the last Argentine dictatorship (1976-1983)

* Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP), técnico superior en Administración de Documentos y Archivos (ISFDyT N° 8), magíster en Historia y Memoria (UNLP) y doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente es profesor asociado en la cátedra de Política Educativa del Profesorado de Educación Primaria en la FHA-yCS-UADER e investigador asistente (alta pendiente) del Conicet con sede en el Instituto de Estudios Sociales (INES). Filiación: Conicet, Argentina. Correo electrónico: fedebruga@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8544-2630>

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the state censorship strategies and the tactics of an editor operated on the work of Paulo Freire during the last dictatorship in Argentina (1976-1983). Firstly, the state strategies of surveillance and editorial control during the last Argentine dictatorship are characterized, describing the organizations in charge of its execution, the administrative procedures, and the forms of ideological classification applied to books, in particular, for the Brazilian pedagogue's books. Secondly, the tactics deployed by Julio Barreiro –director of the Tierra Nueva publishing house– are studied to support the publication of the Freire's books in an increasingly restrictive scenario. The empirical corpus of the text is made up of different sources: regulations from the Ministry of Education, documents from intelligence agencies, and editorial and personal correspondence.

KEYWORDS

Censorship • dictatorship • edition • pedagogy

INTRODUCCIÓN

Durante la campaña electoral de 2018, el aún candidato a la presidencia de Brasil –Jair Bolsonaro– prometía altisonante que una de sus primeras medidas sería “entrar en el Ministerio de Educación con un lanzallamas para eliminar a Paulo Freire”.¹ Ya desde 2013, en las marchas contra el gobierno de Dilma Rousseff podía leerse en las banderas que sostenían los manifestantes antipetistas la leyenda: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire” [Basta de adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire]. Apenas un día antes de asumir la presidencia, el finalmente consagrado presidente Bolsonaro sostenía en la red Twitter:

Uma das metas para tirarmos o Brasil das piores posições nos rankings de educação do mundo é combater o lixo marxista que se instalou nas instituições de ensino. Junto com o Ministro de Educação e outros envolvidos vamos evoluir em formar cidadãos e não mais militantes políticos [Una de las metas para sacar a Brasil de las peores posiciones en los rankings de educación del mundo es combatir la basura marxista que se instaló en las instituciones de enseñanza. Junto con el Ministro de Educación y otros comprometidos evolucionaremos en formar ciudadanos y no más militantes políticos].²

1 Redacción *Clarín* (13/9/2019). Jair Bolsonaro sale a combatir la “basura marxista” en las escuelas de Brasil. https://www.clarin.com/mundo/jair-bolsonaro-sale-combatir-basura-marxista-escuelas-brasil_0_MoF_e_MI2.html?srltid=AfmBOor6ADa-z0zwFuoPP_MQ7LgfhY701fdVJ5530SSVq66vUtJp9DVjo

2 Bolsonaro, J. [@jairbolsonaro] (31/12/2018). Traducción y resaltado son propios.



De este modo, la extrema derecha brasileña identificó a la figura de Freire como un enemigo ideológico asociado a la “basura marxista” que le permitía diferenciarse de la política educativa desarrollada por el Partido de los Trabajadores. La difamación y el reduccionismo conceptual operaban así en la construcción de una agenda de las denominadas “nuevas derechas”; una herramienta para legitimar el recorte neoliberal y la reorientación regresiva de las políticas educativas. A pesar de que el bolsonarismo fue derrotado en las urnas en 2022, la impugnación a Freire persiste hoy en día por la acción de intelectuales de derecha que intervienen en el debate pedagógico con una renovada presencia en el mercado editorial. Es el caso del reciente título *A pedagogía do marxismo. O desastroso método educacional de Paulo Freire, criado para formar ativistas* [*La pedagogía del marxismo. El desastroso método educativo de Paulo Freire, creado para formar activistas*] de James Lindsay, publicado en 2024 por editorial Avis Rara.

Si bien en Argentina el nombre Paulo Freire no ocupa el mismo lugar simbólico en la política educativa que en Brasil, su nombre está asociado al campo de la “pedagogía progresista” que hoy también es objeto de crítica. Al igual que en el caso brasileño, el discurso educativo de la “nueva derecha” denuncia el supuesto “adoctrinamiento” en las instituciones educativas.

La plataforma electoral de La Libertad Avanza presentada ante la Cámara Nacional Electoral en 2023 proponía la “eliminación de la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral (ESI) en todos los niveles de enseñanza”, en tanto era entendida como expresión de la “ideología de género”. Durante la campaña electoral, la fórmula presidencial ya daba cuenta de un discurso antiprogresista que asociaba la ESI al “adoctrinamiento”. “Si fuera presidente, anularía la ESI. Es un mecanismo por el cual se le deforma la cabeza a la gente”, dijo en un reportaje televisivo el candidato Javier Milei.³ “Queremos eliminar las ESI porque es adoctrinamiento, nada más. A un chico no le enseñan biología, no le enseñan cómo funciona el cuerpo humano. Lo que le enseñan es ideología, le enseñan lo que quieren los lobbys, la ideología de género...”, agregó Victoria Villarruel, candidata a vicepresidenta, en uno de sus videos más virales de TikTok durante la campaña electoral.⁴ Ya en el gobierno, el vocero presidencial Manuel Adorni anunció que el Poder Ejecutivo enviaría al Congreso un proyecto de ley para modificar la Ley de Educación Nacional, con el objetivo de “penar el adoctrinamiento en las escuelas”, y también implementaría un canal para que los padres y alumnos puedan denunciar la “actividad política que no respete la libertad de expresión” dentro de las aulas.

3 Josefina Gil Moreira y Guillermina Leudesdorf (4/10/2023). “Dispáren contra la ESI. Por qué Milei dice que es adoctrinamiento, pero el resto de los candidatos la defienden”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/dispáren-contra-la-esi-por-que-milei-dice-que-es-adoctrinamiento-pero-el-resto-de-los-candidatos-la-nid04102023/>

4 Villarruel, V. [@victoriavillarruel_] (2/7/ 2023).



Por decisión del Gobierno Nacional se va a enviar el proyecto de ley para modificar los artículos 11 y 126 de la Ley de Educación Nacional con el objetivo de penar el adoctrinamiento en las escuelas, y el Ministerio de Capital Humano va a poner a disposición un canal para que los padres y alumnos puedan denunciar la actividad política que no respete la libertad de expresión [...] Nos entristece ver contenidos en las aulas o en actos escolares teñidos con militancia ideológica. ¿Qué futuro le queda a un país devastado económica y culturalmente si quienes van a liderarlo son rehenes de sindicalistas que los usan para negociar sus privilegios?⁵

Lejos de tratarse de una novedad, el procedimiento de las “nuevas derechas” presenta continuidades con respecto a las formas de construcción de “enemigos ideológicos” que se desplegaron en la historia reciente de la región, especialmente durante los procesos dictatoriales de las décadas del sesenta y setenta. Freire fue objeto particular de persecución y censura durante las dictaduras del Cono Sur, tanto en Brasil como en Argentina. Con el propósito de contribuir al conocimiento de los aspectos específicos de este proceso, el objetivo del presente artículo es analizar las estrategias estatales de censura y las tácticas de un editor operadas sobre la obra de Freire durante la última dictadura en Argentina (1976-1983) como una forma de pensar históricamente los modos en que las derechas latinoamericanas han construido determinados “enemigos ideológicos” asociados a ciertas pedagogías (liberacionistas, progresistas o de izquierdas) que deben ser expulsadas del sistema educativo.

Los procesos de autoritarismo en el campo educativo en Argentina no son un problema poco explorado en el campo de la historiografía educativa. Se cuenta con valiosos antecedentes de investigaciones sobre el tema (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; Puiggrós, 1997; Kaufmann, 2001; Pineau, 2006; Rodríguez, 2011, 2017; García, 2019). Sin embargo, a diferencia del caso brasileño, en que la persecución de agentes editoriales, libros y del propio Freire fue analizado como objeto en sí mismo (Pereira, 2010; Maués, 2013; França de Sene, 2020; Brugaletta, 2023; Salém Vasconcelos, 2024), resta conocer con mayor detenimiento las particularidades el proceso de censura editorial de la obra de Freire en Argentina.

Por tratarse de procesos que tienen a la vez una faz pública y clandestina, el acceso a documentos de archivos de organismos de inteligencia constituye una condición inestimable para la investigación. En Brasil, los procesos de accesibilidad a documentación reservada, como el proyecto “Memorias reveladas”, proveen al campo académico una cantera empírica aún poco explorada en su totalidad. Lo mismo sucede con los acervos del llamado “Archivo Banade” en Argentina, que hoy se resguardan en el Archivo Nacional de la Memoria y fueron

5 Adorni, vocero presidencial (4/4/2024).



consultados para este trabajo.⁶ Sin lugar a dudas, cabe destacar también la importancia de los archivos editoriales y personales para la reconstrucción de la experiencia de los perseguidos.

En cuanto a las nociones que contribuyen a delimitar la perspectiva teórica del presente artículo, cabe señalar que provienen tanto de la historia cultural como de los estudios del libro y la edición. En primer lugar, las nociones de “estrategias” y “tácticas” inspiradas en las reflexiones de De Certeau (2007) permiten distinguir analíticamente los movimientos de agentes estatales y agentes editoriales en su diferencial de poder. Las “estrategias” hacen referencia a las relaciones establecidas desde una racionalidad política, económica o científica que delimita un lugar determinado para la acción de los sujetos. En cambio, por “tácticas” se entienden aquellos haceres cotidianos de los que logran valer-se los sujetos en los lugares dispuestos por otros. En el juego entre estrategias y tácticas, los sujetos sociales logran desarrollar en sus decisiones y prácticas cotidianas un espacio propio de relativa autonomía. Posibilita analizar no solo la acción estatal desde “arriba”, sino las “astucias” que permiten otros modos de circulación y supervivencia. De allí que se entiende a las prácticas editoriales como tácticas que realizan los sujetos ante las estrategias definidas por el mercado y/o el Estado en distintos escenarios. El foco en las prácticas editoriales permite además aproximarse al mundo de articulaciones entre textos, libros y lectores que propicia la historia intelectual (Chartier, 2005). Finalmente, interesa mencionar el interés por los agentes estatales intermedios que se constituyen como “lectores” privilegiados en las estrategias de censura y persecución ideológica. Si bien su ausencia en las fuentes muchas veces los mantiene opacos, una lectura a contrapelo de los documentos consultados permite identificar indicios de las formas de “trabajo” intelectual realizadas por los censores en línea con la propuesta de Darnton (2014).

El artículo está organizado en dos grandes apartados. En el primero de ellos, se caracterizan las estrategias estatales de vigilancia y control editorial durante la última dictadura argentina, describiendo los organismos encargados de su ejecución, los procedimientos administrativos y las formas de clasificación ideológica aplicadas a los libros, en particular, a los del pedagogo brasileño. En el segundo apartado, se estudian las tácticas desplegadas por Julio Barreiro –director de editorial Tierra Nueva– para sostener la edición de libros de Freire en un escenario cada vez más restrictivo. Finalmente, cabe señalar que el corpus empírico del texto está constituido por distintas fuentes: normativa del Ministerio de Educación, documentos de organismos de inteligencia, correspondencia editorial y personal.

6 Como señalan Invernizzi y Gociol (2002), en marzo de 2000, un empleado del Ministerio del Interior encontró papeles amontonados en una bóveda del ex Banco Nacional de Desarrollo (Banade) y, al revisarlos, descubrieron que se trataba de documentos de servicios de inteligencia. Los ataron en setenta paquetes y los entregaron al Ministerio de Justicia. Transferidos al archivo de la Conadep, hoy se resguardan en el Archivo Nacional de la Memoria, creado en 2003.



1. ESTRATEGIAS ESTATALES DE CENSURA

[...] un poder es la condición previa del conocimiento, y no solo su efecto o su atributo. Permite e impone sus características. Ahí se produce.
(De Certeau, 2007, p. 43)

De Diego (2014) argumenta que la acción represiva de la dictadura contra agentes y agencias del campo cultural tuvo “dos caras”: aquella que se basó en decisiones explícitas formuladas en decretos, resoluciones y comunicados en la prensa; y otra oculta, ilegal, negada en el espacio público (p. 173). Sin embargo, cabe señalar que la censura en tiempos de dictadura no se trató de un hecho novedoso, sino más bien de un momento de acumulación de normativas y procesos de censura estatales de largo plazo. Como señala Avellaneda (1986), la censura cultural en la historia reciente argentina se trató de un proceso continuo cuyos discursos y prácticas se fueron gestando desde principios de la década del sesenta. En términos normativos, la última dictadura operó apelando a instrumentos legales producidos en períodos constitucionales. Por ejemplo, el Decreto 1.774 de 1973, firmado por Raúl Lastiri, que prohibía la introducción a través de la aduana de literatura considerada “subversiva”, o la Ley de Seguridad Nacional 20.840 de octubre de 1974 que establecía la pena de prisión para redactores, editores de publicaciones de cualquier tipo o directores y locutores de radio y televisión que “intente[n] o preconice[n] por cualquier medio, alterar o suprimir el orden institucional y la paz social de la Nación”.⁷ De este modo, cuando se produce el golpe de Estado en 1976, además de causar el cierre de casas editoriales como Siglo XXI en abril de 1976 o Eudeba a inicios de 1977 y la persecución de editores y autores, se fortaleció un sistema de censura sostenido en la continuidad de normativa previa que permitió ejercer un control bibliográfico aún más eficiente en el país.

A diferencia de otros casos nacionales, como la España franquista o la dictadura brasileña, no se operó con un organismo de censura previa, sino a través de un conjunto de normas y prácticas que realizaban un control ideológico desde el Estado de modo más ubicuo, aunque no menos eficiente. Como señalan Invernizzi y Gociol (2002), se fortaleció un plan sistemático de control bibliográfico a cargo de servicios de inteligencia en dependencias del Ministerio del Interior y del Ministerio de Educación que suponía la lectura de obras para su clasificación ideológica y posterior determinación de si podían circular o no en el país. Por su parte, Avellaneda (1986) matiza cierta representación del “Estado censor” como un aparato burocrático centralizado. Según el autor, el éxito de la censura durante la dictadura fue que adquirió cierto rasgo de “ubicuidad” que le permitía “estar en todas partes y en ninguna” (Avellaneda, 1986, p. 14). La vaguedad de la definición de lo que podía ser prohibido o permitido, así como la clausura de circulación a

7 Inciso b, artículo 3°, de la Ley 20.840. *Seguridad Nacional. Penalidades para las actividades subversivas en todas sus manifestaciones*, 1974.



posteriori de la publicación, hacía que muchos editores interiorizaran la vigilancia con prácticas de “autocensura” que anticipaban posibles clausuras.

De todos modos, la investigación realizada por Invernizzi y Gociol (2002) a partir del hallazgo de documentos producidos por servicios de inteligencia conocido como el “Archivo Banade” da cuenta de cómo a partir de 1977 el gobierno militar intentó centralizar el proceso de censura y evitar superposición de funciones entre distintos organismos del Estado que se ocupaban de ello. Hasta el momento, los organismos legalmente dedicados a la censura eran: la Dirección General de Publicaciones dependiente del Ministerio del Interior, la Secretaría de Información Pública –de quien dependía el seguimiento de prensa escrita y radiodifusión–, el Ministerio de Educación –especialmente abocado al control de los libros escolares– y el Servicio de Inteligencia del Estado. Ante esta dispersión, el gobierno militar encomienda la elaboración de un “Plan Nacional de Comunicación Social”, elaborado en 1977, cuyo objetivo era:

[La] regularización y armonización de uno de los componentes fundamentales de la *estrategia moderna*: el factor psicosocial. Su principal propósito es consagrar un sistema comunicacional integral y eficiente, a través del cual al propio tiempo que se materialice una acción nacional de *carácter cultural-educativo*, se proporcione información veraz que, sin contradicciones ni omisiones, genere la adhesión y progresiva participación en el Proceso de Reorganización Nacional (PRN) iniciado el 24 de marzo de 1976.⁸

El Plan de Comunicación Social enfatizaba la necesidad de desplegar una “estrategia” relativa al “factor psicosocial” que suponía el ejercicio de un control de la información circulante bajo un fin “cultural-educativo”. Volviendo al epígrafe de De Certeau en el inicio de este apartado, el poder ejercido por el Estado durante la dictadura no solo restringe, sino que a la vez censura, impone y produce las características de un nuevo conocimiento coincidente con la ideología del PRN.

En relación con el mundo editorial, el Plan de Comunicación Social de 1977 definía lo siguiente: “Editoriales, libros y otras publicaciones. Esta actividad mantiene una profusa difusión, incluso de temas subversivos relativamente camuflados, cuyo control sistemático resulta dificultoso, en razón de la falta de una adecuada legislación que regule aquella”.⁹ Invernizzi y Gociol (2002) señalan que este tipo de documentos no eran públicos, sino de circulación interna al aparato burocrático del Estado dictatorial que procuraba una organización funcional y legal que le permitiese “dar continuidad a futuro a un sistema de legitimación permanente de la represión de una idea de cultura” (p. 48).

8 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 07, p. 758. Resaltados del autor.

9 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 07, p. 758.

El fragmento permite recuperar la vaguedad de la definición de los “temas subversivos” que debían ser controlados y que suponían para los censores un esfuerzo de cierto develamiento en aquellos temas que se difundían “camuflados”. En esta línea, se producían también documentos de circulación pública como, por ejemplo, “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, material difundido en las instituciones educativas para que autoridades y docentes pudieran “identificar” actividades subversivas en las aulas (Southwell, 2004).

Como argumenta Franco (2012), la noción de “subversión” para identificar a una alteridad política puede rastrearse en Argentina desde la década del sesenta, pero alcanzó especial circulación en el discurso público en los años previos al golpe de Estado de 1976. El discurso “antisubversivo” era expresado por sectores castrenses desde la denominada Revolución Argentina, pero se extendió a distintos actores sociales como partidos políticos, organizaciones gremiales y medios de comunicación, en la primera mitad de la década del setenta. En particular, la conflictividad interna dentro del peronismo, desatada desde el regreso de Perón en 1972, evidenciaba que los sectores de derecha dentro del movimiento hacían uso de representaciones estigmatizantes sobre el “comunismo” y el “marxismo”, orientadas a excluir políticamente a otros sectores internos. Ahora bien, siguiendo a Franco (2012), la utilización en el discurso público de la categoría de “subversión” explicitaba otra concepción de la naturaleza del problema en cuanto suponía que se trataba de un enemigo cuya amenaza era extrema y debía ser eliminada: la noción “permitió dar nombre a una amplia variedad de formas de conflictividad política, pero en el mismo acto de nombrarlas las vaciaba de su politicidad para transformarlas en alteridad radical” (p. 252). La autora señala además que la noción de “subversivo” solo fue aplicada al universo de las izquierdas –aunque no solo a las organizaciones armadas– y presuponía que la solución a la conflictividad política era una intervención de las Fuerzas Armadas como restauración de un “orden nacional”. Lo “subversivo” se asoció a alteridades políticas internas que fueron representadas como “ajenas”, “infiltradas” y “opuestas al espíritu nacional” o la “patria” en sentido reduccionista y esencialista (Franco, 2012, p. 273).

En el discurso que aparece desarrollado en la documentación producida por organismos de censura, se delimitaban al “marxismo” y la “subversión” como enemigos culturales a combatir a través del control editorial. Una tarea principal de los organismos de censura era “identificar” adecuadamente ese enemigo como una necesidad estratégica de un tipo de “guerra” que se desarrollaba en el terreno cultural. Como bien señalan Invernizzi y Gociol (2002), los términos “marxismo” y “subversión” eran categorías más bien flexibles, y no hay que buscar en ellas definiciones precisas, sino más bien prestar atención a los usos que los agentes de censura hacían de estas:

Para definir “algo marxista” los análisis de Inteligencia se tomaban el trabajo de buscar ciertas referencias claves como “lucha de clases”, o “materialismo dialéctico”. O bien la presencia de ciertos autores como Marx, Engels, Ernesto Che Guevara, Lenin, Trotski o Mao [...] Para definir “algo subversivo”, en cambio, buscaban



la presencia de categorías más amplias y heterogéneas como: “cuestionamiento del orden familiar”, “sindicalización”, “aborto”, “libertad sexual”, “teología de la liberación” [...] La identificación del enemigo marxista estaba referida a la búsqueda de un cuerpo teórico más o menos preciso, mientras que la identificación de lo subversivo se orientaba al universo de las ideas que presuntamente cuestionaban el “modo de ser occidental y cristianos” (Invernizzi y Gociol, 2002, p. 50).

El organismo encargado del control cultural en el Ministerio del Interior era la Dirección General de Publicaciones que supervisaba, a nivel nacional, la circulación de objetos impresos sin incluir la prensa diaria. Esta dependencia tenía la capacidad de solicitar la colaboración de la comunidad informativa, esto es, la coordinación federal del sistema de información de las fuerzas de seguridad y organismos de inteligencia, así como de otros ministerios como los de Educación o Relaciones Exteriores. Una de las tareas de la Dirección de Publicaciones era elaborar listados de títulos, autores y editoriales diferenciados según determinadas fórmulas de calificación ideológica. Estas fórmulas eran utilizadas por la asesoría literaria del Departamento de Coordinación de Antecedentes perteneciente a la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE), encargada de elaborar informes de inteligencia sobre libros. Las fórmulas de apreciación ideológica eran las siguientes:

- F1. Carece de referencias marxistas, tendientes a derogar los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional.
- F2. Contiene algunas referencias marxistas, contrarias a los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional. Con permiso de circulación.
- F3. Contiene algunas referencias marxistas contrarias a los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional. Sin permiso de circulación.
- F4. Propicia la difusión de ideologías, doctrinas o sistemas políticos, económicos o sociales marxistas (Citado en Invernizzi, 2007, p. 6).

En el trabajo de campo desarrollado no se encontraron informes de inteligencia de este tipo para obras de Freire que permitan analizar la caracterización completa que hacían de su obra los censores estatales. Sin embargo, sí se encontraron rastros de estas lecturas en los documentos del denominado “Archivo Banade”. La primera referencia a Freire por parte de los censores señalaba una supuesta publicación de *Pedagogía del oprimido* por parte de una editorial cristiana vinculada a la congregación marista en el marco de la vigilancia de un manual de Estudios de la Realidad Argentina (ERSA). El memorándum de 1976 producido por la Dirección General de Publicaciones ponía en conocimiento del secretario de Inteligencia un análisis del “Manual ERSA” de la editorial GRAM. Más allá de la precisión respecto a si efectivamente esta editorial marista editaba a Freire, lo importante aquí es ver cómo su obra era indicio para proponer la clausura de la editorial:

[...] la editorial GRAM, al parecer de la Congregación de los Hermanos Maristas, en virtud de la publicación de *Pedagogía del oprimido*, podría: 1. Entrar dentro de

la medida que se adopte por decreto, clausurándola; 2. O bien por ser de alguna manera o pertenecer a la Congregación, entrar dentro del planteo general acordado verbalmente con la jerarquía eclesiástica, cuyos términos definitivos aún no se han concretado, en cuanto este departamento conoce.¹⁰

Efectivamente, Freire aparecía en una lista de “Autores argentinos y extranjeros” sujetos a análisis por parte de la Dirección General de Publicaciones en 1977.¹¹ Allí no solo figuraba el pedagogo brasileño, sino también Barreiro –editor de Tierra Nueva– como autor de libros.¹² Además del listado de autores, aparecía uno destinado a dar cuenta de las “publicaciones analizadas” por la misma dirección. Entre los muchos que figuran, se registran: *Marx: el hombre y la sociedad* de Barreiro, publicado por Alfa; así como los títulos *Conciencia y Revolución* y *Fe y política*, editados por Tierra Nueva. Finalmente, se identificaba una revista llamada *Fe cristiana y marxismo*, y se señalaba a Barreiro como uno de los autores.¹³

En otro memorándum producido por la Dirección General de Publicaciones con fecha de mayo de 1979, y dirigido a la Dirección General de Provincias del Ministerio del Interior, se remitía una lista de publicaciones prohibidas a fin de que los gobiernos provinciales colaborasen en la “detección” de estas en sus respectivos territorios. En el memo se solicitaba a las autoridades de las provincias que hicieran saber a los responsables de distribuir y vender estas publicaciones “la situación jurídica de las mismas, para que cesen de circular y poniendo en conocimiento el hecho ante la Dirección Nacional de Aduana o a la Empresa Nacional de Correos y Telégrafos”.¹⁴

El Anexo 1 cuenta con 18 (dieciocho) folios con un encabezado que delimitaba tres columnas: título, autor y editorial. En la primera línea de cada página, se colocaba el tipo de calificación ideológica (F1, F2, F3 o F4). En el listado, figuran libros y revistas de distintas editoriales nacionales y extranjeras: Eudeba, Siglo XXI México, Anagrama, Amorrortu, Granica, Salvat, Estrada, Sur, Donostía, Nueva Visión, Progreso Moscú, Arca, Guy Authier París, Mir-Moscú, Siglo XXI Argentina, Kriterion-Budapest, Tor, Mohorjeva-Yugoslavia, Fondo de Cultura Económica (México), CEAL, Biblioteca de Autores Cristianos, Seix Barral, Ministerio de Defensa URSS, Progreso (URSS), Sudamericana, Schapire, Novostí (URSS). Las más frecuentes eran editoriales pertenecientes a URSS y las menciones a libros de la editorial Siglo XXI. En cuanto a los libros asociados a Freire, aparecen los siguientes con sus respectivas calificaciones ideológicas:

10 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Carpeta 2, pp. 406-407.

11 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 15, p. 503.

12 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 15, p. 498.

13 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 15, pp. 423, 440 y 459.

14 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 41.



- Calificado como F2, se registraba *Se vive como se puede* de editorial Tierra Nueva;¹⁵ esto es, declaraban que el libro contenía “algunas referencias marxistas” pero que tenía permiso de circulación.
- Calificado como F3, se identificaba el título de Freire *Concientización*, editado por editorial Búsqueda, es decir, “con referencias marxistas” pero sin permiso de circulación.¹⁶
- Calificado con F4 figuraba el título *La educación como práctica de la libertad* editado por Siglo XXI (sin registrar la doble pertenencia a Tierra Nueva);¹⁷ esto es, como un libro que propiciaba “la difusión de ideologías, doctrinas y sistemas políticos, económicos o sociales marxistas”.

También aparecen en el listado calificados con F4 referencias a la revista *Cristianismo y Sociedad*, en cuyos números 19, 21, 23, 26 y 27 se detallaba que Barreiro era su secretario de redacción.¹⁸ Asimismo, sobre Barreiro, se registraba la prohibición de su libro *Violencia y política en América Latina*, que había sido publicado por editorial Siglo XXI en 1971.¹⁹

La aparición en estos listados de referencias a Freire y Barreiro son indicios claros de que habían sido identificados por los servicios de inteligencia como autores “peligrosos” para la nación. Son evidencia además del costado clandestino del proceso administrativo de un aparato burocrático de censura que luego se expresaba públicamente.

El 17 de octubre de 1978, el Ministerio de Cultura y Educación emitió la Resolución 1.541 que prohibía la circulación, lectura y uso de la pedagogía de Freire en todo el sistema educativo nacional. En los considerandos de la resolución, se establecía a Freire como enemigo de la nación, en tanto representaba para los censores un exponente del pensamiento marxista que atentaba contra una nación que consideraban “occidental y cristiana”:

CONSIDERANDO: Que las obras del autor Paulo Freire sirven como medio de la penetración de la ideología marxista en los ámbitos educativos. Que la metodología utilizada para interpretar la realidad, al hombre y a la historia es manifiestamente tendenciosa. Que las fuentes inspiradoras del pensamiento de Paulo Freire, como los modelos y ejemplos que propone son de clara inspiración marxista. Que toda su doctrina pedagógica atenta contra los valores fundamentales de nuestra sociedad occidental y cristiana [...]²⁰

15 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 89.

16 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 64.

17 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 53.

18 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 66.

19 Archivo Nacional de la Memoria. Fondo Banade. Paquete 14, p. 67.

20 Resolución 1.541/1987. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.



No cabe desarrollar aquí la discusión respecto a si efectivamente el pensamiento de Freire puede ser definido como “marxista” en sentido estricto, dado el carácter ecléctico e híbrido de su obra nutrida de distintas corrientes de pensamiento. Más bien interesa analizar los modos propios con que los agentes de inteligencia y censores definieron a Freire en consonancia con la construcción de una alteridad política que consideraban necesario expulsar de la sociedad argentina. Sabemos poco aún, lamentablemente, sobre los perfiles de quienes fungían como “colaboradores” en estas tareas de lectura y construcción de informes asociados al proceso de censura, aunque es presumible que se haya tratado de profesionales del campo educativo o vinculados al mundo intelectual y universitario.

Continuando con la normativa ministerial, esta establecía varias prohibiciones respecto a la pedagogía freireana y su uso en el sistema educativo argentino. El primer artículo disponía que los docentes no debían utilizar ni recomendar a sus alumnos los siguientes libros del pedagogo brasileño: *La educación como práctica de la libertad* de Siglo XXI, *Pedagogía del oprimido* de Siglo XXI-Tierra Nueva, *Acción cultural para la libertad* de Tierra Nueva, *Concientización. Teoría y práctica de la liberación* de Búsqueda y *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia* de La Aurora. El artículo 2 dictaminaba que estas publicaciones debían ser excluidas de la bibliografía de todos los programas de las asignaturas de los establecimientos de formación docente, ya fueran públicos o privados. El tercer artículo prescribía que los docentes de educación de adultos no debían aplicar la “fundamentación” ni la “metodología” propuestas por estos libros. El artículo 4, por su parte, indicaba que las citadas publicaciones debían ser “excluidas de todas las bibliotecas escolares”. Y, finalmente, el quinto artículo instaba a las autoridades de los establecimientos educativos y al personal de supervisión a “verificar” el cumplimiento de la norma. La resolución cerraba con la firma del General Albano Harguindeguy, ministro del Interior de la dictadura, durante esos días de 1978 a cargo del Ministerio de Cultura y Educación.

Analizar los efectos concretos de esta resolución excede los objetivos de este trabajo, pero cabe señalar algunos indicios sobre los efectos de esta prohibición en determinados lectores. Varios testimonios de lectores de Freire en dictadura refieren distintas formas de enfrentar la persecución bibliográfica. Con plena conciencia de que se trataba de títulos prohibidos, algunos optaban por quemarlos, otros rompían la portada para que no fuera sencilla su identificación, mientras que quienes podían simplemente los ocultaron en sus bibliotecas personales hasta pasada la dictadura. Por otro lado, investigaciones como la de Kaufmann (2018) permiten analizar un caso de expulsión bibliográfica en la Facultad de Ciencias de la Educación en la ciudad de Paraná (Argentina), donde cuarenta y cinco libros fueron retirados de los estantes de la biblioteca a solicitud del decano interventor en el año 1976. Son cinco los libros de Freire que aparecen en este listado junto a las fechas en las que habían ingresado a esa biblioteca en Paraná: *La educación como práctica de la libertad*, adquirido en septiembre de 1972, *Extensión y comunicación*, adquirido en octubre de 1973, *Las iglesias*,



la educación y el proceso de liberación humana en la historia, adquirido en octubre de 1974, *Concientización*, adquirido en junio de 1974, y *Acción cultural para la libertad*, adquirido en junio de 1975. Todos ellos fueron retirados de la biblioteca durante 1976.

Resulta relevante notar que iniciativas civiles de este tipo precedieron a la norma de 1978, por lo tanto, es posible interpretar que la resolución ministerial centraliza y legitima una acción de biblioclastía que venía desarrollándose desde inicio de la dictadura. Del mismo modo que la resolución ministerial confirma una situación preexistente, la percepción de la censura y las tácticas desplegadas por Barreiro para sobrevivir a ella también fueron previas a 1978, como se analiza en el siguiente apartado.

2. TÁCTICAS DE UN EDITOR

[...] la táctica es un arte del débil.
(De Certeau, 2007, p. 43)

Julio Barreiro (1922-2005) fue un intelectual metodista uruguayo que se destacó en el mundo editorial evangélico y progresista en la historia reciente del Río de La Plata. En particular, se ha resaltado su rol como director de la editorial protestante Tierra Nueva y como editor responsable de la circulación de la obra de Freire en castellano (Brugaletta, 2020 y 2022). Activo militante del movimiento Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL) y del Frente Amplio, a partir de la dictadura militar en Uruguay instalada en 1973 se exilió en Buenos Aires en 1974, desde donde prosiguió con su labor editorial. En este apartado, interesa analizar cuáles fueron las tácticas desplegadas por Barreiro ante las estrategias estatales de censura extendidas antes y durante la última dictadura en Argentina. El foco se detendrá especialmente en el análisis de correspondencia editorial que permite recuperar la experiencia y las decisiones que atravesaron al editor en una coyuntura progresivamente más dificultosa para su labor libresca.

En octubre de 1974, Barreiro se comunicaba con Julio de Santa Ana, amigo y compañero de militancia en ISAL, que se encontraba exiliado en Ginebra desde 1972. En una carta hacía referencia a la Ley de Seguridad Nacional que se había sancionado unos meses antes y que, como mencionamos en el apartado anterior, establecía sanciones para redactores y editores que publicaran obras que pudieran alterar “el orden institucional y la paz social de la Nación”. Ante esta nueva situación, Barreiro había solicitado a su equipo editorial un “derecho de censura”, a fin de disminuir riesgos que afectaran el funcionamiento del sello:

La situación ha cambiado muchísimo en las últimas semanas... Todo lo que tiene que ver con publicaciones debe ser visto ahora en el marco de la Ley 20.840... Hemos estado analizando el problema de las publicaciones con Pedro [Negre] y con todo el equipo editorial, y en ese sentido he pedido –y se me autorizó– que se me

dé cierto derecho de censura, palabra por cierto antipática, respecto a los trabajos que estamos editando en nuestra línea editorial.²¹

Estas prácticas de “autocensura” se iniciaron antes del golpe de Estado y prosiguieron luego como espejo de la continuidad de las estrategias estatales de censura. En una carta enviada al pedagogo suizo Pierre Furter en octubre de 1976, Barreiro describía cómo experimentaba la nueva situación que se agravaba con clausuras de editoriales a partir del golpe:

grandes presiones [...] existen en este momento sobre las editoriales en lo que tiene que ver con ciertos temas y títulos. La situación es muy delicada, sería un poco largo explicártelo por carta, pero, como te conozco, sé que adivinarás mucho de lo que te estoy diciendo. Han clausurado varias revistas y diarios, y han cerrado varias editoriales. Nos están obligando a la peor forma de censura, o sea la autocensura. Por ahora, y en lo que a nosotros corresponde, estamos evitando los 2 extremos, aunque no sabemos hasta cuándo... Hemos resuelto esperar hasta el primer trimestre de 1977. Si para esa fecha la situación no se aclaró, buscaríamos la forma de editarlo en otra parte.²²

Estos dos fragmentos permiten plantear que, ante las estrategias estatales de censura, Barreiro desplegó una serie de tácticas como editor que se basaron en lo que él denominaba “autocensura”, a saber, una práctica que consistió en pequeños escamoteos como cambios en los títulos o lugares de edición a fin de poder editar los libros evitando la clausura de la editorial hasta donde fuera posible. Ejemplo de ello fue la edición del libro *Educación para el cambio social*.

El proyecto de dicho libro se había iniciado en 1972 de común acuerdo entre Barreiro y William Kennedy, del Consejo Mundial de Iglesias (CMI), con sede en Ginebra, para publicar los resultados del encuentro “Educación en América Latina”, que había desarrollado esta organización ecuménica internacional en Perú en 1971 con la participación de Augusto Salazar Bondy (filósofo y funcionario del gobierno del General Velazco Alvarado), Cecilio De Lora (perteneciente al Celam), Rolando Pinto Contreras (chileno) y Paulo Freire, entre otros. El título inicial del libro sería *Educación para la revolución* y contaría con los textos de las figuras antes mencionadas. Ante la demora de su publicación, desde Ginebra reclamaron noticias sobre la edición. Barreiro respondió recién en diciembre de 1973 y explicó que, por la compleja situación política que estaban atravesando en el Cono Sur, se “vio obligado a cambiar el contenido del libro”.²³ Por un lado, retiró el artículo sobre Chile, a

21 Carta de Barreiro a de Santa Ana (CMI, Ginebra), 23/10/1974, fondo documental Tierra Nueva, Biblioteca del Isedet, Buenos Aires, Argentina.

22 Carta de Barreiro a Furter (Suiza), 13/10/1976, fondo documental Tierra Nueva, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.

23 Carta de Barreiro a Conway, Kennedy y Freire (Ginebra), 6/12/1973, fondo documental Tierra Nueva, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.



cargo de Pinto, “por obvias razones” (aludiendo al golpe de Estado de Pinochet) y el referido a Colombia, a cargo de De Lora, porque estaba “desactualizado”. En reemplazo, proponía agregar un prólogo a su cargo y un texto de Pierre Furter. Además, sostenía que era imposible publicar el libro en dicho momento y que decidió cambiar su nombre de “revolución” a “cambio social”, y posponer su publicación hasta el próximo marzo de 1974.²⁴ Barreiro estaba comprometido con un subsidio otorgado por el CMI para publicar las actas del encuentro de 1971 en Perú, por tanto, le cabía una deuda por no publicar la versión original.²⁵ De todos modos, el cambio de título y contenido le permitieron editar el texto en enero de 1975.

El siguiente ejemplo de tácticas de edición refiere a *Cartas a Guinea Bissau*. En junio de 1976, Barreiro le escribe una carta a Jan Kok, encargado de la Oficina de Publicaciones del CMI, para comentarle que, por recomendación de Freire, estaban interesados en la publicación en castellano del nuevo libro que estaba preparando el pedagogo sobre su trabajo en África:

El objetivo de esta carta es ratificar el interés de TIERRA NUEVA y Siglo XXI en publicar este libro para todo el público de habla hispana. Es decir, el libro será distribuido desde México, Buenos Aires, Barcelona y Madrid. El profesor Freire también sugirió que hiciéramos la traducción al español. No tenemos objeciones para hacerlo, ya que el Prof. Freire corregirá la versión final.²⁶

Las cartas continuaron el resto de 1976: Barreiro reclamaba al propio Freire y a los encargados de sus publicaciones en el CMI el envío de las versiones finales de los textos. La respuesta era siempre la misma, Freire se encontraba constantemente viajando a África y, por tanto, solo podría escribir en los pocos días que estaba en Ginebra. En una carta dirigida en diciembre a Gerson Meyer –encargado de la Oficina de Educación del CMI–, sin embargo, señala que el libro no podría ser editado en Buenos Aires, dada la persecución a editoriales que existía, pero que podría editarse en México:

No quiero abusar de tu buena voluntad, pero te ruego que todo lo que puedas hacer para que de alguna manera Paulo nos cumpla a la brevedad posible, lo hagas. Te pido esto porque sé que tú comprendes muy bien las condiciones en que estamos trabajando (se puede creer en los milagros, hemos llegado a fin de año, después de tantas editoriales que han sido cerradas y otras yerbas...!) y no podemos perder la oportunidad de publicar en México el nuevo libro de Paulo.²⁷

24 Ibid.

25 Carta de Barreiro a Kennedy (Ginebra), 2/10/1974, fondo documental Tierra Nueva, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.

26 Carta de Barreiro a Kok (Ginebra), 26/6/1976, fondo documental *Tierra Nueva*, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.

27 Carta de Barreiro a Meyer (Ginebra), 18/12/1976, fondo documental *Tierra Nueva*, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.

Aquí la táctica de Barreiro consistió en encargarse de la edición del texto desde Buenos Aires, pero acordar con Orfila Reynal, de Siglo XXI, su publicación en la ciudad de México, como efectivamente aconteció en 1977. Una última carta entre Barreiro y la Oficina de Educación en Ginebra confirma esto:

Te estoy enviando copia de la carta que hoy le escribo a Paulo para prever la posibilidad de que no se encuentre en Ginebra. Si fuera así, quizás una vez más, a través de tu oficina podríamos dar satisfacción a los materiales que necesitamos. Estamos empeñados en que el libro aparezca en México para toda América Latina y España. Ya firmé el contrato con Siglo XXI, en la imposibilidad de publicarlo en la Argentina. Pero es simplemente un contrato de edición, pues nosotros conservamos el *copyright* para la lengua española. Ellos han demostrado gran interés en el libro y a cada momento me escriben pidiéndome el material que les falta. Mi intención es llevarles todo ese material los primeros días de marzo, pues el 2 de ese mes estaré en México para nuestra reunión.²⁸

A pesar de que Barreiro desarrollaba esta serie de prácticas para editar a Freire en plena dictadura en Buenos Aires, *Cartas a Guinea-Bissau* fue el último libro que publicó del pedagogo brasileño. Como se analizó en el apartado anterior, en 1978 la dictadura explicitó la prohibición de los libros de Freire a través de la Resolución 1.541 del Ministerio de Cultura y Educación. Tierra Nueva no fue obligada a cerrar sus puertas como otras editoriales, pero su actividad comercial quedó seriamente limitada, ya que Freire era su autor más vendido. En los años siguientes, la situación se agravó. En 1980, la dictadura prohíbe la circulación de la revista *Cristianismo y Sociedad*. Asimismo, en 1981, la prohibición de títulos continuaba:

La Subsecretaría de Comunicaciones informó que ha prohibido la circulación por los medios postales de diez publicaciones nacionales y del exterior. La medida –dijose– se atiene a las leyes y reglamentaciones vigentes [...] y entre el listado se detalla el título *Tiempos de liberación* de Richard Dickinson, editado por Tierra Nueva en Buenos Aires en enero de 1976.²⁹

Ya hacia 1982, cuando terminó la dictadura, la actividad editorial de Barreiro en la editorial era mínima, y se limitaba a gestionar títulos ligados al mundo ecuménico. Ya hacia 1983, planificaba su retorno al Uruguay, donde recuperaría los cargos docentes en la Universidad de la República y finalizaría su etapa como editor. Sin embargo, según puede leerse en cartas halladas en el archivo personal de Freire, el editor protestante seguía fungiendo como representante de los derechos de autor del brasileño ante Siglo XXI. En una carta fechada el 28 de octubre de

28 Carta de Barreiro a Meyer (Ginebra), 17/2/1976, fondo documental Tierra Nueva, Biblioteca del ex Isedet, Buenos Aires, Argentina.

29 "Diez publicaciones no distribuirá el Correo", *La Nación*, 21/7/1981, p. 9.



1982, Barreiro respondía una llamada telefónica del pedagogo, al que había visitado en su propia casa en São Paulo:

Querido Paulo: A mi regreso de Frankfurt, donde acabamos de participar de la Feria Internacional del Libro, me comunicaron tu mensaje telefónico, avisándome que pronto pasaría por Buenos Aires un emisario tuyo autorizando para recibir tus derechos de autor correspondientes a 1981. Cuando tuve el gusto de visitarte en tu casa de San Pablo, en enero de este año, recordarás que te liquidé todos tus derechos hasta diciembre de 1980. Pues bien, desde aquel entonces hasta el día de hoy no he recibido un solo centésimo más de Siglo XXI. La crisis económico-financiera que vive México parece que les ha afectado muy fuertemente.³⁰

En otra carta dirigida a Freire, confirmaba su acuerdo para que este pudiera publicar con Siglo XXI *Acción cultural para la libertad* y *La importancia del acto de leer*: “Espero que las gestiones que ya has hecho en ese sentido y de las cuales me das cuenta en tu carta lleguen a su feliz culminación y que pronto podamos ver otro libro tuyo en circulación por América Latina”.³¹ Dos eran las razones esgrimidas por Barreiro para confirmar su adhesión a la continuidad de la edición de Freire a cargo de Reynal: que Siglo XXI había sido la principal difusora de la obra de Freire en castellano a partir de los acuerdos con Tierra Nueva y que el mercado de distribución de la editorial de Orfila garantizaba un alcance iberoamericano. Es posible afirmar que, durante los primeros años de la década del ochenta, Barreiro dejó de ser el editor de los textos de Freire en castellano para reconvertirse en su agente comercial y gestionar los derechos de autor ante Siglo XXI.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar las estrategias estatales de censura y las tácticas de un editor operadas sobre la obra de Freire durante la última dictadura en Argentina (1976-1983). El análisis de las estrategias de censura estatal y las tácticas editoriales desplegadas durante la última dictadura argentina (1976-1983) permite visibilizar no solo la complejidad de los mecanismos de control ideológico, sino también las prácticas de la resistencia cultural en contextos autoritarios. En particular, el caso de la obra de Freire y las decisiones editoriales de Barreiro reflejan la tensión entre la imposición de un discurso oficial por parte de un Estado autoritario y las maniobras de aquellos que buscaron sostener espacios de difusión de ideas consideradas peligrosas para el régimen militar.

30 Carta de Barreiro a Freire (São Paulo, 28/10/1982). Archivo personal de Paulo Freire, Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.

31 Carta de Barreiro a Freire (São Paulo, 5/10/1983). Archivo personal de Paulo Freire, Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.



En esta línea, en el primer apartado, se caracterizaron las estrategias estatales de vigilancia y control editorial durante la última dictadura argentina, describiendo los organismos encargados de su ejecución, los procedimientos administrativos y las formas de clasificación ideológica aplicadas a los libros, en particular, a los del pedagogo brasileño. Las estrategias estatales se caracterizaron por un control bibliográfico minucioso y, a la vez, por su ubicuidad, generando una atmósfera de autocensura entre editores y autores. Sin embargo, la intervención estatal no fue un proceso homogéneo, sino que mostró fisuras aprovechadas por actores como Barreiro, quien desplegó tácticas para continuar editando y difundiendo la obra de Freire, aunque con restricciones y cambios que evidencian los límites impuestos por la represión.

Con todo, el artículo procura realizar un aporte al conocimiento en el campo de la historia de la educación de un escenario de la historia argentina que, si bien ha sido estudiado por diversos especialistas, es posible seguir profundizando en los entramados institucionales y personales, que se desplegaron durante la época de la última dictadura tanto para generar mecanismos de control ideológico como para sostener espacios de difusión de ideas que –desde la lógica del régimen militar– se consideraban “peligrosas” para la nación. En este sentido, cabe destacar los aportes teóricos de la historia cultural que permitieron delimitar categorías tales como las de “estrategias estatales de censura” y las de “tácticas editoriales”, que, de modo dinámico y situado, podrían extenderse al análisis de otros casos de estudio en diferentes escenarios sociohistóricos.

Finalmente, el estudio de estos procesos no solo busca aportar a la comprensión de los procesos históricos de represión cultural en el ámbito educativo, sino también resaltar las conexiones y continuidades con el presente. En este sentido, este trabajo invita a continuar explorando las múltiples dimensiones de la censura y la resistencia editorial en tiempos de dictadura, así como a reflexionar sobre las continuidades de estos fenómenos en los discursos y prácticas de las “nuevas derechas” de la actualidad en América Latina.

REFERENCIAS

- Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*. Centro Editor de América Latina.
- Brugaletta, F. (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. FaHCE-UNLP.
- Brugaletta, F. (2022). Julio Barreiro. Trayectoria intelectual del editor protestante de Paulo Freire. *Políticas de la Memoria*, (22), 114-125.
- Brugaletta, F. (2023). Editar a Paulo Freire desde Buenos Aires y México. Una aproximación a los contactos epistolares entre Tierra Nueva y Siglo XXI (1971-1977). *Ejes de Economía y Sociedad*, 7(13), 446-468. <https://doi.org/10.33255/25914669/7212>



- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Darnton, R. (2014). *Censores trabajando. De cómo los Estados dieron forma a la literatura*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* (vol. I). Universidad Iberoamericana.
- De Diego, J. L. (2014). 1976-1989. Dictadura y democracia: la crisis de la industria editorial. En J. L. de Diego (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000* (pp. 163- 207). Fondo de Cultura Económica.
- França de Sene, V. (2020). *A vigilância arquitetada pela ditadura militar brasileira (1964/1985): em foco Paulo Freire no exílio*. [Relatório de Qualificação. Tesis de Doctorado en Historia de la Educación]. Universidade de São Paulo.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2019). Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances políticos-académicos y aportes desde un estudio de caso. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, 1(3), 173-198.
- Invernizzi, H. (2007). *La censura sobre la cultura durante la última dictadura militar. Documentos e interpretaciones*. Comisión Provincial por la Memoria.
- Invernizzi, H., y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros: represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba.
- Kaufmann, C. (2018). Los condenados al corral. Depuraciones bibliográficas en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE-UNER). En C. Kaufmann, *Dictadura y educación: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (pp. 247-281). Fahren House Ediciones.
- Kaufmann, C. (dir.) (2001). *Dictadura y educación* (tomo 1). Miño y Dávila.
- Maués, F. (2013). *Livros contra a ditadura: editoras de oposição no Brasil, 1974- 1984*. Publisher Brasil.
- Pereira, L. (2010). *A lista negra dos livros vermelhos: uma análise etnográfica dos livros apreendidos pela polícia política no Rio de Janeiro* [Tesis de Doctorado en Antropología Social]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.
- Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*. Prohistoria.
- Rodríguez, L. G. (2017). Totalitarismo y educación: Freire, Unesco y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico. *Quinto Sol*, 21(1), 1-21.
- Salém Vasconcelos, J. (2024). *Inquérito Paulo Freire. A ditadura interroga o educador*. Editora Elefante.
- Southwell, M. (2004). La escuela como gendarme: una mirada a la política de subversión en el ámbito educativo. *Revista Puentes*, (4), 57-63.



Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1982)*. Flacso.

Recepción: 29/08/2024

Aceptación: 22/10/2024



Federico Alvez Cavanna* y Antonio Romano**

En nombre de la laicidad. Los límites a la libertad de cátedra en la transición uruguaya: un debate, siete hojas, un editorial y un sumario

RESUMEN

El inicio del año lectivo de 1988, en plena transición democrática uruguaya, fue foco de dos conflictos que acapararon los debates en el campo educativo y ambos en el “nombre de la laicidad”: por un lado, el enfrentamiento entre los órganos de conducción de la educación pública por la aprobación de programas (principalmente Historia y Geografía) y, en el medio de esta disputa, la acusación a una profesora por “violación de la laicidad” realizada por el vicepresidente de la República, Enrique Tarigo. Esta denuncia finaliza con el sumario de la docente Martha Averbug, acusada de utilizar en sus clases materiales que no seguían la orientación general de los planes de estudio y que “no eran un ejemplo de laicidad”. En este texto proponemos analizar cómo la denuncia de “violación de la laicidad” opera como un concepto que permite ser utilizado para

* Profesor de Historia (IPA), magíster en Educación (UEPG) y doctor en historia (UFPR). Actualmente es profesor asociado en la Universidade Estadual do Paraná (Brasil) en el campus de Paranaguá y profesor permanente en la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia y en el Programa de Posgrado en Historia Pública de la Unespar, campus de Campo Mourão. Es uno de los líderes del Grupo de investigación Margem. Filiación: Universidade Estadual do Paraná (Brasil). Correo electrónico: federicoalvez.fede@gmail.com

** Licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Políticas Educativas (Flacso Argentina) y doctor en Educación (UNLP). Actualmente, es profesor agregado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, coordinador del Instituto de Educación y director del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Es investigador Nivel I de la ANII. Miembro fundador de la SUHE. Filiación: Universidad de la República (Uruguay). Correo electrónico: antoromano@sasemail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1477-6240>



deslegitimar, ante la opinión pública, cualquier “oposición”, y es movi-
lizado para controlar y poner en cuestión la libertad de cátedra. De esta
manera, durante la transición democrática se reinstala la sospecha y la
supuesta necesidad de vigilancia sobre el oficio docente, continuando
una de las peores herencias de la dictadura que asoló Uruguay entre 1973
y 1984. Para realizar el trabajo se tomaron como fuentes las actas del
Consejo Directivo Central, del Consejo de Educación Secundaria, el su-
mario de la profesora Averbug y la prensa.

PALABRAS CLAVE

Laicidad • autoritarismo • transición democrática • libertad de cátedra •
Uruguay

TITLE

In the name of laicism. The limits to academic freedom in the Uruguayan
transition: a debate, seven pages, an editorial and a summary

ABSTRACT

The beginning of the 1988 school year, in the midst of Uruguay’s demo-
cratic transition, was the focus of two conflicts that dominated the de-
bates in the educational field and both in the “name of laicism”: on the
one hand, the confrontation between the governing bodies of public ed-
ucation for the approval of programs (mainly History and Geography)
and, in the middle of this dispute, the accusation of a teacher for “violat-
ing laicism” made by the Vice President of the Republic Enrique Tarigo.
This complaint ends with the summary of the teacher Martha Averbug
accused of using material in her classes that did not follow the general
orientation of the study plans and that “were not an example of laicism.”
In this text we propose to analyze how the denunciation of “violation
of laicism” operates as a concept that allows it to be used to denounce
and delegitimize, before public opinion, any “opposition”, which is mobi-
lized to control and put the academic freedom of professors. In this way,
during the democratic transition, suspicion and the supposed need for
surveillance of the teaching profession are reinstated, continuing one of
the worst legacies of the dictatorship that devastated Uruguay between
1973 and 1984. To carry out the work were taken as sources of the Con-
sejo Directivo Central, the Consejo de Educación Secundaria, the sum-
mary of Professor Martha Averbug, and the press.

KEYWORDS

Laicism • authoritarianism • democratic transition • academic freedom •
Uruguay



INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone estudiar los diferentes usos que el concepto de laicidad ha ido adquiriendo en el Uruguay, particularmente durante la transición democrática. El concepto de laicidad y principalmente su opuesto –la “violación de la laicidad”– adquieren desde mediados de los años sesenta un sentido conservador más cercano a las tradiciones nacionales que se deben preservar para evitar el peligro de su nuevo enemigo representado por el marxismo. El uso público de la denuncia la vincula más a asuntos de cuño político e ideológico que estrictamente a la neutralidad del Estado en materia religiosa y, en el clima maniqueísta de la Guerra Fría, “violación de la laicidad” comenzó a compartir su significado “secularizador” con este giro –particularmente autóctono– de definir una enseñanza laica como una narrativa consensuada, sin conflictos, liberal y “no marxista”. Este último elemento le otorgó gran eficiencia para denunciar y perseguir desde las alturas del poder cualquier tipo de desacuerdo y, como presentamos aquí, este impulso conservador se mantiene y se renueva durante la transición democrática.¹

En el inicio del año lectivo de 1988, las vacaciones se alargaron una semana más de lo previsto por conflictos entre las autoridades de la educación en torno de exigencias por ajustes en la formulación de los nuevos planes de estudio en el proceso de reforma del Ciclo Básico en el contexto de la transición democrática. Recién el 21 de marzo más de 150.000 estudiantes liceales comenzaron “sus cursos en medio de un clima pautado por las discusiones entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo Directivo Central (Codicen), así como por las acusaciones de violación a la laicidad en los programas de estudio” (*El Día*, 20/3/1988).² Desde finales de diciembre de 1987, el Codicen solicitaba al CES el

1 Se define como transición democrática el período comprendido entre 1985 y 1989 (Caetano, 2005). Desde el punto de vista de la educación se inició un proceso de cambio curricular en dos etapas: primero con la reformulación de los programas de la dictadura que comienza en 1985 (ANEP-Codicen, 1990b); luego, a partir de enero de 1986, con la creación del Ciclo Básico Único (ANEP-Codicen, 1990a). El 26 de noviembre de 1987, por Resolución 156/14/87, se aprueban los programas correspondientes al tercer año del Ciclo Básico. El 21 de diciembre de 1987 se observa el programa de la asignatura Geografía. El 26 de febrero de 1988 el Codicen reitera el envío de los programas del CBU que “restan por aprobar”. El 7 de marzo el Codicen observa al Consejo de Secundaria por “incumplimiento” y “lo emplaza a hacer efectiva la entrega de los programas pendientes”. En esa misma sesión también se formulan observaciones al programa de Historia de tercer año entregado. Luego de varias idas y vueltas entre el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Codicen, cuando el conflicto trasciende a la prensa, el 7 de abril el CES aprueba una cuarta versión del programa de Historia que propone la supresión del período que corresponde a la segunda mitad del siglo XX. Frente a esta modificación, el Codicen resuelve dejar sin efecto dicha resolución, argumentando que “La defensa de la laicidad no puede conducirnos, ni por asomo, a la adopción de medidas que excluyan de los programas los últimos cincuenta años de la Historia Universal” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 22).

2 Una presentación muy breve de la prensa uruguaya citada en este artículo: *Jaque* (1983-1988), semanario fundado por el político colorado Manuel Flores Silva; *La Hora* (1984-1989), diario vinculado al Partido Comunista del Uruguay; *La Mañana* (1914-1998), diario vinculado a sectores conservadores del Partido Colorado; *El Día* (1886-1993), fundado por José Batlle y Ordoñez, diario colorado y batllista; *El País*

envío a la brevedad de los programas que aún no habían sido aprobados, entre los que se encontraban los de Geografía e Historia (Documento N° 7, ANEP-Codicen, 1990b, pp. 12-13). Desde esa fecha hasta el mes de mayo de 1988, se aprueban una serie de resoluciones del Codicen que tensan la relación, al punto que se propone la destitución de la Prof. María Esther Cantonnet como directora general del CES (Documentos N° 8 al N° 20, ANEP- Codicen, 1990b, pp. 14-32) y, como contrapartida, la imputada propone la salida del presidente del Codicen.

En este marco, se van a producir dos enfrentamientos:³ por un lado, se genera una confrontación en el seno de los órganos de gobierno de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),⁴ entre el Codicen, encargado de “establecer la orientación general a que debían ajustarse los planes y programas” (art. 1, Ley 15.739), y el CES, que, aunque jerárquicamente inferior, tenía la potestad de aprobar los programas; por otro lado, este conflicto se hace público a través de la intervención del vicepresidente de la república en la prensa, y este asunto adquiere otras connotaciones donde intervienen una multiplicidad de actores. El asunto central de este conflicto tiene que ver con el cuestionamiento a la posible “violación a la laicidad”, primero en los programas de Historia y Geografía y luego en las clases de una profesora de Historia.

El eje de la discusión giró en torno a la enseñanza de la Historia y la Geografía y su traducción en los programas de estudio en un contexto que aún mantenía los enfrentamientos ideológicos que se arrastraban de la “guerra fría”.⁵ Para presentar el clima que contextualiza este debate, citamos al senador colorado Manuel Flores Silva, quien declara en Radio Sarandí que el CES aprobó “un programa

(1918-actual), relacionado a sectores del Partido Nacional; *Brecha* (1985-actual), semanario de izquierda independiente; *El Popular* (segunda época entre 1985-1989), vinculado al Partido Comunista del Uruguay; *Búsqueda*, semanario de tendencia liberal que comenzó a ser publicado en 1981.

- 3 Al lector podría llamarle la atención que se mencionara la existencia de dos ámbitos de discusión (uno interno al organismo y otro de carácter público en la prensa), cuando las deliberaciones de un órgano de gobierno de la educación pública (ANEP) debieran ser necesariamente públicas. Sin embargo, para el presidente del Codicen, en nombre de la defensa del principio de autonomía, la modificación de los programas debería responder a un criterio técnico y no debiera haber trascendido al ámbito público, donde intervienen “requerimientos externos al ente de enseñanza” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 22). Para la consejera del Codicen, Elida Tuana, “se vive un momento delicado, pues la prensa está haciendo una gran liorna que perjudica la enseñanza pública” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 25). Por esta razón, los consejeros votan “no dar publicidad a lo resuelto” en relación con la aprobación final del programa de Historia en donde se plantean críticas a la forma en que procedió el CES y, particularmente, su directora general.
- 4 Es necesario aclarar que la ANEP es un “ente autónomo”, figura jurídica de la Constitución de la República que establece, tal como su nombre lo indica, que tiene autonomía con relación al Ministerio de Educación y Cultura, lo cual significa que sus autoridades no son designadas por el Ministerio, así como tampoco la responsabilidad de la implementación de las políticas depende de este.
- 5 Hay que mencionar que el pasado reciente en los programas se refiere al período que va hasta 1967, excluyendo de esa periodización al gobierno de Pacheco Areco y a la dictadura civil-militar.



donde los Estados Unidos son los malos y la URSS son los buenos, donde Cuba es el paradigma, el ideal, el modelo del futuro en Latinoamérica a través del socialismo revolucionario en contra del liberalismo capitalista”.⁶ Para el senador colorado, estamos frente a “la violación de la laicidad”, a la cual considera “el asunto más grave que tiene la Nación”. Pero, sobre todo, la preocupación que expresa es porque “no estamos teniendo interlocución por parte de Secundaria, que tenga la jerarquía que merecen los legisladores de nuestro Partido” (*Jaque*, 30/3/1988, p. 4). No obstante, durante el transcurso del intercambio va a producirse un desplazamiento de la discusión desde los planes aprobados por el CES hacia los materiales elaborados por una profesora de Historia para el dictado de sus clases en un liceo público montevideano.

LA APROBACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA: LA AUTONOMÍA EN CUESTIÓN

Como fue mencionado antes, el primer ámbito dónde el tema irrumpe es el órgano de gobierno de la educación pública: el Codicen. Los entredichos se producen entre el presidente Juan Pivel Devoto, histórico dirigente del Partido Nacional⁷ apoyado por el consejero, el Arq. Enrique Lessa, Aldo Solari y Nelson Gambogi, representantes estos dos últimos del Partido Colorado,⁸ y la Prof. Elida Tuana, también integrante del Partido Colorado, aunque compartía una larga historia de trabajo con María Esther Cantonnet, la presidenta del CES.⁹ Según Tuana, si bien podría compartir las observaciones que se realizaban desde la mayoría, esta postura no debería “detener la aplicación del programa” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 16), justificando así su negativa a no aprobar los planes en cuestión.

La discusión se inicia con las observaciones que la mayoría del Codicen le realiza al programa de Geografía y que posteriormente va a plantear al programa de

6 Ampliando el análisis, considera que se trata de “un programa prosoviético, procubano, antidemocrático, antiliberal” (*Jaque*, 30/3/1988, p. 4).

7 Según el presidente Julio M. Sanguinetti: “Luego del proceso de facto que afligió a Uruguay entre 1973 y 1984, la educación requería de un gran Consejo que no solo la administrara, sino que realizara con autoridad y solvencia, con justo espíritu reparador, pero sin caer en revanchismos, un reordenamiento de sus estructuras” (Sanguinetti, 2006, p. 13). De ahí, la elección de Devoto y Solari como autoridades máximas del Codicen.

8 Es importante destacar que la primera elección que definió el comienzo de la transición democrática después de doce años de dictadura fue ganada por la fórmula Sanguinetti-Tarigo, del Partido Colorado, pero en la designación de la integración del Consejo Nacional de Educación (Conae), que posteriormente la Ley de emergencia 15.739 transformó en el Codicen, su presidente era un destacado dirigente del Partido Nacional: Devoto. Los otros integrantes colorados respondían a los sectores que apoyaban al presidente Sanguinetti: Solari, Tuana y el Prof. Nelson Gambogi.

9 Para una perspectiva que permita reconstruir las confluencias de las trayectorias intelectuales de Cantonnet y Tuana, ver la tesis de maestría de Rodríguez (2024), en particular el capítulo referido a la participación del grupo que dirigía Morey Otero.

Historia de tercer año de liceo. Las primeras consideraciones eran dirigidas al “tratamiento de ciertos temas al margen de su contexto natural, como es el caso de la Unión de República Socialistas Soviéticas (URSS) y Estados Unidos (EEUU), [que] corresponden a un criterio de ordenación ideológica ajena al que debe orientar el tratamiento científico de la disciplina Geografía” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 13). En el mismo sentido, consideraba que “el programa de Historia no cumple adecuadamente con los principios que se acaban de mencionar [laicidad], por lo cual el Consejo de su presidencia debe reconsiderar su aprobación. En efecto, si bien se intenta dar una visión del mundo internacional, la misma es claramente tendenciosa y carente de objetividad”¹⁰ (ANEP-Codicen, 1990b, p. 16).

En este contexto, estaban delineadas dos posturas en torno al conflicto de los programas de Secundaria: por un lado, el Partido Nacional, junto con algunos sectores del Partido Colorado (Jorge Batlle y pachequistas), pedía la destitución de los miembros del CES, porque consideraba que era un *caso test* para el sistema político en la “transición uruguaya” por su “permisividad respecto a la violación de la laicidad” (*La Mañana*, 24/3/1988); mientras que otros colorados, aunque coincidían con la caracterización de la situación, buscaban mantener a los jerarcas en sus cargos y una salida negociada que evitara conflictos en el interior del gobierno. Aunque no había consenso dentro del Partido de gobierno y sus aliados sobre cuál sería la mejor salida al conflicto, sí existía unanimidad sobre la caracterización de “violación al principio de laicidad” en los programas en cuestión.

Durante las semanas previas al inicio de las clases, en la prensa se refleja un clima de crispación pública donde el senador Batlle, denunciando la “orientación marxista” de los programas, exigía “medidas severas” para “evitar la repetición de uno de los problemas más graves que vivió la República en circunstancias que no queremos que se vuelvan a repetir” (*El Día*, 14/3/1988). Manifestaba, a su vez, que existía una “mayoría en el Partido Colorado para adoptar medidas drásticas sobre las violaciones al principio de laicidad por parte de secundaria” (*La Hora*, 28/3/1988). En esta misma línea, se ubica el diputado pachequista Pedro Cersósimo, quien responsabilizaba “absoluta y exclusivamente” al CES por haber apoyado un acto de violación de la laicidad (*El País*, 18/3/1988), y proponía la formación

10 Y continúa la argumentación: “Se menciona al Fondo Monetario Internacional, a la Organización de Estados Americanos y el TIAR, lo que no es objetable en sí, aunque lo es que aparezcan como ‘instrumentos de penetración’ de los Estados Unidos. [...] En la misma falta de objetividad se incurre cuando se hace mención al imperialismo norteamericano. En cambio, cuando se menciona a la Unión Soviética la expresión que usa es ‘gravitación’. [...] El subjetivismo tendencioso del programa presenta otro ejemplo muy claro. Al mencionarse el Tercer Mundo se dice textualmente: ‘A la búsqueda del desarrollo por diferentes vías: las democracias populares, China’. Se ignoran las vías democráticas sin calificativos, o socialdemocráticas si se quiere, en la que están empeñados muchos países de América Latina, el Uruguay entre ellos, y que son diferentes a las de los países capitalistas desarrollados y a las mencionadas” (ANEP-Codicen, 1990b, p. 16). Aunque Devoto y Solari pertenecen a partidos diferentes, no obstante, comparten una perspectiva política que se denominó *tercerismo*, del cual Solari es una de sus más reconocidas figuras. Esta postura pretendía tomar un camino alternativo entre el “imperialismo capitalista” representado por EEUU y el “imperialismo comunista” representado por la URSS.



de una comisión parlamentaria para “que se dé batalla definitiva en estos temas” y un proyecto de ley de “contralor de la enseñanza pública”. En paralelo a este debate vinculado con la educación, los sectores del partido de gobierno se hacían eco de las disputas ya manifiestas entre los que impulsaban la candidatura de Batlle y los que defendían la de Tarigo en la elección interna que se disputaría el año siguiente, para determinar el candidato del Partido Colorado, posible “favorito” a ganar las elecciones nacionales.

Dos semanas después del inicio de las clases, y nuevamente con el motivo de “estudiar la posible violación de la laicidad”, se reunió la bancada de legisladores del Partido Colorado junto a las autoridades del CES y el Codicen, pertenecientes al mismo partido (Cantonnet, Gambogi, Solari). Lo que estaba en juego en esta reunión era el pedido de renuncia a la directora general de Secundaria y, junto con esta decisión, la propia unidad del partido de gobierno. Al día siguiente del encuentro, la prensa informaba que “luego de tres horas de reunión, en un clima de insatisfacción general, culminó la sesión” (*El País*, 7/4/1988) y Batlle, consultado sobre si estaba satisfecho con las respuestas de Cantonnet, “respondió con un tajante ‘no’” (*El País*, 7/4/1988). La reunión fue realizada por iniciativa del presidente Sanguinetti (*La Hora*, 8/4/1988) y finalizó con dos resoluciones por separado: por un lado, los legisladores de la Unión Colorada y Batllista afirmaban que “no son satisfactorias las explicaciones de la Dra. M. E. Cantonnet, por lo que solicita su renuncia del cargo del Pte. del Consejo de Educación Básica y Superior [...] que por imperio de idéntica responsabilidad considera que también deben hacer efectivas, asimismo, sus renunciaciones los restantes integrantes del referido Consejo” (*La Mañana*, 9/4/1988). Por otro lado, el sector de Libertad y Cambio del vicepresidente Tarigo resolvió que, a pesar de “su discrepancia con algunos contenidos de dicho programa, cuya orientación no comparte”, abriga la “esperanza en la modificación de estos y en una gestión atenta de las autoridades competentes, en el sentido de vigilar que su cumplimiento se haga de tal forma que quede salvaguardado el principio de laicidad”.¹¹ Según el diputado Julio Aguiar, lo que buscó esta última resolución en mayoría fue “preservar la laicidad y al mismo tiempo el sistema educativo, y no prenderle fuego a la enseñanza” (*La Hora*, 10/4/1988). Consultada sobre la reunión, Cantonnet buscó poner un punto final en el asunto, afirmando que el conflicto “ha sido superado” y que su imagen “salió fortalecida de esta situación, porque he obtenido el apoyo de la mayoría del Partido de Gobierno que fue quien realizó el pedido de informes”.¹² Desde filas del Partido Nacional, el diario *El País* tituló un editorial sobre el encuentro: “Tronaron los montes y parieron un ridículo ratón”, con lo que marcó

11 Y agrega, además, “Que siendo este un valor que compromete la conciencia y el estilo de vida del país, se exhorta a la ciudadanía y, en particular, a los padres a esa misma actitud de defensa” (*La Mañana*, 9/4/1988).

12 *La Mañana*, 12/4/1988. Por otra parte, el Partido Nacional contesta este supuesto acuerdo para el asunto, porque quien debió ser llamado para la reunión era el presidente del Codicen (*El País*, 14/4/1988).



la incongruencia entre la gravedad de las acusaciones públicas realizadas y la resolución finalmente adoptada”.¹³

El conflicto instalado en torno a la “violación de la laicidad” dejaba en evidencia los límites de la autonomía técnica en la transición democrática. Las razones de la disputa pública que se desató tenían que ver con la discusión acerca del lugar que debían asumir los Consejos desconcentrados y el órgano de gobierno de la educación.¹⁴ La desavenencia sobre programas de estudio surgió porque frente a la solicitud reiterada del Codicen de modificarlos, cuando estos son enviados al CES, las reformulaciones que realizan los inspectores fueron mínimas.¹⁵ Y el CES los eleva nuevamente sin que medie ninguna resolución, salvo darles trámite para que continúen su curso, evitando entrar en contradicción con los pronunciamientos de los inspectores, para no socavar el principio de la autoridad técnica. Efectivamente, se había cumplido con los controles administrativos para la aprobación de los planes, pero para el presidente del Codicen estos no eran suficientes y, de acuerdo con su interpretación acerca de la función del órgano rector de la educación pública, los consejos desconcentrados debían ajustarse a la orientación general determinada por el organismo.

LA LAÏCITÉ C'EST MOI: LOS QUE VIOLAN LA LAICIDAD SON LOS PROFESORES

El 16 de abril, un editorial del diario *El Día* firmado por el vicepresidente de la República Tarigo, titulado “Vigilar y defender el principio de laicidad. Una tarea permanente”, resulta un cambio estratégico sobre el debate en relación con la “violación de la laicidad uruguaya”, desplazando la discusión desde el ámbito del CES e instalando la vigilancia y el foco con relación al trabajo docente y los materiales

13 El editorial, en la descripción de la situación, desarrolla esta paradoja: “pues bien, las montañas tronaban, se resquebrajaban en todas sus partes, el suelo temblaba, el ruido era insoportable... parieron un ridículo ratón” y así “quedó salvaguardada (?) la unidad del P. Colorado. Quedó supuestamente asegurado un período de tranquilidad en los liceos y en la agenda de los gobernantes. Quedaron en sus sillones quienes violaron el principio de laicidad desde sus cargos dirigentes” (*El País*, 13/4/1988).

14 Esto fue previo a la sanción de la Ley de emergencia 15.739, que recuperaba una estructura que había sido aprobada en la Ley 14.101 de 1973 y que era rechazada por los modos en que funcionaba el sistema educativo hasta antes de la dictadura. Hasta ese momento, la estructura del sistema educativo establecía la existencia de cuatro consejos autónomos (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de UTU y Universidad de la República). Con la ley de emergencia aprobada en el contexto de la transición democrática, se retoma la estructura de gobierno que había establecido la Ley 14.101, que restaba autonomía técnica a los Consejos de los respectivos niveles de enseñanza.

15 Según la Resolución 6 del 11 de abril de 1988, en la que se establece que se realizaron observaciones al programa de Geografía R.C. 33/1/1988, del 21 de marzo, el Codicen constata que con fecha 11 de marzo “el Consejo de Educación Secundaria eleva los nuevos programas de Geografía del Ciclo Básico Único. La nueva versión difiere solo en detalles respecto a la primera. [...] Constatando que el Consejo de Educación Secundaria no había hecho lugar, en sustancia, a las observaciones realizadas a los programas de Geografía” (ANEP-Codicen, 1990b, pp. 17-18).



que usan para sus clases. El editorial plantea que el “tema del respeto o de la falta de respeto al principio de laicidad ha estado y vuelve a estar en la opinión pública” y, frente a esta situación, ubica al Partido Colorado como “consustanciado con la tradición democrática del país” y, por ese motivo, se encuentra “legítima y razonablemente preocupado” por los programas de Historia y Geografía, los cuales deberían salvaguardar “el principio de laicidad”, exhortando a la ciudadanía y “principalmente a los padres a esa misma actitud vigilante y de defensa”.

A partir de estos supuestos, el vicepresidente de la República se propone denunciar hechos que obligarían al CES a actuar con celeridad y tomar medidas. Acusa que le enviaron un material utilizado en clase por una profesora de Geografía [sic]: “siete hojas fotocopiadas de lo que se me afirma es un material de estudio proporcionado a los estudiantes de un grupo de geografía de tercer año del Ciclo Básico Único de un liceo capitalino. He enviado en el día de ayer el referido material a la directora general de Educación Secundaria para que el Consejo que ella preside adopte, frente al mismo, las medidas pertinentes” (*El Día*, 16/4/1988). Tarigo concluye que “el Consejo Directivo Central de la Educación Pública ha estado felizmente vigilante en lo que respecta a los programas. El Consejo de Enseñanza Secundaria debe estarlo también, y lo estará sin duda apenas conocidos estos hechos que relatamos, en lo que refiere a la enseñanza de todas las materias, porque, por lo visto, hasta la enseñanza de la Geografía se presta para el proselitismo de la izquierda marxista y totalitaria”.

Los materiales denunciados por el vicepresidente habían sido elaborados y eran utilizados por la profesora de historia Averbug, graduada del Instituto de Profesores Artigas en 1979, quien trabajaba como adscripta y también tenía asignadas catorce horas de Historia (Tarigo se equivoca cuando acusa que se trata de un material de Geografía) para los terceros años en el Liceo 30 del barrio del Buceo, en Montevideo. El “motivo” que le valió un sumario con separación preventiva del cargo y retención del 50% del salario fue la acusación de “falta grave al no cumplir la orientación general fijada en los planes de estudio” (*Brecha*, 8/5/1988). No obstante, en el debate público sus inquisidores la acusaron de haber “violado la laicidad” por tratar sobre “lucha de clases” en sus cursos, aunque esa idea no aparece en el material didáctico denunciado. En las siete hojas fotocopiadas, se hacía referencia a la desigualdad, al subdesarrollo y la dependencia en un tópico titulado “¿Un mundo o varios mundos?”. La propuesta temática de la profesora surgió de una “lluvia de ideas”, “que consiste en preguntar a los alumnos qué aspectos del mundo actual les preocupan... la guerra nuclear, el armamentismo, la violencia, las enfermedades (sobre todo el tan promocionado SIDA), el hambre, la desocupación, la droga y la violencia en general” (*Brecha*, 8/5/1988).

Con todos sus informes de Dirección e Inspección evaluados con notas superiores a 80 puntos sobre 100, ganaba en la época 39 mil pesos uruguayos menos los descuentos¹⁶ y, a partir de este momento, tenía también “el dudoso honor de

16 El dólar estaba en ese momento a US\$ 521,29, por lo que el salario apenas llegaba a 75 dólares mensuales.



que el mismísimo vicepresidente de la República le dedique una nota” (*El Popular*, abril de 1988) acusándola de “violar la laicidad”. Averbug, por su parte, cuenta los hechos que acontecen entre la publicación del editorial y las “medidas pertinentes” que son exigidas:

El viernes 15 [de abril] llaman por teléfono al liceo preguntando por un material de Geografía que se había repartido en las clases. Unas horas más tarde, llega un secretario del Consejo con el mismo y quiere averiguar qué profesor lo repartió. Van a las clases y no encuentran ni al profesor ni al material. Luego se busca en el archivo de lo fotocopiado por el liceo y allí encuentran que era un material de Historia, y que yo era la profesora. El secretario se retira diciendo que no pasaría nada si eso no trasciende en la prensa. El sábado 16 el Consejo llama nuevamente al liceo diciendo que había salido una nota en el diario *El Día* firmada por el Dr. Tarigo, que se refería a esto. La dirección del liceo llama a la inspectora, ella mira el texto y no encuentra ninguna objeción. El lunes 18 viene la inspectora de la asignatura, me hace un interrogatorio y plantea algunas objeciones técnicas al material, como la falta de un título, y que está fuera del programa. Yo respondo que estoy de acuerdo con las objeciones técnicas, pero que el tema está dentro del programa y de cualquiera de las modificaciones que ha hecho el Codicen. Según el programa que en este momento estaba vigente –y que ya el Codicen modificó–, la bolilla 4 era “El mundo actual”, y de eso trata lo repartido. El miércoles se llama de la Oficina Jurídica de Secundaria para notificarme que estoy separada del cargo y presumariada. La fecha de la resolución es del 18 de abril, y en ella se me acusa de “no cumplir la orientación general fijada en los planes de estudio y del programa respectivo”. Posteriormente el Consejo me citó para un interrogatorio (*El Popular*, abril de 1988).

En una entrevista publicada al inicio del mes de mayo de 1988, la periodista María Inés Urruzola la consulta sobre cómo tomó el hecho de que el vicepresidente de la República sea el “denunciante” de sus cursos. Averbug responde: “[...] que lo haya hecho recurriendo a la tergiversación de un material, que ni siquiera se haya informado bien sobre ese material y que además denuncia como violación de la laicidad y prédica marxista-leninista datos que surgen de cualquier organismo internacional... Lo tomé mal” (*Brecha*, 6/5/1988). Posteriormente, la profesora narra cómo planificó sus clases y la metodología que utilizaba:

Las primeras clases las utilicé como estímulo para los estudiantes. El primer tema fue simplemente analizar el concepto de historia, cosa que se hace en cualquier curso... Eso se hace siempre, no es un invento mío. Por lo tanto, es un absurdo decir que introduje un tema que no estaba en el programa. Lo otro consistió en comenzar por el presente. En la primera clase utilizamos una técnica que se llama “lluvia de ideas”, que consiste en preguntarles a los alumnos qué aspectos del mundo actual les preocupan, y, en forma espontánea y sin intervención del profesor, ellos van escribiendo temas en el pizarrón... Creo que hay una subestimación



de la juventud y de la información que recibe. Más allá de que no lean mucho, están permanentemente bombardeados por los medios de comunicación... Las fichas intentaron simplemente responder a la preocupación de los alumnos, partiendo de hechos actuales para buscarles su origen histórico. Por lo visto, el vicepresidente de la República desconoce las preocupaciones de la juventud uruguaya (*Brecha*, 6/5/1988).

La descripción presenta una forma de trabajo no muy diferente al modo en que cualquier docente procede a la hora de planificar sus clases, lo que deja en evidencia que el editorial de Tarigo resultó una hábil estrategia para correr el eje de la discusión para solucionar una crisis política dentro de los Consejos de educación y también del propio partido de gobierno, al mover el foco del conflicto arrojando a una profesora al centro de la hoguera de los cuestionamientos por violar la laicidad. Proponemos realizar una pausa para pensar cómo esta denuncia –mediática y administrativa– a la “violación de la laicidad” funciona como un eficiente cliché¹⁷ para punir, presentándose ante la sociedad desde un lugar pretendidamente apolítico y neutral.

Como mencionamos al inicio, el uso político de la laicidad como portadora de una tradición nacional inmodificable tiene su origen en la década del sesenta, en el marco de los debates de la Guerra Fría (ver Alvez Cavanna y Romano, 2023; Alvez Cavanna, 2013), como un concepto que permite amplia flexibilidad para denunciar y deslegitimar, ante la opinión pública, cualquier “oposición”: si al gobierno no le gusta algo lo denuncia como “violación a la laicidad”. Así, a partir de los años sesenta, una connotación de la laicidad uruguaya cambia radicalmente el horizonte de expectativa, adquiriendo un fuerte sesgo conservador y tradicionalista, muy útil para controlar y sancionar, diferenciándose de un contenido más vinculado al modelo batllista de inicio del siglo XX. La denuncia de Tarigo muestra que la vertiente conservadora de la laicidad permanece posteriormente a los años de la dictadura y se instala con fuerza la amenaza de que “mejor no volver a los años del terror”.

En su editorial, Tarigo autodenomina a la bancada parlamentaria colorada como tutora y vigilante de la tradición de esta vertiente de la laicidad que no puede ser repensada ni discutida, sino solamente conservada. No obstante, desde el semanario *El Popular*, por estas mismas fechas, se comienza a tomar distancia de esta posición y se avanza en una perspectiva crítica que nos parece relevante recoger, porque tempranamente ofrece una mirada sobre las operaciones que están implícitas en el uso del sentido de laicidad. Según Núñez y Diverso, la forma en que es usada la laicidad se convierte en “una norma cultural abstracta” que supuestamente “hay que vigilar, corregir, amonestar y sancionar las posibles

17 Cuando una palabra se separa demasiado del problema que le da sentido, se convierte en un cliché. Podríamos decir que esto también sucede cuando una palabra se queda atascada en el plano de lo instituido y pierde toda relación con el campo instituyente. El cliché siempre denota un no-pensamiento (Valerio López, 2008, p. 83).



desviaciones” (*El Popular*, 27/5/1988) como un paradigma implícito con su elástica “violación” que crea una atmosfera de “cultura oficial” que se impone a la educación. Esta operaría como “una serie de reglas ya incorporadas e internalizadas que me indican cómo y de qué debo hablar (y actuar) [...] una norma abstracta que es un verdadero aparato generador de contenidos culturales (y hábitos y actitudes, etc.) en todo el cuerpo social” (*El Popular*, 27/5/1988). Pero esta “noción restringida de laicidad” en la que nos han educado se presenta en 1988 como un “grado cero” ideológico. Esta actitud pretende clausurar cualquier posibilidad de debate educativo e impide discutir públicamente el concepto, consolidando la exigencia de una connotación marcadamente punitiva de la laicidad y restringiendo el debate a los parlamentarios del Partido Colorado que sentenciarán lo que es laico y determinarán lo que viola este principio.¹⁸

En la transición es impuesta esta norma instituida e institucionalizada de la laicidad, como “laicidad colorada” de posdictadura, que “no remite a una noción amplia de laicidad entendida, digamos, como un ejercicio público de libre información, etc. Sino a una serie de reglas *a priori*, información acumulada históricamente que define ‘lo cultural’ por antonomasia. Un verosímil que se nos aparece como un ideal de neutralidad ideológica y política en la medida en que está fuertemente institucionalizado” (*El Popular*, 27/5/1988). El texto de Tarigo presenta una idea de “competencia” en el sentido de considerar a los colorados portadores de una legitimidad especial para definir sobre la laicidad, como si esta fuera un asunto privado y exclusivo en que “no cualquiera puede decir algo a otra persona en cualquier momento y en cualquier lugar” (Chauí, 1982, p. 2). Este discurso del “competente” es cuestionado por Chauí (1982), quien lo considera el “discurso de lo instituido” que oficialmente permite y autoriza solamente que algunos interlocutores sean previamente reconocidos como poseedores del derecho de palabra “autorizados según los cánones de la esfera de su propia competencia” (p. 7). Esta “laicidad colorada” de la transición reivindica el monopolio como portavoz de la tradición oficial y el único legítimo “competente” para atestar el certificado de laicidad en la escuela uruguaya. Es en este punto que la competencia colorada de definir los límites sobre la laicidad en las instituciones educativas deja en evidencia la “subalternidad” de los profesores y de los técnicos, que deben ser controlados bajo sospecha de “violar la laicidad” por medio de “una enseñanza destinada a inculcar la lucha de clases para ir sembrando la semilla de la revolución que nos ha de conducir, dictadura del proletariado mediante, al sueño milenarista de la sociedad sin clases” (Tarigo, *El Día*, 16/4/1988).

El 18 de abril de 1988, dos días después del editorial que genera el sumario a la profesora Averbug, se publica una resolución del CES para “hacer saber a

18 No obstante, contra su voluntad, el debate se abre porque la norma institucionalizada es cuestionada. El conflicto muestra que algo falló y deja en evidencia una “marcada actitud orwelliana de Big Brother, ejerciendo la policía sobre lo que dicen los mal pagados profesores de enseñanza secundaria [...] algo más que una maniobra política circunstancial” (Núñez y Tani, *El Popular*, 13/5/1988).



los señores directores de los establecimientos liceales que no podrá efectuarse la distribución de ningún tipo de material que no se encuentre incluido en la bibliografía recomendada para las diversas asignaturas, sin la previa autorización de la inspección docente” (*Búsqueda*, 28/4/1988, p. 16). Desde el punto de vista de los acontecimientos, se solucionaba un momento tenso en la transición posdictadura, tanto dentro de los sectores del partido de gobierno como también en relación con sus aliados. En medio del embate sobre los programas de dos disciplinas y en “nombre de la laicidad”, todos permanecían en sus cargos, menos una profesora que era sumariada y durante casi dos meses estaría fuera de sus clases. En un sentido más amplio, el control administrativo e ideológico en la transición aumentaba, heredando gestos de la dictadura. En ese contexto, la libertad de cátedra se puso en cuestión y la reputación de la docencia era atacada públicamente.

CONSIDERACIONES FINALES

La denuncia del editorial de Tarigo pretende resguardar la “sagrada” laicidad uruguaya ante la amenaza de siete páginas “herejes” de una profesora de Historia que contenían

esquemas, ejercicios, dibujos, gráficos, transcripciones. Una de estas últimas, por ejemplo, expresa que “los animales domésticos de los países ricos poseen hoy lo que no tienen los habitantes del Tercer Mundo: peluqueros, sastres, veterinarios y restaurantes especializados” [...] Habría mucho más para expurgar de este material de estudio para los muchachos de 3er año... pero para muestra alcanza lo anterior (Tarigo, *El Día*, 16/4/1988).

Investigar/historiar la laicidad uruguaya es confrontar un concepto de uso generalizado por parte de diferentes grupos ideológicos con fuerte polisemia y también de gran prestigio nacional, que le permite conmocionar, ordenar y movilizar expectativas y sensibilidades. Detrás de un aparente sentido único e inmutable (“esencial”), es relevante analizar las disputas, los contextos y luchas en las que se generaron; y el editorial de Tarigo resulta un mojón importante en el uso del concepto, que ataca –desde la posición de garante o tutor competente de la laicidad– a una docente al acusar la supuesta parcialidad del material utilizado y su metodología. En el sumario contra la profesora Averbug, se la acusa de “haber incurrido en falta grave al no cumplir la orientación general fijada en los planes de estudio y el Programa respectivo, dictando un programa estructurado por sí misma sin acatamiento de las reglamentaciones existentes” (ANEP, 14/8/1988), en un contexto de incertidumbre institucional en el cual el conflicto entre los consejos impedía determinar a qué programa atenerse.¹⁹ Sin embargo, lejos de asumir la

19 Según se establece en el expediente del sumario, “la Profesora Martha Cristina



responsabilidad por la situación generada, se intenta dar curso a una acusación que no tiene fundamentos jurídicos sólidos y que traslada el conflicto hacia el eslabón más débil de la cadena. Las inconsistencias jurídicas que refleja el sumario instruido contra la profesora apenas pueden señalar una evaluación de la supuesta calidad de “los materiales suministrados” estableciendo que “no avalan un trabajo de elaboración calificado”, y que “varios ejercicios son de respuesta obvia”, como, “por ejemplo, el ejercicio diez precedido por un concepto de lenguaje agresivo y simplismo maniqueísta que condiciona psicológicamente al alumno, y no es propiamente un ejemplo de laicidad”.

Sin embargo, este marco de “denuncias” sobre la laicidad en los programas de Historia y Geografía junto al ataque directo a una profesora a la que se le abre un sumario administrativo involuntariamente desecipsa el “cliché” instituido y la exclusividad de la “competencia colorada”, y transforma la denuncia en debate sobre la “laicidad oficial”. La denuncia a Averbug convierte el habitualmente invisible trabajo docente en sospechoso, pero al mismo tiempo permite profanar la sagrada laicidad oficial y sus demandas de supuesta objetividad:

Parecería que por momentos uno pretende convocar al análisis algo que no existe (es decir, algo que no debe(ría) existir) pero que si finalmente se lo puede analizar es porque existe, y entonces algo está mal allí. En definitiva, no se trata más que de volver nombrable algo que habitualmente es innombrable, pero no inaceptable. El juego institucional y político consiste en hacerlo, pero no en decirlo. En realidad, si se puede hacer, se tiene que poder analizar (Zavala, 2012, p. 61).

Y analizarlo se relaciona concretamente con la operación de *profanarlo*, en el sentido de reinstalarlo en el debate y de pensar sus sentidos. Historiar el concepto de laicidad uruguaya permite retirar el aura de lo intocable, de la sacralidad instituida, y ponerse frente a frente “con las cosas públicas disponibilizadas para uso libre y nuevo”. Profanar es entonces “poner algo sobre la mesa” y en común, una invitación para pensar políticamente sobre la posibilidad de “laicizar la laicidad conservadora” uruguaya y su

uso habitual, no más sagrado u ocupado por un significado específico, y, por lo tanto, algo en el mundo que es, al mismo tiempo, accesible a todos y sujeto a la (re) apropiación de significado. Es algo, en ese sentido general (no religioso), que fue despojado o expropiado: en otras palabras, algo que se tornó público (Masschelein y Simons, 2018, p. 39).

Averbug se había apartado del cumplimiento del Programa (Primera inobservancia), pues había desatendido el tema por el cual debía comenzar el curso, ‘Revolución Industrial’, a sugerencia de la Sala de Historia, presidida por los inspectores, en espera que se dilucidara el contenido del Programa, planteada como estaba la observación realizada por el Consejo Directivo Central acerca de la presunta violación a la laicidad”. Resulta difícilmente argumentable desde el punto de vista jurídico el apartamiento de un programa que no está vigente.



En setiembre de 1993, la profesora Averbug realiza un pedido de “revocación y jerárquico subsidio” (ANEP-Codicen, 6/9/1993) contra las acusaciones a partir de las cuales se le inició el sumario. Argumenta que: 1) “no se apartó del cumplimiento del Programa”; 2) referente a la creación de una “Unidad de expectativa”, ningún inspector de la disciplina repudió ese método; 3) que no se negó a declarar “y solamente argumentó que, antes de firmar una declaración por escrito, quería consultar su abogado”. El CES no hizo lugar al recurso interpuesto; aunque no pudo sancionar a la profesora, puesto que tuvo que devolverle los haberes que habían sido suspendidos. El incidente quedó en su legajo a modo de advertencia frente a futuras situaciones y como una medida ejemplarizante para quienes pretendieran usar materiales que pudieran ser identificados como de “tendencia marxista”.

Este uso autoritario de la laicidad ya era denunciado en julio de 1972 por Reina Reyes en una entrevista titulada “Laicidad no es neutralidad”. Según la pedagoga, el esfuerzo por discutir el concepto de laicidad tenía el objetivo de ofrecer un fundamento para permitir la afirmación del compromiso del educador frente a la acción educativa, social y política que lo rodea:

Las ideas aquí expuestas, como puede apreciarse, constituyen una defensa contra la posible confusión que entraña un extremo peligro para la acción del educador. Podríamos decir que es en esta materia donde pueden apreciarse las grandes dificultades de la laicidad, teniendo en cuenta que el temor a violarla conduzca a una excesiva prudencia, lo que puede transformar al educador en un ser alejado de la realidad, aséptico en materia de lucha social y, por lo tanto, inoperante y hasta nefasto para la formación del hombre del futuro (Reyes, 1972, p. 15).

Esta redefinición conservadora de la laicidad uruguaya surge como un eficaz lance político que permite utilizar el prestigio del concepto cambiando su connotación para legitimar la centralización gubernamental como condición para una educación neutra, antidogmática y democrática, esto es: laica. La elástica denuncia de “violación de la laicidad” genera una conmoción pública por el prestigio que la palabra conlleva en el imaginario uruguayo, transmitiendo el temor a que los jóvenes reciban enseñanzas “foráneas” y sean presa fácil de la manipulación de docentes siempre bajo sospecha. Así, comparte su impulso republicano con el conservadurismo maniqueísta impuesto durante la guerra fría, que la transforma en una tradición a conservar y muy eficaz para ser encarnada por gobiernos que se presentan como garantes de la defensa de los inmutables valores de la nación uruguaya amenazados por el “comunismo internacional”. Laicizar la laicidad uruguaya es poder pensar y desarmar este cliché autoritario que en el nombre de la laicidad de aparente “grado cero” es movilizado contra la autonomía, la libertad de cátedra, el oficio docente; y que se torna más relevante al comprobarse su permanencia en la transición democrática, extendiendo su influjo, inclusive, hasta el presente.



REFERENCIAS

- Alvez Cavanna, F. (2013). *História do conceito de laicidade no Uruguai: do Batllismo à doutrina da Segurança Nacional (1903-1972)* [Tesis de Doctorado]. Universidade Federal do Paraná.
- Alvez Cavanna, F. y Romano, A. (2023). La mesa está servida: debates sobre la laicidad en la *Revista de la Educación del Pueblo* (1968-1976). En N. de Campos, O. Skalinski Junior, G. Garay y F. Alvez Cavanna, *Intelectuais nos contextos nacionais e internacionais: campos e fronteiras*. Fi.
- Caetano, G. (comp.) (2005). *20 años de democracia. Uruguay: 1985-2005. Miradas múltiples*, Taurus.
- Chauí, M. (1982). *Cultura e democracia*. Moderna.
- Da Costa, N. y Maronna, M. (2019). *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)*. Planeta.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Autêntica.
- Reyes, R. (1972, 12 de julio). Laicidad no es neutralidad. *Ahora*.
- Rodríguez, G. (2024). *Investigación en educación y docencia en Uruguay (1942-1964). Una aproximación a partir de la trayectoria de María A. Carbonell de Grompone* [Tesis de Maestría]. FHCE, Udelar.
- Sanguinetti, J. M. (2006). Aldo Solari *In Memoriam*. En R. Franco (coord.), *Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia*. Siglo Veintiuno.
- Valerio López, M. (2008). *Acontecimento e experiencia no trabalho filosófico com crianças*. Autêntica.
- Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Trilce.

FUENTES

- ANEP. Consejo de Educación Secundaria. Sesión Consejo N° 97. Montevideo, 14/8/1988.
- ANEP-Conicen (1990a). Testimonios relacionados con su gestión. Educación Media. Reforma del Ciclo Básico 1986-1988.
- ANEP-Conicen (1990b). Testimonios relacionados con su gestión. La vigencia real del principio de laicidad.
- ANEP-Conicen, Acta 57, Resolución 43, 6/9/1993.
- Búsqueda* (Semana) (1988). Montevideo.
- El Día* (1988), Montevideo.
- El Popular* (1988, abril), Que los alumnos sean protagonistas, Montevideo.
- Jaque* (1988), Montevideo.
- La Hora* (1988), Montevideo.
- La Mañana* (1988), Montevideo.
- Núñez, S. y Diverso, G. (1988, 27 de mayo). Máquina de culturalizar. Colorados, laicidad y generaciones. Montevideo, *El popular*.



Núñez, S. y Tani, R. (1988, 13 de mayo). El Big Brother tiene su historia. Laicidad de mármol. Montevideo, *El popular*.

Tarigo, E. (1988, 16 de abril). Vigilar y defender el principio de laicidad. Una tarea permanente. Montevideo, *El Día*.

Recepción: 03/09/2024

Aceptación: 30/10/2024



Nicolás Federico Cáceres* y Andrea Milena Guardia Hernández**

Las políticas de memoria y el rol del educador hoy. Una revisión de los casos de Colombia y Argentina en su historia reciente

RESUMEN

En el marco de los estudios de memoria, se propone una exploración de la base documental estatal de las políticas de la memoria en Argentina y Colombia, a la luz de sus contextos actuales. Con un enfoque cualitativo, con mirada analítica y política, se realiza un reconocimiento de las orientaciones y recursos educativos disponibles en cada país. Se encuentra que en ambos casos hay una disponibilidad creciente de materiales multiformato, centrados en la dimensión testimonial, que, en el caso de Argentina, apunta a aspectos concretos de la historia reciente y, en el caso de Colombia, se enfoca en la implementación curricular de una mirada amplia de la Paz. Estos hallazgos permiten esbozar algunos fundamentos del rol del educador en la construcción de una pedagogía de y para la memoria.

* Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste). Becario de Investigación de Posgrado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades. Miembro del grupo de investigación "Narrativas sobre la educación pública. Pedagogías y voces para pensar la escuela". Participa como docente pasante en la cátedra de Pedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación. Filiación: Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. Correo electrónico: nicolasfedericocaceres@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5896-9813>

** Doctora en Lenguas, Letras y Traductología, especialista en Pedagogía de la Literatura y Formación Literaria, con particular interés en las formas poéticas y su relación con grupos sociales y mediaciones semióticas. Líder del grupo de investigación "Educación de vanguardia" e investigadora principal del proyecto "Leer desde las asimetrías", perteneciente a la línea de investigación Diversidad e inclusión en educación. Filiación: Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: andrea.guardia@ugc.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8831-7496>



PALABRAS CLAVE

Memoria y educación • pedagogía de la memoria • testimonio y educación • cátedra de la Paz

TITLE

Memory policies and the role of the educator today. A review of the cases of Colombia and Argentina in their recent history

ABSTRACT

Within the framework of memory studies, this article offers an exploration of the base of state documents for memory policies in Argentina and Colombia, considering their current contexts. With a qualitative approach, based on an analytical and political view, the study describes the orientations and educational resources available in each country. The results show that in both cases there is a growing availability of multiformat materials, focused on the testimonial dimension, which in the case of Argentina points to specific aspects of recent history, and in the case of Colombia focuses on the curricular implementation of a broad view of Peace. These findings allow an outline of some fundamentals of the role of the educator in the construction of a pedagogy of and for memory.

KEYWORDS

Memory and education • pedagogy of memory • testimony and education • Peace Chair in Colombia

INTRODUCCIÓN. EL PROBLEMA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Investigaciones de las últimas décadas reconocen lo que puede llamarse una explosión de la memoria en el mundo occidental contemporáneo (Hassoun, 1996; Arfurch, 2013; Jelin, 2017). Se da cuenta con ello de la emergencia de un campo de estudio que comenzó a analizar las posibilidades y las limitaciones de los estudios sobre la memoria en el marco de los procesos de recomposición de los tejidos sociales que habían sido llevados al límite durante las crisis sociales y políticas recientes. Estas iniciativas han desencadenado en políticas públicas que pretenden orientar y promover los procesos de memoria en diferentes ámbitos, incluido el educativo. Con el fin de aportar a las reflexiones en torno a las formas que han adoptado estas políticas de memoria y los modos en que ellas impactan en el quehacer pedagógico, este artículo pretende revisar los casos actuales de Colombia y Argentina a partir de los documentos estatales para la pedagogía de la memoria disponibles a nivel nacional, con el fin de reflexionar en torno al rol del docente en este proceso.

Ambos países están marcados por una historia de violencia reciente que, en las últimas décadas, ha comenzado a ser revisada y puesta en el escenario social



como problemática colectiva para, así, ser incluida en el espectro de las políticas educativas con el fin de abogar por su no repetición. Los estudios de memoria nos posibilitan situarnos en lugares, temporalidades y dinámicas de los siglos XX y XXI que, aunque distintas en sus condiciones contextuales específicas, comparten algunos rasgos. En el caso de los países latinoamericanos, se observan condiciones comunes como la injerencia imperialista en asuntos de países soberanos; los golpes de Estado; el autoritarismo y las políticas de terror; o la cooperación de sectores oligárquicos y de castas económicas que, con el objetivo primordial de acrecentar y sostener el poder, lograron instalarse a partir de regímenes de dictaduras y de conflictos armados internos e internacionales.

Sobre este planteamiento, Franco y Levín (2007) afirman:

La historia de la historia reciente es hija del dolor. La grieta producida por la devastadora gran guerra en el corazón del mundo occidental se constituyó en su primer estímulo. En el Cono Sur latinoamericano, fue la experiencia de las últimas dictaduras militares, que asumieron modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas, el punto de ruptura que ha promovido los estudios sobre el pasado cercano (p. 15).

El acercamiento a las políticas de la memoria en estos contextos implica reconocer la relación fundamental entre dolor y memoria, de manera que, como señala Mélich (2006a), construir una pedagogía de la memoria reclama partir de un elemento central: el testimonio. Este constituye una manera de mostrar, sería un acto discursivo performativo en el que no solo se dice, sino que se hace algo; y este acto no pretende ser ejemplarizante, en cambio, busca transmitir una experiencia marcada por un vacío, una ausencia, la de la víctima que no ha sobrevivido (Mélich, 2006a, p. 7). El dolor de quien ha sufrido de manera directa o indirecta ciertas violencias constituye un motor de lucha para ser visto y oído, algo que se hace evidente en el surgimiento de diversas organizaciones sociales de víctimas. De allí que las tensiones de la memoria en la historia reciente impliquen la resistencia al silencio y al olvido que encarna el testimonio y despliegan un escenario para el reconocimiento de la alteridad y la formación ética que resultan nucleares en la pedagogía de la memoria.

La pedagogía de la memoria “configura un relato del Pasado Reciente y mediante su significación procura la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana” (Rubio, 2010, p. 621). La memoria como recuperación de lo humano que se ha aniquilado tiene, además de su faceta reflexiva y discursiva, una dimensión corporal, pues las violencias dejan marcas en los cuerpos, individuales y colectivos, y estas se convierten en huellas de las profundidades y complejidades de esas experiencias en un momento histórico, de esas “profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo” (Jelin, 2001, p. 98).

La pedagogía de la memoria interpela el sentido de lo público, la construcción de ciudadanías y la viabilidad de transformación de las condiciones histórico-políticas en las que transitamos como sujetos de derechos. Habla del pasado, pero se juega a su vez en términos del porvenir, pues se inserta en el terreno de lo público y de los



desafíos de la construcción de una comunidad. En este sentido, trabajar con relación a la memoria es una apuesta ético-política que no tiene que ver con desempolvar lo viejo o construir un hecho retórico más. Se trata, más bien, de (re)conocer que la muerte, la tortura, la expropiación o el desplazamiento están inscritos en nuestros cuerpos, en nuestros entornos físicos e identidades, de modo que restituir(nos) la palabra sobre esto es reconstruirnos como sujetos y ciudadanos.

Por esto, a la educación le cabe la tarea de (des)conmemorar (Sacavino, 2015) y generar espacios para cierta contraefeméride. Hay que reconocer que solo es posible construir un país democrático si (des)conmemoramos y denunciemos los sentidos opresivos de la dictadura y el conflicto armado y los relacionamos con los dramas actuales de exclusión, autoritarismo y desconfianza institucional presentes en la sociedad. Un interés que, en el contexto argentino, ha formado parte de la producción de materiales educativos (Adamoli, 2023) y del trabajo con estudiantes en diferentes escenarios y programas de memoria (Raggio, 2023); y que, en el caso colombiano, pone en evidencia la urgencia de fortalecer programas de enseñanza que hablen de una cultura política democrática, en un contexto de inestabilidad estatal (Ortega Valencia, Merchán Díaz y Vélez Villafañe, 2014), y de la necesidad de continuar alentando una apuesta pedagógica que se resista al mutismo frente a la historia reciente (Vélez Villafañe, Ortega Valencia y Merchán Díaz, 2017).

El desarrollo de la pedagogía de la memoria vendría a restaurar el análisis crítico y los anclajes que permiten comprender pasados de horror que en ocasiones se extienden al presente, con el fin de reponer dimensiones éticas y jurídicas frente a lo que no prescribe y alertar sobre las consecuencias y continuidades (Diamant y García, 2023). Al romper la barrera de lo decible, debería promoverse la revisión de la memoria colectiva y los efectos que sobre ella ha tenido el negacionismo, desarticulando sus intentos argumentativos, con compromiso ético y político.

DOS CASOS: ARGENTINA Y COLOMBIA

En el campo de la pedagogía de la memoria, surgen hoy dos casos de interés. El primero es el de Argentina, un país que ha consolidado una tradición académica y social en los estudios de la memoria frente a su historia reciente, pero que en su panorama político actual ha visto el desfinanciamiento de los programas en torno a la memoria y el recrudescimiento de algunos discursos negacionistas (Centro de Estudios Legales y Sociales, 2024; Resnik, 2024). En segundo lugar, está el caso de Colombia, una nación con un conflicto armado aún activo que avanza en la consolidación de un proceso de paz; el acuerdo de paz firmado en 2016 con uno de los grupos centrales del conflicto, así como los informes *¡Basta ya!* (2013), publicado por el Grupo de Memoria Histórica, y *Hay futuro si hay verdad*, presentado en 2022 por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, son procesos que han sido difundidos recientemente en diferentes espacios para que sean conocidos por toda la población e incluidos en los procesos de enseñanza escolar (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2024).



Con reserva de las distancias de condiciones y contextos, estas dos naciones ofrecen un escenario interesante para la revisión de sus políticas de memoria en la medida en que evidencian que el proceso pedagógico para reconstruir un relato nacional de la violencia, el trauma y el conflicto en la historia reciente implica una progresión, y no un producto finalizado”. Para este análisis, se propuso un estudio de corte cualitativo, con carácter exploratorio, siguiendo los principios de la investigación analítica y el análisis político, tal como los definen McMillan y Schumacher (2005). El propósito de la investigación analítica es estudiar los mecanismos de control educativo que buscan, entre otras cosas, mejorar las escuelas y definir los programas escolares, recurriendo a documentos, testimonios y restos materiales (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 535-536); mientras que el análisis político evalúa políticas de gobierno para orientar la acción educativa (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 578-579). Con esta base, se revisaron los marcos legales generales de educación en ambos países y, luego, se hizo un reconocimiento de las producciones estatales que tienen el objetivo de orientar, fomentar e incluir en las aulas la pedagogía de la memoria en Argentina (Tabla 1) y en Colombia (Tabla 2).

LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA Y EL ROL DEL DOCENTE

La revisión realizada permitió confirmar la existencia de una serie de documentos orientadores para la pedagogía de la memoria en cada país, con base en los cuales fue posible identificar algunos de los ejes que atraviesan sus políticas de la memoria y extraer los fundamentos del rol del docente frente a ellas.

LAS POLÍTICAS DE MEMORIA EN ARGENTINA

La historia reciente de Argentina ha estado atravesada por conflictos y crisis políticas, económicas y sociales. Las políticas de memoria han encontrado un punto de referencia inicial en torno a los hechos y las consecuencias producidas por la última dictadura cívico, eclesiástica y militar en el país (1976-1983).

En el contexto de la presentación del informe *Nunca Más* en 1984 y del Juicio a las Juntas Militares en 1985, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, el Estado en sus distintos poderes buscó establecer la verdad y el conocimiento sobre lo sucedido. Con el informe, que fue realizado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), y con el juicio a los responsables de la represión, se dio por probada judicialmente esa verdad.

Por un lado, la Conadep fue una comisión especial, formada por iniciativa del Poder Ejecutivo Nacional a cargo del Dr. Raúl Alfonsín el 15 de diciembre de 1983, que se encargó de recopilar los datos sobre la nómina de las personas desaparecidas para establecer cuáles fueron las formas que implementó la represión ilegal por parte del Estado durante el mandato de las Juntas Militares. La comisión se ocupó de registrar, además de las cifras de las personas desaparecidas, las formas de la



violencia desarrolladas por el Estado. Su archivo contiene los legajos de las víctimas denunciadas como desaparecidas o asesinadas, así como la información surgida del relevamiento de los centros clandestinos de detención que funcionaron durante la última dictadura militar. Esta fue la base para el informe *Nunca Más*, el cual permitió probar la existencia de un plan sistemático perpetrado por el Estado mismo y fue un insumo fundamental para el Juicio a las Juntas, que retomó la información recopilada por la Conadep para poder transformarla en verdad jurídica.

De otro lado, el Juicio a las Juntas Militares y la sentencia de tres de ellas durante el año 1985 representó, tanto para la sociedad argentina como para la comunidad internacional, un acontecimiento extraordinario: el Estado argentino juzgaba, a través de sus instituciones oficiales, a quienes habían tomado el poder y cometido graves violaciones de los derechos humanos. Así, la justicia se convertía en el árbitro legítimo para resolver los dilemas y las disputas sobre ese pasado que exigía respuestas. En ese sentido, el juicio constituyó y aún constituye una escena emblemática del período posdictatorial.

Sin constituirse en una discusión salvada, pareció que se había logrado cierto consenso en relación con lo que significa la relevancia de la lucha por “Memoria, Verdad y Justicia”. Un resultado que, en el escenario actual, está siendo profundamente cuestionado por algunos sectores, de modo que se hace necesario y pertinente el reconocimiento de los logros y las deudas de estas políticas. Con el ascenso en 2023 de Javier Milei y Victoria Villarruel a la cabeza del gobierno argentino, como presidente y vicepresidenta del Estado, parece avanzar una posición anarcocapitalista que anima un escenario negacionista y, en ciertos sentidos, reivindicador del terrorismo estatal. Dentro de este panorama, se observa la revitalización de la teoría de los dos demonios o del enemigo interno, aquella que justifica la intervención de las Juntas Militares para controlar una ola de carácter aparentemente subversiva. Al mismo tiempo, se han dado acciones que fracturan los relatos logrados de la memoria nacional, como es la visita de diputados y senadores del gobierno actual a militares detenidos por crímenes de lesa humanidad, entre los que se encuentra, por ejemplo, Alfredo Astiz, uno de los represores más conocidos de la última dictadura; también, la intervención inconstitucional de la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo (UNMa), decidida por el gobierno el 25 de julio de 2024; o el cierre de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi) comunicado por el gobierno nacional mediante el Decreto 727/2024 en el Boletín Oficial.

La redifusión de teorías negacionistas y el ataque permanente del gobierno a los organismos de Derechos Humanos presentan un escenario en el que es preciso revisar los caminos que se han transitado y la relevancia de las políticas de memoria para sostener la convivencia pacífica en busca de la verdad y la justicia. En Argentina, la educación está regulada por la Ley 26.206 de 2006, la cual establece, en su artículo 3, que:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en 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 libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Además, esta normativa de regulación nacional plantea, en su artículo 92, que los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones deben incluir:

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633.

En consonancia con dichas declaraciones, el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (actual Secretaría de Educación dentro del Ministerio de Capital Humano) fue creado con el objetivo de promover en las aulas la enseñanza del pasado reciente, aportando a la construcción de una ciudadanía democrática, respetuosa de los derechos humanos y de la identidad nacional. Las acciones del programa se dan en el marco de las políticas que promueve la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral y se estructura a partir de cuatro ejes temáticos: “Memorias de la Dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina”; “Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia, y Holocausto”; “Genocidios en el siglo XX”; y “Memorias de la Democracia: Derechos Humanos hoy”, de incorporación más reciente.

De acuerdo a lo explicitado en su sitio web oficial, el Programa Educación y Memoria identifica en sus líneas de acción los siguientes propósitos: la producción de publicaciones y materiales educativos; las actividades de formación, capacitación y actualización docente; las convocatorias a estudiantes para producir trabajos de investigación sobre el pasado reciente y sus marcas locales; las actividades de cooperación con organismos internacionales, estatales y de la sociedad civil; las asistencias técnicas y acompañamiento a los ministerios de educación provinciales.

Con el objetivo de avanzar hacia la consolidación práctica de este programa, el Consejo General de Educación formalizó, en el primer artículo de la Resolución 269 de 2015, la creación de la Red Nacional de Educación y Memoria. Esta red tiene como objetivo reafirmar que la educación en la memoria, en tanto que política de Estado, constituye un aporte fundamental para construir una sociedad justa, profundizar el ejercicio de la democracia, la defensa de la soberanía, el respeto por los derechos humanos, y la construcción colectiva de la memoria, la verdad y la justicia. La resolución estipula que cada jurisdicción debe designar un referente con el propósito de abordar líneas de acción, tales como: desarrollo curricular, capacitación docente, producción de materiales educativos, elaboración de proyectos y planes de trabajo, etc.

En ese marco, la red ha impulsado, dependiendo de las coyunturas políticas, una diversidad de recursos y materiales para fomentar la formación teórica en las temáticas de la memoria y educación y, a su vez, en la posibilidad de proponer



recursos didácticos para las familias, docentes y estudiantes. Las colecciones propuestas por la red se organizan así:

1. En el marco del Programa de Educación y Memoria y a través de la Colección digital Educ.ar: materiales educativos y recursos para el trabajo en las aulas, junto con propuestas que pueden acompañar las acciones de docentes y estudiantes en las escuelas de todo el país.
 - a. *El Género de la Patria (2021)*: abordaje de efemérides escolares con enfoque de género que plantea nuevas preguntas para estas fechas buscando repensar el pasado común. La colección contiene entrevistas a especialistas, afiches y sugerencias de actividades para cada efeméride en los distintos niveles educativos y recursos complementarios para enriquecer el trabajo en las aulas.
 - b. *Malvinas en la escuela (2022)*: en el marco de la memoria, aquí se invita a reflexionar sobre la soberanía y la democracia para aportar al trabajo de docentes y estudiantes de las escuelas de todo el país.
 - c. Libro *Relatos y huellas (2022)*: esta publicación reúne las producciones de la convocatoria *Relatos y Huellas* realizada con el apoyo de la Embajada de Suecia y el Idisher Cultur Farband (ICUF Argentina), escritas por estudiantes de primaria y secundaria de todo el país. Constituye un material para pensar y problematizar temas relevantes en relación con el antisemitismo y el negacionismo en la actualidad en el país.
 - d. *Las Abuelas nos cuentan (2022)*: elaborada por Abuelas de Plaza de Mayo junto con el Programa Educación y Memoria y el Plan Nacional de Lecturas, presenta una selección de relatos y cuentos para abordar la memoria, los derechos humanos y el derecho a la identidad en las aulas.
2. A nivel nacional, a través Subsecretaría de Promoción de los Derechos Humanos:
 - a. Colección Derechos Humanos y Cultura.
 - b. Educación y Derechos Humanos.
 - c. Memoria, Verdad y Justicia: reúne una selección de materiales educativos para familias, docentes y estudiantes sobre temas como identidad, militancias y derechos de niñas, niños y adolescentes. Los materiales se enfocan en: “Museo Sitio de Memoria-ESMA”; “Memorias de vida y militancias”; “Muestra Días de Justicia”; “Conquistas de la Memoria”; “Podcasts: Para que la voz no se calle nunca”.
3. A través de la Biblioteca Nacional de Maestros, se ofrece una colección digital de Educación y Memoria que aloja diferentes recursos para docentes que incluyen libros como:
 - a. *Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (2010)*. Ministerio de Educación Nacional.



- b. *Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza* (2010). Ministerio de Educación Nacional.
- c. *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013). Ministerio de Educación Nacional.
- d. *Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza* (2015). Ministerio de Educación Nacional.

Este recorrido permite advertir que, a partir del retorno de la democracia en Argentina, se ha promovido desde diversas áreas del Estado nacional la producción y difusión de materiales educativos en relación con la memoria y la educación. La institucionalización de la cuestión de la memoria a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de la creación de la Red Nacional de Educación y Memoria (2015) constituye un hito fundante de la relevancia asignada a la temática en la construcción de una ciudadanía participativa y coherente con la perspectiva de los Derechos Humanos.

LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA EN COLOMBIA

Luego de más de cincuenta años de conflicto armado, el acuerdo de paz firmado en 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado colombiano propuso concentrar todos los esfuerzos en construir una paz estable y duradera. El contexto del posacuerdo en Colombia ha posibilitado la emergencia de importantes luchas por los derechos humanos, la búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición, en el marco de la configuración de unas políticas de memoria.

El Grupo de Memoria Histórica, en el marco de la extinta Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, y en cumplimiento del mandato de la Ley 975 de 2005, ha producido 24 informes públicos de memoria histórica desde finales de 2008, realizados en medio del conflicto armado interno en diferentes zonas de Colombia. En estos informes, el eje son las memorias testimoniales de las víctimas y sus comunidades, las cuales funcionan como elementos articuladores para reconstruir las condiciones del entorno, las circunstancias, los elementos estructurales y los actores que propiciaron la reproducción y la agudización del conflicto.

Este proceso de poner fin al conflicto motiva una serie de documentos legales y de política, entre los cuales se pueden destacar: la Ley de Víctimas y Restitución de tierras (Ley 1.448, 2011), que propuso la trilogía tierra, verdad y reparación e inauguró, con ella, un nuevo modo de abordar el conflicto en el Estado colombiano; la creación de la Cátedra de la Paz (Ley 1.732, 2014); la creación de la Ley 1.874 de Enseñanza Obligatoria de la Historia (2017); y el despliegue de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (creada en 2017). Además, en este período se hacen públicos dos informes. En 2013, el informe del Grupo de Memoria Histórica, el cual da cumplimiento al mandato legal de la Ley



975 de Justicia y Paz que ordena la elaboración de un relato sobre el origen y evolución de los actos armados ilegales, informando el estado de la situación del país en relación con la violencia y el conflicto. Y, en 2022, el informe final de la Comisión de la Verdad que busca el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición.

Estos dos informes, en tanto que tecnologías políticas de la memoria (Bernasconi *et al.*, 2019), promueven el diálogo social en torno al pasado reciente con interés en orientar el discurso y la acción común hacia la cultura de la paz. Los documentos señalan que, aunque existe una interpelación general de la sociedad a las diversas manifestaciones del conflicto, pocos ciudadanos tienen una conciencia clara de sus alcances, impactos y de sus mecanismos de reproducción. En este contexto, se ha visto la emergencia de grupos de víctimas en la escena social y en los ámbitos institucionales y normativos, lo que les ha permitido hacer visibles sus testimonios y aportar a la consolidación de la memoria nacional.

En lo que atañe a la educación, el proceso de reconstrucción del relato nacional a partir de sus múltiples voces lleva a la creación de la Cátedra de la Paz, con la que se propone generar y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Como política educativa, la educación para la paz señala que la formación para la ciudadanía debe ser una estrategia de país, que aporte a la paz y trascienda los espacios cotidianos en las diferentes comunidades y regiones del territorio nacional. Esta estrategia, promovida desde el sector educativo, responde al desafío de formar seres humanos con capacidad para el cuidado de sí mismos, de los demás y del medio ambiente.

Los principios que guían la definición de las orientaciones para la Cátedra de la Paz (Chaux y Velásquez, 2017, pp. 14-15) son: 1) partir de lo construido, por lo que es importante aprovechar los logros y experiencias que ha dejado el trabajo sobre la memoria; 2) comprenderla como una oportunidad, en tanto que la cátedra es una oportunidad adicional para contribuir a la paz desde la educación; 3) autonomía, puesto que, en consonancia con la Ley General de Educación 115 de 1994, se reconoce que cada institución educativa tiene libertad para determinar las estrategias curriculares, pedagógicas y didácticas específicas que materializan la cátedra; y 4) diversidad, al afirmar que cada institución educativa tiene unos contextos específicos que hacen que la cátedra asuma múltiples formas al responder a estas necesidades concretas. En línea con estos principios, las orientaciones para la Cátedra de la Paz identifican unas temáticas que la articulan, de acuerdo con lo reglamentado por el Decreto 1.038 de 2015 (Tabla 3).

Esta estructura temática propone una visión amplia de la paz, de manera que incluye efectivamente la memoria histórica, pero se centra también en el reconocimiento de la identidad y la diferencia, la participación política y la relación sostenible con el entorno. La pedagogía de la memoria, entonces, haría parte de un interés más amplio de configurar un espacio social que alivie los conflictos en la escuela y la comunidad, con miras a impactar en la perspectiva amplia del conflicto nacional. Con el fin de incorporar efectivamente estos objetivos y aprendizajes en las aulas, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto a disposición de los



docentes dos documentos de orientación curricular para implementar la cátedra en las escuelas. Por un lado, se difundieron los *Desempeños de educación para la Paz* (Chaux, 2017a), los cuales guían los diseños mesocurriculares en línea con las orientaciones generales (Chaux y Velásquez, 2017) y en coherencia con el formato de la política de calidad que ofrece el Ministerio de Educación a través de los *Estándares Básicos de Competencias* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* para las áreas del currículo. Por otra parte, se encuentran las *Secuencias didácticas de Educación para La Paz (1º a 11º grado)* (Chaux, 2017b) que buscan orientar el diseño microcurricular al proponer actividades específicas para desarrollar las competencias formuladas y valorar los desempeños planteados.

Estos diseños pedagógicos y didácticos propuestos se enfocan directamente en el trabajo de los docentes en el marco de los currículos escolares de las diferentes instituciones en sus contextos. Ahora bien, en el proceso de implementar la mirada amplia de la Cátedra de la Paz, se cuenta también con los recursos digitales multiformato con enfoque testimonial y analítico que ofrece el Centro Nacional de Memoria Histórica; en concreto, *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra* focaliza y organiza algunos de estos recursos para brindar apoyo a los docentes en el proceso de formar en y para la memoria. Esta caja de herramientas ofrece una serie de secuencias pedagógicas plurales que pueden ser usadas por docentes y estudiantes para que “generen espacios de reflexión sobre el pasado contencioso y la respuesta valiente, esperanzadora e inspiradora de las víctimas, colectivos, organizaciones sociales y de derechos humanos, entre otros, frente a los vejámenes de la guerra en Colombia” (Centro Nacional de Memoria Histórica, s/f, s/p).

El caso de Colombia es notable frente al desarrollo de políticas de memoria en la medida en que la Cátedra de la Paz formaliza una apuesta curricular estratégica y concreta para promover cambios sociales, la cual resulta indisociable de las luchas sociales y políticas amplias, en medio de un contexto de transición de las diferentes formas del conflicto. Son indudables los avances que se han realizado, al menos en los escenarios normativos y políticos, para fomentar la consolidación de la democracia, el respeto a los derechos humanos y la visión crítica del relato histórico nacional.

EL DOCENTE COMO EDUCADOR EN EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Los casos de Argentina y Colombia, en su intención de consolidar una política de memoria desde la perspectiva de la educación, invitan a reflexionar en torno a cuál podría ser la posición del docente frente al desarrollo de estas políticas y al surgimiento de estas nuevas pedagogías. Por lo tanto, y en línea con la revisión realizada, se proponen algunos argumentos que sostienen la relevancia de pensar al docente como educador en el marco de los conflictos que nos atraviesan y la responsabilidad ética y social que lo compromete.



La perspectiva pedagógica crítica, en línea con el análisis que realiza McLaren (2017) sobre la necesaria renovación de la pedagogía y su descolonización curricular, muestra el carácter fundamental de la creación de una identidad histórica, entendida como posibilidad de comprensión de los orígenes sociales, las condiciones objetivas y la tramitación subjetiva de dichas experiencias individuales y colectivas.

La transmisión del pasado reciente es un ejercicio social cotidiano. La articulación de sucesos, actores y prácticas forma parte de un contenido educativo en sentido amplio, que articula la posibilidad de la vida comunitaria. Los formatos y soportes utilizados para su registro y transmisión han sido diversos, y variados han sido también los intereses que actúan como trasfondo en la conformación de la verdad histórica. Se trata, entonces, de una configuración de memorias narrativas que han permitido cierta ligazón de las sociedades, algunas veces más cercanas a las memorias oficiales o estatales, y otras veces como memorias insurgentes, como voces que han denunciado la invisibilización de crímenes y víctimas de la violencia y de la desigualdad.

En este sentido, Arendt (1996) señaló que:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (p. 208).

Entonces, si la educación tiene que ver con el mundo y con los modos de filiación de los nuevos sujetos, la pregunta se dirige especialmente al modo de preservación que exige el tipo de acontecimientos presentes en casos como el de Argentina y Colombia. La preservación en el contexto educativo presenta así dos aspectos que pueden entrar en tensión. Por una parte, preservar implica transmitir aquello que a través de investigaciones judiciales y académicas se ha logrado establecer como hechos ciertos. Por otra parte, preservar implica resguardar estos hechos, una vez convertidos en contenidos de enseñanza, de cierto efecto de osificación que puede producir su inclusión en manuales, currículos, actos escolares y exámenes.

En este sentido, en los casos analizados se observa el despliegue intencional de un vínculo con el pasado reciente, en el marco de unas acciones de política pública que promueven procesos pedagógicos autónomos en torno a la memoria. En el caso de Argentina, se ha consolidado en el tiempo, gracias a la lucha social y a la concreción de los juicios y las condenas a las Juntas Militares, un proceso de estudio y reflexión sobre la relevancia del registro y la reconstrucción de los acontecimientos en los diferentes contenidos escolares para que estos puedan ser transmitidos en las escuelas. Las colecciones y materiales que se ponen a disposición



de los maestros hacen evidente que son ellos quienes dinamizan los procesos de memoria con los más jóvenes y que es su acción pedagógica y didáctica la que puede dar sentido a estos testimonios recuperados y la que puede generar vínculo con los sujetos que los han producido.

Por otra parte, la creación, en Colombia, de la Cátedra de Paz en 2014 inició un proceso de curricularización de las temáticas y problemáticas devenidas del conflicto armado, con las orientaciones didácticas y los estándares de aprendizaje de la cátedra. Aquí el docente aparece como un agente que, sobre la base de estos lineamientos, crea espacios pertinentes y contextualizados de aprendizaje que contribuyen a la formación en la convivencia pacífica en las escuelas y en el país. En ambos casos se interpela al docente como sujeto ético y comprometido con la reivindicación de memoria, verdad, justicia y no repetición que debe situar los aprendizajes en torno a la complejidad del pasado reciente para que logren ser significativos.

La memoria en la escuela se constituye entonces en torno a una función esencialmente política y de compromiso pedagógico. En otras palabras, la tarea de la transmisión requiere legar lo acontecido y, al mismo tiempo, identificar y recuperar la complejidad de los entramados que llegan hasta nosotros. Esto implica una pregunta por la representación del pasado, y por los modos en los que este pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos disponibles para hacer inteligible un pasado tan complejo y doloroso; qué tipo de vehículos culturales se ofrecen para hacer presente el pasado (por ejemplo, fotografías, pinturas, poesías, cuentos, películas), entre otros.

La relación compleja que tiene el presente con el pasado, a través de la memoria, circula por lo que Rancière (1996) llama *la política*, esto es, el ejercicio de repartir lo común desde el desacuerdo y la subjetivación. La política, así entendida, es la instauración de un desacuerdo de quienes tienen parte y quienes no tienen parte en una sociedad. Y es fundamental comprender que esta distribución no trata con partes naturales, sino con unas partes que son asignadas por un orden social siempre excluyente y que requieren ser constantemente redefinidas en los diferentes contextos de las relaciones humanas. Los actos de memoria, en su reconocimiento, valoración y transmisión, estarán siempre mediados por las voces que han sido escuchadas y las que han sido acalladas, en una tensión permanente por redistribuir el orden de lo común que se quiere consolidar.

Así, estas pedagogías parten de asumir el ejercicio de memoria como una actividad necesariamente situada. Incluso, siguiendo a Da Silva Catela (2014), podría decirse que la memoria está siempre territorialmente configurada. Con esto, lejos de remitir a una facultad espiritual abstracta, la memoria convoca a sujetos emplazados en tramas sociales complejas para que recorran de manera crítica dimensiones concretas de ese tejido a través de un trabajo que implicará confrontación, litigio y, quizás, conquista. En este sentido, la pedagogía de la memoria debe pensarse siempre como la articulación de estrategias de ingreso a múltiples espacios sociales, esto es, a territorios disímiles que determinarán las configuraciones singulares de esa memoria.



El trabajo del docente en este proceso está enmarcado en un sentido de educar como una forma de conversación, pero no solamente como un acto comunicativo ni mucho menos como una acción entre individuos. Se trata, más bien, de un diálogo a propósito

de qué hacer con el mundo, con este mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está frente a nosotros, el de cada uno, la pequeña porción del mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –provinando desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y desgarrera, preocupa y ocupa, conmueve y desconcierta (Skliar, 2022, p. 26).

Tal perspectiva supone que la propia condición humana se construye en un espacio intersticial y dialógico, un *entre* cimentado en la hospitalidad y el reconocimiento de todos como sujetos semejantes (Frigerio, 2014). La educación es entendida aquí como una transmisión intergeneracional que supone mediar la complejidad y la crueldad del mundo (Bárcena, 2020). Es una posibilidad de reconstrucción de la realidad a partir de filiar la historia y la temporalidad de diferentes generaciones, en tanto se pueda asumir lo dado y recrearlo a futuro para una sociedad más justa. El enlace entre las generaciones estaría mediado por el lenguaje, pues, como señala Mélich (2006b), la vida humana tiene dos dimensiones, una biológica y otra narrativa. Como seres humanos estamos en la obligación de narrar para transitar de la situación encontrada a la deseada, para encontrar sentidos, para cambiar al mundo. La responsabilidad de los y las educadoras consistiría, como afirma Bárcena (2020), en ayudar a introducir a los recién llegados al mundo, en parte con la mediación de las múltiples narraciones construidas, almacenadas y revisadas.

La responsabilidad pedagógica del cuerpo docente corresponde con la opción de educar (Meirieu, 2013), porque se entiende que la educación y los valores de la democracia son asuntos absolutamente indisociables. Concordamos con Frigerio (2012) en que ejercer la docencia y ser educador tienen que ver con

una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes acerca de él (los ya disponibles y los a hallar); con otros sujetos, llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable (p. 91).

Educar, finalmente, tiene que ver con la relación con el mundo propio y el de las nuevas generaciones. La tarea de filiación constituye un entramado complejo de responsabilidad política y de compromiso pedagógico frente a un otro que requiere herramientas para analizar su pasado y las coyunturas que lo atraviesan. Las pedagogías de la memoria constituyen, así, un campo fecundo para repensar los dilemas de una época atravesada por los conflictos bélicos a gran escala, el resurgimiento de los discursos negacionistas y la profundización aguda de la



desigualdad en nuestros territorios. La inclusión de estas temáticas nos compromete como educadores y educadoras con el desafío de proponer espacios de reflexión para construir alternativas para sostener este mundo.

CONCLUSIONES

El presente estudio propuso explorar el estado de las políticas de memoria en los casos de Colombia y Argentina y, a su vez, compartir reflexiones en torno a cuál podría ser la posición del docente frente al desarrollo de estas políticas y pedagogías de la memoria.

La revisión documental de ambos países puso en evidencia algunas particularidades contextuales. En el caso de Argentina, las políticas de memoria se construyen a partir del retorno de la democracia en el año 1983 y bajo la consigna *Nunca Más*. La sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 marca la proclamación de la necesidad de reforzar un enfoque de derechos humanos en el ámbito educativo, lo que despliega el Programa “Educación y Memoria” y la Red Nacional de Educación y Memoria. Desde diversas áreas del Estado nacional, y en relación con algunas asociaciones civiles, se han desarrollado múltiples materiales escritos y audiovisuales para garantizar la capacitación en dichas temáticas y su posible inclusión en el currículo escolar.

En el caso de Colombia, las políticas de la memoria empiezan a configurarse a partir del proceso de Acuerdo de Paz (2016), donde se inicia un proceso por la *Verdad, Justicia y No Repetición*. La Cátedra de la Paz (2014) propone crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. A nivel nacional se han generado orientaciones, desempeños y secuencias didácticas como insumos para promover la implementación de la cátedra, así como una colección de recursos multiformato que puede apoyar a docentes y que difunde el contenido testimonial y documental a la comunidad en general.

La revisión constata el carácter situado de la memoria y, por lo tanto, los desafíos propios de cada contexto, al mismo tiempo que demuestra que la implementación de políticas para la pedagogía de la memoria implica una acción permanente, intencional y dialógica que permita transitar los contextos, las transiciones de gobierno, los conflictos vivos y los cambios generacionales. En ese sentido, el rol del docente como educador implica su labor mediadora entre estudiantes y el mundo, en un proceso de filiación con las nuevas generaciones. De allí su relevancia como un sujeto adulto inmerso en tramas sociales complejas y como un actor con relativa autonomía para promover transformaciones desde su lugar en el campo académico y social.

Tanto en Argentina como en Colombia pueden asociarse los lineamientos y materiales para la pedagogía de la memoria a un proyecto de construcción de nación y a una forma dinámica de comprender el Estado en relación con la historia



reciente. Por esto, tales documentos se convierten en instrumentos de política pública, pues delimitan un curso de acción hacia el horizonte que se ha marcado como deseable, con la intención de que los diferentes actores sociales, concretamente en el campo educativo, promuevan discursos y acciones que permitan alcanzar este fin. La agencia del docente al acoger, apropiarse y renovar todo el conjunto testimonial y pedagógico puesto a su disposición es premisa de la eficacia de estas políticas educativas para la pedagogía de la memoria.

El estudio de la normativa y documentos para la pedagogía de la memoria aporta claves de lectura para analizar el alcance de estas políticas y los desafíos pendientes en su implementación efectiva. Es importante incluir en la agenda de investigación el análisis de casos particulares y la problematización que estos horizontes plantean a las políticas educativas en relación con la vida cotidiana en las instituciones educativas, tanto en las aulas como en la formación docente.

REFERENCIAS

- Adamoli, C. (2023). Educación, memoria y democracia: la producción de materiales educativos estatales a propósito de los 40 años de democracia. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 106-122.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arfurch, L. (2013). *Memoria y Autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo Económico de Cultura.
- Bárcena, F. (2020). Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo. Clase 3. Módulo 1. En *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias*. Flacso Argentina.
- Bernasconi, O., Lira, E. y Ruiz, M. (2019). Political technologies of memory: uses and appropriations of artefacts that register and denounce state violence. *International Journal of Transitional Justice*, 13(1), 7-29. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijy033>
- Biblioteca Nacional de Maestros (s/f). *Catálogo: Educación y Memoria*. <http://koha.educacion.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=Educaci%C3%B3n+y+Memoria>
- Centro de Estudios Legales y Sociales (2024, junio). *Terrorismo de Estado y políticas de memoria, a seis meses del gobierno de Javier Milei*. <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/memoria-a-seis-meses-de-milei/>
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2024, 13 de febrero). *Así fue la inauguración de la exposición "Hay futuro, si hay verdad. De la Colombia herida a la Colombia posible"*. <http://centromemoria.gov.co/asi-fue-la-inauguracion-de-la-exposicion-hay-futuro-si-hay-verdad-de-la-colombia-herida-a-la-colombia-posible/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (s/f). *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>
- Chaux, E. (coord.) (2017a). *Desempeños de Educación para la Paz*. Ministerio de Educación Nacional.



- Chaux, E. (coord.) (2017b). *Secuencias didácticas de Educación para la Paz (1º a 11º grado)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2017). *Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (s/f). *Archivo Público de la Comisión de la Verdad*. <https://archivo.comisiondelaverdad.co/>
- Comisión Nacional de Desaparición de Personas (1984). *Nunca Más*. <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas.htm>
- Da Silva Catela, G. V. L. (2014). Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (2), 28-47.
- Diamant, A. y García, N. (2023). Comentarios en dos tiempos para introducir un *dossier* sobre 40 años de democracia en Argentina (*scriptum* y *postscriptum* en tiempos electorales). *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 5-13.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, (22), 81-102. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.89>
- Frigerio, G. (2014) Acerca de lo inenseñable. En C. Skliar y G. Frigerio (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). Editorial La Hendija.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *Informe ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Imprenta Nacional.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor.
- Jelin, E. (2001). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato (comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (pp. 91-110). Clacso.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo Veintiuno.
- McLaren, P. (2017) No neomarxista, no posmarxista, no marxiano: algunas notas sobre pedagogía crítica y el pensamiento marxista. En A. De Alba y P. Michael (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI* (pp. 169-204). IISUE, UNAM.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Meirieu, P. (2013, 30 de octubre) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* [Conferencia]. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Mélich, J. C. (2006a). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.
- Mélich, J. C. (2006b) *Transformaciones. Tres ensayos en filosofía de la educación*. Miño y Dávila.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J. y Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70.



- Raggio, S. M. (2023). ¿Qué le hacen los jóvenes al pasado? Las nuevas generaciones y las políticas de memoria. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 14-27.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Resnik, D. (2024, 24 de marzo). Milei congela el presupuesto en derechos humanos y desfinancia políticas de Memoria, Verdad y Justicia. *Página/12*. [https://www.pagina12.com.ar/723630-milei-congela-el-presupuesto-en-derechos-humanos-y-desfinancia-politicas-de-Memoria,Verdad-y-Justicia](https://www.pagina12.com.ar/723630-milei-congela-el-presupuesto-en-derechos-humanos-y-desfinancia-politicas-de-Memoria-Verdad-y-Justicia).
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4865>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la Memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios Segunda época*, (41), 69-85.
- Secretaría de Educación de la Nación Argentina (s/f). *Recursos Educativos del Programa de Educación y Memoria*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/recursos-educativos>
- Skliar, C. (2022). Tiempo, afectos y formación: La potencia del instante. En C. Kaplan (dir.), *Emociones, sensibilidad y escuela* (pp. 11-30). HomoSapiens Ediciones.
- Subsecretaría de Promoción de los Derechos Humanos de la Nación Argentina (s/f). *Colección: Memoria, Verdad y Justicia*. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/contenidos-multimedia/memoria-verdad-y-justicia-0>
- Vélez Villafañe, G., Ortega Valencia, P. y Merchán Díaz, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 191-205. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.11>

NORMATIVAS

- Decreto 1.038 de 2015 (con fuerza de ley). Por la cual se reglamenta la Cátedra de Paz en Colombia. 25 de mayo. Publicado en el Diario Oficial 49.522.
- Resolución 269 de 2015 (Consejo Federal de Educación de Argentina). Por la cual se formaliza la creación de la Red Nacional de Educación y Memoria. 30 de septiembre.
- Ley 26.206 de 2006. Sanción de la Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre (Argentina).
- Ley 25.633 de 2002. Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. 1 de agosto (Argentina).
- Ley 1.874 de 2017. Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia. 27 de diciembre (Colombia).
- Ley 1.732 de 2014. Creación de Cátedra para la Paz. 1 de septiembre (Colombia).
- Ley 1.448 de 2011. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. 10 de junio (Colombia).
- Ley 975 de 2005. Ley de Justicia y Paz. Se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. 25 de julio (Colombia).
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero (Colombia).

Recepción: 16/08/2024

Aceptación: 23/09/2024



ANEXO

Tabla 1. Documentos para la pedagogía de la memoria en Argentina

Responsable de producción	Recursos
Programa Educación y Memoria. Enmarcado en la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Resolución 269/15 del Consejo Federal de Educación.	Dentro de la Colección digital-Educ.ar, se pueden encontrar, entre otros, los siguientes títulos: <ul style="list-style-type: none"> • El Género de la Patria. Educ.ar (2021). • El camino de los juicios (2022). • Malvinas en la escuela (2022). • Libro Relatos y huellas (2022). • Las Abuelas nos cuentan. Una nueva colección por el derecho a la identidad. (2022). • Memorias (2021).
Subsecretaría de Promoción de los Derechos Humanos	Colección: Memoria, Verdad y Justicia. <ul style="list-style-type: none"> • Museo Sitio de Memoria ESMA (Audiovisual, 2020). • Memorias de vida y militancias (2012). • Muestra Días de Justicia (2018). • Conquistas de la Memoria (2020). • Podcasts: Para que la voz no se calle nunca (2021).
Biblioteca Nacional de Maestros	Se ofrece una Colección de libros, entre los que se pueden destacar algunos títulos: <ul style="list-style-type: none"> • Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (2010). Ministerio de Educación Nacional. • Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza (2010). Ministerio de Educación Nacional. • Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula (2013). Ministerio de Educación Nacional. • Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza (2015). Ministerio de Educación Nacional.

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 2. Documentos para la pedagogía de la memoria en Colombia

Responsable	Recursos
Grupo de Memoria Histórica. Portal Comisión de la Verdad	<ul style="list-style-type: none">● Informe ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (2013).● Informe final Hay futuro si hay verdad (2022).● Archivo del Esclarecimiento de la Verdad (s/f).
Congreso de Colombia	<ul style="list-style-type: none">● Ley 1.732/2014. Creación de Cátedra para la Paz.
Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none">● Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.● Desempeños de Educación para la Paz.● Secuencias Didácticas de Educación para la Paz (1º a 11º grado). <p>(Estos tres documentos no indican su fecha de publicación, pero sus ISBN fueron registrados en 2017).</p>
Centro Nacional de Memoria Histórica	<ul style="list-style-type: none">● Recursos digitales multiformatos con testimonios y análisis documentales de experiencias del conflicto. Caja de Herramientas “Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra” (s/f). Centro Nacional de Memoria Histórica.

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 3. Temas de la educación para la paz

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1.038
Convivencia pacífica	Resolución pacífica de conflictos. Prevención del acoso escolar.
Participación ciudadana	Participación política. Proyectos de impacto social.
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad. Protección de las riquezas culturales de la nación.
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales. Protección de las riquezas naturales de la nación.
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos. Dilemas morales. Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Fuente: Tomado de Chaux E. y Velásquez A. M. (2017). “Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar”.



Raylane Andreza Dias Navarro Barreto,*
Maria Eduarda Gomes Belo da Silva** y
Hemilly Suenny da Silva***

Política como ação educativa: mulheres contra a ditadura civil militar no Brasil****

RESUMO

Este artigo traz o resultado do mapeamento de mulheres presas políticas no estado de Pernambuco-Brasil, objetivando compor o perfil educacional das mulheres submetidas à perseguição durante a ditadura civil-militar (1964-1985). A metodologia utilizada enveredou pela pesquisa bibliografia e documental a partir de prontuários e fichas policiais da Delegacia de Ordem Política e Social e do relatório da Comissão Estadual Memória e Verdade estadual. Os resultados consideram 225 mulheres e, a partir dos dados encontrados, com perfis ecléticos, no tocante à formação e à origem familiar e social, entretanto muito próximos entre si quanto à formação política,

* Professora do Centro de Educação da UFPE-Brasil onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Educação Básica. Fez Doutorado em Educação pela UFRN-Brasil e Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa. Líder do Grupo de estudos e pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFHRI) e coordenadora do Projeto “A relação Mulheres, Educação e Regime político autoritário no nordeste do Brasil (1964-1978)”, financiado pelo Edital Universal MCTIC/CNPq 2021. E-mail: raylane.navarro@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8534>

** Graduada em Pedagogia pela UFPE-Brasil onde foi aluna de Incitação Científica com bolsa CNPq. Membro do Grupo de estudos e pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFHRI). E-mail: eduarda.belo@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2883-5363>

*** Graduada em História pela UFPE-Brasil onde foi aluna de Incitação Científica com bolsa Facepe. Membro do Grupo de estudos e pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFHRI). E-mail: hemilly.suenny@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8489-0333>

****Este artigo descende do projeto “A relação mulheres, educação e regime político autoritário no nordeste do Brasil (1964-1978)” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico a partir do edital Universal MCTIC/CNPq 2021. Revisão e normatização pagas com recurso do edital 02/2023 Propesqi/UFPE.



sobretudo partidária, o que nos permite concluir que suas trajetórias devem ser conhecidas, tendo em vista o “educar para o nunca mais”.

PALAVRAS-CHAVE

História de mulheres • história da educação • Pernambuco • regime civil-militar

La política como acción educativa: mujeres contra la dictadura cívico-militar en Brasil

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados del censo de mujeres políticas encarceladas en el estado de Pernambuco-Brasil, con el objetivo de componer el perfil educativo de las mujeres perseguidas durante la dictadura cívico-militar (1964-1985). La metodología utilizada se apoyó en la investigación bibliográfica y documental basada en registros policiales de la Comisaría de Orden Política y Social de Pernambuco y de la Comisión Estadual *Memória e Verdade*. Los resultados consideran a 225 mujeres, según los datos encontrados, con perfiles eclécticos en lo que respecta a la formación y el origen familiar y social; sin embargo, muy cercanos entre sí en cuanto a formación política, especialmente partidaria, lo que permite concluir que sus trayectorias deben conocerse en función de “educar para el nunca más”.

PALABRAS CLAVE

Historia de la mujer • historia de la educación • Pernambuco • régimen cívico-militar

TITLE

Politics as educational action: women against civil military dictatorship in Brazil

ABSTRACT

This article presents the results of mapping women political prisoners in the state of Pernambuco, Brazil, aiming to compose the profile of subjected women to persecution during the civil-military dictatorship (1964-1985). The methodology was based on bibliographical and documentary research based on medical records and police records of the Political and Social Order Police Station and the State Commission for Memory and Truth report. The results consider 225 women and, based on the data found, eclectic profiles, regarding family and social origin and background, however very close to each other regarding political background, especially partisan, which allows us to conclude that their trajectories should be known, considering the “educate for never again” approach.



KEYWORDS

Civil-military regime • history of women • history of education • Pernambuco
• regime civil-militar

INTRODUÇÃO

O presente artigo reúne os resultados da investigação que teve por objetivo fazer o mapeamento de mulheres presas e consideradas perseguidas políticas no estado de Pernambuco, nordeste do Brasil, durante o período do regime civil-militar no país, nos anos de 1964 a 1978, respectivamente, anos do golpe civil militar e do fim do Ato institucional número 5 (AI5), que decretava a supremacia presidencial. O mapeamento foi produzido a partir da pesquisa documental e bibliográfica. A proposta, para este artigo, foi recompor os percursos (auto)formativos de mulheres presas e/ou perseguidas politicamente durante o regime civil militar. Para tanto, baseamo-nos na perspectiva da história cultural, tendo como ponto de partida a obra de Perrot (2006), para quem a atuação política e social das mulheres ao longo da história é pouco registrada em documentos oficiais e, quando registrada, é feita em sua imensa maioria por terceiros (homens). Neste sentido, o que nos mobilizou para esta pesquisa foi o interesse em entender qual e como foi a participação feminina neste emblemático período político da história do Brasil, marcado pelo cerceamento da liberdade e pelo desrespeito aos direitos humanos. A hipótese deste trabalho soma-se às de pesquisas já realizadas que trazem mulheres atuando no espaço público e consideram que a participação política de esquerda foi forjada nas suas diferentes formas de atuação: em partidos políticos, organizações clandestinas, sindicatos, movimentos estudantis e movimentos de luta armada, sendo, por isso, perseguidas, presas, violentadas e, em muitos casos, mortas.

Neste sentido, com o resultado da pesquisa buscamos contribuir para a desmistificação de paradigmas consolidados, em especial, da educação de mulheres voltadas ao cuidado, na medida em que, a partir de elementos da formação política militante e de investimentos educacionais (formais/não-formais/informais) e agenciamentos sociais, familiares e políticos, encontramos perfis femininos múltiplos, mas que têm em comum a luta pela liberdade política e ideológica. Elementos estes que constituem identidades e revelam uma nova perspectiva acerca da história das mulheres, porém, não mais vistas como vítimas, mas sim como mulheres ativas, como nos fez entender Perrot (2006).

Como fontes de pesquisa foram investigadas, para além da bibliografia citada no decorrer do texto, os documentos encontrados no Arquivo Público de Pernambuco, ou seja, fichas e prontuários individuais da Departamento de Ordem Política e Social de Pernambuco (DOPS), acervos digitais que incluem os processos judiciais, certidões e mortuários das mulheres presas e/ou perseguidas do e no estado de Pernambuco.

A análise dos documentos foi orientada por Pinsky *et al.* (2008, p. 31), para quem os documentos policiais são “[...] acervos, de maneira geral, relativos à ação



repressora do Estado, em contravenções as mais diversas enquadradas, com indivíduos capturados, julgados e presos”, e também por Amaral (2007, p. 5) que deixa clara a importância do “[...] levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”. As análises documentais nos permitiram não apenas conhecer os supostos crimes cometidos pelas presas políticas do período, mas também entender a dinâmica de suas formações militantes e políticas, uma vez que as características do governo ditatorial em curso no período prendiam e perseguiram, sob a alegação de que eram traidores da Pátria e comunistas, todos aqueles e aquelas que não comungassem com suas deliberações.

Uma fonte de suma importância para esta análise foi o relatório da Comissão Estadual da Verdade Dom Helder Câmara, que reúne, em dois volumes, as informações referentes aos sujeitos e sujeitas que foram alvo do regime político autoritário em Pernambuco, o que nos ajuda não somente no entendimento do direito à memória das vítimas mas também na compreensão de perfis de resistência de muitas dessas pessoas, cujas vozes, parafraseando Pinsky *et al.* (2008), são evidenciadas nos fragmentos de sua existência advindos das fontes documentais. Vozes estas encontradas em livros, artigos, trechos de jornais, documentários e entrevistas e que nos auxiliam nas interpretações dos aspectos da vida e motivações políticas de tais mulheres e que nos permitem ver a política como elemento educativo e formativo.

Neste artigo, organizamos a análise dos dados do mapeamento em três subseções, sendo a primeira dedicada ao contexto histórico brasileiro, cujo intuito foi evidenciar os marcadores políticos educacionais e sociais da época; a segunda, com a análise dos dados, incluindo as informações pessoais, sociais e documentais referentes às mulheres; e a terceira, onde se realiza uma discussão acerca desses dados, conectando-os com as pesquisas mais recentes sobre esta temática.

O CONTEXTO DO AUTORITARISMO NO BRASIL

Antes mesmo do golpe de 1964, o Brasil já havia vivenciado um contexto de governo ditatorial, isso porque a terceira fase do governo de Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo (1937-1945), deu, aos brasileiros e brasileiras, o gosto amargo do autoritarismo.

O Brasil vinha de um contexto de promulgação da nova Constituição de 1934, elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte, que trouxe como conquistas o direito ao voto secreto e direto, pluralidade sindical, direitos civis e liberdade de expressão dos cidadãos e, como conquista feminina, tivemos o direito ao voto das mulheres, tanto no papel de eleitoras, como no papel de elegíveis para cargos políticos.

Com o golpe de Getúlio Vargas para continuar no poder, o Brasil dá um passo para trás, instaurando-se uma ditadura, uma vez que, valendo-se do uso de narrativas distorcidas acerca do comunismo (a exemplo de serem estes comedores de criancinhas, assassinos contumazes, pactuados com o diabo, entre outras narrativas ficcionais que convenciam os menos instruídos da sua “maldade”), angariou



simpatizantes e implantou um regime marcado pelo autoritarismo, representado, entre outros elementos, pelo uso das forças policiais contra seus opositores e opositoras, pela censura nos meios de comunicação e aplicação de duras penas e perseguições políticas a quem a ele se opusesse. Para sedimentar tal façanha, Vargas fechou do Congresso Nacional e outorgou uma nova Constituição.

É válido ressaltar que o apelo a um possível “golpe comunista” foi elemento decisivo para a instalação do regime autoritário de Vargas, e tal apelo surge como reação à represália do movimento comunista, nomeado de Revolta Vermelha, que teve início em 27 de novembro de 1935, feito pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) em nome da Aliança Nacional Libertadora, que tinha como líder Luís Carlos Prestes. Esse movimento tinha ligação com a direção da Internacional Comunista, cuja integrante de destaque é a figura feminina Olga Benário (1908-1942), cidadã alemã, de origem judaica, que veio ao Brasil para compor a luta contra as oligarquias, o imperialismo e o fascismo que se alastrava mundo afora – naquele momento, no Brasil.

Foi se utilizando da narrativa anticomunista que Vargas permaneceu no poder, embora desta feita, de maneira autoritária. Como primeira medida, outorgou a nova Constituição, em 10 de novembro de 1937, que, entre outros aspectos autorizava o cerceamento da liberdade dos cidadãos contrários ao seu governo, a censura, cassação de mandatos eleitos e estabelecimento de uma proposta conservadora de governo. O próprio documento da Constituição de 1937 traz em seu conteúdo o explícito combate ao comunismo, quando evidencia: “ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente [...]” (Brasil, 1937, grifo autor).

A queda do Estado Novo ocorreu sob um contexto mundial de crise, devido ao evento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esta, conseqüentemente, desencadeou as agruras nas exportações agrícolas brasileiras, dando espaço para o processo de intensificação da industrialização do Brasil, que trouxe como exigência o fim do governo ditatorial e apoio à democracia, sendo Vargas deposto pelas forças militares em 1945. Neste mesmo ano, tem-se as eleições para presidente da república, que elegeram o antigo ministro de Vargas, Eurico Dutra (1946-1951), como presidente, sendo seus sucessores o próprio Getúlio Vargas (1951-1954) – desta feita eleito –, Café Filho (1954-1955), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961), Ranieri Mazzilli (1961), João Goulart (1961-1964).

O GOLPE MILITAR DE 1964

A experiência política do Brasil não deixou de flertar com governos ditatoriais até que, no ano de 1964, o país foi vítima do golpe que resultou no Regime Civil-Militar (1964-1985). Há de se ressaltar que tal denominação não é arbitrária, pois os acontecimentos que se sucederam ao golpe que implantou essa forma de governo



contou com o apoio não só de militares, mas também de uma parcela significativa da população brasileira, sobretudo empresários que apoiaram ideológica e financeiramente tal revés.

O regime autoritário implantado em 1964 pode ser analisado a partir da renúncia de Jânio Quadros do cargo da presidência, em 1961. A partir daí o Brasil passou por um período estratégico de Parlamentarismo que, embora tenha garantido ao Vice-Presidente eleito, João Goulart, assumir o cargo de Presidente da República, o deixou sem plenos poderes. Segundo Araújo *et al.* (2013), em 1963, o regime presidencialista no Brasil foi restaurado, após a realização de um plebiscito conquistado por meio de ações populares, como as greves em diversas capitais do país, cujos participantes exigiam a posse do presidente, e também por meio do apoio de grupos políticos de esquerda e nacionalistas, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Liga das Camponesas.

Mesmo com a vitória e posse de João Goulart, a movimentação política continuou e, como próxima investida, os setores militares articularam a destituição de Goulart da presidência. Nesse momento, se iniciou no país, mais uma vez, um processo intensificado de polarização política da sociedade brasileira, visto que os projetos de Goulart, que, a partir de então, contava com os poderes presidenciais restabelecidos, incluíam reformas nos principais pilares do país, sendo elas a reforma administrativa, fiscal, universitária e, em especial, a reforma agrária.

Os posicionamentos políticos de João Goulart geraram grande insatisfação dos setores mais conservadores do país, com destaque para os grandes latifundiários, parlamentares conservadores e militares. A presença de parlamentares e militares no Congresso Nacional, impediu, portanto, que João Goulart aprovasse as reformas de base de seu governo e, para além de impedir, a direita conservadora resgatou o discurso de ameaça comunista como base para a instauração do golpe militar. Ainda segundo Araújo *et al.* (2013), o estopim foi o discurso de João Goulart proferido no Comício de 13 de março de 1964, onde este fez o anúncio do Decreto da Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra) que possibilitava a desapropriação de terras às margens de rodovias e ferrovias federais, o que gerou grande comoção da população, como analisam Araújo *et al.* (2013, p. 15):

O medo da radicalização dessas medidas e de um suposto “perigo comunista” levou milhares de pessoas às ruas nas “Marchas da Família com Deus pela liberdade”, organizada por clérigos e entidades femininas, realizadas em várias cidades do país, sendo algumas delas apoiadas por seus governantes.

Como fruto de tais investimentos, o golpe civil militar teve início no dia 31 de março de 1964, com uma rebelião liderada por Olímpio Mourão Filho que, juntamente com as suas tropas, marchou de Belo Horizonte, em Minas Gerais, rumo ao Rio de Janeiro, no intuito de destituir o governo vigente pelo uso da força militar. E assim, no dia 02 de abril de 1964, fora convocada uma reunião extraordinária na qual foi decretada a vaga à presidência do país, anunciada pelo presidente do



senado Auro Soares de Moura de Andrade, fato este que contou com o apoio de Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, Adhemar Barros, entre outros políticos, e que consolidou o golpe militar no Brasil. Após essa reunião, Ranieri Mazzilli assumiu provisoriamente a presidência do Brasil, até a emissão do Ato Institucional nº 1, em 09 de abril de 1964, que, em tom de revolução e não de golpe, afirmava:

A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. Os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular. O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação na sua quase totalidade, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar e se apressa pela sua institucionalização a limitar os plenos poderes de que efetivamente dispõe (Brasil, 1964, s/p).

A partir desse momento, a junta militar já estava organizada politicamente com suas bases para a instauração do regime civil-militar brasileiro, que teve duração de 21 anos, e suas principais características incluem os atos institucionais, que, entre outros aspectos, legitimava, como já anunciado, a censura aos meios de comunicação, a repressão em setores político e cultural, a violência policial que agredia, prendia, torturava e matava quem se opusesse ao regime ora imposto, tudo às vistas de boa parte da sociedade brasileira que, convencida do discurso de ameaça comunista, validava as suas ações. Foi em meio a este terror que viveram as mulheres militantes de Pernambuco, cujas experiências políticas serão evidenciadas nos tópicos seguintes.

O CONTEXTO DITATORIAL EM PERNAMBUCO: O ESTADO COMO UM CAMPO DE DISPUTA POLÍTICA

Pernambuco, assim como a maioria dos outros estados brasileiros, não ficou alheio ao golpe, uma vez que teve seu governador, eleito democraticamente, destituído do cargo, ficando em seu lugar um interventor. No primeiro dia dessa parte da história brasileira, ocorreu, na Av. Guararapes, em Recife, uma manifestação que reuniu



personas que se opunham à deposição – eram homens e mulheres, estudantes, pessoas pertencentes a organizações de esquerda – e que terminou com um confronto direto entre polícia militar e manifestantes, resultando na morte de dois jovens estudantes assassinados a tiros: Jonas José de Albuquerque Barros e Ivan da Rocha Aguiar.

Como se não bastasse o derramamento de sangue em tão pouco tempo, boa parte da mídia também desempenhou um papel de legitimação de tais atos de violência policial contra as pessoas que se manifestavam contrárias ao golpe civil-militar. Como exemplo disso, temos as publicações no Diário de Pernambuco, trazendo manchetes cujos títulos revelavam a narrativa pró golpe, como: “Espíões soviéticos tinham livre trânsito no Recife, diz delegado”,¹ “Sindicato dos bancários era agência dos comunistas”,² “Missão da UNE era organizar o PC³ nas escolas: documentos provam ação subversiva da UNE”.⁴

Com base neste cenário violento e manipulador, podemos observar dois caminhos distintos que explicitam bem a polarização civil que o Estado vivenciava em uma situação de grande tensão política. De um lado, tinha-se uma parcela da população que se posicionava a favor dos latifundiários, senhores de engenho e usineiros que, na defesa de seus interesses, demonizavam a luta dos camponeses e se posicionavam contrários à reforma agrária. Do outro lado, havia as organizações de esquerda que, no caso de Pernambuco, possuía grande força na região da Zona da Mata. Estavam ali, como organização, por exemplo as das Ligas Camponesas, organizações da Igreja Católica progressista, o próprio Movimento Estudantil, com os estudantes secundaristas e universitários, além de partidos políticos, como o Partido Comunista Brasileiro. Tendo em vista esta tensão política vigente no estado, Pernambuco foi, naquele momento, como aponta Antônio Callado, “[...] o maior laboratório de experiências sociais e o maior produtor de ideias do Brasil” (1980, p. 46 *apud* Silva, 2017, p. 26). Tal comentário dialoga com Silva (2017, p. 28), quando esta afirma que Pernambuco se tornara no “pós-golpe um dos Estados de maior efervescência na militância contra a ditadura civil-militar e também um dos mais perseguidos, configurando-se como um dos Estados em que mais se praticou a tortura”.

Este era o contexto vivenciado pelas pessoas militantes do estado de Pernambuco. Homens e mulheres contrários ao regime autoritários sofreram todas as formas de aversão e represália possíveis. As mulheres eram submetidas a formas de tortura que visavam docilizar seu corpo, na medida em que eram eles usados como meio para corrigir as atitudes consideradas subversivas e militantes, por meio de estupros, gravidez, torturas físicas e psicológicas durante a gestação e também de seus filhos.

Ainda que postas sob tal situação, essas mulheres demonstraram grande força ao serem resistência contra o período ditatorial e, por esta razão, trazer à cena

1 Jornal *Diário de Pernambuco*, 09/05/1964.

2 Jornal *Diário de Pernambuco*, 10/05/1964.

3 Partido Comunista.

4 Jornal *Diário de Pernambuco*, 12/05/1964.



suas histórias é de suma importância, para estender o olhar acerca das ações das mulheres, que souberam ampliar seus papéis e desmistificar o simbolismo sexual que as representava. Além disso, essa recuperação memorialística nos permite entender aspectos do movimento do gênero feminino na História política brasileira. Isto porque quando somados as produções autobiográficas ou mesmo aos livros de memórias e demais produções acadêmicas sobre o período, conseguimos ampliar as lentes do caleidoscópio histórico e entender a militância política como processo formativo fundamental para atuação das mulheres no espaço público. Por certo foram poucas as mulheres que rememoram o período e o que nele passou em livros ou mesmo por meio de entrevistas, por isso esses tipos de fontes (processos policiais e de pedidos de indenização) ainda se constituem fundamentais para compreender os processos de militância e formação política em regimes autoritários.

AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DAS MULHERES EM PERNAMBUCO: RESULTADOS ALCANÇADOS DO MAPEAMENTO

Como anunciado, o mapeamento de Pernambuco revelou o nome de 225 mulheres presas e/ou perseguidas, cujos registros estão na Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), na Colônia Penal Bom Pastor e nos dois volumes do relatório da Comissão Estadual Memória e Verdade Dom Helder Câmara. Desses nomes, há informações totais ou parciais apenas sobre 62%. Sendo assim, os resultados apresentados aqui estão focados em 140 mulheres. Os dados obtidos, representados nos gráficos 1, 2 e 3, exibem um perfil eclético dessas mulheres no que diz respeito às suas origens, formação profissional e/ou acadêmica. Também são distintas suas experiências, seja em grupos e/ou partidos políticos, ou com as pessoas com as quais estas se relacionavam amorosamente.

O encontro dessas mulheres ocorre no engajamento e na resistência política em oposição ao governo ditatorial, o que, conseqüentemente, as levaram à prisão e registro no DOPS-PE. Tais mulheres ingressaram em partidos e/ou grupos de esquerda, participaram da luta armada, do confronto com as forças policiais, se fizeram presentes nas reuniões clandestinas, nos comícios relâmpagos, na confecção, impressão e distribuição de panfletos, enfim experiências várias que as forjaram politicamente. Isto porque, como nos ensina Thompson (2004) o “fazer-se” passa pelas experiências e essas são condicionadas pelas ações, mas também por seus condicionantes. E é justamente nessa experiência no espaço público, a partir da militância, que podemos entender a política como elemento formativo, como educação. E não sem razão tais mulheres marcam, individual e/ou coletivamente, a história de Pernambuco, e as memórias e documentos encontrados sobre suas batalhas nos permitem compreender o papel feminino frente à ditadura civil-militar. Nas seções seguintes, é feita uma análise mais detalhada acerca dos dados levantados para o mapeamento de tais mulheres.



Gráfico 1

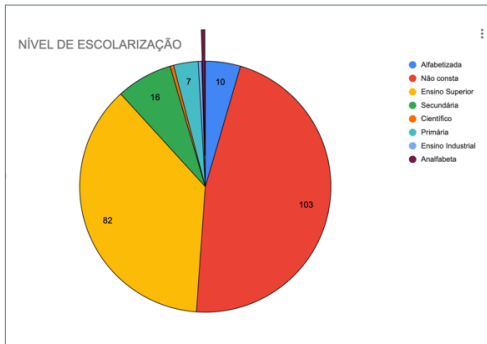


Gráfico 2

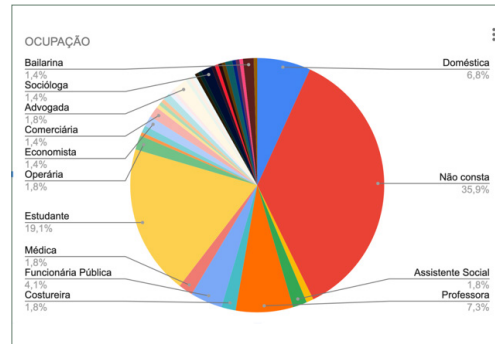
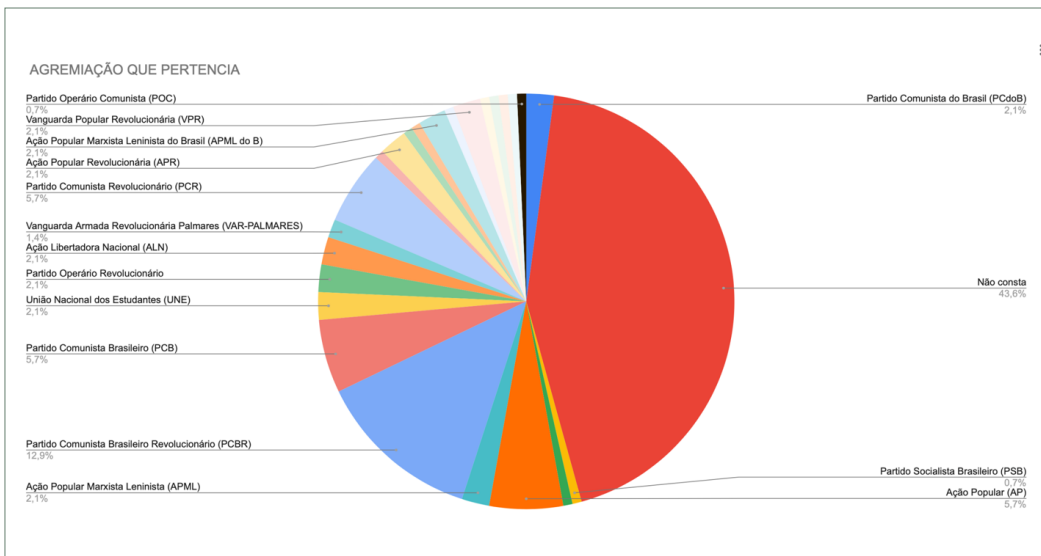


Gráfico 3



Fonte: Gráficos elaborados a partir do mapeamento que teve como fontes as fichas policiais, processos de anistia de presos políticos e o relatório da Comissão da Verdade Dom Hélder Câmara.

SOBRE NATURALIDADE, RAÇA, ESTADO CIVIL, CLASSE SOCIAL, OCUPAÇÕES E ESCOLARIDADE

O primeiro tópico a ser abordado diz respeito à naturalidade das mulheres presas e/ou perseguidas em Pernambuco, e, como primeiro ponto a ser analisado, é válido ressaltar o que concluíra Silva ao estudar o estado no período:

Os movimentos, vivências, experiências de luta eram os mais diversos possíveis. Pernambuco tornou-se atrativo para vários segmentos da militância pela multiplicidade de direcionamentos políticos que englobava, desde o grande número de trabalhadores operários na cidade de Paulista-PE, que trazia a possibilidade de organização do operariado [...] Outro fator era o grande número de estudantes concentrados na cidade do Recife, além da forte organização do Movimento Estudantil



Secundarista e Universitário e da Zona da Mata [...] Aliado a tudo isso, Pernambuco ficava espacialmente distante de alguns centros de militância, como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, o que fazia com que militantes conhecidas ou procuradas nessas localidades migrassem para Pernambuco como forma de proteção com a possibilidade de continuar o trabalho de militância, angariando mais gente para o combate à ditadura civil-militar (Silva, 2017, p. 30, *sic*).

Tendo em vista as questões acima pontuadas, a naturalidade das mulheres presas e/ou perseguidas em Pernambuco se apresenta de maneira bastante variada. Temos a presença de 13 estados brasileiros, sendo 9 deles do nordeste do país, 1 do norte, 2 do sudeste e apenas 1 do sul. Em nossas investigações, foram identificadas: 49 de Pernambuco, 20 da Paraíba, 16 do Ceará, 8 de Minas Gerais, 6 de Alagoas, 4 do Pará, 4 do Rio Grande do Norte, 2 de Sergipe, 1 da Bahia, 1 do Piauí, 5 de São Paulo, 4 do Rio de Janeiro, 3 de Goiás, 4 do Rio Grande do Sul e 3 do exterior, sendo 1 do Paraguai, 1 do Uruguai e 1 da República Tcheca. Soma-se então, 127 mulheres com a naturalidade identificada. Esses dados evidenciam o grau de adesão que tinha o movimento de resistência ao regime e as mobilidades possíveis.

Os dados referentes à cor/raça das mulheres presas e/ou perseguidas em Pernambuco são deveras escassos, devido a dois fatores: 1) A ausência do preenchimento de tal informação nos Fichas policiais e Prontuários Individuais destas mulheres e 2) Ausência de fotografias que possibilitem a visualização de elementos de pertencimento étnico, inclusive, ainda sobre este fator, os prontuários que possuem foto, no geral, não permitem a verificação desse dado, pois são em preto e branco. Feitas tais considerações, reuniram-se informações de 51 mulheres com a raça/etnia explícita e 89 não identificadas/não mencionadas. O resultado foi, então: 44 brancas, 6 pardas e 1 mulher preta.

O estado civil das mulheres presas e/ou perseguidas, conforme consta no maapeamento, diz respeito à sua situação no momento em que foram fichadas no Departamento de Ordem e Política e Social de Pernambuco (DOPS-PE). É válido ressaltar que, da mesma forma que a cor/raça não fora declarada no Prontuário Individual de tais mulheres, essa mesma situação se repetiu com algumas mulheres a respeito do estado civil delas.

Dos dados coletados, sobre 45 mulheres não há tal informação. Entre as que trazem, entretanto, esse dado, observamos uma diferença expressiva entre as mulheres casadas que somam 50 e solteiras com o quantitativo de 35 mulheres. Em seguida, encontramos informação de que 6 eram divorciadas, 3 eram viúvas e, por fim, 1 delas estava noiva.

O levantamento da classe social das mulheres revelou a participação expressiva da classe trabalhadora e da classe estudantil na militância política, o que dialoga com Campos (2019), cujos estudos esclarecem que, de um lado, temos a crescente massa de empresários enveredando por uma perspectiva mais conservadora de governo, sendo esta favorável à ditadura. Trabalhadores/as, entretanto, tanto do meio rural quanto urbano, como também a classe estudantil, intensificaram suas ações nas mobilizações do campo progressista.



Em consonância com esta linha de pensamento, Fontes (2010) faz uma reflexão sobre essa tendência empresarial conservadora, pois, para ele:

A modernização capitalista acelerada – a ferro e fogo – sob a ditadura militar, entretanto, aprofundaria as formas associativas preexistentes – aparelhos privados de hegemonia – em grande parte ligados aos próprios setores dominantes e expressando interesses corporativos empresariais, uma vez que a seletividade repressiva e autocrática estrangulou as vias de crescimento das entidades organizativas populares (pp. 224-225).

Tais fatos dialogam com o levantamento de dados registrados no mapeamento, pois, das 140 mulheres com registros de ocupação, afora as 20 cuja documentação não registra ocupação e as 39 ligadas ao movimento estudantil (secundarista e universitário), consta que são 82 as mulheres da classe trabalhadora. Sobre a profissão destas últimas, são muitas as encontradas. As mulheres cuja classificação nas fichas as coloca como “trabalhando em casa” somam 14, sendo registradas 12 domésticas e 2 donas de casa. Também encontramos 4 assistentes sociais, 14 professoras, 3 costureiras, 9 funcionárias públicas, 4 médicas, 3 operárias, bancária, 2 enfermeiras, 3 economistas, 3 comerciárias, pintora, 4 advogadas, 1 auxiliar de escritório, 1 freira, 1 jornalista, 2 psicólogas, 1 técnica de desenvolvimento social, 3 sociólogas, 1 antropóloga, 1 bailarina folclórica, 1 recreadora infantil, 1 geógrafa e 1 nutricionista.

Tais ocupações mostram a diversidade profissional entre as militantes e desmistifica o fato de seu perfil político estar atrelado a uma ou outra formação específica. Por certo não se pode negar o peso tático do movimento estudantil, responsável direto por muitas das ações desenvolvidas pelos movimentos de esquerda, sobretudo quando consideramos que foram os e as estudantes que, dentro dos seus diretórios acadêmicos criaram, imprimiram e distribuíram panfletos, acionaram colegas para os comícios, entre outras iniciativas que fizeram com que o movimento estudantil, ao lado dos movimentos dos trabalhadores, obtivesse muitas das conquistas da esquerda brasileira. Nas análises deste estudo, foi importante perceber que havia mulheres de muitas ocupações e que, a despeito de uma formação específica, foram distintas as origens sociais e as ocupações daquelas que adotaram, em espaços marcados pela censura, um posicionamento político de esquerda, fato que nos ajuda a registrar, na escrita da história, uma outra perspectiva de ser mulher, para além da recatada e do lar e menos afeita às causas políticas, ou seja, o perfil que se almejava para as mulheres do período ditatorial.

Quando adentramos o grau de escolaridade das mulheres objeto deste estudo e sua formação especificamente, os dados apresentam 82 com curso superior, 3 mulheres encontravam-se na fase ginásial, 1 no industrial, 1 no científico, 16 mulheres com ensino secundário completo, 1 com ensino secundário incompleto, 7 mulheres no ensino primário e 2 mulheres foram descritas como alfabetizadas e 1 como analfabeta – nas demais fichas policiais não consta tal informação.



FILIAÇÃO PARTIDÁRIA, ORGANIZAÇÕES CLANDESTINAS E REDES DE SOCIABILIDADES

As formas de resistência política contra o regime civil-militar contemplaram também a inserção de mulheres em organizações e partidos políticos clandestinos, com o claro objetivo de, conforme Reis Filho e Sá (1985, p. 7), “dirigir as lutas sociais e políticas do povo brasileiro, encaminhando-as no sentido de liquidação da exploração social, da dominação do capital internacional e da construção de uma sociedade socialista”. Dos resultados advindos do mapeamento, em um universo de 140 mulheres, as fichas do DOPS, relativas ao marco temporal delimitado, registram o seguinte: “filadas” ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) – 1; ao Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) – 18; ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) – 8; ao Partido Operário Revolucionário (PORT – Trotskista) – 2; ao Partido Comunista Revolucionário (PCR) – 8; ao Partido Trabalhista (PT) – 1; ao Partido Operário Revolucionário (POR) – 3; Partido Operário Comunista (POC) – 16; não registradas as demais.

Para além dos partidos citados, outra informação pertinente é que, dentro desses partidos, existiam mulheres com mais de uma filiação – com esse traço, encontramos, 8 na amostra. Além disso, também consta no mapeamento a informação de 1 mulher que, embora não fosse filiada, tinha ligação com partidos de esquerda, devido ao seu cônjuge ser um filiado, e, por fim, 1 mulher que declarou não ter partido.

No tocante a outros tipos de organizações/movimentos/coletivos⁵ das quais as mulheres aqui contempladas fizeram parte e que foram arroladas nos processos no DOPS, estão: Seccional de Mauá da Ação Popular – 1; Ação Popular – 9; Organização Popular Militar – 2; União Nacional dos Estudantes – 1; Ação Libertadora Nacional – 4; Vanguarda Armada Revolucionária-Palmares – 3; Ação Popular Revolucionária – 2; Ação Popular Marxista-Leninista no Brasil – 3; Organização Corrente – 1; Sociedade dos Amigos Soviéticos – 2; Movimento Sindical – 1; Movimento Cultural Popular – 1; Movimento Educacional Brasileiro – 1; Diretório Central dos Estudantes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Curso de Ciências Sociais – 2; Juventude Operária Católica de Timbaúba – 1; Vanguarda Popular Revolucionária – 3; Ligas Camponesas – 1; Diretório Acadêmico de Pedagogia – 1; Ação Católica Brasileira – 1; não Informado – as demais.

Também dentro destas organizações existiam mulheres com mais de uma filiação, sendo 8 no total. Além disso, também consta no mapeamento a informação de 1 mulher que tinha ligação com a Ação Católica Operária, embora não fosse dessa classe, o que alerta para a forma como seus registros policiais foram feitos e para os modos de mobilizações daquelas que atuavam em prol da militância de esquerda. Sobre isso, é importante registrar que um dos *modus operandi* de quem atuava clandestinamente era o deslocamento sistemático, promovendo a causa

5 Para mais informações sobre estas organizações, ver a obra de Reis Filho e Sá (1985).



socialista entre os sindicatos, associações, movimentos e similares. A história brasileira tem vários desses exemplos registrados. Sob a “política de deslocamento” das agremiações de esquerda, muitas mulheres se mobilizaram, deixando sua vida pessoal em segundo plano.

A adesão dessas mulheres a tais partidos e/ou organizações e/ou coletivos de classe ocorre de maneiras distintas e, segundo os dados que compuseram o mapeamento, a maior parte se deu a partir das relações com parentes, amigos ou cônjuges que as aproximaram desses locais como também a partir do próprios interesses delas ao se depararem com as investidas autoritárias que o regime civil-militar impunha, estes advindos, na maioria das vezes, por suas prévias atuações em alguns dos movimentos cristãos progressistas.

REDES DE SOCIABILIDADE/APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM SUAS TRAJETÓRIAS

O conceito de sociabilidade sobre o qual está fundamentada esta análise é definido por Baechler (1995, p. 66) como sendo a “[...] capacidade humana de estabelecer redes, através das quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas, fazem circular gostos, paixões, opiniões, etc.”. Assim, definido tal conceito, esta análise se dá com foco nas redes de sociabilidade dessas mulheres, buscando identificar, justamente, o ponto que as une, em especial, o que se refere às suas trajetórias formativas.

Quando se põe em destaque este aspecto, conclui-se que, dos resultados alcançados do mapeamento, podem-se classificar em 4 tipos as redes de sociabilidade dessas mulheres, no tocante à formação política, sendo:

1) Sociabilidade por parentesco, uma vez que esta se dá por intermédio de pai, mãe, irmão, irmã etc., que já estavam envolvidos na militância;

2) Sociabilidade, por meio de relacionamento amoroso, sendo o par romântico, já envolvido com algum partido político, grupo ou pauta política, logo motivação para adentrar em movimentos de disputa política. Tais tipos de relacionamento favoreceram conhecer pessoas, grupos e partidos que condiziam com seus ideais;

3) Sociabilidade por gênero – para além de companheiros e parentes, a socialização entre as mulheres militantes ocorreu entre aquelas colegas e/ou conhecidas militantes que vivenciavam a oposição ao governo autoritário e que serviram de inspiração política. Essas representavam um outro modo possível de ser mulher, desta feita no espaço político.

4) Por fim, também identificamos, entre as motivações para adentrar o campo político de luta, o envolvimento, a depender da faixa etária e do lugar ocupado na sociedade, com partido/grupo/agremiação política. Este se deu no envolvimento com o movimento estudantil, com partidos políticos e movimentos sociais outros, a exemplo de grupos artísticos.

Ao fazer a análise dos processos policiais individuais bem como de bibliografias que têm por objetivo trazer a memória de presos e/ou perseguidos políticos,



notamos padrões nas formas de contato com a militância política. Cabe ressaltar, entretanto, que os padrões acima descritos como formas de sociabilidade não traduzem a participação feminina, sobretudo no tocante à crença de uma suposta passividade aos contatos sociais que permeiam suas relações. Numa mirada mais atenta e tendo como perspectiva de análise a ideia de poder de Perrot (2007), compreendemos tais engajamentos como táticas de ação que, embora estejam predefinidas androcentricamente como secundárias, inferiores ou menores, foram as formas encontradas de participação política. Isto porque não podemos desconsiderar que as lutas políticas das mulheres é fruto de suas próprias motivações, fruto de suas sensibilidades, subjetividades e visões de mundo, estas por sua vez fincadas e guiadas por seu gênero.

Neste sentido, o mapeamento apontou para a grande pluralidade de lugares de enunciação que estas mulheres ocuparam ao longo de suas trajetórias. Para compreender que tipos de lugares eram esses, selecionamos uma amostra de mulheres representativa de coletivos, necessária pelas limitações espaciais do artigo, buscando demonstrar a amplitude de suas ações e de sua atuação no campo político ditatorial.

NO MOVIMENTO ESTUDANTIL - RANÚSIA ALVES RODRIGUES

Ranúsia Alves Rodrigues foi uma importante figura feminina que, desde muito jovem, se engajou na militância política ao se sensibilizar com as questões sociais pelas quais passavam o país com a crescente onda autoritária do regime civil-militar.

Estudante do curso de enfermagem na Universidade Federal de Pernambuco, Ranúsia foi eleita presidente do Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem da UFPE, em 1968; neste mesmo ano, foi eleita como delegada do 30º Congresso da União Nacional dos Estudantes. Há que se registrar que no final deste ano, como forma de combater os movimentos de oposição ao regime, sobretudo do movimento estudantil, foi instituído o Ato Adicional n. 5, responsável pela fase mais dura do regime, uma vez que, a partir desse Ato, se podia prender, torturar, cassar, em nome da Lei de Segurança Nacional que enquadrava como criminosas todas as pessoas que dele discordassem.

Segundo dados do DOPS, essa mulher fora membro do Comitê Universitário do Partido Comunista Revolucionário em Pernambuco, sofreu perseguições do regime autoritário; uma delas foi a cassação dos seus direitos estudantis com base no Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que determinava, entre outras coisas que:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, DECRETA: Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou



empregado do estabelecimento de ensino público ou particular que: [...] III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou dêle participe; [...] Parágrafo 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas: [...] Se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos (Decreto-Lei 477, de 26 de fev. 1969).

Ainda que estivesse com seus direitos estudantis cassados, Ranússia não deixou de atuar na militância política, se mudando para o Rio de Janeiro, onde realizava reuniões do partido em sua casa. Ranússia foi presa e morta pelo DOI/CODI/I Exército em 27 de outubro de 1973, aos 28 anos, deixando um legado de luta que serve de exemplo para as mulheres do movimento estudantil contemporâneo.

NA EDUCAÇÃO POPULAR - MARIA AÍDA BEZERRA COSTA

Maria Aída Bezerra representa aqui as muitas outras mulheres que atuaram em prol da educação no meio rural. Maria foi Pedagoga e atuou em conjunto com outras colegas no Movimento Educacional de Base (MEB), alfabetizando jovens e adultos, como técnica educacional. Com o seu trabalho de observação e organização dos trabalhadores rurais ajudou montar uma escola radiofônica.⁶

Além de educadora, Maria Aída se envolveu no sindicalismo rural e, no meio de debates e lutas, teve papel fundamental na fundação da Federação dos Trabalhadores Agrícolas de Pernambuco (Fetape), que reunia todas as tendências dos trabalhadores rurais. Essa organização foi importante para articular os trabalhadores rurais a realizar ações de melhoria de suas condições de trabalho e de vida, reivindicando esse direito por meio de greves, passeatas e ações de organização política. Neste movimento sofreu fortes repressões da polícia política do regime autoritário.

NA DENÚNCIA DOS CRIMES CONTRA OS DIREITOS HUMANOS - PAULINE REICHSTUL

Pauline Reichstul era filha de judeus poloneses e é uma das muitas estrangeiras que vieram ao Brasil trazida por seus familiares que fugiram da Segunda Guerra Mundial. A família se estabeleceu em São Paulo, onde ela cursou o Liceu Pasteur. Sua formação educacional também se expande para Israel, para Lousane e

6 Também chamado de “escolas pela rádio”, foi uma estratégia utilizada para realizar a educação das pessoas do meio rural para combater o analfabetismo. Esse movimento teve o incentivo da Igreja Católica, por intermédio da Rede Nacional de Emissoras Católicas (Renec). Para mais detalhes, ver Silva et al. (2014).



Genebra, na Suíça, onde concluiu seu curso de psicologia em 1970. Foi durante este período que Pauline teve contato com o movimento de estudantes brasileiros exilados, devido à ditadura civil-militar no Brasil.

Sua atuação se fez presente na divulgação, em órgãos da Europa, das violações dos direitos humanos, torturas e desaparecimentos de pessoas ocorridos no Brasil. Além disso, Pauline também ingressou na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e na luta armada, depois de receber treinamento militar em Cuba. Em seguida, se fixou em Pernambuco com outros integrantes da VPR e, por isso, foi sequestrada e submetida a torturas dos agentes policiais da DOI/CODI em Pernambuco.

NA REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA – MARIA DE LOURDES DA SILVA (A BADIA)

Sucessora das “tias” Viviana Rodrigues Braga (1867-1968), conhecida como Sinhá, e Emília Duarte Rodrigues (1870-1968), conhecida como Yayá, Maria de Lourdes da Silva foi um exemplo para a resistência da cultura afro-brasileira, que também sofreu perseguições durante a ditadura civil-militar. Maria de Lourdes nasceu e cresceu no Santo, ou seja, na religião dos Orixás, e dirigia a “Casa das Tias do Terço”, que era um espaço para o culto afro-brasileiro na cidade do Recife-PE.

Antes mesmo do golpe militar de 1964, a casa das Tias do Terço sofreu repressões policiais também em 1930. Apesar disso, as mulheres não se deslocaram de seu espaço de fé. Em 1964, como forma de resistência, ainda que não pudessem cultuar publicamente sua fé, as pessoas exerciam suas atividades religiosas às escondidas, de maneira disfarçada, em conjunto com outra casa, a “Sociedade de São Bartolomeu”. Há que se registrar que, no Brasil, nesta época, embora a Constituição (1967) previsse liberdade religiosa, algumas religiões eram acusadas de contrariar a ordem pública e os bons costumes, o que era punido com a força da Lei. Desse modo, resistir praticando sua fé também caracteriza o perfil feminino do período.

Estes são alguns exemplos de resistência presentes no mapeamento e que revelam a pluralidade dos lugares sociais que estas mulheres presas e/ou perseguidas ocuparam. Elas são do meio rural, urbano, de distintas religiões, do movimento estudantil secundário e superior, donas de casa e profissionais com ensino superior. Elas não são apenas da “pequena burguesia”, como consideram alguns, pois seus perfis são plurais, como plurais também são as suas origens e seus lugares de enunciação e seus repertórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pôr os holofotes da história na memória de resistência das mulheres militantes políticas, percebemos que, no Brasil, esta tarefa ainda é desafiadora, pois o aprofundamento na trajetória de militância e resistência política feminina carece de fontes



documentais que não foram preservadas, o que dificulta um estudo dessa amplitude. Não são apenas problemas como falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos, como alertou Pinsky *et al.* (2008), sobre os arquivos históricos no Brasil, mas um problema que envolve a preservação do tipo de documento e do direito à memória e à verdade sobre esse período da História, para além dos documentos sensíveis que são necessários revirar para tecer uma narrativa mais justa e menos androcêntrica, não apenas como “[...] um meio de reparação, mas desejo de compreensão, de inteligibilidade global”, como alerta Perrot (2007, p. 166).

Entendemos que é buscando a compreensão das trajetórias formativas das mulheres, o que contempla seus esforços, suas redes de sociabilidades, seus engajamentos, suas ações na militância política partidária, suas mobilizações e mobilidades, para além da formação escolar, que se desmistificam paradigmas existentes no que diz respeito ao papel feminino como seres passivos e como seres apolíticos e limitados ao espaço privado. Por isso, escrever a história das mulheres, como explicita Silva, “[...] é um chamado para a luta, desta vez com as armas da memória e da linguagem” (2017, p. 143). Além da compreensão e chamado para a luta, Perrot também nos alerta para a continuidade da história, que não é um fim, mas uma “História a continuar”, uma “História a se fazer” (2007, p. 169). História esta que não pode prescindir das memórias deste período sombrio, sob pena de retrocessos. Por isso é necessário desvendar seus labirintos, construir conhecimentos históricos e “educar para o nunca mais”. Por fim, é no trabalho de desvelamento das histórias das mulheres políticas que compreendemos que suas trajetórias são atravessadas por diferentes conflitos e, quando buscamos compreendê-los, é inevitável que ressaltamos suas resistências, suas lutas, suas formações, suas ações e sua militância movimentando a história, esta que se desvenda e se constrói continuamente.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. P. da Silva, I. P. e Santos, D. dos R. (orgs.) (2013). *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Ponteio.
- Amaral, J. J. F. (2007). *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. UFC.
- Baechler, J. (1995). Grupos e Sociabilidade. In R. Boudon (org.), *Tratado de Sociologia* (pp. 57-95). Jorge Zahar Editor.
- Braga, S. (2003). *Estado novo*. Cpdoc/FGV.
- Brasil (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 10 de novembro.
- Brasil (2014). *Comissão Nacional da Verdade*. Mortos e desaparecidos políticos. CNV.
- Campos, P. H. P. (2019). Ditadura e classes sociais no Brasil: as organizações empresariais e de trabalhadores da indústria da construção durante o regime civil-militar (1964-1988). *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, 16(27), 67-91. <https://doi.org/10.18817/ot.v16i27.650>.
- Fontes, V. (2010). *O Brasil e o capital imperialismo: teorias e história*. EPSJV/Editora UFRJ.



- Perrot, M. (2006). *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Paz e Terra.
- Perrot, M. (2007). *Minha história das mulheres*. Contexto.
- Pinsky, C. B., Bacella, C., Grespan, J., Napolitano, M., Janotti, M. de L., Funari, P. P., De Luca, T. R., Pacheco Borges, V. y Alberti, V. (2008). *Fontes históricas*. Contexto.
- Pernambuco (s/d). *Processos individuais*. Secretaria de Segurança Pública. Departamento de Ordem Política e Social. Arquivo Público do Estado de Pernambuco. Fundo: SSP/DOPS/Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE). Recife.
- Pernambuco (s/d). *Processos de indenização de ex-presos políticos*. *Acervo Cepe*. Recife.
- Pernambuco (2017). *Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Helder Câmara – Relatório Final V1 e V2*. Cepe, Recife.
- Reis Filho, D. A e Sá, J. F. de (1985). *Imagens da revolução: Documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961-1971*. Ed. Marco Zero.
- Silva, T. E. C. (2017) *Memórias femininas no Bom Pastor-PE: Gênero, repressão e resistência durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)* [Dissertação de Mestrado em História]. Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, M. M. P. et al. (2014). A escola radiofônica: Do surgimento ao declínio da experiência educativa do MEB. *Anais da Semana de estudos, teorias e práticas educativas*, 1-9. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8069>
- Thompson, E. P. (2004). *A formação da classe operária inglesa - A árvore da liberdade*. V. I, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Recepción: 02/08/2024

Aceptación: 22/09/2024



Katya Braghini* y Marcus Aurélio Taborda de Oliveira**

O elogio da educação e da juventude pela ditadura militar brasileira: pistas para uma pedagogia essencialista na imprensa brasileira (1961-1975)

RESUMO

O trabalho reflete sobre a disputa de sentidos em relação ao papel da juventude na cultura brasileira no começo da ditadura militar. Mobiliza artigos publicados na imprensa nos anos 1960 e 1970, com destaque à *Revista da Editora do Brasil*. Mostramos que a ditadura militar implantada pelo golpe de 1964 daria grande destaque ao ideal de educação de uma juventude que contribuísse para a modernização do país, a “vanguarda brasileira”, contrapondo-se aos jovens envolvidos com o questionamento da ordem política, com a subversão e até mesmo com a luta armada, que caracterizariam uma juventude transviada. O resultado foi o desenvolvimento de um tipo de sensibilidade política que apostava em uma pedagogia essencialista que procurava definir uma maneira correta de ser jovem, no período, no país, de acordo com os pressupostos ideológicos da ditadura.

PALAVRAS-CHAVE

Educação e ditadura • história do currículo • juventude e ditadura • vanguarda brasileira • educação das sensibilidades políticas

* Professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PPG-EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordena o Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos (NEO). Coordena a rede Iberoamericana de História da Educação em Ciências (REDiHEC). Filiação: PUC-SP. Correio eletrônico: katya.braghini@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7790-2884>

** Professor titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordena o Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (Nupes). Filiação: UFMG. Correio eletrônico: marcustaborda@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6079-9710>



TITLE

The praise of education and youth by the Brazilian military dictatorship: clues to an essentialist pedagogy in the Brazilian press (1961-1975)

ABSTRACT

The work reflects on the dispute of meanings in relation to the role of youth in Brazilian culture at the beginning of the military dictatorship. It draws on articles published in the press in the 1960s and 1970s, with a focus on *Revista da Editora do Brasil*. We demonstrate that the military dictatorship established by the 1964 coup emphasized the ideal of educating a youth that would contribute to the modernization of the country, the “Brazilian vanguard”, in contrast to young people involved in questioning the political order, with subversion and even armed struggle, which would characterize a wayward youth. The result was the development of a type of political sensitivity that relied on an essentialist pedagogy that sought to define a correct way of being young, in the period, in the country, in accordance with the ideological assumptions of the dictatorship.

KEYWORDS

Education and dictatorship • history of curriculum • youth and dictatorship
• Brazilian avant-garde • Education of political sensibilities

INTRODUÇÃO. UMA JUVENTUDE A SER PURIFICADA: A “VANGUARDA BRASILEIRA”

A preocupação com o lugar dos jovens na organização da cultura não é fenômeno recente na história. As experiências da Itália fascista, da Alemanha nazista e mesmo da Ação Católica, todas ainda na primeira metade do século XX, são bons indicativos da sua existência, bem como a Juventude Brasileira patrocinada pela ditadura de Getúlio Vargas, no Brasil, a partir de 1937. Mas a década de 1960 parece ter inaugurado um período no qual a juventude passou a ser disputada como um elemento chave na luta hegemônica. Fosse pelas massivas manifestações estudantis/juvenis observadas desde fins dos anos 1950 em todo o mundo ocidental, pelo sucesso da Revolução Cubana, basicamente capitaneada por lideranças jovens, ou ainda, pela pujante presença dos jovens na cena política e cultural brasileira ao longo das décadas de 1960 e 1970, o fato é que os jovens se tornaram objeto de atenção e preocupação em diferentes âmbitos da sociedade brasileira, sobretudo os oficiais (Lima, 2023, Groppo, 2000, Martins Filho, 1998).

Mas não foi diferente em relação à imprensa periódica e didática que passou a disputar os sentidos sobre o vir a ser da juventude, promovendo uma “juventude estudiosa” adequada aos desígnios da ditadura de modo a apresentar uma contrapartida de boa juventude brasileira, diante de estudantes que reivindicavam nas ruas.



Adjetivos atribuídos aos jovens já apareciam nos discursos publicados na *Revista da Editora do Brasil S/A* (EBSA) no início dos anos 1960. Este periódico, nascido em 1947, foi apresentado ao público docente, em primeiro lugar, como item que intermediava os professores em relacionamentos com órgãos estatais, de modo a organizar suas carreiras em relação às suas licenças de trabalho ou para o esclarecimento público sobre a legislação educacional brasileira. Era uma revista mensal, sem descontinuidade de impressão, distribuída em todos os ginásios públicos brasileiros, fruto da Editora do Brasil, estabelecimento de impressão de livros didáticos que em 1971 se tornou uma das mais importantes editoras brasileiras do gênero. Nos anos 1960, antes mesmo do golpe militar em 1964, esta revista não esconde o seu descontentamento com os jovens mobilizados em lutas estudantis. Após o golpe civil-militar, em 1964, a revista passa a defender o fechamento do regime e atuando como plataforma anti-estudantil, emitindo opiniões próprias e, ao mesmo tempo, republicando editoriais, artigos, reportagens da imprensa diária que caminhavam no mesmo sentido. Agindo como um *clipping* de notícias, a sua intenção era “informar” as escolas sobre o desvirtuamento dos estudantes, fazendo uma cartografia do pensamento conservador que perpassava a própria editora, os jornais diários, instituições variadas, reverberando amplamente o ideário militar que recaí sobre o funcionamento da educação brasileira (Braghini, 2015).

Por meio desse procedimento, foi possível organizar todos os números de EBSA entre janeiro de 1961 e dezembro de 1980, periodização desta pesquisa, contabilizando 228 edições da *Revista* e 211 artigos em que a juventude esteve no conteúdo do artigo. Para a discussão sobre a “juventude estudiosa” foi levada em consideração a análise dos textos cujo conteúdo registrou explicitamente ou fez referência às seguintes expressões: “juventude boa” (43 artigos), “juventude estudiosa” (16), “estudantes bons” (11). A ampliação da base documental para a retirada de dados foi feita por meio da observação “por dentro” da fonte, isto é, foi selecionada uma documentação contígua no tempo e no espaço e que está mencionada direta ou indiretamente na própria *Revista*.

Este procedimento teve a intenção de ampliar a base documental para este estudo e parte do princípio que as fontes citadas na *Revista* fazem parte do seu universo de referências. Isso significou ampliar as redes de relações pessoais, intelectuais e políticas sobre as quais os editores da revista se amparavam para defender as suas ideias. Por esse procedimento, foram separados e procurados os seguintes documentos e registros: livros didáticos produzidos pela Editora do Brasil; documentação referente aos autores indicados no catálogo da Editora; documentos da Igreja Católica, tais como as Encíclicas *Mater et Magistra* e *Divini Ilius Magistri*; documentos produzidos pelo general Araújo Lopes, principal militar responsável pela instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) em 1969; documentos da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1964; legislações variadas, etc.

No periódico os jovens em primeiro lugar eram associados ao bom estudante e ao trabalho. Mas outras histórias também surgiram após a demarcação da



existência de um *potencial juvenil* que ficou destacado com as manifestações estudantis nos anos 1960 em todo o mundo. E mesmo que este potencial tenha sido demarcado como benéfico ao país, não impediu a prisão do jornalista Artur José Poerner por conta da publicação do seu livro “O poder Jovem” (Athayde, 1970).

O “potencial” juvenil foi registrado em 6,13% dentre as referências sobre a juventude nesta revista. Essa divisão de atributos apareceu claramente em setembro de 1969, no início do período mais duro da ditadura, pelo General Moacyr Araújo Lopes, então coordenador da Comissão que propunha o retorno da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), designado pelo governo militar:

É preciso separar os movimentos válidos da juventude, perfeitamente defensáveis no que representam de renovadores da sociedade, daqueles que apenas se destinam a destruir valores definitivos da nossa civilização. Esses são condenáveis e é preciso tornar obrigatório o seu controle e a destruição das fontes que os originam (EBSA, 1969, p. 36).

A ideia de existência de movimentos “válidos de juventude” nestes passam a acompanhar as determinações que são apresentadas na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que à época investigava uma suposta irresponsabilidade na gerência de dinheiro público por parte da União Nacional dos Estudantes (UNE). O relatório final de tal CPI articula a ideia de uma forte necessidade de apartamento entre os estudantes rebelados, daqueles que seriam os verdadeiros estudantes, jovens que não participavam de movimentos políticos e que cumpriam a sua função mais importante que era a de estudar (Botelho, 2017). Essa ideia de gerenciamento entre o “bom” e o “mal” estudante está replicada na Lei 4.464 (9/11/1964), conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, cujo teor também mostra este movimento de separação das representações de jovens saudáveis daqueles que corrompiam a própria juventude com atos subversivos. A partir deste momento, a juventude converte-se em uma categoria social com uma “energia exuberante” que poderia ser modelada com outros desígnios (EBSA, 1962, p. 62).

Em 1965, o ministro da Educação Flávio Suplicy dizia que com o uso da lei de controle das entidades estudantis a intenção era também criar “lideranças sadias, seguras e esteiradas no civismo objetivo e construtivo”, a fim de ampliar a voz da juventude. Uma juventude que “não somente fala em progresso, mas que também o promove pelo trabalho na grande missão de realizar os ideais brasileiros” (EBSA, 1965, pp. 23-24). A montagem de um ideário de jovem bom passa a ser outro modo de viabilizar uma juventude compatível e agregada às crenças dos responsáveis não apenas da Editora do Brasil, mas de uma composição social que passa por políticos, empresários e a imprensa de circulação em massa. Essa discussão perpassou toda a produção didática dos livros voltados ao civismo desta editora, se prolongou durante a década de 1960 e adentrou a década de 1970, configurando parte do que pode ser denominada uma preocupação essencialista em relação à educação (Martins, 2014; Taborda de Oliveira e Braghini, no prelo).



Caracterizamos como essencialista uma concepção educativa unívoca, não afeita à pluralidade política, social ou cultural. Não se trata de um rótulo ou de uma classificação em relação a uma possível escola ou tradição pedagógica. Antes essa caracterização procura localizar em termos históricos os ideais pedagógicos muito restritos dos governos ditatoriais brasileiros, os quais defendiam uma pauta de valores também bastante restrita. No caso dos seus defensores, esses valores pressupunham um tipo de cidadania para a colaboração, portanto não crítica, e a religiosidade cristã, notadamente a católica, sendo ambos sustentáculos de valores tradicionais como a família nuclear, a propriedade, o trabalho, o anticomunismo e a pauta dos costumes. Esses valores eram a base sobre a qual, no plano educativo, estruturar-se-ia o Brasil Grande do megalomaniaco ufanismo brasileiro. Como lembra Martins (2014), os princípios orientadores daquele tipo de iniciativa estavam assentados em duas dimensões básicas: disciplinar a população e moralizar os costumes. Estavam em disputa sensibilidades, sendo que a ditadura almejava “formar para a adequação, cultivar a cooperação e disciplinar o espírito” (Martins, 2014). No nosso entendimento o currículo tecnocrático propunha algo que ia além de uma simples formação de acordo com os interesses da economia capitalista, como a historiografia costuma destacar. Não por acaso, a reforma da educação definida em 1971 pressupunha todo um reordenamento dos dispositivos escolares que apresentava e valorizava, inclusive, a imagem e a ação de lideranças estudantis limpas, esportistas, vitalistas, jovens com responsabilidade social, tanto nas práticas escolares quanto fora delas. Ao definirmos aqueles pressupostos pedagógicos como essencialistas, o fazemos a partir do entendimento que são portadores de propriedades fixas ou imutáveis para as pessoas e a sua formação.

Aquilo que se atribuía como direito e dever dos futuros cidadãos em formação nas escolas, era essencial à sua condição: uma cidadania baseada na comunidade, nunca crítica, ancorada em uma religiosidade cristã-católica e em valores tradicionais como a família nuclear, a propriedade, o trabalho e a pauta dos costumes. Esses valores definiam o entendimento muito peculiar que a ditadura tinha de *democracia*. O currículo prescrito, isento de conflitos, oficial e único para o país, pressupunha um determinado e único modelo de homem e de sociedade. Definia que os alunos fizessem o que *deveria* ser feito. Nesse sentido, o universo escolar era considerado um subsistema da vida comunitária almejada pela ditadura. E essa era definida por uma noção simplista de sociedade, para a qual o Estado era um tipo de demiurgo de um conjunto de indivíduos que pela comunicação definiam a sua unidade e afinidade social, de modo a criar um sentimento de pertencimento nacional ou de não questionar a sua imposição e arbitrariedade (Taborda de Oliveira e Braghini, no prelo).

Aquela expectativa seria mobilizada pelos reformadores da educação brasileira no começo da década como justificativa da interligação entre os graus de ensino apresentada pela Lei 5.692 de 11/8/1971 (EBSA, 1972, p. 30). Destacava-se o “potencial” dos jovens como uma “vontade firme e reta no orgulho de nação soberana e independente” (EBSA, 1974, p. 3).



A ideia de que determinados dotes representativos da juventude estudantil deviam ser observados, capturados e usados para o benefício do desenvolvimento do país perpassou os discursos da revista em simultaneidade aos ataques ao movimento estudantil e à mobilização política dentro ou fora da escola. Também a ideia de que os jovens eram detentores de uma força virtual que poderia (ou não) ser detonada no futuro teve várias formas, ora usada como elemento para a distribuição de jovens para as possibilidades de trabalho, ora como um fator moral imprescindível para a grandeza do país. Ambas faziam ecos aos interesses ideológicos do regime.

Sobre uma “juventude estudiosa” que era “boa” recaíram as seguintes imagens: ela era um “puro manancial”; que deveria carregar a “mística de uma democracia autêntica”, a integração entre classes em “perfeita identificação com o destino do regime e da nacionalidade”; boa como a “índole do nosso povo”, “pura”, “dócil”, “sensível”, que trabalhava, tinha amor à família e à Pátria.¹ A representação de um jovem laborioso, educado, deveria ser compreendida pelos leitores como um mapeamento da *verdadeira* juventude estudantil, denominada “vanguarda brasileira”.

Na sequência nos ocupamos da construção de um processo de purificação da juventude brasileira, apresentada nas legislações, na imprensa diária brasileira, e nos conteúdos da Editora do Brasil e seus responsáveis, apresentado o que foi sugerido como forma de “desviar” a juventude do seu potencial de revolta e, também de “organizar” o jovem “tranquilo”.

JUVENTUDE COMO “PURO MANANCIAL” BUSCA UM BRASIL MELHOR²

Desde o período das grandes greves estudantis perpetradas no início da década de 1960, os estudantes estavam associados à ideia de que eles só tinham tempo para atuar politicamente porque eram socialmente privilegiados e não trabalhavam. Entretanto, não foi exatamente isso o encontrado em outras interpretações sobre o período. Foracchi (1965, p. 3), atestou haver no período um “traço marcante” de “*reciprocidade fundada na dependência familiar*” [grifo da autora], onde o estudante, além de manter-se, ainda colaborava para o sustento da família. De

1 As expressões citadas foram cunhadas respectivamente pelo jornal *Folha de São Paulo* no artigo “Estudantes” em 5/7/1964 (EBSA, 1964, p. 63); pelo Ministro da Educação em 1965, Flavia Suplicy de Lacerda (EBSA, 1965, p. 22) e *O Estado de S. Paulo* no artigo “150 mil operários respondem aos estudantes” (22/5/1970, p. 3); por Alfredo Gomes, no artigo “Responsabilidade de todos” (EBSA, 1971, p. 7).

2 A juventude estudiosa como “puro manancial” foi analisada nas páginas de *Folha de S. Paulo* (10/4/1964, p. 13) na figura da Ação de Estudantes Democráticos pedindo a união do Exército após o golpe militar estando eles unidos a diversas outras instituições, grupos, associações, tais como o Movimento de Arregimentação Feminino, a União Cívica Feminina, a Liga do Professorado Católico, entre outros.



acordo com a autora, os vínculos entre os jovens e a família haviam se alterado e houve a necessidade de que os jovens trabalhassem como um imperativo das circunstâncias dessa nova situação concreta de convivência: a vida em família estaria encarecida (Foracchi, 1965, p. 55).

Gouveia e Havighurst (1969) ao analisar os dados por amostragem em escolas das capitais de cinco estados brasileiros salientaram as condições socioeconômicas do estudante de grau médio e, nesse caso, reforçaram que os estudantes trabalhavam e esperavam prolongar os estudos no futuro. Já a revista *Realidade* (1967), em uma pesquisa sobre a juventude brasileira feita em 1967, mostrou que havia 160 mil jovens nas universidades do país, o que equivalia a 2% dos jovens entre 19-25 anos. Dos jovens entre 14-25 anos (mil rapazes e moças que responderam à pesquisa), 61% estudavam, 34% trabalhavam, mas não foram apresentados dados demonstrando quantos faziam as duas atividades ao mesmo tempo (*Realidade*, 1967, p. 19).

Os dados e as análises apresentados, a despeito de indicarem uma faixa de estudantes que não trabalhavam, parecem apontar que a percepção dos editores, que desvinculava os estudantes do trabalho, fosse um senso comum. De qualquer forma, senso comum ou não, o fato é que foi estabelecido na revista um vínculo essencial entre os estudantes e o trabalho como uma pedagogia a ser aplicada nas escolas. Foram desenvolvidas proposições educacionais, teóricas e práticas, algumas tornadas lei, construídas como uma proposta para uma juventude estudantil que não confabulava com os seus pares revoltados. O professor Eugênio Augusto Antunes, por exemplo, fez um discurso durante a abertura do curso Mauá de Tecnologia na Escola de Engenharia e, segundo o documento, foi “ovacionado” pelos estudantes a partir do tema *A responsabilidade social do estudante no momento brasileiro* (EBSA, 1963, pp. 56-57). No seu pronunciamento, pediu a “reação” dos moços contra todos aqueles que procuravam corroer as instituições democráticas provocando “indisciplina e anarquia”, ativando o que ele chamou de “responsabilidade social”, se apegar aos valores da solidariedade e ter uma atitude nacionalista (EBSA, 1963, p. 57). O trabalho era, para o jovem, uma correta evolução moral e financeira para com a sociedade que lhe sustentou.³

Ao criar um laço que relacionava o destino dos jovens ao trabalho e ao “currículo a percorrer”, encadeados dentro da escola, foi pensada uma revisão de certos “quadros” da educação brasileira associando-a à imagem de que os jovens estavam cobertos de potencial e energia para gastar pelo Brasil. Portanto, os discursos

3 A associação entre os jovens e o trabalho foi feita, também, por meio da apresentação de quatro programas estadunidenses de amparo ao pagamento da universidade. Amparo que deveria ser dado aos estudantes que trabalhavam e pesquisavam ao mesmo tempo e mantinham bom histórico escolar. O artigo cita como programas que beneficiariam os estudantes norte-americanos: Programa de Empréstimos para a Defesa do Estudante, sob a Lei Nacional de Defesa (1958), criado pelo Congresso Nacional. Foi citado o “United Student Aid Funds, Inc.” (1961); o Programa da Associação Médica Norte-Americana; e os Programas “Cooperativos” de algumas universidades que “combinam os estudos com algum trabalho na especialidade escolhida pelo jovem que estuda e trabalha em semestres alternados” (EBSA, 1964, pp. 50-51).



também tratavam de alterar as possibilidades das trajetórias estudantis, e não somente, de enfatizar um ensino voltado para o trabalho. Era o que expressava Gustavo Corção divulgando a sua concepção de purificação dos meios universitários. O jornalista focou na capacidade dos jovens em analisar os fatos e colaborar com espírito participativo. Sugeriu ao então Ministro da Educação, Moniz de Aragão, que os estudantes fossem ouvidos com “atenção”, pois, como professor, ele teria encontrado, “muitas vezes”, “problemas, conflitos, colisões em que os estudantes tinham razão contra as instituições comodamente paralisadas”. De acordo com o jornalista havia “certos problemas universitários” que só os estudantes tinham a “capacidade de transmitir” e o ministro deveria aproveitar o ensejo para fazer sentir aos jovens a obrigação em colaborar, “mas colaborar de um modo que até hoje não foi feito” (*Diário de Notícias*, 7/8/1966, p. 2). Para o autor do artigo, o sentido de cooperação, a capacidade de transmissão de ideias e o dinamismo dos estudantes poderiam ser destacados como elementos dignos de atenção.

Austregésilo de Athayde, escritor e então presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL) em conferência no Palácio do Rádio em Belo Horizonte, teria afirmado: “o futuro pertence à juventude”, não para “desperdiçá-lo”, mas para “enfrentá-lo com responsabilidade e dever”. De acordo com o escritor, todos os brasileiros estavam em “marcha” e os jovens estavam “em marcha em ritmo acelerado”, e esse caminho deveria ser “evolutivo” (EBSA, 1970, p. 21). O futuro deveria ser um objetivo, e o potencial seria assumido com responsabilidade e pressa de forma a se tornar uma materialidade. Ainda segundo o autor, a “maioria” dos jovens estaria “estudando ou pesquisando nos laboratórios” e a todos lembrou que “os avanços científicos” deviam acompanhar o “avanço moral do homem” (EBSA, 1970, p. 21). Para ele, a aptidão da juventude, um poder quimérico, poderia ser acelerado. Neste caso, não houve queixas sobre a rapidez dos jovens.

Alfredo Gomes, professor e redator da Editora do Brasil, em fevereiro de 1968, não hesitou em chamar a juventude brasileira de “magnífica” ao julgar que a sua “energia” deveria ser usada, “deve ser aproveitada para a sua própria formação com o sentido de responsabilidade que lhe cabe de zelar pelo patrimônio territorial e moral deixado pelo passado que a geração do presente mantém” (Gomes, 1968, p. 6). Seis meses mais tarde, este mesmo professor demarcou que a juventude tinha se desviado há tempos dessa responsabilidade. Isso, por ter criado um “desnívelamento cultural” com o esvaziamento do espírito e a valorização da matéria (Gomes, 1969, p. 6). Tratava-se de garantir o uso da energia de toda uma nova geração que ainda estando na escola, ou que nela adentrasse, mantivesse o patrimônio e as tradições passadas pelos mais velhos.

Gomes, fazendo uma de suas análises sobre a História, terminou o seu texto, em 1969, apontando uma responsabilidade da escola para com a campanha de purificação dos estudantes. Para o autor, cabia “à Escola preparar os jovens contra as insídias, aguçá-los a perspicácia dos próprios juízos para não tomarem o erro pela verdade, a aparência pela realidade”. A escola era vista como uma fortaleza que tinha como uma missão defender os estudantes “contra as minorias *entenebrecidas e agitadas*” (Gomes, 1969, p. 8, destaque nosso).



Pouco tempo antes, durante as discussões sobre a Reforma Universitária e a Reforma Administrativa do MEC – Decreto 66.967/1970 – e antecipando uma “reforma no ensino”, o redator da revista sugeriu o que considerava como “providências essenciais” de modificações no sistema de ensino. Sobre os jovens e as suas características, atrelados ao tipo de ensino modificado, disse Gomes (1968):

O discernimento do jovem na atualidade e a necessidade de lhe solicitar responsabilidade, assim como torná-lo quanto antes valor positivo pela produtividade, pelo exercício da atividade remunerada e pela participação na vida social ou comunitária, tudo isto está a indicar que, também, o ensino médio, deve tornar-se compacto e menos dilatado (p. 3).

Para este professor e outros autores, a permanência na escola contribuiria para que a juventude não se dispersasse do seu dever e se intrometesse em temas que não lhe competiam. Sobre a possibilidade de modificação da estrutura do sistema seriado de ensino e a sua relação com a modificação das idades “legais”, pronunciou:

Muitos argumentos poderiam ser alinhavados para dizer da conveniência de recuar até a maioridade legal para os dezoito anos, como numerosos são os que mostram a inconveniência de reter os jovens por demasiado tempo, aos bancos escolares quer nos cursos que visam à cultura média e de iniciação profissional básica quer nos cursos de nível superior para o exercício da profissão mais bem lastreada técnica e culturalmente (Gomes, 1968, p. 3).

O jovem deveria ser tornado um “valor positivo” quando confundida a sua participação social a uma atividade profissional. Para tanto, parecia ser válida a possibilidade de alteração de uma idade oficial, assim como a de aceleração do fluxo escolar. De certa forma, essa proposta apresentou a ideia de que o tempo de permanência na escola, como uma gestação necessária para o mundo adulto, poderia ser precipitado de forma a despejar os jovens, o mais rápido possível, à produção econômica. A formação dos jovens, ainda que amparada por uma formação escolar precipitada, não pareceu indigna aos olhos do professor.

Essa condição “administrativa” da juventude estudantil também ficou evidente na fala do professor Pedro Calmon, quando avaliou um documento do presidente da França, à época Georges Pompidou, fazendo referência à importância do completo isolamento entre os estudantes de grau médio e os de nível superior. Para o professor, o “encontro entre gerações estudantis diferentes” acarretava “sérios prejuízos”, pois não era justo que os “ginasianos” se antecipassem, nem que os “universitários” se retardassem a partir de um “encontro” dado pelo sistema de ensino (EBSA, 1971, p. 40). Segundo Calmon, o regime de ensino brasileiro não permitia “fusões” e “perturbações” entre os dois níveis de ensino. Dava a entender que o “corte” entre os níveis de ensino, além de servir a um “problema de segurança”, não contradizia um “fator psicológico também” (EBSA, 1971, p. 40).



A discussão sobre o papel da escola naquilo que era apontado como providências essenciais de mudança no caráter da juventude, cada vez mais afeita ao questionamento da ordem, enfatizava que os pais compreendessem a função da escola como um centro elevado de distribuição de vocações. Foi possível perceber que, para os editores, a função da escola na educação dos jovens oscilou entre ser um ambiente de importância diminuída e ser um ambiente importantíssimo. Por um lado, a importância da escola passou a ser medida pela rapidez na execução do tempo de obrigatoriedade escolar. A escola média a ser vista como um ambiente de rápida passagem obrigatória. Por outro lado, mesmo tendo pressa, a escola, mais do que a família, deveria ter a propriedade da distribuição de futuros disponíveis ampliando o espectro de atividades úteis e de amparo social.

Se os jovens eram “conscientes dos problemas da comunidade”, participariam de diferentes campanhas de solidariedade mostrando a exuberância dessa etapa da vida (EBSA, 1966, p. 27; Gomes, 1968, p. 6). Sobre a participação de jovens em campanhas, vemos, sincronicamente, na repercussão de várias delas, o empenho de diferentes instituições para alimentar a ideia de potencial juvenil de forma generalizada. Nos anos 1970 havia muitas delas, tais como a Operação Juventude (Marinha do Brasil – Pará, em setembro de 1971), para fazer reparos em escolas; a Campanha contra os tóxicos (Ministério da Educação – Brasil, em abril de 1972); a Maratona Escolar para o 1º e 2º graus (Caixa Econômica Federal – Brasil, em julho de 1977): para estimular o hábito da leitura; entre outras (Braghini, 2015, p. 211-212).

JUVENTUDE ESTUDIOSA COMO ELEMENTO DE SUSTENTAÇÃO DA “MÍSTICA DO PATRIOTISMO”⁴

Fazer com que a juventude estudiosa também voltasse a sua crença para uma “mística da democracia autêntica” foi a tônica do discurso do ministro da Educação, Flávio Suplicy, durante a comemoração do Dia da Independência do Brasil em 1965. Quando o ministro apelou para que os jovens mantivessem a “cabeça erguida”, estava a dizer sobre a capacidade de o jovem não ficar subserviente aos mandos de uma “minoridade concentrada”, politicamente ativa, para se voltar aos “destinos da Pátria”.

Durante o discurso, os jovens estudantes foram transformados em “força viva do Brasil”, porque somavam “80 milhões de brasileiros”, representantes da “maioria do eleitorado”. Portanto era, antes de tudo, uma força numérica. Para o ministro, a participação ativa deste grupo era o mesmo que “atuação cívica”: “atuação patriótica em defesa de novas ideias e novos conceitos, na grande tarefa

4 Parecer do deputado Plínio Salgado sobre o projeto do governo que dispõe sobre o ensino no Exército, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (EBSA, 1971, p. 43).



de aprimoramento do regime”, dar “resposta aos desafios do presente e do futuro” (EBSA, 1965, p. 24). Já a revista EBSA comemorava o fato de que o movimento estudantil “de esquerda” conseguiu penetrar apenas em um pequeno número de estudantes. A maioria dos estudantes, “através dos próprios inquéritos revolucionários, era totalmente inofensiva a qualquer doutrina subversiva” (*Folha de S. Paulo*, 24/4/1966, p. 4).

O apelo feito à maioria dos jovens, pondo-os como uma força numérica, que por si só seria capaz de constranger os avanços de uma “minoridade concentrada”, deu a entender que o plano para uma boa juventude foi pensado ao primeiro grupo. Pois além de ela ser a força numérica, passaria a ser o grupo representativo do “Brasil Grande”, mote da ditadura. E mais uma vez a atuação cívica aparecia como uma ferramenta de lapidação desse quadro.

Alfredo Gomes, em 1969, enquanto defendia os princípios da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, apontou para uma “dupla responsabilidade” dos educadores com relação ao civismo aplicado nas escolas. A primeira em fortalecer o corpo com a Educação Física e a instituição de uma disciplina escolar que envolvesse a “Organização Política e Social” (Gomes, 1969, pp. 1-3). Sobre o primeiro assunto, o autor deu importância à instituição da disciplina de Educação Física como prática esportiva por duas ordens: a) A Educação Física devia propiciar ao jovem em cada uma das etapas do seu desenvolvimento o uso do “tempo em um espaço”. Tempo usado naquilo que chamava de “fisiocultura” e atividades recreativas dentro de um espaço específico para esse fim; b) A Educação Física compreendida, “principalmente nas grandes cidades e nas áreas de maior densidade demográfica”, como forma de libertação das crianças da “angústia nos apartamentos, permitindo-lhes recreação sadia e educativa”.

Portanto, para a prática esportiva, vista como componente cívico, os educadores deveriam levar em consideração a manutenção de “convênios com agremiações desportivas”, clubes de campo, “senão a própria construção de estádios escolares”; ocupação dos períodos ociosos, posteriores aos horários de aula em sala “sob a supervisão de pessoal especializado”, buscando, desta forma, impedir ao jovem a “distração perniciosa” ou que se corrompesse no “abandono” que vivia, “tornando-se caso de polícia ou [...] de justiça” (Gomes, 1969, pp. 2-3). Visto dessa forma, o civismo empreendido à prática da Educação Física repassava à escola a responsabilidade de prover algumas “faltas nas vidas de jovens urbanos: a falta de espaço e a falta do que fazer”. Algo que, a partir de 1968, marcaria a valorização do esporte e da Educação Física como aspecto fundamental do ideário do regime ditatorial, como mostrou Taborda de Oliveira (2017). Segundo o parecer, com a falta do que fazer, e com o pouco espaço disponível para as atividades físicas, os estudantes burlariam práticas alternativas pouco construtivas como fazer política fora da escola.

Sobre o segundo assunto, a instituição de uma disciplina que envolvesse o civismo como um conteúdo necessário nas escolas, o autor argumentava que não se fazia “civismo” nem pela “prática” de Educação Cívica, nem com a disciplina “Organização Política e Social”. O civismo, segundo ele, era matéria ensinada como forma de



praticar virtudes a partir da relação recíproca entre o estudante com o seu mundo, julgando que, em um mundo bom, seriam apreendidos bons conhecimentos, e, dessa forma, os jovens formariam o seu próprio “juízo crítico” (Gomes, 1969, pp. 2-3).

Portanto, segundo o autor, restou a inclusão da disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica nas escolas, pois, “sem programa básico, sem diretrizes emanadas dos órgãos competentes”, a EMC prestava ao “desserviço de catequeses não desejadas”. Mesmo diante da alegação de que a EMC “não podia ser ensinada pela ‘formulação de regras de comportamento’”, o professor revelou que, fosse como prática ou como disciplinas, ambas eram incompletas. Por esta ideia o que estava em jogo era a oferta aos educandos do “entendimento de nossa organização política, lastreada pela tradição, história e formação da nacionalidade”, mas por causa do desfibrilamento cívico generalizado o conhecimento cívico seria incompleto (Gomes, 1969, pp. 3-4). Falou como editor de uma das mais importantes produtoras de livros didáticos de civismo no país naquele momento.⁵

Do mesmo modo, em uma das palestras proferidas pelo General Moacir Araújo Lopes, intitulada “Rumos para a educação da juventude brasileira”, havia a ideia de apreensão do conhecimento por uma espécie de iluminação. O autor julgava que Deus teria sido invocado pela maioria da população brasileira “para a iluminação das atividades nacionais”. Por este motivo, a educação devia desenvolver-se por meio de uma base “filosófico-religiosa” (Lopes, 1967, p. 18).⁶ Sobre a juventude, o que preocupava o general era que, ao prazo de duas décadas, a ela seria passado o “bastão do comando das atividades nacionais”. Reforçou a ênfase sobre a educação dessa juventude que, segundo ele, não estava corrompida (Lopes, 1967, p. 8).

Após seis anos de aplicação nas escolas da disciplina de EMC, o *Jornal do Brasil* em 1975 fez uma matéria discutindo sua eficácia. Apresentou considerações do então ministro da Educação, General Ney Braga; do professor Tarcísio Padilha, do Conselho Federal da Educação (CFE); do ex-ministro da Educação e senador Coronel Jarbas Passarinho e do General Bina Machado, ex-comandante do I Exército e da Escola Superior de Guerra (ESG). Todos os senhores opinaram sobre a importância da introdução da disciplina nas escolas como resposta “à guerra revolucionária marxista-leninista”. Entretanto, sobre os estudantes, Jarbas Passarinho afirmou que o governo precisava “assumir uma posição consciente e responsável na comunidade” estabelecendo “hábitos e atitudes” que não permitissem à juventude se entregar a “uma mera afirmação pessoal mediante a contestação” (Padilha, 1975, p. 20).

Para o ministro Ney Braga, a “grande missão” da EMC era dar “consciência a nova geração” de que eles, os propositores da disciplina, não eram um “hiato,

5 A Editora do Brasil possuiu um reconhecido catálogo de livros de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP). Participou ativamente das comissões de ensino sobre os livros didáticos desta disciplina. Os membros desta empresa tinham contatos diretos com o General Moacir Araújo Lopes, o militar que coordenava a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

6 Palestra proferida no Ministério da Educação e Cultura, na Universidade Federal de Goiás e no Lions Club de Leme, todas em 1967.



um intervalo, um parêntesis, inexpressivo na História do Brasil” (EBSA, 1975, p. 62). Tanto Jarbas Passarinho quanto Tarcísio Padilha consideraram que a longa lacuna nas atividades de EMC no país, entre 1946 e 1969, fomentou uma juventude sem “parâmetros educacionais”. Neste caso, a EMC foi apontada como uma potencializadora de atitudes educacionais: força dinamizadora que buscaria um tempo perdido, a fim de inculcar *rapidamente* os valores histórico-culturais da nacionalidade. Ao final, Bina Machado julgou que os valores daquela juventude eram os mesmos da “geração passada”. Diferentes na “forma”, iguais em “conteúdo”. Sem maiores explicações, o general deu a entender que se o “conteúdo” dos jovens era o mesmo de antigamente, a disciplina de EMC servia muito mais para modelar este formato de estudante (Padilha, 1975, p. 20).

Ver o jovem como um colosso que sustentaria o patriotismo mítico, reconduz à ideia de poder jovem, mas agora, sob um teto de tradição, de uma essência nacional. Ver a próxima geração como um receptáculo da existência de quem propõe uma lei sobre moral e civismo foi entendê-la como possível parceira. Ver o jovem como o pilar de uma democracia “autêntica” e mística poderia dar a ele um sentimento de crença poderosa no país e em si mesmo. Por conseguinte, jogar a democracia em meio a uma ditadura, ao misticismo, também deixou o jovem desmanchado no ar. O bom jovem, nesses discursos, era forte porque era etéreo.

LIVROS DIDÁTICOS E INFANTO-JUVENIS E OS BONS VALORES PARA OS JOVENS

O jovem como ator do presente e líder do futuro eram duas ideias que estavam propugnadas no livro de *Organização social e política brasileira* de Victor Mussumeci (1964) e *Moral e Civismo* de Mussumeci, Felipe Moschini e Otto Costa (1971), autores com sucesso de vendas na Editora do Brasil. Os jovens em ação estariam amparados pelos quatro pilares do civismo: o patriotismo, o civismo institucional, o civismo político e o solidarismo (Mussumeci, 1964, Mussumeci e Moschini, Costa, 1971).⁷

Para os autores, os livros de civismo seriam um roteiro para o ensinamento das noções da organização pátria. Como “pedagogia”, primeiro, havia a ideia de “ajudar o jovem a ganhar a consciência de seu valor de ‘pessoa’ e adquirir compreensão da necessidade de agir como ‘pessoa’”, em favor das grandes instituições brasileiras, tais como família, Pátria, etc., sempre alicerçadas no cristianismo católico. Depois, os editores fixavam a imagem de que o jovem devesse ser amparado por valores credenciados da família, da escola, do entorno, em busca da “*verdadeira essência* de uma ética do civismo solidarista” (Mussumeci, 1964).

Como respaldo à aplicação desse civismo solidário, a Editora do Brasil divulgava que todas essas ideias eram também a vontade da Organização das Nações Unidas (ONU), com base no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos do*

7 Prefácio da 33ª edição de *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB) em 1964.



Homem, que versava sobre o “direito à instrução”; da Igreja Católica com as suas análises sobre os “problemas sociais” na *Mater et Magistra*, e, ao final dos anos 1960, do Conselho Federal da Educação (CFE), das determinações do Decreto 58.023 de 21 de março de 1966, que estabeleceu a prática da educação cívica em todo o país, e, por fim, da própria lei sobre a instituição de uma disciplina de EMC. Segundo os editores a constituição dessa “prática” apelaria para o uso de todos os veículos de difusão cultural para além dos muros escolares, fazendo uso de campanhas cívicas, como já dissemos, comemoração de datas nacionais e concursos em torno dos livros. Por isso mesmo, de acordo com o Decreto 58.023/1966, em seu artigo 5º, ficava instituído um setor de Educação Cívica dentro da Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação.

Sobre os livros, os editores, em maio de 1969, fizeram uma ampla defesa da literatura infanto-juvenil, compilando opiniões sobre o que seria uma boa literatura para jovens. O resultado da compilação sugeriu que jovens necessitavam de um tipo de literatura voltada especificamente para eles, seguindo critérios em que estava em jogo uma linguagem que fosse acessível, sem ser vulgar. Ligada às etapas de desenvolvimento do jovem, sem que fosse pueril ou tola, “sadia, equilibrada e construtiva” (EBSA, 1969, pp. 2 e 5). Novamente, Gomes enfatizou que, algumas obras clássicas de literatura deveriam ser adaptadas às crianças e adolescentes, facilitadas ao “espírito do século” (EBSA, 1969, pp. 2-4). Embora o espírito do texto recaísse sobre o tipo de literatura que poderia ser “aprovada” em atividades escolares, contrapondo-a aos livros que deveriam ser banidos das escolas, o compilador dos textos omitiu que ele próprio era um notório adaptador de livros clássicos para a infância e juventude, tendo publicado obras tais como *Por mares nunca dantes navegados*, adaptação de *Os Lusíadas* de Camões, pela Editora Melhoramentos e “Robson Suíço”, adequado a partir da obra de John Rudolf Wyss, pela Abril Cultural. Os personagens considerados modelares para os jovens eram: Robinson Crusoe em Defoe; Starck, em Wyss, e Godfrey, em Júlio Verne (EBSA, 1969, pp. 2-4).

Como é possível constatar, todas as personagens eram homens, imersos em condições adversas, naufragos em ilhas, que em meio à desesperança se lançaram em empreitadas de autossuperação. Foram capazes de sair das dificuldades encontradas em um ambiente inóspito, usando a sagacidade individual. É possível fazer outras apreensões sobre esses personagens, como também é possível considerar que essas qualificações das personalidades já fossem exemplares para os jovens muito tempo antes desse evento. No entanto, é possível cogitar o fato de que essas qualificações coincidiam com as qualidades consideradas essenciais pedidas à juventude naquele mesmo período.

A FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS “FORÇAS DA HUMANIDADE”

Havia a preocupação com a formação de lideranças que promovessem atos com espontaneidade, voltadas à solidariedade e espírito de cooperação. Pensando



assim, a Editora propunha a construção de um molde de liderança que detonasse uma capacidade juvenil de agir “sem premeditação”, como se uma possível aptidão inata para as boas atitudes pudesse ser transformada em hábito. Havia, também, a preocupação com os exemplos de liderança que inspiravam a juventude naquele momento, tais como Fidel Castro e Che Guevara. É possível pensar que a formação de novas lideranças competentes estava sendo deslocada também para outros ambientes para além da universidade, e que esse fenômeno social, sobre o qual se discutia sobre a preponderância ou não desse status da universidade, estava circulando socialmente.

O General Moacir Araújo Lopes, em 1969, procurou mostrar que uma parte da juventude mundial passava por uma crise com um vetor de caráter regressivo que tentava levar “o homem de volta ao instinto”. Portanto, a partir desse pensamento, ao mesmo tempo em que o jovem estaria associado às novidades do mundo moderno, parte das suas atitudes se voltavam não para um movimento civilizador, evolutivo, mas sim para uma ideia de primórdios. Em contrapartida, para o general conferencista, se havia um pedido de progressão da juventude, esta aconteceria pelas contribuições de grandes líderes, tais como Jesus Cristo, Moisés, Buda e Zaratrusta (EBSA, 1969, p. 36). Segundo este documento, para progredir era necessário buscar os bons e idealizados exemplos de líderes carismáticos do passado remoto.

A partir de 1972, o editor Gomes, enquanto escrevia à juventude, encontrou outra bandeira de luta: defender as tradições do passado e batalhar pela construção de um imaginário sobre as honras de personagens da História. De acordo com a crônica, o desprezo para com as pessoas e atos do passado era uma doença advinda da ideia de conflito entre gerações, e o professor não compreendia o motivo da execração pública aos vultos do passado (Gomes, 1972, p. 5). De sua parte, fazendo uma recapitulação do período de instituição da disciplina de EMC, o “esvaziamento moral e cívico da juventude brasileira” tinha relação com o “desdém pelas tradições, a repulsa aos pronunciamentos cívicos, como se estivessem superados ou devessem ser ignorados” (Gomes, 1975, p. 10). Para o autor, era mais lúcido contrariar a juventude que desdenhava das tradições (Gomes, 1975, p. 9).

Mais à frente no tempo, em entrevista, o mesmo professor, que também era membro da Comissão Estadual de Moral e Civismo de São Paulo, disse que havia um abandono das atitudes e atividades cívicas representadas por cerimoniais que expressavam uma “herança nacional”. Por isso, no entender do redator, faltava à juventude um civismo também como prática escolar desses cerimoniais (Gomes, 1977, p. 63). Para Gomes era importante exaltar os grandes nomes que seriam exemplo para a juventude (quase todos homens!), que marcaram a memória escolar e histórica brasileira (Gomes, 1967, pp. 162-163).

O foco distintivo que a *Revista* faz para as lideranças está bastante ligado ao civismo católico, nostálgico, pregado pelos seus colaboradores da revista, e aquilo que Hobsbawm chamou de uso das “tradições inventadas”, as quais “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm



e Range, 1997, p. 9). A tradição inventada inclui a ideia de que as “tradições” podem ser planejadas, formalmente institucionalizadas, dentro de uma sociedade em transformação. Sendo uma “tradição”, volta-se para o passado. Mas, por ser planejada, torna esse passado uma construção histórica da qual é possível fazer um uso conveniente. De acordo com o seu pensamento, existe uma “engenharia social” para que uma tradição seja estabelecida (Hobsbawm e Range, 1997, pp. 21-22). Não é demais sugerir que esse processo contribuiu para a educação das sensibilidades políticas.

Os estudantes viam como ídolos os revolucionários e outros jovens militantes, às vezes, como eles, estampados em revistas e jornais de circulação. Viam e com eles se identificavam. Em contrapartida, jornalistas, editores e militares discutiam a “falta de civismo” dos estudantes ao repelir, segundo suas interpretações, outros tantos líderes brasileiros, pessoas que, segundo eles, eram exemplares e com os quais os jovens “deveriam” se identificar (Braghini, 2024). Para o ministro Ney Braga, seria um plano de autoafirmação. O civismo proposto aos jovens pregava a necessidade de estabelecer conexão com heróis do passado.

A EMC, como disciplina, os livros de civismo, os artigos da revista, os meios de comunicação em massa, os eventos esportivos, as campanhas institucionais foram mecanismos para que esse retorno ao passado, passado construído, fosse rapidamente absorvido, forjando uma nova sensibilidade em relação à política nacional. Se pensarmos que a construção de um passado também implica uma inovação, já que é uma nova história, podemos observar alguns aspectos sobre essa “história conveniente” arquitetada aos jovens: a) Ela pode ter sido construída, também, como forma de contraofensiva reacionária à circulação das imagens de jovens revolucionários do presente; o que, de certa forma, diz algo sobre um possível embate editorial a respeito dos conteúdos de livros didáticos e outros impressos; b) Tinha um apelo nostálgico, pois, as pessoas que propunham esse tipo de civismo reclamavam de um tempo “áureo”, quando as práticas cívicas, cerimoniais, recheadas de símbolos pátrios, eram comuns em vários ambientes, inclusive o escolar; c) Importava ainda apresentar, naquele presente, lideranças “limpas”, esportistas, jovens com “responsabilidade social”, tanto nas práticas escolares quanto fora dela. Tratava-se de um lento processo de educação política. A EMC era uma espécie de dispositivo de emergência que intensificava os planos de mudança ou de resistência às novidades, para que fossem tornados estímulos sentimentais pela grandeza da Pátria, conforme a necessidade.

OS “BONS JOVENS” EM ASSOCIAÇÕES ESTUDANTIS: PRONUNCIAMENTOS E ATOS

Temos conhecimento sobre as associações estudantis que nos anos 1960 se mobilizaram contra os militares e o progressivo fechamento do regime. Mas, a documentação também apresenta uma juventude que surgia como bons moços, “democráticos”, que não aceitavam, por exemplo, a forma de condução do movimento



estudantil pelos seus pares. Cuba foi exemplo e chamariz para que os estudantes se sentissem atraídos pela luta revolucionária em plena Guerra-Fria. Mas nem todos os líderes estudantis assim pensavam. Assim é noticiado em EBSA o descontentamento de certos estudantes, em 1961, em relação à Revolução Cubana. Na nota, Fidel Castro é chamado de ditador. Este Centro Acadêmico não aceitava que, em nome de todos os estudantes, houvesse manifestações favoráveis à Cuba, como se extremistas pudessem falar por toda a classe estudantil (EBSA, 1961, p. 51).

O jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP) noticiou em 22 de outubro de 1961 uma celeuma entre estudantes favoráveis e contrários à revolução, indicando que no IV Congresso Latino-Americano de Estudantes, realizado em Natal, a UNE teria recebido “uma grande e merecida lição” pelo repúdio de “estudantes democráticos” às manifestações de exaltação ao líder cubano (OESP, São Paulo, 12/10/1961, p. 46). Foram produzidas duas resoluções pelos “estudantes democráticos”: uma que pedia pelo fim dos fuzilamentos e “outorgar o máximo de garantias que o processo revolucionário permite” aos estudantes; outra, pedindo à Comissão de Investigações Estudantis (RIC) da Secretaria Coordenadora da União Nacional dos Estudantes (Cosec), para que realizasse uma investigação sobre a “repressão” que sofriam os estudantes cubanos contrários ao novo regime. De acordo com o artigo, nem todos os estudantes pareciam dispostos a defender os atos revolucionários das lideranças cubanas. Parte deles eram contrários aos fuzilamentos acontecidos na ilha. Havia estudantes dispostos a concordar com o golpe militar em 1964.

Outro exemplo foi o apontado pela União Metropolitana dos Estudantes (UME) em 1964, como “órgão máximo de representação dos universitários cariocas”.⁸ À época a entidade teria expressado “sua confiança nas Forças Armadas, certos de que eles reconduzirão a Nação à legalidade constitucional” (EBSA, 1964, p. 58). Esse manifesto, assinado pelo estudante Antônio Figueira Filho (presidente), Evanildo Japiassú (Vice-Presidente/ “Problemas Nacionais”) e Lia Acquarene da Silva (2ª secretária), se posicionou “enfaticamente, contra os extremismos da esquerda e da direita [...]”; lutava para que fosse barrada definitivamente a ameaça comunista [...]”; reiterou a “sua condenação à falsa política de unidade estudantil, espécie de frente única”, que visava “massificar os estudantes impedindo a livre manifestação das vontades, oprimindo as consciências”; reiterou “enfaticamente”, que a preocupação dos estudantes, naquele caso, prendia-se “aos assuntos que lhes estão diretamente afetos”, tais como: “a Reforma Universitária, as melhorias das condições e técnicas de ensino, de modo que sejam preparados profissionais competentes para as tarefas do progresso nacional” (EBSA, 1964, pp. 58-59).

Com esse mesmo intuito, também da parte do Diretório Estadual dos Estudantes do Estado de São Paulo, por intermédio de seu presidente, o estudante Luciano Rodrigues Alves Pedroso, partiu um manifesto de apoio ao Presidente-ditador Marechal Castelo Branco, por manter “dentro da ordem e da lei as instituições de nosso país” (EBSA, 1965, pp. 28-29). O manifesto repetia os bordões sobre a

8 Referentes ou pertencentes à cidade do Rio de Janeiro.



ameaça comunista nos meios estudantis. Também, foi favorável ao uso das medidas de segurança nacional que os deixassem “estudar em paz” e os colocava como a “verdadeira liderança nacional”, “pensamento unânime” dos “estudantes democratas”. Por fim, julgou que o uso da força ditatorial contra as “minorias” valeria a pena diante do risco de se perder o “futuro da Pátria, o nosso futuro” (EBSA, 1965, pp. 28-29). Também ficou registrado por Gustavo Corção que estudantes iriam percorrer “colégios e as faculdades buscando adesões” a uma homenagem que estariam preparando às Forças Armadas. Havia, portanto, uma quantidade de mobilizações jovens que atuavam em conjunto com as frentes golpistas de 1964. Mas, o jornalista ficou apreensivo com a notícia de que haveria essa manifestação. Para o jornalista “era feio o zelo desses moços que correm em homenagear os vencedores” e que eles “deveriam abster-se desse tipo de atividade”. Não porque o jornalista fosse contrário “aos bons serviços prestados pelos militares”, mas porque os estudantes, favoráveis ou contrários, não deveriam se mobilizar de forma alguma para além do dinamismo “estudantil, escolar, universitário” (Corção, 1964, p. 2). Para Corção, o estudante bom não tomava posição nenhuma. Ficava parado. Adepto ou adverso, o estudante deveria permanecer dentro da escola e, se preferisse por estar do lado de fora, que optasse em ser mais discípulo e menos tutor.

Durante o processo de constituição da Lei Suplicy, foram cunhados como “estudantes democráticos” aqueles que, em comitiva, foram até Brasília apontar sugestões ao “projeto de extinção da UNE e entidades congêneres”. O próprio ministro da Educação teria recebido estudantes de vários estados brasileiros porque estes estariam interessados em “analisar e apresentar ideias visando solucionar alguns casos no âmbito das entidades que representam” (EBSA, 1964, pp. 27-28). Um mês antes à data quando aconteceriam as eleições gerais de representantes estudantis (16/9/1965), também foi noticiado que o Centro Acadêmico “Oswaldo Cruz” da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) teria realizado uma discussão entre professores e alunos com o propósito de examinar “com espírito construtivo” a Lei 4.464.

Todos estes exemplos entram nos critérios de “bons jovens” apontados como elogiosos. Essa percepção vai ao encontro de uma lacuna pouco explorada pela historiografia que diz respeito aos movimentos estudantis de “direita”, anticomunistas. Simões (1985, pp. 82-83), que apresentou a inserção das mulheres na política nos anos 1960, mostrou que não eram poucos os grupos estudantis cuja participação era “reservada” aos espaços privados, nos lares e escritórios, atuando em parceria aos grupos femininos que faziam do lar a sua maior bandeira de luta. Os jovens das associações estudantis que rechaçavam a atuação dos seus pares de “esquerda” foram apresentados como uma alternativa ao “outro” movimento estudantil. De acordo com os documentos apresentados, julgou-se que a participação de estudantes em associações era possível quando praticada uma política de conciliação, principalmente se feita em conjunto com as ideias oficiais. Não é demais recordar que parte daqueles estudantes “democráticos” se reuniram em fins da década de 1960 em torno do famigerado Comando de Caça aos Comunistas (CCC),



agrupamento que surge dentre os partidos acadêmicos da Faculdade de Direito (USP) e do Instituto Mackenzie, fazem mobilização política em salões, festas, festivais, enquanto são estudantes e, ao mesmo tempo, escondidos e negligenciados pela lei, praticam violência política, dando sustentação civil ao regime, inclusive praticando atos terroristas e, posteriormente, torturas.

CONCLUSÕES. MARCAS DE UM REDATOR CRISTÃO: “CRISTO MORREU JOVEM PARA QUE O ESPÍRITO HUMANO NÃO ENVELHECESSE E SE DESFIZESSE NA INUTILIDADE DAS COISAS”⁹

Em 1972, o redator de EBSA escreveu sobre a evolução do ideal educativo, dizendo que ele era “histórico” e que se modificava de acordo com as necessidades sociais (EBSA, 1972, p. 3). Segundo ele, os problemas educacionais estariam resolvidos se aos educandos fosse repassado o sentido cristão do “viver bem”, registrado pelo Papa Pio XI na Encíclica *Divini Illius Magistri*. Isto é, porta-se bem nesta “vida terrena” buscando “alcançar o ‘fim sublime’ para o qual foi criado” (EBSA, 1972, p. 6). De acordo com o autor, “viver bem” a vida terrena, no aspecto político-social, significava o estabelecimento da “integração e do equilíbrio entre os grupos” que compõem uma comunidade. Referiu-se a um ideal educativo que delineasse o homem à comunidade, “perfeitamente ajustado”, projetando esse ideal para frente. Pois, a intenção não era formar “só para viver o dia de hoje” (EBSA, 1972, p. 6).

Lembremos que a Encíclica determinou em 1929 que o fim sublime, após a morte, era o principal objetivo de uma verdadeira educação cristã. Jesus Cristo foi apontado como o verdadeiro modelo à juventude, principalmente durante o “período da sua vida oculta, laboriosa, obediente”. Mas o documento não necessariamente associou essas ideias ao “viver bem”. O ajustamento do jovem aparecia como um dever cumprido para Gomes, porque a Encíclica reconhecia os trabalhos dos leigos atuantes em benefício das causas educacionais dentro da Ação Católica. Fazer com que os jovens fossem “ajustados” apareceu como uma bonificação espiritual para o redator.

Wandick da Nobrêga, diretor geral do Colégio e Faculdade de Humanidades Pedro II, compartilhou com Gomes a mesma alegria por sentir o jovem “perfeitamente ajustado”, ao relatar a entrega de prêmios aos vencedores do concurso instituído pela Portaria nº 17 de 10/3/1973 do MEC. Essa portaria teria instituído um concurso solicitando o pronunciamento dos jovens sobre a “Revolução de 1964”. De acordo com o professor, quando os jovens eram “devidamente esclarecidos” dificilmente trilhavam por “ínvios caminhos” (EBSA, 1973, p. 53).

9 Frase de Alfredo Gomes escrita em janeiro de 1974 para comentar o discurso do General Humberto de Souza Mello, comandante do IIº Exército quando o militar falava aos jovens de São Paulo e do Mato Grosso, sem indicar o motivo ou o local (EBSA, 1974, p. 5).



Como força em potencial de transformação da sociedade no período, a dita “vanguarda brasileira” proposta na revista, se praticasse política, deveria ser uma política operacional. Os estudantes deveriam estar mobilizados em atividades que procurassem agregar novos adeptos interessados. Um estudante perfeitamente ajustado deveria praticar um civismo patriótico que foi associado às cerimônias e ritos escolares feitos dentro da escola; à atuação prática diante da realidade brasileira; à atitude voluntarista, ao amor Pátrio, à família patriarcal, à fé cristã. Preferencialmente, naquela pedagogia essencialista, o ato concreto deveria estar acima do sonho. E a purificação ritualística passava pela crença do jovem em uma “realidade” histórica inventada e lançada para o futuro: de que havia semelhanças entre eles e o Brasil; ambos jovens e cheios de potencial. A partir daqui os jovens tinham outro tipo de sonho grandioso.

REFERÊNCIAS

- Arquivo Nacional. (s.d.). Frente da Juventude Democrática e a Cruzada Estudantil Anti-comunista. Centro de Referência da Luta Política “Memórias Reveladas”: BRAN, Rio X9. O.E.SI, ACL.
- Athayde, Tristão (1970, junho 18). *Vae Victis. Jornal do Brasil*, p. 4.
- Botelho, W. M. (2017). A história da Comissão Parlamentar de Inquérito da União Nacional dos Estudantes CPI da UNE (1964). Dissertação inédita de M.e. em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Braghini, K. (2015). *Juventude e pensamento conservador no Brasil*. EDUC.
- Braghini, K. (2024). Uma disputa pelo “estatuto do estudante”: movimento estudantil entre debates e ataques sobre o que significa ser “bom” ou “mau” estudante no Brasil (1961-1968). *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, (24), 60-83. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n24a04>
- Braghini, K. y Cameski, A. (2015). Estudantes democráticos: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. *Educação e Sociedade*, 36(133), 945-962.
- Corção, G. (1964, abril 29). Manifestações Estudantis. *Diário de Notícias*, p. 2.
- Corção, G. (1966, agosto 7). O governo e os estudantes. *Diário de Notícias*, p. 2.
- Duarte, P. (1966, abril 24). Estudantes. *Folha de São Paulo*, p. 4.
- Revista Realidade* (1967, setembro). Edição especial “A Juventude Brasileira, hoje”. Editora Abril.
- EBSA (1961, abril). Estudantes reagem contra agitação extremista. *Revista da Editora do Brasil*, (157), 50-51.
- EBSA (1962, agosto). Cooperação de professores e alunos. *Revista da Editora do Brasil*, (173), 61-62.
- EBSA (1963, maio). Responsabilidade Social do Estudantes Brasileiro. *Revista da Editora do Brasil*, (182), 56-57.
- EBSA (1964, agosto). Entidades Estudantis. *Revista da Editora do Brasil*, (197), 56-58.
- EBSA (1965, setembro). Mensagem aos estudantes. Flavio Suplicy de Lacerda. Ministro da Educação. *Revista da Editora do Brasil*, (210), 23-25.



- EBSA (1966, novembro). Problemas da Juventude. *Revista da Editora do Brasil*, (224), 27.
- EBSA (1969, março). Causa da crise estudantil. *Revista da Editora do Brasil*, (253), 35-37.
- EBSA (1970, fevereiro). Futuro e Juventude. *Revista da Editora do Brasil*, (263), 21-22.
- EBSA (1971, janeiro). Palavras Oportunas. Alfredo Gomes. *Revista da Editora do Brasil*, (310), 3-6.
- EBSA (1971, julho). Operação Juventude. *Revista da Editora do Brasil*, (280), 40-41.
- EBSA (1972, março). Reforma. *Revista da Editora do Brasil*, (28), 30-32.
- EBSA (1973, agosto). Palavras Oportunas. Wandick Loudes da Nóbrega. Diretor do Colégio Pedro II. *Revista da Editora do Brasil*, (305), 53-54.
- EBSA (1975, junho). Moral e Cívica comete os erros que eliminaram outras matérias. *Revista da Editora do Brasil*, (127), 58-63.
- Lacerda, F. S. de. (1965, setembro). Mensagem aos Estudantes. *Revista da Editora do Brasil*, (210), 23-25.
- Folha de S. Paulo. (1964, abril 10). Entidades Cívicas pedem que o Exército se mantenha unido, p. 13.
- Foracchi, M. M. (1965). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. Companhia Editora Nacional.
- Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. Livraria Pioneira.
- Gomes, A. (1968, fevereiro). Educação Moral e Cívica. *Revista da Editora do Brasil*, (239), 1-6.
- Gomes, A. (1968, junho). Reformas e Reforma. *Revista da Editora do Brasil*, (243), 1-4.
- Gomes, A. (1969, março). História e Juventude. *Revista da Editora do Brasil*, (252), 1-8.
- Gomes, A. (1969, maio). Literatura Infanto-Juvenil. *Revista da Editora do Brasil*, (254), 1-8.
- Gomes, A. (1969, junho). Civismo. *Revista da Editora do Brasil*, (327), 1-5.
- Gomes, A. (1972, maio). Evolução do ideal educativo (I). *Revista da Editora do Brasil*, (320), 3-6.
- Gomes, A. (1972, setembro). Poluição. *Revista da Editora do Brasil*, (292), 3-8.
- Gomes, A. (1974, janeiro). Palavras Oportunas. *Revista da Editora do Brasil*, (310), 3-6.
- Gomes, A. (1975, setembro). Educação Moral e Cívica. *Revista da Editora do Brasil*, (330), 3-12.
- Gomes, A. (1975, setembro). Juventude Inquieta. *Revista da Editora do Brasil*, (330), 3-12.
- Gouveia, J. A. y Havighurst, R. (1969). *Ensino Médio e Desenvolvimento*. Edições Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo.
- Grosso, L. A. (2000). Uma onda mundial de revoltas: Movimentos estudantis nos anos 1960 (Tese de doutorado inédita). Universidade Estadual Paulista.
- Hobsbawm, E. J. e Range, T. (1997). *A invenção das tradições*. Paz e Terra.
- Lima, D. B. (2021). *CCC. Comando de Caça aos Comunistas. Do estudante ao terrorista – 1963 1980*. Editora Almedina.
- Lima, G. A. B. (2023). “Somos um país de jovens”: a cultura das políticas da ditadura militar brasileira para a juventude. Tese de Doutorado em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.



- Lopes, M. A. (1967). *Rumos para a educação da juventude brasileira*. Serviço Geográfico do Exército [Oficina Gráfica].
- Martins Filho, J. R. (1987). *Movimento estudantil e ditadura militar (1964-1968)*. Papirus.
- Martins Filho, J. R. (1998). *1968 faz 30 anos*. Editora da Universidade de São Carlos.
- Martins, M. C. (2014). Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, (51), 37-50.
- Mussumeci, V. (1964). *Iniciação ao Civismo*. Editora do Brasil.
- Mussumeci, V., Moschini, F. e Costa O. (1971). *Educação Moral e Cívica*. Editora do Brasil.
- O Estado de S. Paulo* (1961, outubro 12). IV Congresso Latino-Americano de Estudantes, p. 6.
- O Estado de S. Paulo* (1970, maio 22). 150 mil operários respondem aos estudantes, p. 3.
- Padilha, J. I. (1975, junho 8). Moral e Cívica comete erros que eliminaram outras disciplinas. *Jornal do Brasil*, p. 20.
- Simões, S. D. (1985). *Deus, Pátria e Família: as mulheres no Golpe de 1964*. Vozes.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2017). *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência e outros estudos*. Editora da UFPR.
- Taborda de Oliveira, M. A. y Braghini, K. (no prelo). Da polissemia das palavras: educação política e democracia na ditadura-civil militar brasileira (1964-1985). *Revista Brasileira de Educação*.

Recepción: 12/08/2024
Aceptación: 29/11/2024



Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos*

La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934

RESUMEN

El propósito de este escrito es analizar el papel que jugó la escuela rural en la construcción de la alianza política establecida por la dictadura de Rafael L. Trujillo con el campesinado, desde el inicio de su gestión. En general, la historiografía de la dictadura trujillista ha omitido el concurso del aparato escolar rural en la producción de esa alianza, haciéndola primordialmente depender del reparto de tierras y de las interpelaciones discursivas que indujeron al levantisco campesinado trashumante dominicano a convertirse en agricultor sedentario en función de un mandato de deber ciudadano. El historiador Pedro San Miguel ha propuesto el concepto de “ciudadanía de Calibán” para aludir a esa discursiva y de él me sirvo para presentar el modo en que la escuela contribuyó a su extensión.

PALABRAS CLAVE

Dictadura • escuela rudimentaria rural • patrón de acumulación • intercambios de poder • consenso

* Realizó estudios de grado en Sociología (UNAM) y posgrados en Ciencia Política (Flacso) y Estudios Latinoamericanos (UNAM). Ha investigado la historia de la escolarización en contextos rurales de México y la República Dominicana, y sus conexiones con la formación del Estado, la política, la cultura y la micropolítica. Cuenta con treinta publicaciones al respecto. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Filiación: Laboratorio de Género, Interculturalidad y Derechos Humanos / El Colegio de San Luis. San Luis Potosí, México. Sistema Nacional de Investigadores (Cohnacyt), México. Correo electrónico: j_alfonseca@yahoo.es. Orcid: 0000-0002-6525-8139



TITLE

Caliban's citizenry. The rural school and the dictatorship of Rafael L. Trujillo, 1930-1934

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the role that the rural school played in the construction of the political alliance established by the dictatorship of Rafael L. Trujillo with the peasantry, from the beginning of his administration. In general, the historiography of the Trujillo dictatorship has omitted the participation of the rural school apparatus in the production of this alliance, making it primarily dependent on the distribution of land and the discursive interpellations that induced the rebellious nomadic Dominican peasantry to become sedentary farmers in function of a mandate of citizen duty. The historian Pedro San Miguel has proposed the concept of “Caliban citizenship” to allude to this discourse and I use it to present the way in which the school contributed to its extension.

KEYWORDS

Dictatorship • rudimentary rural school • accumulation pattern • power exchanges • consensus

I. INTRODUCCIÓN

Considerada por politólogos como Juan Linz como ejemplo paradigmático de *sultanismo* –un excepcional régimen político supuestamente capaz de sostenerse sobre la base del temor, la corrupción y el aniquilamiento, sin apelar a la creación de consentimiento (Chehabi y Linz, 1998)–, la dictadura de Rafael L. Trujillo en la República Dominicana (1930-1961) es hoy reinterpretada desde perspectivas que dudan de que un dominio tan prolongado carezca de bases consensuales, y, por el contrario, la sitúan en el establecimiento de una alianza entre el régimen y el campesinado.

Dos autores centrales en la revisión de la teoría política del régimen trujillista son los historiadores Pedro L. San Miguel y Richard L. Turits, quienes sostienen que esa alianza se fraguó mediante intercambios de poder entre el Estado y el campesinado en el despliegue de una estrategia de dominación basada tanto en políticas objetivas de fomento agrícola (reparto inducido de tierra, creación de infraestructura para la expansión mercantil, abrogación de normativas fiscales, etc.), como en una política discursiva que construyó desde el Estado un imaginario positivo sobre el papel de los campesinos en la construcción nacional (San Miguel, 1999, 2011; Turits, 1998, 2003).



A esa interpelación discursiva, que extendió al mundo rural una *inesperada*¹ condición ciudadana de factor de progreso –no de rezago, como lo vino representando la elite gobernante desde la creación de la república en 1844–, es a lo que San Miguel (1999) llama “ciudadanía de Calibán”, condición así adjetivada porque transformó el imaginario sobre los hombres del campo, cuyo comportamiento levantisco y su renuncia al mercado fue asemejado con la “bestia calibanesca” del drama shakespereano.

El nuevo discurso permitió al futuro dictador establecer una alianza con el campesinado basada en la obtención de esfuerzo productivo a cambio del amparo bajo las normativas del Estado. Esta alianza fue central para el ejercicio del poder despótico sobre el resto de la formación social e hizo posible el exitoso modelo de acumulación capitalista basado en la sustitución de importaciones que daría larga vida al régimen. A la luz del consenso que gestó esa alianza, Turits (2003) postula la necesidad de revisar las tesis que explican la estabilidad de la dictadura trujillista en la corrupción, el culto a la personalidad y el terror como componentes primordiales del dominio.

En este escrito ilustraré el papel cardinal que jugó el aparato escolar rural tanto en la construcción imaginaria de esa “ciudadanía de Calibán”, como en el éxito del nuevo patrón de acumulación, realidad que considero inexplicablemente ignorada por los estudios sobre la dictadura de Trujillo. Examino procesos que tomaron lugar entre 1930 y 1934, desde el arribo del régimen al poder hasta el logro de una primera reelección basada de modo importante en la movilización del campesinado.²

Baso mis afirmaciones en fuentes operativas del Servicio Nacional de Instrucción Pública (SNIP), organismo establecido durante la ocupación norteamericana con el propósito de centralizar la enseñanza. Se trata de fuentes cotidianas del proceso escolar, reveladoras no solo del accionar de las inspecciones escolares, sus cuerpos enseñantes y sus comunidades de usuarios durante la implementación de la política, sino del modo en que las escuelas rurales se vincularon con otras dependencias del Estado.

Este tipo de acercamiento empírico ha sido marginal en los contados estudios existentes sobre la historia de la educación en la República Dominicana, país cuyo sistema educacional sufrió la impronta de procesos políticos que lo colocaron en el centro de proyectos de dominación social, de carácter tanto imperial (la ocupación

1 Empleo el interesante concepto de *ciudadanías inesperadas* que proponen Acevedo y López (2012) para calificar procesos en que la extensión de la ciudadanía inviste a sujetos o sectores sociales sin que estos activamente la persigan como modelo de participación ideal.

2 De modo general, el campesinado al que esencialmente interpeló la política trujillista se hallaba integrado por pequeños productores agrícolas dedicados a la producción de autoconsumo y al cultivo en pequeña escala de rubros mercantiles, lo mismo que a pequeños labriegos que habían perdido acceso al fundo agrícola por la expansión del latifundio azucarero y de la gran propiedad. Fue ese pequeño campesinado el que principalmente se incorporó a los programas de reparto agrario instituidos por el trujillismo y al que se dirigieron políticas de compulsión productiva como la obligación de mantener cultivadas superficies preestablecidas de terreno.



militar norteamericana de 1916-1924) como totalitario (la dictadura de 31 años que analizamos aquí), situación que lo hace singular en el plano continental.

Por añadidura, la corta bibliografía disponible se halla mayormente abocada al análisis del alto discurso pedagógico, jurídico y programático sobre la escuela nacional, haciendo a un lado la observación de sus procesos cotidianos de apropiación, *desde abajo*, esto es, en los espacios en que la política escolar interactuó con la vida social (Alfonseca, 2022a, pp. 17-19). Sin duda, un acercamiento a los procesos cotidianos permite no solo el contraste con la idealidad escolar imaginada por los diseñadores de los programas, sino determinar el carácter de las interacciones que sostuvieron las escuelas y sus docentes con sus comunidades de usuarios y la sociedad local envolvente. En el caso del estudio de la dominación trujillista, este acercamiento a las fuentes locales y cotidianas parece de cardinal importancia, dado el énfasis puesto por los estudios politológicos referidos en la preeminencia de los mecanismos de coerción.

II. EL CONCURSO DE LA ESCUELA RURAL A LA “DOMESTICACIÓN DE CALIBÁN” Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU CIUDADANÍA

San Miguel formula también la provechosa idea de “domesticación de Calibán”, para aludir a la trasmutación del tradicional campesinado trashumante en agricultor, operación que estuvo en el centro ideológico del “populismo rural” que permitió al régimen crear bases para la transformación del patrón de acumulación y encuadrar en la obediencia ciudadana a la masa que usualmente nutrió la leva de los innúmeros caudillos que frustraron la emergencia de un Estado nacional estable y soberano hasta 1916, cuando la ocupación militar norteamericana sentó un primer acto de la obra domesticadora al desarmar a la población rural, regular sus prácticas agrícolas e imponerle la compulsión escolar, entre otros aspectos.

Tanto San Miguel como Turits consideran que el trujillismo consumió esencialmente esa obra de domesticación, y que lo hizo gracias a una discursiva que promulgó a los hombres del campo como sus “mejores amigos”, en tanto se entregasen al esfuerzo agricultor. Ambos citan los recorridos militares del jefe de Estado por el país en campañas de fomento al cultivo de arroz, maíz, tabaco, café y otros bienes de consumo interno y externo con los que enfrentar las restricciones que imponía la crisis mundial de 1929, y consideran hito en el ascenso de ese populismo campesinista la mítica alocución “A los trabajadores del campo”, de noviembre de 1932,³ la concomitante distribución masiva de la famosa *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (escrita por Trujillo tras el aniquilamiento del

3 “Mis mejores amigos son los hombres de trabajo, porque los pueblos salen de la pobreza trabajando. Por eso sembrar la tierra de arroz, tabaco, café, cacao y otros frutos, y dedicarse a la ganadería [...], es deber de cada ciudadano y obligación moral de todos mis amigos” (San Miguel, 1999, p. 278).



gran caudillo militar Desiderio Arias) y la intensa movilización por el fomento agrícola que concretaron las multitudinarias “revistas cívicas” (o “agropolíticas”) a lo largo y ancho del país, en el marco de una narrativa nacionalista que pronto entroncó con la campaña por la reelección en 1934. Ambos coinciden también en señalar que la *Cartilla* constituía el decálogo de la ciudadanía que se proponía extender a Calibán, por su concisa enunciación de máximas sobre la ley, el derecho, el deber, el orden, el poder legítimo y la nación.

Sin embargo, a pesar de relevar tales elementos, nuestros autores no le asignan gran relevancia constructiva al sistema escolar. Basado en las memorias campesinas del trujillismo, que recabó décadas después del ajusticiamiento del dictador en 1961, Turits (2003) llega a afirmar:

Empero, los esfuerzos educacionales del régimen fueron ampliamente ineficaces. El Estado fracasó en situar maestros calificados en las escuelas rurales. Algunos campesinos confirmaron que aprendieron o retuvieron solo las habilidades más básicas (firmar sus nombres, leer letreros, etc.), debido a que muchos maestros eran semianalfabetos o porque el régimen asignó recursos limitados a la educación [...] Sin embargo, el testimonio de los campesinos sugiere que Trujillo ganó capital político, incluso, de estas modestas medidas educativas, en tanto evidenciaron preocupación oficial tras una larga historia de negligencia estatal y desdén urbano por el campesinado (pp. 227-228).

En nada creería que la política escolar rural constituyese algo modesto para la dictadura. Menos que “incluso” de ella obtuviese capital político. Muy por el contrario, creo que la política escolar rural estuvo en el centro de la política del régimen, y que fue crucial en la producción de las realidades integrantes del análisis del compromiso Estado-campesinos como fundamento consensual del despotismo. Quizá porque reduce el sentido de la escuela a la obtención de artefactos culturales como la letra o las disciplinas, es por lo que Turits deja fuera su uso como ámbito de construcción de relaciones de poder y como agencia ritual de la que los Estados nacionales históricos obtuvieron bienes políticos de muy diversa naturaleza.⁴

Debe señalarse, en primer término, que la política escolar anticipó –quizá como paso inicial al cual concatenar otros actos– la futura política agrícola y la discursiva campesinista que envolvió las campañas de fomento de los años 1931-1932, en tanto existe evidencia de que, desde mediados de 1930, el superintendente general de

4 El espectro temático que hoy comprende la historia de la educación rural es de gran amplitud. El presente estudio se sitúa en la perspectiva que persigue entender a la escuela rural como espacio de reproducción, resistencia y negociación asociado a la formación del Estado, interesándose menos en comprender lo que enseñaban los planteles como en valorar el tipo de relaciones que facilitaban más allá de esos aprendizajes. Es deudor, en este sentido, de la llamada corriente posrevisionista de la historiografía de la educación mexicana, principalmente inspirada por los trabajos de Vaughan (2000). Una compilación en buena medida situada en esta óptica se encuentra en la obra *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011).



enseñanza Ramón E. Jiménez solicitó al presidente de la República el concurso de las autoridades rurales para que los inspectores escolares celebrasen reuniones con campesinos a fin de interesarlos en el “plan de estudios a base de agricultura que prepara esta oficina” y solicitarles su apoyo para edificar escuelas “debiendo uno de los propietarios ceder el terreno para casa y huerto” (Jiménez, 1930).

Aunque en el verano de 1930, cuando Jiménez hacía su solicitud, los efectos de la crisis mundial apenas comenzaban a manifestarse y nadie, desde luego, podía imaginar la destrucción de la ciudad capital dos meses más tarde por el ciclón San Zenón, sus ideas parecen anticipar la reorientación del patrón de acumulación que seguiría a la Ley de Emergencia decretada el 4 de septiembre de 1930, un día después del paso del desastroso ciclón.

El nuevo plan para la escuela rural fue decretado por el Consejo Nacional de Educación el 16 de octubre de 1930. Frente al de otros ruralismos pedagógicos latinoamericanos de entonces, fue un plan radicalmente centrado en la enseñanza de la agricultura –en el huerto escolar– y en la economía doméstica.⁵ La presentación que el superintendente hizo de este en la *Revista de Educación* delinea elementos discursivos que figurarían meses después durante las campañas de fomento agrícola. Decía Jiménez:

Hay un profundo desamor al campo. Por eso se venden tan fácilmente las propiedades rurales y el latifundio tiende a generalizarse en el país. Por eso, debiendo ser este un país rico, es un país pobre [...] Al prepararse este plan se han tenido en cuenta modalidades, costumbres y prejuicios de nuestros campesinos [...] para que la enseñanza tenga un acabado fin práctico. Pocas materias, las indispensables, figuran en él: pero dentro de la Lectura y el Lenguaje se pueden enseñar a los alumnos nociones de moral, de administración pública, de historia, de geografía, de higiene, etc. No basta combatir el analfabetismo. Hay que saber trazar, a las masas que han de ser alfabetizadas, la orientación que reclaman las necesidades de su vida. [...] Para ese fin hemos preparado, a más del programa especial de agricultura, un himno llamado a ser [...] una especie de oración del campesino a la tierra de la cual recibe, a todas horas, alimento, protección y abrigo (Superintendencia General de Enseñanza, 1930, pp. 22-23).

Autor del *Himno Agrícola* y de la reducción curricular que hizo del plan de estudios de la enseñanza primaria rural un proyecto esencialmente vertido a la

5 Tomo el concepto de *ruralismo pedagógico* de los estudios brasileros sobre la escolarización rural. Alude a la emergencia de corrientes culturales promotoras de una filosofía de la educación y un currículo, por tanto, centrado en la vida rural y en el modo en que esta debía articularse con la problemática del desarrollo nacional (Leite, 1999). Al referir a configuraciones discursivas que integran imaginarios dirigidos a enaltecer el arraigo y la identidad en la vida rural, sus vínculos con el modo de vida urbano y el diseño de pedagogías y currículos adaptados a ella en pos de su modernización, el concepto resulta de interés en cuanto a la idea de construir un diálogo historiográfico comparado sobre la educación en América Latina.



sedentarización del campesinado y su conversión en agricultor abocado al incremento de la producción, las ideas del superintendente Jiménez gravitarían crucialmente en la conversión del sistema de enseñanza rural público en un aparato ideológico al servicio del Estado trujillista. A pesar de que dejó el cargo a inicios de 1931, para dar paso a las superintendencias sucesivas de los hermanos Max y Pedro Henríquez Ureña, lo hizo para ocupar el mucho más relevante puesto de Secretario de la Presidencia, desde el cual hizo imprimir un primer tiraje de la famosa *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (coincide en creerse que Jiménez fue su verdadero autor), impulsando también su aparición en diarios de circulación nacional y desde donde preparó un segundo tiraje de 20 mil ejemplares de lujo por la editorial Seix Barral de Barcelona.⁶ De la distribución de esta segunda edición se haría cargo el propio Jiménez, que reanudó como superintendente tras la renuncia de Pedro Henríquez Ureña en agosto de 1933.

Fuese por premeditación o por contingencia, la reforma de Jiménez se hacía cargo del hecho de que la escuela rudimentaria rural era la única agencia del Estado nacional dominicano que podía tomar en sus manos de un modo unívoco el problema práctico de reorientar el patrón de acumulación para enfrentar la crisis mundial y encuadrar con ese fin el comportamiento de la “bestia calibanesca”. Ella concentraba el principal destacamento burocrático del Estado, exceptuado el ejército, y resulta claro que poco podía representar el aporte al fomento agrícola que realizaban, separadamente, la Secretaría de Agricultura y los agentes de campo del comercio agroexportador, versus el que podían desplegar 400 maestras y maestros rurales, 30 inspectores y 6 intendentes del SNIP, con su sistema de escuelas y huertos aptos para fungir como centros de distribución de simiente, producción de plántula, introducción de cultivos y distribución de implementos. El único cuerpo burocrático del que disponía el gobierno para abocar a esos proyectos futuros eran los maestros rudimentarios. El ejército contaba con cerca de 1.300 hombres, pero se hallaba ocupado en controlar el territorio y mostrar el poderío del nuevo régimen, además de que posiblemente no tuviese la aptitud del que emplearía en Cuba en esas tareas Fulgencio Batista a partir de 1934 (Alfonseca, 2022d).

Quizá por esa visión de largo plazo sobre el papel que se asignaría al campesinado fue que Jiménez restableció la jurisdicción de inspectores de agricultura y alcaldes pedáneos sobre el sistema escolar –un asunto que había taxativamente escindido la ocupación norteamericana–,⁷ hecho que unificó sobre el terreno el

6 La primera edición de la *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* se hizo en noviembre de 1932, en San José de las Matas. Se desconoce su tiraje. El segundo tiraje consistió en un volumen que incluía la cartilla del presidente, la *Cartilla de Homs para la alfabetización y aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura* (adaptada al perfil dominicano), el Himno Nacional dominicano y el Himno Agrícola del superintendente.

7 En enero de 1919, la Circular D-II-3 emitida por el entonces superintendente Julio Ortega Frier establecía “criterio definitivo respecto a las relaciones de servicio entre las autoridades escolares y los funcionarios que corresponden a los demás Departamentos del Gobierno”, resolviendo “no aceptar la intervención directa de los Inspectores de Sanidad, de los Inspectores de Agricultura, de las autoridades eclesiásticas o de cualquiera otro funcionario público extraño al servicio escolar” (Ortega, 1919),



accionar de responsables locales del fomento agrícola como esos. Los primeros, definiendo el modo en que se insertarían las escuelas en el plan general de fomento; los segundos, encuadrando desde los planteles la participación de los productores locales en las políticas generales del régimen.

La campaña de fomento a los huertos escolares constituye un buen ejemplo del modo en que la reforma curricular de Jiménez permitió articular la escuela rural con la política de sustitución de importaciones e impulso a los rubros tradicionales de exportación (tabaco, café, cacao). Se trató de una campaña coordinada por la Secretaría de Agricultura, Industria y Comercio, cuyo responsable, Rafael Cesar Tolentino, es señalado por Turits como integrante de una cierta corriente “campesinista” presente en la intelectualidad dominicana, que impulsó también el reparto agrario y el establecimiento de colonias agrícolas con campesinos sin tierra, presos e inmigrantes. El cuerpo de inspectores agrícolas de la secretaría condujo sobre el terreno la acción de enseñantes, inspectores y escuelas del SNIP, y orientó decisiones sobre variedades de cultivo, además de que supervisó y evaluó los cursos de agricultura por correspondencia que debieron acreditar maestras y maestros rurales.

La primera campaña se desarrolló en 1932 y continuó celebrándose durante cerca de diez años, entreverada, de más en más, con la arenga productivista que impregnó la acción del Estado despótico dominicano durante el impulso del modelo sustitutivo. El huerto escolar se erigió en la institución socializadora de la nueva infancia que requería el desarrollo del país y la escuela rudimentaria en la agencia sectorial de una política que intervino profundamente la vida de niños y adultos de los campos.

Así, el aparato escolar rudimentario fue convertido en brazo de la política agrícola general y secundó prácticamente todas sus medidas. No en vano, la coordinación del programa de Huertos Escolares recayó en la Secretaría de Agricultura que, para el efecto, designó al instructor agrícola Arturo Grant Pardo, puertorriqueño venido al país en días de la ocupación norteamericana (1916-1924). Pardo fue el intelectual orgánico del programa de huertos y su accionar merece el recuerdo de los dominicanos. Fue él quien postuló en páginas de la *Revista de Agricultura* el sentido del huerto en la formación escolar y quien pronto concibió un programa de cursos por correspondencia especialmente dirigido al magisterio rural, que fue conminado a certificarse en ellos.

A fines de 1932, por iniciativa de la Cámara de Comercio, Agricultura e Industria de la ciudad de Santo Domingo (privada), se realizó un primer certamen de huertos escolares, que se extendió luego por las demás provincias de la República hasta rematar con la realización de la *Semana del Huerto Escolar* en todas las inspecciones escolares en 1933. La movilización simbólica en derredor de los huertos abrió paso a una serie de prácticas de emulación por parte del alumnado (concursos productivos, clubes agrícolas, etc.) e, incluso, de las familias, pues el imaginario del fomento agrícola derivó también en certámenes de patios familiares.

medida que respondía al interés por consumir la erección de un sistema de escuela pública centralizado, exento de las intervenciones del poder local (Alfonseca, 2022e).



Para mediados de 1934, los voceros de la campaña asumían que la mayoría de las escuelas contaba con un huerto en producción y, a inicios de 1935, la *Revista de Educación* publicó un cuadro general sintético del sistema escolar que, en lo que toca a huertos y jardines escolares, mostraba la situación que ilustra la Tabla 1.

Si se asume que el huerto era enteramente rural –algo plausible, pues pocas escuelas rudimentarias urbanas pudieron tenerlos–, la cobertura de la política de huertos alcanzaba en ese entonces el 70,1%, cifra notable incluso en términos latinoamericanos.⁸

Considero veraces los reportes del desarrollo del huerto escolar de la naciente dictadura y creo de interés profundizar su estudio, en lugar de descartar su análisis de modo apriorístico (Carreras, 2012), como ha tendido a hacerse durante largo tiempo, más desde la narrativa del *deus ex machina* del maquiavélico y todopoderoso Estado despótico que desde la conceptualización de los consensos y las negociaciones que gestó con sectores del campesinado (Inoa, 1994).⁹

Las sucesivas campañas de huertos fueron tejiendo un ruralismo pedagógico que desbordó la órbita netamente curricular, para abarcar corrientes de opinión sobre la vida misma: la bondad del campo, la importancia del arraigo al suelo, la falsa realización del individuo en las urbes, etc., narrativas que engarzaban bien con los propósitos generales de la política agrícola. Un ruralismo pedagógico productivista, formador de ciudadanía, orbitó insistentemente en el discurso escolar, y no tardó en extenderse a la producción de un imaginario de familia agricultora imbuido de principios éticos, morales y actitudinales inspirados en la *Cartilla Cívica*. Esa interpelación ruralista fue recreada también en la literatura, las artes plásticas y la música, articulando sus productos con los discursos nacionalistas del modelo de sustitución de importaciones.

De este modo, la expansión de los huertos representó una práctica de domesticación tangible en los vecindarios rurales, que prestaron concurso a su fomento quizá con fines estratégicamente situados en el reparto agrario que tocaba sus comarcas, aunque también motivados por el tren de nuevas relaciones sociales de

8 Sería de interés valorar críticamente los alcances del ruralismo pedagógico latinoamericano en aspectos como el establecimiento de parcelas o huertos escolares, una especialización curricular que solo practicaron algunos sistemas nacionales. Estudios propios (Alfonseca, 2006) revelan que, incluso en experiencias emblemáticas como la mexicana, la parcela escolar encontró obstáculos para abrirse paso entre el campesinado, cosa que también reflejan los estudios de Read (1950) y Miñano-García (1945), relativos a Cuba y Perú.

9 Me interesé en el ruralismo pedagógico dominicano durante el trujillismo a partir de lo que observé sobre las parcelas escolares en escuelas federales de Texcoco y Chalco (México), entre 1923 y 1940. Allí, a pesar del agrarismo y las buenas condiciones de mercado, la pedagogía ruralista mantuvo un perfil bajo, cercano al 50% de las escuelas. El ímpetu de los huertos dominicanos me llamó la atención y traté de profundizarlo críticamente. Pude confirmar la existencia de unos 125 huertos en fotografías publicadas por la *Revista de Agricultura* en 1932 y 1933. La compulsión de esa y otras fuentes me lleva a pensar que el campesinismo de esta primera fase del trujillismo construyó activas alianzas locales basadas, quizás, en el temor estratégico, pero también en la anuencia, la movilidad y la rearticulación micropolítica de la vida local a partir de la escuela.



interés que gestaba el modelo sustituidor y las que proporcionaba el entramado institucional que gestaba el nuevo orden de dominación en los campos.

Pero el activismo ruralista no se agotó en el currículum escolar y se extendió a otras prácticas desplegadas en derredor de los huertos. La principal de ellas tuvo que ver con el concurso de la burguesía agraria como cuerpo corporativo del sector oficial a través de las cámaras provinciales de Comercio, Industria y Agricultura. La colaboración de las Cámaras con las campañas de fomento a partir de los huertos formó parte de sus actividades cotidianas y fue metódicamente registrada en actas e informes anuales durante los años 1932-1938. Produjo, podría decirse, un espacio de prácticas de representación del nuevo bloque histórico, que situaban en el horizonte de visibilidad del campesinado a quienes integraban la gran alianza política y simbólica que subsumía sus vidas en mandatos de acción en favor del engrandecimiento nacional: el caudillo benefactor y las obedientes oligarquías.

Las cámaras emplearon los huertos escolares como espacio para establecimiento de semilleros aptos para la mejora cualitativa de los productos tradicionales de exportación, particularmente en el caso del tabaco. De modo frecuente, los reportes de las cámaras provinciales de Santiago y Salcedo –entre las más importantes, sin duda– mencionan los huertos como punto de entrega de posturas de la nueva variedad de tabaco “Amarillo Parado” que se quería introducir. Hacia 1934, sus dirigentes se ufanaban de haber logrado uniformar la semilla de tabaco a nivel nacional, elevando la calidad y los precios que recibía el producto dominicano en el mercado internacional.¹⁰

Los huertos también fungieron como puntos de distribución de semilla e insumos para los agricultores del entorno, fuesen o no padres de alumnos del plantel, algo que les permitió expandir sus actividades mercantiles y proyectar liderazgo como intelectuales orgánicos de la modernización productiva promovida por el régimen.

En esta lógica son frecuentes los reportes del sistema escolar sobre tareas de fomento del cultivo del cafeto. En 1934, por ejemplo, se informaba al superintendente general de enseñanza que “anexo a cada huerto estamos preparando parcelas de terreno de tres tareas para la siembra del café, fruto que se da en estas regiones de una manera sorprendente; pero que los moradores de esta Común apenas siembran” (Agramonte, 1934).¹¹

10 Los huertos escolares de Jayabo Afuera, Ojo de Agua y Palmarito figuran continuamente como semilleros prestos a la distribución de posturas de la nueva variedad Amarillo Parado en comarcas de las provincias de Salcedo, Santiago y La Vega. A fines de 1933, el secretario de la cámara de Santiago afirmaba: “Los huertos escolares están siendo un gran factor de la cosecha, no tanto por la gran cantidad de posturas que pueden repartir entre los cosecheros de su sección, sino como una enseñanza objetiva de las ventajas que hay de preparar los semilleros temprano” (Revista de Agricultura, 1933, p. 878). También por esos días, el intendente escolar del departamento norte, Augusto Ortega, directamente celebró un concurso de “huertos escolares de tabaco”.

11 La tarea es una unidad de medida equivalente a 628.86 metros cuadrados. En la nomenclatura política y administrativa de la República Dominicana, la Común constituye una unidad equivalente al Municipio.



Más no solo se trató de tabaco y café, productos cuya calidad se perseguía expresamente mejorar. Gran parte del registro que merecen en la historia agrícola nacional cultivos como la cebolla, las citrosas, el maní (cacahuate), la bija (axio-te), la papa, entre otros rubros, se escribió con el extensionismo de los huertos escolares, que también fueron protagónicos en el despliegue de otras campañas, como la Avícola Escolar de 1933-1935.

III. UNA AGENDA DE INDAGACIÓN EN TORNO A LA DOMESTICACIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL INTERCAMBIO DE LOS CAMPESINOS CON LA ESCUELA RUDIMENTARIA RURAL

He dedicado escritos previos al estudio de las prácticas y las funciones político-ideológicas que concretó la dictadura en el aparato escolar rudimentario rural hasta configurarlo como uno de sus principales medios de producción de hegemonía (Alfonseca, 2011, 2022c). En ellos, he destacado, desde luego, su papel en la divulgación de la famosa *Cartilla Cívica* (que fue convertida en eje del currículum rudimentario y representó uno de los contados materiales de aula a que accedió la infancia rural), lo mismo que la subsunción de los huertos escolares a las políticas de fomento agrícola del régimen, por mencionar dos mecanismos esenciales a la domesticación y constitución de ciudadanía que analizamos. Me extenderé ahora a otras prácticas del aparato escolar que ilustran (y develan) la cardinal importancia que tuvo la escuela en estos dos procesos.

Uno notable fue la adscripción forzosa del cuerpo docente a labores de proselitismo político. Maestros e inspectores asistían a espacios rituales como las “asambleas de autoridades”, las “revistas cívicas” y las “revistas agropolíticas”, donde confluían con representantes del oficialista Partido Dominicano, de las cámaras de comercio, industria y agricultura, de la iglesia y del ejército. A esos espacios se hacía concurrir al campesinado, que era el destinatario central de los discursos que abogaban por el trabajo agrícola como pilar de la obra providencial del jefe del Estado. Las revistas fueron regularmente empleadas para la entrega de insumos para la producción.¹²

Por su parte, en el orden restringido del vecindario del plantel, maestros y

12 El informe de un inspector escolar ilustra el tenor de ese proselitismo: “a) *Amigos que he acercado e inscrito en el Partido*. Todos los maestros de mi Distrito, y por medio de ellos [...] los campesinos de las secciones [...] b) *Discursos pronunciados y el motivo de ellos*: 1930. Discurso en el banquete al capitán Espailat [...] Tema: el gobernante para ejercer sus derechos ha de estar respaldado por la fuerza [...] Ante el Honorable Presidente, en su recorrida militar [...] Tema: el gobernante no puede mediatizar el poder puesto que asume todas las responsabilidades de Gobierno [...] en las asambleas que [...] se celebran en la Gobernación [...] en las Escuelas del distrito al recibir las nuevas casas, al repartir la Cartilla [...] donada por el Sr. Presidente, al colgar su retrato en las aulas” (Zúñiga, 1933).



maestras debían celebrar reuniones mensuales con padres y guardianes, donde trataban también las políticas de gobierno.¹³

Esencialmente, en ese espectro de espacios de ritualidad política, el discurso dominante que se dirigió al campesinado le extendió una ciudadanía fundada en el deber del trabajo agrícola, el respeto a la ley y la lealtad al Estado, a cambio de su protección. Como esclarecía un editorial de la *Revista de Agricultura*, en 1935, el activismo que movilizaba el gobierno entre los pobladores del campo entrañaba una nueva forma de relación política:

Otros Gobiernos celebraron también Revistas Cívicas, pero a estas iba el campesino a regañadientes, bajo las amenazas de los jefes de zona, a formar en paradas interminables en las que escuchaba regularmente conminaciones para que se aprestara a defender las fronteras nacionales o el régimen imperante. Porque estas reuniones se llevaban a cabo únicamente en momentos de peligro, es decir cuando el Gobierno necesitaba que se celebraran, ya que, de lo contrario, pasaban diez, veinte, treinta años sin que los dirigentes de la nación recordaran a esos hombres silenciosos y esforzados de los campos (*Revista de Agricultura*, 1935, p. 1.991).

Pero, como en toda relación de poder (Crozier y Friedberg, 1990), de sus encuentros con el Estado mediados por la escuela obtuvo Calibán bienes materiales y simbólicos a cambio del esfuerzo, la obediencia y la lealtad que entregaba. Ciertamente, como señala Turits, obtuvo escuelas, algo que mostraba el interés del Estado y la sociedad urbana. Sin embargo, los bienes materiales y/o simbólicos que obtuvo del aparato escolar no se reducían a la letra y el cálculo, sino que se extendían a otros usos de la relación con el Estado que mediaba la escuela. En lo que sigue, destacaré una agenda de procesos conectados con el intercambio de poder entre Estado y campesinos que parecería relevante investigar, por su interés para la comprensión del consenso rural que pudo generar la dictadura.

A. DEBE VALORARSE LA REDUCCIÓN DEL COSTO DEL SERVICIO ESCOLAR PARA LOS SECTORES CAMPESINOS DENTRO DE LOS INTERCAMBIOS DE PODER QUE CONLLEVÓ LA NUEVA POLÍTICA ESCOLAR DEL TRUJILLISTA

Distintas circunstancias confluyeron en la aparente reducción del costo que representaba para los vecindarios rurales el servicio escolar. Por un lado, el nuevo régimen asumió modificaciones de orden fiscal que concitaron amplios consensos

13 El cuerpo docente reportaba esas reuniones en el marco de informes quincenales que debían, expresamente, consignar ítems de la vida local como “estado político-social”, “autoridades que cooperan”, “infracciones a la ley”. Tales informes nutrían la capacidad del Estado para detectar actividad opositora, elusión de leyes de azar, fomento agrícola, producción clandestina de alcohol, etc.



ciudadanos, en tanto también reestructuró, por otro, instituciones internas del servicio escolar y propició el involucramiento de otras agencias sociales en su expansión. Las medidas de cambio fueron anunciadas como formas para contribuir al engrandecimiento de la institución escolar.

En 1931, por ejemplo, imbuida de solemnes consideraciones por la enseñanza pública, la Ley 72 decretó que la suma que debían destinar los ayuntamientos del país al servicio de instrucción “no podría ser inferior al 5%”, cosa que, en los hechos, significó para los fiscos comunales una menor presión, pues, durante la ocupación, la Orden Ejecutiva 146 del Gobierno Militar de Santo Domingo había establecido una tasa del 15% de los ingresos generales, que luego elevó en 1920 (República Dominicana, 1932, pp. 8-9).

En 1935, como ha destacado San Miguel, la abrogación del Impuesto a la Propiedad representó un triunfo político para la dictadura en ascenso, que tiñó de nacionalismo la cesación del esquema de tasación universal directa de la propiedad inmueble para el fomento escolar implantado en 1919 por el gobierno militar norteamericano. La reforma fiscal asumida creó enorme descontento en los campos, pues se cobró impuesto al común de los propietarios (grandes, medios, pequeños) mediante una amenazante política de tasación, recargo y cobro; y, paralelamente, se vinculó el impuesto al gasto escolar. Hubo una extendida protesta (parcialmente recuperada por el movimiento nacionalista) y la política tendió a ser negociada, pero, en lo inmediato, constituyó un fracaso y el sistema de escuelas públicas nacional tuvo que suspender operaciones en 1921-1922.

Sin duda, vecindarios que habían vivido con enojo el pasado reciente de fricciones con recaudadores y *marshalls* del gobierno de ocupación militar acogieron la abrogación del impuesto por el trujillismo como un triunfo nacional y cultural. Estimar su impacto en metálico y la rearticulación fiscal que procedió en lo que hace al gasto escolar es labor pendiente, pues se retornó al viejo impuesto de Patentes, que era indirecto.

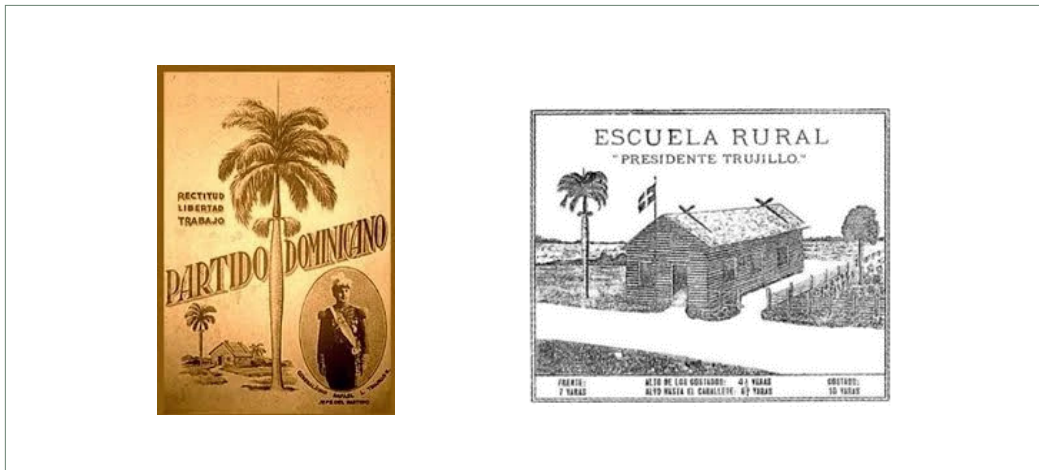
Aunada a estas rearticulaciones fiscales, de más en más, la nueva escuela rudimentaria rural del trujillismo pasó a costarle menos a los vecindarios, desde el momento en que comenzó a edificarla (para donarla al sistema escolar) el Partido Dominicano (oficialista). En abril de 1933, en el marco de una clara política reeleccionista, Trujillo le solicitó al partido lanzarse a una campaña nacional por la construcción de mil Casas-Escuela para alojar planteles rurales. No lo hizo como presidente de la República, sino como jefe del propio partido, mediación imaginaria que ejerció con sagacidad frecuentemente (Trujillo, 1933, p. 3). Casi dos años más tarde, el intendente del Departamento Norte indicaba que las escuelas ya edificadas por el partido donde convenía proporcionar maestro ascendían a 158 (Tabla 2).

Posiblemente, la edificación de la escuela por parte de las subjetas seccionales del Partido Dominicano en el medio rural no alterase grandemente el bolsillo de las familias que, como en el pasado, pusieron *convite*,¹⁴ materiales y recursos

14 El *convite* es la institución rural dominicana que organiza el concurso del trabajo colectivo. En México se llama *tequio*, por mencionar solo otra de las frecuentes prácticas

dinerarios propios. No obstante, en la nueva coyuntura, la colaboración con el Partido Dominicano en la edificación de la escuela engarzaba con los canales de movilidad instaurados por el ascenso del nuevo corporativismo de Estado, y estar bien o formar directamente parte de la subjunta local del partido podía acarrear al vecindario posteriores bienes materiales y simbólicos que ameritasen colaborar resueltamente con la edificación de las arquetípicas escuelas rurales bautizadas “Presidente Trujillo”. No casualmente, como un símbolo más de las reconfiguraciones en curso durante el primer bienio de la ascendente dictadura, el emblema del Partido Dominicano integraba un típico bohío o casa rural acompañado de una palma real, una imagen en extremo cercana a la que popularizó el modelo “Presidente Trujillo”, como se aprecia en la Figura 1. El partido publicó su emblema desde su fundación en 1931.

Figura 1. Emblemáticas continuidades entre el Partido y la Escuela



Cartel del Partido Dominicano (1931); Maqueta de la escuela “Presidente Trujillo (1933).

Un elemento adicional en la reducción de costos que queremos destacar vino dado por la transformación de las viejas *Sociedades Populares de Educación* que rigieron el fomento escolar durante la ocupación y las nuevas *Asociaciones de Amigos de las Escuelas*, decretadas por el superintendente Max Henríquez Ureña en 1932. En la medida en que las segundas abrieron el fomento de la escuela a los “amigos”, posibilitaron un mecenazgo local que tomó en sus manos costos de edificación, emergiendo en muchas localidades campesinos mediana o grandemente dotados que cedieron terrenos, edificaciones y otros apoyos en clara política de alianza con el nuevo poder hegemónico (Alfonseca, 2022b).

Finalmente, los avances del gobierno nacional en incorporar bajo su cartera salarial el pago del cuerpo docente tuvieron también como correlato la disminución de erogaciones de los Ayuntamientos.

sociales de la comunidad campesina que, en América Latina, edificaron, incluso, la escuela en beneficio del Estado.



B. RESULTA TAMBIÉN RELEVANTE CONSIDERAR COMO PARTE DE LOS INTERCAMBIOS DE PODER DEL CAMPESINADO CON EL ESTADO NACIONAL LAS RESTITUCIONES A LA “ECONOMÍA MORAL DE LA MULTITUD” (THOMPSON, 1974) QUE EL TRUJILLISMO IMPULSÓ FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR DEL GOBIERNO DE OCUPACIÓN MILITAR NORTEAMERICANO

Captar el modo en que la política de la ocupación alteró la cultura de la escuela en las localidades rurales constituye un territorio apenas desbrozado por los estudios dominicanos. Desde luego, tal cultura escolar no era una realidad homogénea en el marco del proceso general de “escolarización de masas” que se experimentó en el campo dominicano entre 1918 y 1921, cuando la escuela se hizo por primera vez presente en gran número de pequeñas localidades rurales, circunstancia que permitiría introducir en el análisis distinciones relevantes, como las que practicó la historiografía de la escolarización posrevolucionaria en México, al constatar avances diferenciados de la política escolar del cardenismo en conexión con la historia de la cultura escolar legada por el Porfiriato (Rockwell, 1996; Vaughan, 2000). No solo la cultura escolar se distribuía desigualmente por los campos, sino que el propio campesinado, como sujeto cultural, reconocía distintas formas de relación con las políticas del Estado y el análisis debería ser capaz de reconocer esa heterogeneidad como sujeto o clase social.

Sin embargo, aun con esas limitaciones, pueden señalarse tres términos en los que la cultura y las prácticas que pugnó por implantar la ocupación lesionaron la economía moral del campesinado: la compulsión u obligatoriedad escolar, la enseñanza mixta y la invalidación jurisdiccional de estructuras locales de estatus y poder. Tres términos culturales que colocaron localmente a las escuelas en tensión.

El establecimiento de la compulsión escolar durante la ocupación, el empleo de la fuerza del Estado para conducir a la infancia a los planteles, marcó una ruptura con el orden de prácticas del mundo rural, que nunca antes había vivido algo similar. Aunque existía una ley de instrucción obligatoria decretada en 1915, había sido letra muerta por la incapacidad del Estado nacional para hacerla valer. Empero, con la *Ley de Instrucción Obligatoria* establecida por la Orden Ejecutiva 114 del Gobierno Militar de Santo Domingo a fines de 1917, el poder político tuvo la capacidad de hacer cumplir la compulsión y, entre *marines*, *provost marshalls*, recién estrenados guardias nacionales, alcaldes pedáneos y policías escolares, los campos, pueblos y ciudades de la República vivieron una extendida tensión por la persecución al incumplimiento (Alfonseca, 2020).¹⁵ Armas, caminos y escuelas

15 El “sometimiento de guardianes” es una realidad muy frecuente no solo en la documentación escolar del lapso 1918-1924, sino en la prensa general, la documentación judicial de alcaldías, etc. Sin duda, el hecho de que el entero territorio nacional se hallase ocupado por *marines* en permanente movilización por el desarme, el combate a las “gavillas” de campesinos en resistencia armada y la formación de una fuerza constabularia (Guardia Nacional) potenció el temor desatado por maestros e inspectores escolares en pueblos y secciones rurales.



fueron objeto de un corpus legal que castigó al campesinado entre 1917 y 1924 y, como creemos, ese sentimiento fue materia de una política de restitución moral en el imaginario nacionalista que propaló la dictadura.¹⁶

También la escuela mixta resultó ofensiva para muchas conciencias del mundo rural que, donde tuvo escuela, la había testificado como una institución segregada sexualmente. Aunque el ocupante estimuló una narrativa coeducacional en la enseñanza, lo cierto es que pronto tuvo que ceder a las resistencias de una sociedad rural que no veía con buenos ojos la reunión de niñas y niños en el aula, o la inconsistente relación entre el género del docente y el de su matrícula. Si bien la documentación escolar no preserva extensa evidencia sobre malestar local con la escuela mixta, el propio coronel Rufus H. Lane, encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, la deja claramente sentada cuando refiere retrospectivamente el establecimiento de las *Sociedades Populares de Educación*:

En los distritos rurales se hizo un experimento para formar sociedades de padres que tuvieran en cierta medida el control de los detalles relacionados con la escuela de la localidad. Por ejemplo, la sociedad de cualquier comunidad tenía el poder de determinar si el maestro de escuela debía ser un hombre o una mujer, los horarios de las sesiones de la escuela y las temporadas de las vacaciones (Lane, 1922, p. 337).

Señalamos antes cómo el gobierno de ocupación retiró jurisdicción sobre la escuela a actores de la esfera local, como presidentes de ayuntamientos, síndicos y alcaldes pedáneos, interesado en controlar su intervención en la designación de cargos docentes y en la renta de espacios para la escuela. No es posible detallar aquí la larga serie de disposiciones que preservaron para el sistema central el poder de decisión que antes mantenían esos actores, pero, en general, se les restó poder, estatus y control sobre los planteles (Alfonseca, 2019).

A poco de asumir el poder, el trujillismo procedió a desmontar los mecanismos que habían lesionado la economía moral de la sociedad rural en esas dimensiones. Una cascada de ordenanzas fue desmontando –entre 1931 y 1934– las medidas escolares de la ocupación militar, que había colocado claros candados a la intrusión del orden político local en las decisiones del Estado docente. Este proceso tomó inicio con la transformación de las viejas *Sociedades Populares de Educación*, establecida por el superintendente Max Henríquez Ureña en 1931, y se profundizó con el retorno de Ramón E. Jiménez a la Superintendencia General de Educación en 1933.

16 La primera ola punitiva sobre la población rural por parte del gobierno militar siguió a la prohibición de porte de armas que se decretó tras el desembarco, en mayo de 1916, y que desató una batida militar para desarmar a los campesinos; la segunda la trajo la *Ley de Instrucción Obligatoria* de fines de 1917. Ambas actuaron concomitantemente con el refuerzo en la aplicación de la *Ley de Caminos* de 1907, que obligaba al trabajo prestatario de los pobladores rurales en caminos y carreteras que pasasen por sus comarcas (San Miguel, 2016).



Ya se mencionó el restablecimiento de jurisdicciones desplazadas durante la ocupación, como las de los inspectores de agricultura y los alcaldes pedáneos, que interactuaron desde entonces con los asuntos de la escuela. En abril de 1933, se indicó a los maestros servir como secretarios de los alcaldes en la tramitación de asuntos locales; en mayo de ese mismo año se dispuso que debían asistir a las “Asambleas de Autoridades”, ya por entonces abiertamente reeleccionistas (Superintendencia General de Enseñanza, 1933b, pp. 38-39).

Asimismo, de un modo tan central como este, la restauración de la segregación sexual de la matrícula escolar en 1934 y la campaña de crítica a la escuela mixta que la precedió representaron una suerte de restitución moral para pobladores que no habían estado plenamente conformes con el modelo coeducativo del ocupante ni con los escamoteos sobre enseñanza de religión en los planteles. No solo se restableció la escuela segregada (o se la produjo en esos términos escindiendo la matrícula en “tandas” separadas para la asistencia de niñas y niños), sino que la discursiva y la performatividad escolares fueron, de más en más, llenándose de representaciones y rituales cónsonos con el arquetipo familiar que el nuevo régimen comenzaba a introyectar en el imaginario de las masas populares.

La ética del género, de la familia y la religión, aspectos que factiblemente se integran en la noción cotidiana de “respeto” que recaba Turits a partir de las memorias de sus entrevistados, inequívocamente encuentran raíz en las prácticas que desplegó la escuela rudimentaria rural.

IV. CONCLUSIÓN: EL AUTORITARISMO, LA ESCOLARIZACIÓN Y EL CAMBIO SOCIAL EN LOS INICIOS DE LA DICTADURA TRUJILLISTA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Los procesos que hemos venido analizando ilustran el inequívoco papel que jugó el aparato escolar rural en la entronización de una dictadura que, en situación de crisis internacional y desastre, pudo articular un proceso de desarrollo y cambio social basado en la sustitución de importaciones, valiéndose de su concurso y capacidad para movilizar el entorno social de los planteles rudimentarios.

La movilización que las escuelas incentivaron en los vecindarios escolares tuvo dos cauces de participación primordiales: la implantación de la política agraria y agrícola en (y desde) los huertos escolares, y la difusión, adoctrinamiento y culto al nuevo poder político en las ideas-fuerza del discurso por la ciudadanía de Calibán.

Sobre la importancia de la escuela rudimentaria en el logro de esas dos grandes políticas de hegemonía por parte de la naciente dictadura, este escrito hace dos afirmaciones: 1) en general, los estudios sobre el trujillismo han hecho a un lado el estudio de la escuela, por restringir su uso al problema de la difusión del conocimiento curricular; 2) la escuela rural estaba destinada a jugar un rol central, dada la magnitud de sus recursos como destacamento burocrático del Estado nacional. Esta segunda afirmación fue principalmente ilustrada en el caso del

fomento agrícola mediante el contraste entre lo que aportaba la labor de cientos de maestros, maestras, inspectores y comunidades *versus* la que podían aportar las pocas decenas de personas empleadas en otras dependencias de gobierno y en el comercio agroexportador.

Extendemos este razonamiento ahora a la propia difusión de la *Cartilla Cívica*, el gran decálogo para la extensión de la ciudadanía a Calibán. ¿Qué otra institución del Estado podía tomar a su cargo la traducción de sus definiciones sino la escuela? ¿Qué otro espacio del orden cotidiano rural se prestaba al adoctrinamiento metódico sino el aula escolar? ¿Qué otro destacamento gubernativo contaba con la *cristalización institucional* (Oszlak, 1982) del alcance de la escuela rudimentaria rural?¹⁷

Asumida tal centralidad, ilustramos mecanismos y formas de producción de coerción y de consenso puestas en marcha por el aparato escolar de los campos. Como mecanismos de coerción señalamos: la adscripción del cuerpo enseñante a la movilización por el fomento agrícola en las grandes concentraciones cívicas que impulsaron la primera reelección de Trujillo, en 1934; el despliegue del cuerpo enseñante en la producción de discursos apologéticos sobre el nuevo régimen; la labor de información y control sobre los vecindarios en favor de los servicios de inteligencia del Estado. Como mecanismos de producción de consenso y en abono de la hipótesis de San Miguel sobre la relevancia de la discursiva campesinista y del rol desempeñado por la *Cartilla Cívica* como medio de divulgación, señalamos cómo esta fue expresa y prevalentemente hecha circular en el medio rural hasta convertirla eventualmente en uno de los contados materiales de aula de que disponían las escuelas rudimentarias.

También en abono de la gran hipótesis de estos autores sobre el consenso que granjeó a la dictadura el reparto agrario y la producción de una discursiva positiva sobre la identidad y función social de los hombres del campo, abundamos algunos nuevos elementos relacionados con las transformaciones de la cultura de la escuela que introdujo el trujillismo frente a las prácticas del gobierno militar de ocupación. Destacamos aspectos como el retorno a la segregación sexual de los planteles, el restablecimiento de la jurisdicción de actores locales (alcaldes pedáneos, síndicos e inspectores agrícolas) y la reducción del costo social del servicio escolar.

Situamos la creación de consenso rural en términos de intercambios de poder entre campesinos y Estado y, al respecto, agregaremos ahora que el arribo del trujillismo representó una suerte de restitución histórica en torno a la identidad (la exaltación de “la ciudadanía de Calibán”), la moral (la cultura del género en

17 Existe indicio de que el régimen privilegió la circulación de los ejemplares impresos en Barcelona, particularmente en planteles rurales. Suscrita por el superintendente Pedro Henríquez Ureña, la circular 93 indicaba: “Deseo que usted remita a esta Superintendencia una nota, por duplicado, que contenga los nombres completos de los alumnos de primer grado de las escuelas rudimentarias rurales (no rudimentarias urbanas) de cada una de las comunas a su cargo, a quienes deberá entregarse la Cartilla de Lectura con que el Honorable Señor Presidente de la República obsequia a los escolares. Estas Cartillas llevarán la dedicatoria personal del Primer Magistrado” (Superintendencia General de Enseñanza, 1933a, p. 41).



la escuela, el retorno de jurisdicciones locales) y el orden pecuniario (retorno a la vieja fiscalidad, menor erogación por el servicio escolar). El enfoque asumido sobre el consenso nacido de esos intercambios de poder tiene un definido carácter retrospectivo (relaciones presente-pasado), en tanto privilegia las formas en que la coyuntura trujillista redefinió relaciones con el pasado.

Sin restar importancia a esos hallazgos, me parece relevante señalar –por último– el interés historiográfico de indagar sobre los rasgos prospectivos (relaciones presente-futuro) que conllevó el arribo del trujillismo y sus dinámicas de cambio en el mundo rural, en términos de la emergencia de nuevas formas de intercambio y circulación de poder entre el Estado y los sectores campesinos.

En la senda de esa agenda de investigación futura –que habrá de considerar también cosas vinculadas con el despliegue de estructuras de poder corporativo entre las agencias de gobierno y las subjuntas del Partido Dominicano–, me parece muy interesante referir, como ejemplo de intercambio prospectivo, el caso de la transmutación de las viejas *Sociedades Populares de Educación* en las nuevas *Asociaciones de Amigos de las Escuelas*. Esta favoreció la emergencia de corrientes de mecenazgo local en favor de las escuelas rudimentarias y permitió articular nuevas alianzas cívicas a nivel local.

Alianzas como la que propuso el obsequioso don Sabás Santana, mediano agricultor de Las Lagunas, común de Moca, que ofreció donar a la escuela cinco tareas de tierra, deseando “tener la satisfacción de que el Honorable Presidente Trujillo le dirigiera una carta congratulatoria”, abundan en la documentación escolar de los primeros años treinta y constituyen evidencia del cambio social que afectaba la vida rural (Jiménez, 1935).

¿Para que querría Don Sabás esa carta del “Honorable Presidente”? ¿Para colgarla en su morada, como ocurría ya en muchos hogares dominicanos? ¿Para avalar sus intereses frente a instancias del corporativismo en ciernes?

Probablemente fuese por lo último, cosa que muestra la importancia del uso de la escuela como espacio de negociación y creación de consenso asociado al cambio.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. y López, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México/Instituto Politécnico Nacional.
- Agramonte, E. (1934, 1º de mayo) [Informe semanal]. Archivo General de la Nación (2.1.LC346//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Alfonseca, J. (2006). Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940. En L. Rosas, *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 113-157). Centro de Estudios Educativos.
- Alfonseca, J. (2011). Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento social del campesinado en la República Dominicana, 1930-1940. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 73(130), 375-405.



- Alfonseca, J. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 221-248.
- Alfonseca, J. (2019). La ocupación militar norteamericana, 1916-1924. En J. Chez Checo (ed.), *Historia General del Pueblo Dominicano* (pp. 235-305). Academia Dominicana de la Historia.
- Alfonseca, J. (2020). El imperialismo norteamericano, la enseñanza obligatoria y la consolidación del Estado docente en las Antillas, 1898-1924. *Fermentario*, 14(2), 12-37.
- Alfonseca, J. (2022a). Prefacio. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 15-24). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022b). Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, X(20), 43-62.
- Alfonseca, J. (2022c). Coerción y consenso. Posdatas a “Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento del campesinado en la República Dominicana (1930-1940)”. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 259-310). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022d). Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 167-214). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022e). De la escuela-aposento a la Escuela “Presidente Trujillo”. Transformaciones espaciales y genealógicas en la escuela rural dominicana, 1844-1944. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 25-72). Editora Universitaria Bonó.
- Carreras, P. (2012). *La Escuela Nueva: ideología y culto a Trujillo*. Ediciones Renovación/Editora Búho.
- Chehabi, H. y Linz, J. (1998). *Sultanistic Regimes*. Johns Hopkins University Press.
- Civera, A., Alfonseca, J., Escalante, C. (2011). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. El Colegio Mexiquense: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Crozier M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- Inoa, O. (1994). *Estado y campesinos al inicio de la Era de Trujillo*. Ediciones Librería La Trinitaria.
- Jiménez, R. (1930, 18 de julio). [Súplica]. Archivo General de la Nación (Legajo 14//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Jiménez, M. (1935, 3 de diciembre). [Ofrecimiento] Archivo General de la Nación (L Legajo 28//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Lane, R. H. (1922). Civil Government in Santo Domingo in the Early Days of Military Occupation. *The Marine Corps Gazette*, 7(2), 127-146.
- Leite, S. (1999). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez Editora.
- Miñano-García, M. (1945). *Some Educational Problems in Peru*. The University of Texas Press.
- Ortega, J. (1919, 9 de enero). [Circular D-II-3] Archivo General de la Nación (Legajo 763//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.



- Oszlak, O. (1982). *La conquista del orden político y la formación histórica del Estado argentino*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Read, G. (1950). Civic-Military Rural Education of Cuba: Eleven Eventful Years (1936-1946) [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Ohio.
- República Dominicana (1932). *Colección de Leyes, Decretos y Resoluciones emanados de los poderes Legislativo y Ejecutivo de la República*. Imprenta de J. R. Vda. García. Sucesores.
- Revista de Agricultura (1933). Informaciones de las Cámaras de Comercio por sus respectivos secretarios, 24(50), 878.
- Revista de Agricultura (1935). Las reuniones de agricultores, 25(72), 1991.
- Revista de Educación (1935). Sección de Estadística, 7(26), 76-77.
- Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Mexican Rural Schools. En B. Levinson (ed.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp. 301-324). SUNY Press.
- San Miguel, P. (1999). La ciudadanía de Calibán: poder y discursiva campesinista en la Era de Trujillo. En R. González (ed.), *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos XIX y XX)* (pp. 269-289). Ediciones Doce Calles.
- San Miguel, P. (2011). *La guerra silenciosa: Las luchas sociales en la ruralía dominicana*. Archivo General de la Nación.
- San Miguel, P. (2016). Exacción estatal y resistencia campesina en el Cibao durante la Ocupación Militar Norteamericana, 1916-1924. *Clío*, 85(191), 79-116.
- Superintendencia General de Enseñanza (1930). Nuevo Plan de Estudios para la Escuela Rudimentaria Rural. *Revista de Educación*, 2(5), 22-23.
- Superintendencia General de Enseñanza (1933a). Cartilla de lectura obsequio del honorable presidente Trujillo. Circular 93, *Revista de Educación*, 5(18), 41.
- Superintendencia General de Enseñanza. (1933b). Asambleas de Autoridades Civiles. Circular 71. *Revista de Educación*, 5(10), 38-39.
- Thompson, E. P. (1974). La economía "moral" de la multitud en la Inglaterra del siglo XVI-II. *Revista de Occidente*, (133), 54-125.
- Trujillo, R. (1933). Construcción de Mil Escuelas Rurales. *Revista de Educación*, 5(10), 3.
- Turits, R. L. (1998). The Foundations of Despotism. Agrarian Reform, Rural Transformation, and Peasant-State Compromise in Trujillo's Dominican Republic, 1930-1944. En A. Chomsky (ed.), *Identity and Struggle at the Margins of the Nation-State. The Laboring Peoples of Central America and the Hispanic Caribbean* (pp. 292-334). Duke University Press.
- Turits, R. L. (2003). *Foundations of Despotism. Peasants, the Trujillo Regime and Modernity in Dominican History*. Stanford University Press.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, D. (1933, 21 de octubre). [Informe] Archivo General de la Nación (2.1.LC199//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.

Recepción: 08/08/2024

Aceptación: 28/10/2024

ANEXO

Tabla 1. Huertos y jardines escolares en escuelas rudimentarias urbanas y rurales (1935)

Inspección	Aulas ^{oo}	Huertos ^o	Jardines ^o
Barahona	13	8	5
Elías Piña	24	8	1
Neiba	24	16	5
Azua	13	15	16
San Juan de la Maguana	25	26	7
Baní	10	11	12
San Cristóbal	18	14	8
Bayaguana	17	15	7
Santo Domingo	36	34	32
San Pedro de Macorís	26	20	18
Seibo	14	13	11
La Romana	23	24	26
Samaná	13	11	9
San Francisco de Macorís	29	24	22
Sánchez	10	7	3
Puerto Plata	17	15	22
Imbert	14	13	9
Montecristi	20	19	16
Dajabón	16	13	10
Valverde	15	13	10
Santiago	41	41	39
San José de las Matas	17	18	18
Moca	34	30	28
La Vega	42	38	30
Cotuí	9	8	5
Jarabacoa	6	6	6
	526	460	371
° El Huerto entrañó labores de extensión agrícola a la producción de bienes mercantiles y de autoconsumo. El Jardín se relacionó con el ornato. Algunas escuelas los fomentaron simultáneamente.			
°° El Aula refiere la existencia de un grupo de niños bajo la conducción de un docente. La mayoría de las escuelas rudimentarias fue unidocente.			

Fuente: Revista de Educación (1935), n° 26, 76-77.



Tabla 2. Locales para escuelas rudimentarias construidos por el Partido Dominicano en el Departamento Norte (febrero 1935)

Común	Distrito Escolar	Locales listos
Samaná	14	15
San Francisco de Macorís	15	10
Sánchez	16	4
Puerto Plata	17	20
Imbert	18	6
Montecristi	19	19
Dajabón	20	7
Valverde	21	7
Santiago	22/23	20
San José de las Matas	24	9
Moca	25	11
La Vega	26/27	15
Cotui	28	6
Jarabacoa	29	9
Total de locales		158

Fuente: Justicia e Instrucción Pública, legajo 40/42 (clasificación antigua).



Epílogo

El contenido de la publicación que antecede a este cierre nos habilita a varios reconocimientos, que en su conjunto buscan rescatar el carácter colectivo de la producción de conocimiento e invitan a celebrar agradecimientos.

Da cuenta de lo colectivo y solidario en la invitación desde la *Revista Argentina de Investigación Educativa (RAIE)* de la UNIPE a alojar una temática irrenunciable en estos tiempos en el país, en la región y en el mundo, y a convocarnos para participar en él.

Defiende lo colectivo y académico desde una universidad pública en el contexto de una lucha despiadada del gobierno nacional, que ataca sin atenuantes al sistema educativo, al científico y al tecnológico con intenciones de desacreditarlos y clausurarlos.

Muestra lo colectivo y cooperativo en las formas de trabajo asociadas a un equipo de edición atento a cada detalle y respetuoso de opiniones y sugerencias.

Pone en escena lo colectivo y participativo al realizar una nueva publicación en la que intervienen, además de otras y otros colegas, integrantes del Grupo de Trabajo Permanente del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Cihela) - Autoritarismos y educación en el siglo XX Iberoamericano.

Considera lo colectivo y transversal en tiempos y espacios al retomar una perspectiva sociohistórica del impacto de las guerras y los terrorismos de Estado sobre la escuela Iberoamericana, debatida desde un lugar en el que participan más de cuarenta investigadores y docentes de varios países de la región interesados en la temática.

Con independencia de las actividades individuales e institucionales de cada uno, todos suman en reuniones periódicas y eventos académicos presenciales, nacionales, regionales, internacionales, como la International Standing Conference for the History of Education (Ische) y Cihela, en los convocados por



sociedades y redes de historia de la educación y campos afines, y en reuniones virtuales propias desde el primer encuentro en la Ische realizado en Buenos Aires en 2017.

Su objeto de trabajo es entender cómo el siglo XX, que mostró el mayor despliegue de la educación moderna y buscó albergar a la mayor cantidad de población posible para garantizarles su derecho a la educación, estuvo también jalonado por una cantidad de experiencias autoritarias que se proponían acallar las promesas emancipadoras y ordenar las prácticas educativas con el control, la represión y la explotación social.

En el espacio iberoamericano, estas propuestas adoptaron mayormente la forma de dictaduras militarizadas de distinto tipo y duración, que se presentan muy relacionadas entre sí.

El propósito es ir más allá de la denuncia –sin dejarla de lado– de las experiencias autoritarias y represivas, y del correlato que encontraron en las instituciones educativas; es sumar perspectivas de análisis diversas y tratar de comprender cómo fue posible su advenimiento, continuidad y, en algunos casos, reaparición.

También importa revisar cómo las prácticas autoritarias de estos períodos estuvieron acompañadas por la generación de acciones y movimientos pedagógicos opositores. Por eso, los relatos que se limitan al registro represivo presentan versiones incompletas y hasta injustas con quienes intervinieron y generaron acciones de resistencia.

Al revisar las marcas que han dejado las experiencias consideradas –no siempre conocidas o interpeladas en su real magnitud–, se materializan ausencias y presencias que son parte de la memoria individual, institucional y colectiva, y que el presente, de alguna manera, refleja en la reelaboración desde haber estado allí, haber contado o registrado, haber escuchado, haber contrastado, haber evaluado.

Así, se ponen en cuestión, además de aspectos metodológicos, categorías contextuales y contextuadas, vinculadas con la infancia y sus formas de cuidado, el lugar del adulto, la transmisión de valores, la enseñanza de contenidos, la formación de docentes, la institucionalidad, la política, la escuela como espacio de control oficial, pero también como lugar reparatorio, de transgresión, de encuentro clandestino con otros saberes, actitudes y personas.

Al revisar testimonios, archivos y libros en perspectiva histórica y educativa, se destacan temas con la densidad que plantea la vida en opresión, la censura, las marcas de la guerra y de las migraciones forzadas, las posiciones de género, entre otras, que, en el marco de la tarea escolar, pusieron a la vista el valor sorprendente del testimonio y el lugar de la memoria como un arma de combate, también la reivindicación y el protagonismo de quienes se involucraron en acciones de sostén, continuidad y protección.

En tiempos como los que estamos atravesando en Argentina, duros, amenazantes y peligrosos para los proyectos democráticos y emancipadores, este



texto conjunto invita a revisar el pasado de experiencias tanto emparentadas como distantes, con el fin de encontrar analizadores para comprender no solo el pasado, sino también el presente, y para construir mejores futuros. Los trabajos aquí incluidos, en su variedad y similitudes, buscan cumplir con esas premisas.

La oportunidad de haber participado de esta factura nos hace sumar al compromiso de continuar investigando y participando de nuevas acciones académicas y militantes un conjunto de agradecimientos sentidos. Nuevamente a la *RAIE* por habernos anfitriónado, al equipo editorial y a su directora Adriana Puiggrós, a los evaluadores que sumaron sus aportes y, fundamentalmente, a los autores que confiaron en la convocatoria.

Ana Diamant

Pablo Pineau

Antonio Romano

Buenos Aires-Montevideo, noviembre de 2024



Adriana Puiggrós* e Ignacio Frechtel**

Norberto Liwski

Infancia, juventud, educación y Derechos Humanos



Tenemos el gusto de conversar con el doctor Norberto Liwsky, quien es, en primer lugar, un emblema de la lucha por los Derechos Humanos (DDHH) y que ha sabido transformar experiencias personales muy dolorosas de la época de la dictadura en una actitud de permanente apuesta al futuro.

Liwski es médico pediatra y profesor de la UNIPE. Además, forma parte del consejo asesor de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.

Adriana Puiggrós (AP): Quiero empezar por una preocupación. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hubo un clima y una seguridad colectiva de que pasábamos a otra época. Detrás ya se estaba preparando la Guerra Fría, pero hay un contraste muy grande entre esa época –que implicaba un resurgimiento del

* Doctora en Pedagogía, profesora e investigadora (UBA-UNIPE). Directora de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.

** Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Director del Anuario de Historia de la Educación.



humanismo, del respeto por el otro, de la paz— y la situación actual.

Norberto Liwski (NL): Valoro que, más allá de las relaciones personales, procuremos en este diálogo avanzar sobre reflexiones del campo de los DDHH, que nos excede, que nos antecede históricamente; y sobre su cercanía y conexión con el campo de la educación.

Es una invitación que valoro mucho y confío en que, en el transcurso de la charla, aunque no tengamos respuestas absolutas para los temas que se puedan plantear, se generen y multipliquen espacios de reflexión en un tiempo muy particular en que precisamente el territorio de DDHH está en disputa; está en disputa el enfoque actual, en disputa ideológica, y, por ende, también abarca reflexiones y análisis sobre componentes históricos contemporáneos del campo de DDHH.

De modo que estoy muy complacido y agradecido por esta invitación, y seguramente en este diálogo estaremos explorando los distintos planos de este amplio espacio que relaciona DDHH en el plano universal, DDHH conectados con nuestras realidades y en su vínculo estrecho con la educación.

Reflexionaste sobre las circunstancias que rodeaban el nacimiento de la Organización de Naciones Unidas (ONU), precisamente en la posguerra. Hay varias cosas que creo que sería útil señalar, en algunos casos para poder explicar el contexto en el que se fueron construyendo los instrumentos políticos legales y las pautas culturales que surgieron y cómo fueron influyendo en un período de posguerra donde la humanidad evidenciaba los signos

del dolor, los signos de la persecución, los signos del exterminio humano, los signos propios de los despotismos y las formas expansionistas con las que se presentaba el campo del dominio de lo que se consideraba “el eje”.

Creo que, efectivamente, hay algunos datos previos a la Carta Fundacional de la ONU que provienen de la Conferencia de San Francisco en 1945. Argentina fue parte del conjunto de cincuenta países que conformaron la conferencia que dio nacimiento a la ONU. Con una característica: no estuvo en la convocatoria, sino que fue recepcionada la invitación —junto con las de Bielorrusia y Polonia— una vez constituida la conferencia. Es muy interesante recordar, analizando algunos aspectos de la relación con la Conferencia de San Francisco, que, efectivamente, nuestro país ingresa y participa de la Carta Fundacional a través del Decreto 21.195 de 1945, exactamente del 8 de septiembre de 1945. La República Argentina, con un gobierno de transición presidido por Farrell, produce el acto administrativo político por el cual confirma su inclusión entre los países fundantes de la ONU.

Vale la pena recordar que ese gobierno de transición tenía entre sus ministros firmantes del decreto a Quijano, a Pistarini, a Cooke y, particularmente, a Perón. Esa Carta de Naciones Unidas se firmó el 26 de junio de 1945 y crea, por lo tanto, la Organización de Naciones Unidas, que va a entrar en vigencia el 24 de octubre de 1945. Dos cosas para señalar: la Carta Fundacional considera que la ONU recoge la dura experiencia de las prácticas más aberrantes vividas durante la Segunda



Guerra Mundial, con las profundas heridas en la humanidad, y, por lo tanto, establece tres ejes centrales. Uno es la preservación de la paz. En su nombre y en nombre de la seguridad mundial, establece que las cinco potencias –cinco países triunfantes como aliados– se constituyan en el Consejo de Seguridad. Este tiene el propósito de ser el garante de la preservación de la paz mundial, pero, al mismo tiempo, se reserva el derecho al veto, que aún subsiste y que es objeto de debates que continúan con el tiempo. Estos cinco países (Estados Unidos, la entonces Unión Soviética –hoy Rusia–, China, Francia e Inglaterra) son los miembros del Consejo de Seguridad. Si bien con el tiempo este Consejo de Seguridad se va a ampliar hasta superar los diez miembros, estas cinco potencias o cinco países de altos niveles de desarrollo conservan su poder de veto. Vamos a ver en otra página de Historia de DDHH las implicancias de este poder de veto.

Pero también me gustaría redondear la idea de que la Carta Fundacional de la ONU tiene como segundo eje central de sus objetivos la promoción y protección de los DDHH. Se fija claramente en esa agenda el valor de la dignidad humana como concepto universal y el derecho de los hombres sin distinción de ninguna naturaleza.

El tercer elemento, el tercer eje sobre el cual podríamos definir la Carta Fundacional, es la promoción del desarrollo, que se manifiesta en dos aspectos: la reconstrucción de los países devastados por la Segunda Guerra y la preocupación por generar políticas universales destinadas a atender a los países en muy bajos niveles de

desarrollo. Y fija también un cuarto elemento, que con el tiempo se va a constituir en una agenda sumamente actualizada. Plantea que los derechos de las mujeres y los hombres (establece hombres como categoría de varón) son iguales, lo cual va a llevar muchos años hasta que se vaya estableciendo como un criterio universal.

El otro elemento constitutivo de esta carta es la creación de la Corte Internacional de Justicia, que es la misma corte que hace apenas unos meses, a solicitud de Sudáfrica, denunció al Estado de Israel por el genocidio sobre Gaza –extendido posteriormente al sur del Líbano–, denuncia que países de América Latina acompañaron, particularmente Brasil, y a partir de la cual esta corte ha dejado abierto un expediente de investigación sobre genocidio por parte de las fuerzas de ocupación israelí en territorio de Gaza sobre el pueblo palestino.

La Carta Fundacional estaba sentando las bases para una etapa en la humanidad de mayores seguridades, de actos reparatorios respecto de los daños producidos por la Segunda Guerra Mundial y, al mismo tiempo, llevaba un espíritu de mayor justicia sobre aquellas realidades de mayor vulnerabilidad que se presentaran en el futuro.

Me parece muy interesante marcar esta relación de la Argentina con esta Carta Fundacional. Sin duda, es importante mencionar que el 8 de septiembre Argentina ratifica por decreto su integración a este tipo de tratado, conocido como la Carta. Esto ocurrió solo a semanas de que la Argentina viviera, tal vez, uno de los momentos históricos de mayor convulsión social,



precisamente con lo que implicó el inicio de una etapa que, entre otras cosas, va a producir años después (1949) una Constitución, la primera en su género en la región, basada precisamente en los derechos sociales, económicos y culturales. Quiero decir que es muy difícil no conectar los sucesos que van ocurriendo universalmente en la ONU con la generación de una etapa política de enorme significación y que ha determinado, en gran medida, aspectos de la identidad del pueblo argentino y con la trascendencia regional que esto ha tenido.

Tal vez, si quisiéramos completar la reflexión inicial, tendríamos que recordar que el antecedente internacional más importante a la firma del 26 de junio de 1945 en San Francisco es de apenas unos meses antes: entre el 4 y el 11 de febrero de 1945 se celebró lo que ha pasado a la historia como la Conferencia de Yalta. Entre otros aspectos, marcaba una división territorial de Alemania y una distribución entre las potencias de las influencias sobre ese país. La realidad de esa experiencia de la conferencia fue que anunciaba el encuentro que iba a producirse con la Conferencia de San Francisco. Pero también, para muchos historiadores, la Conferencia de Yalta marcó el comienzo de la Guerra Fría, del mundo bipolar este/oeste, que va a tener expresión, a su vez, en los procesos legales de la ONU, ya conformada con los cincuenta países.

AP: Me parece que la información que acabás de dar es fundamental, porque, en general, es desconocida, sobre todo por las generaciones que han nacido después de la dictadura, o incluso

antes, ¿no? O sea, me parece que es un desconocimiento de la propia historia, pero también de la tradición de la Argentina de buscar, de tomar una responsabilidad respecto a la paz, respecto a los DDHH.

En tu carácter de miembro del Comité de la ONU en Infancia y Adolescencia, ¿hay todavía huellas de aquella voluntad instantánea (en el sentido de que duró un instante de la humanidad) de verse como *una* sociedad? No sé si ves rastros o si la postura ha cambiado radicalmente, sobre todo, de alguna manera, en la situación actual, nacional e internacional. En ese marco, el contraste entre aquel momento y este, ¿qué te hace pensar?

NL: La experiencia de haber sido elegido como parte de los dieciocho miembros que integran el Comité de Derechos del Niño de la ONU ha sido, sin duda, una primera experiencia para el país, que nunca había estado representado en ese comité (hoy tiene nuevamente una representación con la doctora Beloff). En aquel momento, particularmente en las elecciones de 2003, la experiencia básicamente tenía dos aspectos. Uno era el examen a los países respecto del estado de implementación de los principios y disposiciones que establece la Convención sobre los Derechos del Niño. En esa evaluación, en ese diálogo público que son las audiencias del Comité con los representantes de los gobiernos, casi inevitablemente, muchos países no podían explicar su realidad sin recostarse en cierto aspecto de la historia. Voy a hacer memoria para traer una de las circunstancias que fue relevante en esto que estamos



mencionando. El Comité, en aquel momento, cuando ingresamos, no tenía la práctica de escuchar las voces de las y los jóvenes de los países que estaban dentro de la condición de dar cuenta de estos exámenes periódicos, y fuimos dando un debate a favor de que en las delegaciones, en las sesiones previas o preparatorias o sesiones privadas, además de las representaciones de los organismos no gubernamentales que quisieran exponer, se incluyeran delegaciones de adolescentes, de jóvenes que dieran cuenta de sus distintas realidades.

Y comenzó a haber delegaciones. La primera que concurrió fue la de un grupo de adolescentes peruanos de 16, 17 años, que partían del derecho al trabajo y del respeto a los derechos que les asistía. Pero la siguiente delegación que llegó fue la de Japón, con un grupo numeroso organizado por el Sindicato de Maestros de ese país, un sindicato muy poderoso que más tarde tuvo la gentileza, en mi condición de haber sido relator de Japón, de invitarme a presentar ante la asamblea del Gremio de Educadores las conclusiones a las que había llegado el Comité respecto de ese país.

Pero lo que quiero contar es qué le ocurría a esa delegación de jóvenes que estaba en la ONU (había unas anteriores, como la de Perú, y hubo muchas posteriores). Ninguna transmitió tanta emoción como la delegación de adolescentes y jóvenes japoneses. La emoción tenía dos componentes contradictorios. Por un lado, expresaba la incomodidad extrema que les provocaba una sociedad tan competitiva que les exigía, para ser parte reconocida de esta, altos rendimientos

intelectuales y escolares como práctica. Y eso para nosotros implicaba un dato importante a tener presente: ¿hacia dónde iba esa exigencia que se les imponía desde la familia hasta el contexto social? ¿Qué implicaba no alcanzar esos objetivos? ¿Qué implicaba como marginación, como daño a la imagen familiar y como estigmatizaciones que se iban generando? ¿Qué relación tenía esto con la alta tasa de suicidio adolescente que se observaba por vía de informes que provenían de otra fuente altamente confiable como la Organización Mundial de la Salud?

El otro dato que llamaba mucho la atención era la cercanía en su memoria de lo que representaban las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki. Para ellos, en sus comentarios, muchos de los cuales a veces eran interrumpidos con llantos de emoción, aquella experiencia vivida por otras generaciones había dejado marcas, heridas e inseguridades que no se interrumpían fácilmente. Y el hipermodernismo, la globalización ya marcada, no modificaba una memoria del terror. Ese exceso de exigencia social estaba combinado con una memoria del terror. Ellos se quejaban de que las escuelas prácticamente habían dejado la fecha en que se arrojó la bomba en Hiroshima, el 4 de agosto de 1945, solo como una fecha, sin darle significación al sentido de la destrucción, del camino que llevó a la destrucción, y a un proceso reparatorio basado en el silencio o en la exigencia de las nuevas generaciones.

El Comité se conmovió a tal extremo con este testimonio, que varios de los integrantes sugerimos, para el año siguiente, en lo que era una



práctica habitual, una sesión especial con participación exclusiva de adolescentes, acompañados por sus adultos referentes, donde la construcción de la memoria fuera uno de los temas en el cual no solo se ilustrara a las jóvenes generaciones, sino sobre el que también se les permitiera ser protagonistas de las reflexiones.

El derecho a la participación fue creciendo en el seno del Comité y había también que un organismo, que fue creado en función de garantizar la implementación de este Tratado de Derechos Humanos para la Niñez, incorporara la necesidad de dar cuenta de las voces de los adolescentes, de los niños, y flexibilizara sus estructuras en función de dar mayor oportunidad a que estas voces fueran parte de la construcción de las observaciones y recomendaciones que el Comité les hiciera a los países.

Creo que este es un punto importante: el de la sociedad del conocimiento, que por entonces claramente se instalaba como tal. Para el Comité, era un desafío que la sociedad del conocimiento no interrumpiera el proceso de humanización del conocimiento. Se partía del relato histórico a las jóvenes generaciones y de la escucha de sus sentimientos, de sus preocupaciones, de encontrarles caminos de realización individual y colectiva en el marco de una historia que los precedía y a la cual necesitaban sentir que podían acceder sin que eso interrumpiera su deseo de proyectarse hacia el futuro.

Entonces, mi experiencia, en este sentido, me ayudó a advertir que el instrumento de DDHH, que en definitiva era la Convención, cuyo mecanismo era el Comité, y los miembros

que lo integrábamos teníamos la responsabilidad de ir construyendo y diseñando nuevas herramientas que permitieran que, lejos de fosilizarse, estas estructuras se dinamizaran, se actualizaran y pusieran en el centro de esa actualización el sentido más directo de motivación para la participación y la escucha de jóvenes generaciones. Creo que este es uno de los datos importantes que me surge compartir.

AP: Me hiciste acordar de una reunión a la cual convocaste desde el Senado de la provincia de Buenos Aires. A mí me impactó mucho: era una reunión con adolescentes. Habrán sido unos cuarenta. De pronto se paró uno y dijo: “lo que nosotros necesitamos, lo que nosotros queremos, es que nos escuchen. Escúchenos”. Al menos en mi recuerdo, hubo adolescentes que en diversos momentos dijeron de diversa manera *eso*. “¿Saben qué? Ustedes nos vienen a hablar de muchas cosas, pero ¿por qué no escuchan?”

Ignacio Frechtel (IF): La presencia del tema de DDHH en Argentina es central. Me pareció muy interesante esta historización, pensar en la participación de Argentina en la Conferencia de San Francisco de 1945. Sabemos que, a partir de 1983, la cuestión de los DDHH vuelve a ser un tema central y, en particular, a partir de 2003, pensando también en una historia larga y en que en algunos sitios se convierte ya en política de Estado.

Sobre la primera parte de la conversación, pensaba, qué se puede decir con relación a la cuestión de educación y DDHH, sobre los procesos de formación de estos últimos años, sobre



la introducción de los DDHH en un currículum. ¿Qué reflexión podemos hacer con relación a la deriva autoritaria y fascista de la política argentina, sobre este carácter fascista que tiene la política argentina actualmente? Pensaba eso vinculado a la primera reflexión. Y sobre la segunda parte, pensaba también, trayéndolo al contexto local, la cuestión de la participación de adolescentes y jóvenes, ligada con la cuestión de la memoria y con un tema tan vigente y que siempre está en el debate público, como es la baja de edad de imputabilidad. O sea, ¿cómo viene relacionada la participación de los jóvenes y los adolescentes con esas discusiones, con esos debates? Por lo menos acá en Argentina, siempre surge una oleada autoritaria que nos pone la cuestión de la baja de la edad de imputabilidad en la discusión pública.

NL: Creo que hemos avanzado mucho, desde 1983 en adelante, y diría que, con un período de debilitamiento en la década del noventa y una fuerte recuperación a partir de 2003, cuando se constituyó, en todos los ámbitos de la construcción política, el campo de derechos humanos como parte de la política de Estado. En tal sentido, vinculado con la educación, a mi juicio, hemos recorrido un camino de doble mano. Los avances que se han logrado en materia normativa han sido tal vez de los más avanzados del mundo. La Ley Nacional de Educación, como también la de la Provincia de Buenos Aires, tiene reafirmaciones de tanta contundencia normativa que podríamos decir que la Convención sobre los Derechos del Niño está en el interior de la normativa nacional y de la normativa

de la provincia de Buenos Aires (de la cual Adriana fue parte esencial); está en el interior del proyecto educativo y se reitera en distintos momentos de la norma. En tal sentido, creo que hemos hecho un avance que tal vez no he podido observar en otros países, ni de la región ni de Europa. Creo que es de lo más avanzado. En cuanto al traslado de esta inspiración legislativa a la práctica (incluyéndola no solo como parte curricular, sino desde el punto de vista de la construcción de vínculos, de clima de trabajo en el ámbito educativo, en relación con hacer no solamente una simbología de los derechos humanos, sino una práctica cotidiana), creo que tenemos un largo camino que recorrer.

Hemos avanzado mucho más en el campo legislativo que en la práctica cotidiana de la implementación de la perspectiva de DDHH, conectada con la actividad educativa institucional. Esto no desconoce las múltiples iniciativas que, incluso, uno nombra como iniciativas porque aún no han adquirido el carácter de universalidad que permitiría situarlas en el plano de la política educativa, con el componente de DDHH, situadas no como una circunstancia especial, sino como parte integral del proceso educativo. Me parece que, en este sentido, hay que apoyarse mucho en estas muy buenas experiencias que a lo ancho y a lo largo del país se han venido realizando y se continúan. Sabiendo que el contexto en el que nos encontramos, inevitablemente, tiene que ser objeto de debate. Porque si nos ha costado estos años ir incluyendo en la vida cotidiana de los ámbitos educativos el enfoque de DDHH integralmente, hoy se



presentan posicionamientos gubernamentales nacionales que no solamente rechazan esa construcción, sino que avanzan sobre un dato que condena el derecho internacional de DDHH: la regresividad de los DDHH.

En el derecho internacional de DDHH, del cual Argentina es parte en su nivel más alto de la estructura jurídica (en la Constitución Nacional reformada en 1994), la regresividad es uno de los campos que el derecho internacional condena con mayor firmeza. Esto que digo se verifica cuando hace apenas tres semanas, exactamente el 16 de septiembre de este año, el Comité de Derechos del Niño de la ONU hizo pública, todavía en inglés, las observaciones finales sobre el VII Informe Periódico de Argentina. Estas observaciones finales, que conllevan recomendaciones, están planteando el peligro de la regresividad, y en algunos puntos lo dice con extrema claridad. Por ejemplo, cuando se detienen en el ítem destinado a la administración de justicia, dicen claramente que condenan los proyectos de ley enviados al Congreso por el Gobierno, que rebajarían la edad de responsabilidad penal a los 13 años.

La palabra *condena* es mía. No usan esa palabra, pero surge del modo en que están planteadas las observaciones. Con lo cual, la regresividad que hoy se plantea en este sentido de la reforma al régimen penal juvenil también se plantea en el derecho a la educación, en claros intentos de desarticular los mecanismos que dan garantía de acceso, permanencia y terminalidad a todos los sectores de la sociedad, especialmente a los de menores ingresos. O cuando se producen

acciones administrativas del gobierno que anulan una legislación que tiende nada más que a un salvataje provisorio de universidades públicas. Y esto es regresividad de derechos. O bien cuando, en materia de salud, se comienza a desfinanciar el Estado nacional. Esto no solo se evidencia en anuncios como el del posible cierre del Hospital Laura Bonaparte, sino que, además, el gobierno ha anunciado su desinterés en cofinanciar el funcionamiento del más importante hospital pediátrico de Argentina y de buena parte de América Latina, que es el Hospital Garrahan (dijo que se retira del Directorio y, por lo tanto, de la cofinanciación).

Esto se llama regresividad de derechos y es absolutamente condenable en el marco del derecho internacional de DDHH. Me planteabas, ¿cómo viven hoy los adolescentes en esta realidad? Me permito aprovechar que Adriana nos trajo a la memoria un encuentro motivado por la Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires que convocó a los adolescentes. De ese encuentro, surgió un programa que se llama Voces Adolescentes. En el transcurso de 2024, convocó a seis encuentros regionales de adolescentes escolarizados y no escolarizados, adolescentes de entre 15 y 18 años que provenían de escuelas secundarias y de ámbitos de programas sociales como Envión (provincia de Buenos Aires) o de organizaciones sociales o religiosas... Se los convocó con tres ejes de discusión: democracia, participación y DDHH.

Participaron en esos encuentros (en La Plata, Mar Chiquita, Chacabuco, Bahía Blanca, Florencio Varela) casi 4.000 adolescentes. Cada uno de



estos lugares recogió concurrencia de los municipios cercanos. Los adolescentes se expresaron con una pequeña introducción sobre la democracia y el pacto democrático de 1983-1984, con el Nunca Más, con la participación, con la reafirmación del derecho que les asiste a ser escuchados y tenidos en cuenta y a organizarse con autonomía. Reconocieron los DDHH como una práctica cotidiana.

Me limito solamente a uno de los foros: el de Mar Chiquita, que abarcó casi veinte municipios. Las palabras principales que utilizaron en el foro fueron: respeto, opiniones, igualdad, unión, compañerismo, diversidad, identidad, educación (fue la más nombrada), ciudadanía, amor, solidaridad, elegir, transparencia, militancia, equidad, propuesta, derechos, empatía, justicia, expresión, lucha, discusión, civilización, humanidad, escuchar, votos, responsabilidad, oportunidad, humanizar, hablar, cooperación, consultar, honestidad, compromiso, política, elecciones, perseverancia, futuro, poder, organización, identidad, nación, verdad, conciencia, vivir, construir.

Esta fue una síntesis, luego expresada en comisiones de trabajo, donde fueron convocados para ser escuchados, pero, además, para que otros los escuchen. Este trabajo que estoy compartiendo (son cincuenta hojas de resumen de estos seis encuentros) será distribuido entre directivos, educadores, legisladores, distintos referentes sociales. Es decir, las instituciones públicas tienen que revisar también sus prácticas tradicionales. Y el Senado tendrá que seguir, por supuesto, con el compromiso de aprobar leyes, aprobar el presupuesto, generar iniciativa

legislativa, pero, al mismo tiempo, tiene que atender a las nuevas generaciones que están reclamando por estos temas, que están queriendo ser escuchados por estos temas que estamos compartiendo.

Esto que acabo de compartir, de leer, fue anterior a la presentación del proyecto de ley del Poder Ejecutivo para bajar a los 13 años la edad mínima penal. En el siguiente encuentro, el de Florencio Varela, destinado a toda la región sur del conurbano bonaerense, apareció fuertemente la oposición a ese proyecto de ley, con lo cual creo que las voces adolescentes están necesitando ser tenidas en cuenta. Hay recursos que aún no hemos explorado suficientemente, y tenemos que encontrar los mejores mecanismos para facilitar que este campo de derechos que les asisten, y que desean construir y ejercer, tenga interlocutores en las generaciones mayores. Creo que es uno de los grandes desafíos y que hace muy confiable el futuro de nuestro país, si es que seguimos acompañando y depositamos confianza y apertura en las nuevas generaciones.



María Victoria Martín* y Juan Bautista Paiva**

Reflexiones sobre el *podcast* como recurso pedagógico

RESUMEN

Este artículo reflexiona en clave política sobre usos pedagógicos de los *podcasts*.*** Para eso, se sistematizó literatura *online* sobre experiencias educativas.

Entre los hallazgos, se destaca la potencialidad de los *podcasts* para fortalecer los procesos de enseñanza al poner al estudiante como protagonista en múltiples dimensiones. Además, habilitan la formación de comunidades de aprendizaje, a distancia o presenciales. Al ser suficientes un teléfono celular y conexión a internet, pueden democratizar su producción y difusión en plataformas gratuitas. Como conclusión, la realización basada en la creatividad, la oralidad y la producción colectiva tiene un componente desescolarizador que desplaza las formas tradicionales del conocimiento académico (lógica escritural, libro y centralidad del docente).

PALABRAS CLAVE

Comunicación • educación • podcast • recurso • experiencias

* Doctora en Comunicación (2018), magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (2006); profesora (1998) y licenciada en Comunicación (1996) por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Educación y TIC del Ministerio de Educación (2015). Docente investigadora del Departamento en Ciencias Sociales (UNQ) y de la FPyCS (UNLP), en grado y posgrado. Argentina. Área de expertise: comunicación, educación y TIC. Correo electrónico: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

** Doctor en Comunicación por la UNLP. Licenciado en Comunicación con Orientación en Planificación Comunicacional (UNLP). La Plata, Argentina. Correo electrónico: juanpaiva.92@gmail.com

*** Este artículo es parte del proyecto de investigación acreditado (anonimizado).



TITLE

Reflections on the podcast as a pedagogical resource

ABSTRACT

This article reflects on the political dimension of podcasts uses. For this, online literature on educational experiences was systematized.

Among the findings, it stands out the potential of podcasts to strengthen teaching processes by putting the student as the protagonist in multiple dimensions. In addition, they enable distance or in-person learning communities. Since a cell phone and Internet connection are sufficient, they could democratize the production and dissemination on free platforms. In conclusion, creation based on creativity, orality and collective production has an unschooling component that displaces traditional forms of academic knowledge (scriptural logic, books and centrality of the teacher).

KEYWORDS

Communication • education • podcast • resource • experiences

INTRODUCCIÓN

Esta presentación parte de la premisa de que el *podcast* es una herramienta que posibilita nuevas estrategias al momento de construir y compartir saberes en los espacios áulicos y, al mismo tiempo, habilita dinámicas en el ejercicio docente, ya que reúne una serie de características particulares. En este sentido, la propagación del Covid-19 inauguró un período en el cual, como consecuencia del aislamiento sanitario, proliferaron las experiencias de inclusión de tecnologías en educación y la sistematización de estas en bibliografía especializada, otorgándole relevancia. Más precisamente, en este artículo interesa problematizar cómo la incorporación de un lenguaje sonoro en instancias educativas permite una decolonización de los saberes académicos tradicionales, como los escritos, ya que representa un desplazamiento de la palabra escrita a lo sonora, en tanto posibilidad de liberar la tensión que se presenta al momento de la escritura.

La elaboración del análisis reflexivo de esta presentación se realizó desde septiembre de 2023 a partir de una búsqueda en repositorios institucionales, en la que se seleccionaron veintidós textos de Google Scholar (y algunos que no estaban indexados, pero figuraban como referencias incluidas en esos textos). Del total analizado, siete *papers* se publicaron entre los años 2009 y 2014; cuatro entre 2016 y 2019; y once entre 2020 y 2022 (abarcando el aislamiento y el año posterior). Además, encontramos que los artículos de investigación; trabajos integradores finales de grado y especializaciones; tesis de maestrías; ponencias en congresos y, en menor medida, libros son los materiales donde pueden encontrarse teorizaciones sobre los usos pedagógicos de los *podcasts*. En cuanto a las regiones de origen de esos materiales, trece corresponden a América Latina (tres a Ecuador,



dos a Argentina, dos a Colombia, dos a Costa Rica, uno a Chile, uno a México, uno a Perú, uno a Venezuela) y ocho a España. Cabe aclarar que solo se buscaron textos en español. Por último, los niveles educativos a los que hacen referencia se dividen en: quince universitario; seis Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una se ocupa del nivel medio y otra del ámbito sociocomunitario.

En este marco, entendemos que durante el período excepcional del aislamiento causado por la pandemia de Covid-19, los sistemas educativos se vieron obligados a explorar e incorporar nuevas propuestas de enseñanza con la capacidad de adaptarse a las necesidades y demandas de la virtualidad. Ante la imposibilidad del encuentro físico, encontraron en los distintos tipos de lenguajes sonoros posibilidades para el sostenimiento de las clases durante los aislamientos sociales. En este caso, los *podcasts* se posicionaron como una herramienta atractiva y destacada por su capacidad de adaptación a los entornos educativos virtuales. Al mismo tiempo, expusieron cómo es indispensable garantizar la conexión a internet en las aulas y la capacitación docente para utilizar esta tecnología.

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS *PODCASTS*

Los estudios sobre los *podcasts* se iniciaron durante la primera década del siglo XXI. La invención de esta palabra se remonta al año 2004, cuando el periodista inglés Ben Hammersley la utilizó en un artículo del periódico *The Guardian* para hacer alusión a dos cuestiones: *pod* deriva de iPod, el reproductor MP3 de Apple, y *cast*, en inglés, significa “emitir” (Izuzquiza en González-Osorio, 2022, p. 92). Si bien había una marcada ausencia de investigaciones sobre estudios de *podcast* en instituciones de la educación (González-Osorio, 2022), los registros producidos sobre experiencias educativas con *podcasts* durante la pandemia ofrecen un corpus interesante y amplio desde el cual interpretar qué capacidades tienen en tanto herramienta para el abordaje de ideas y la estimulación o fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

Entre las políticas de cuidado que desarrollaron los distintos Estados nación en todo el mundo para detener los avances de los contagios de las distintas variantes del virus Covid-19, se suspendió la presencialidad en los espacios de encuentro social, como las actividades en las escuelas o los clubes deportivos. Sin embargo, esto no significó que la educación se haya suspendido, sino que tuvo que adaptarse a distintos formatos remotos de emergencia. En este escenario, los *podcasts* irrumpieron como una tecnología que ofreció posibilidades para que las y los docentes pudieran desenvolverse en las aulas virtuales y en vínculos que estaban signados por la distancia. Esta peculiar aparición tuvo un correlato en la producción y publicación de literatura especializada que conforma un antecedente que posibilita conocer cómo fueron dichas experiencias donde se encontraron los *podcasts* con la educación (Ardila y Núñez Castro, 2021; Cubillo, Sánchez Castillo y Drylie Carey, 2022; De La Cuadra Ávila, 2022; González Osorio, 2022; Méndez-Guerrero, 2022; Vergara y Arízaga García, 2022).



Como características que reúnen los *podcasts*, podemos indicar que son una tecnología popular para acceder a contenidos sonoros que pueden ser escuchados libremente. En segunda instancia, al ser archivos descargables, permiten ser reproducidos en distintos momentos, presentarse en módulos o capítulos que aborden una cuestión específica. Además, al abordar temáticas particulares, tienen la capacidad de aglutinar comunidades desde la distancia a partir del tema de interés. En cuarto lugar, son una herramienta que facilita presentar en pocos minutos ideas generales con ciertos grados de complejidad. Y, por último, son un formato contemporáneo donde convergen audio, infraestructura web y dispositivos portátiles de reproducción al que se puede acceder desde cualquier terminal electrónica con conexión a internet y que han “revolucionado el panorama educativo” (Quintana, Parra y Riaño, 2017). En especial, son disruptivos porque habilitan el registro, producción, carga, búsqueda, almacenamiento, circulación, descarga y reproducción de manera simple, ubicua, veloz y económica.

Estos rasgos particulares posicionan a esta tecnología como elemento clave para fortalecer los procesos de enseñanza, en especial, porque tiene la capacidad de que el estudiante deje de ser un actor pasivo y se transforme en un sujeto activo y protagonista del proceso pedagógico.

Los *podcasts* aportan a la constitución de ambientes adecuados para el aprendizaje a distancia y cooperativo a través de la utilización de todos los recursos tecnológicos disponibles:

El *podcasting* se ha convertido en una popular tecnología en educación, en parte porque proporciona una pujante forma de hacer llegar contenidos educativos a los aprendices. Consiste en crear archivos de sonido, mediante la grabación de secuencias de audio con alguna aplicación de escritorio o web [...] y distribuirlos, mediante un archivo RSS, de manera que permita suscribirse y usar un programa que lo descargue para que el usuario lo escuche en el momento que quiera, generalmente en un reproductor portátil (Zayas en Aguirre Andrade y Fernández, 2009, p. 326).

En relación con esto, el *podcasting* se posicionó como una herramienta que favoreció la flexibilización en las instituciones educativas al “permitir disociar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier tipo de espacio físico-temporal” (Piñeiro-Otero y Domínguez, 2011), abriendo el abanico de posibilidades para estudiantes y docentes. Esto es parte de las potencialidades de acceso y consumo que posibilitan los dispositivos móviles. En este contexto, también es interesante indicar que estas novedosas dinámicas habilitan la revisión o el refuerzo de contenidos, ideas y conversaciones que no serían posibles con las lógicas tradicionales de los ámbitos educativos.

Aunque la noción de *podcast* haya surgido hace veinte años¹ y su implementación en experiencias educativas haya crecido de manera exponencial durante la

1 En 2005, el término *podcast* fue declarado palabra del año por los editores del *New Oxford American Dictionary*, según reportó la cadena BBC de noticias, a causa del interés que despertó este dispositivo.



pandemia, el uso educativo de este material no deja de ser novedoso por las múltiples acciones y caminos que ofrece para la interacción entre docentes y estudiantes a lo largo de un proceso de enseñanza. Asimismo, se presenta como un desafío para las instituciones educativas, ya que abre nuevos tipos de socialización de los saberes, los conocimientos y de formación docente.

LOS *PODCASTS* EN LA TRÍADA SUJETOS, DISPOSITIVOS Y PRÁCTICAS

Para indagar en torno a la incorporación de tecnologías sonoras en ambientes educativos, retomamos la perspectiva de la comunicación/educación como un campo que contempla “las articulaciones y tensiones entre ambas disciplinas, considerando que entendemos a la comunicación como la construcción social de sentidos, mientras que la educación puede ser pensada como la formación de sujetos” (INFoD, 2023).

Desde esta mirada configurada en la tríada sujetos, dispositivos y prácticas, entendemos que los *podcasts* habilitan usos y formas de transmitir conocimientos y prácticas que pueden tener un profundo diálogo con los contextos y las trayectorias de las y los estudiantes al ser una tecnología donde no hay reglas a seguir, sino que hace énfasis en abordar problemáticas o intereses compartidos. Así, es posible crear comunidades alrededor de una temática particular. Desde una lógica emancipatoria de la educación, “condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social” (Puiggrós, 1998, p. 25), es posible leer los *podcasts* como espacios donde se reflejan las preocupaciones de la cotidianidad. Para esto, consideramos necesario reponer una propuesta pedagógica que pueda convocar y despertar un interés genuino en las y los estudiantes a lo largo del proceso educativo y, de este modo, fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes.

En este punto, interesa recuperar la metáfora que comprende al “pedagogo como el viaje” (Huergo, 2017). Al momento de viajar conocemos nuevos lugares, personas, olores, paisajes, colores, ideas y, en todo ese recorrido, nos transformamos y se transforma nuestra mirada del mundo. En este caso, el diseño de propuestas pedagógicas que contemplen el uso de *podcast* invita a emprender un viaje que habilite ampliar los horizontes de las experiencias educativas al incorporar un recurso que históricamente ha sido poco considerado por el canon de la academia tradicional, como lo son las voces de las y los estudiantes.

A través de la elaboración de estos materiales sonoros, pueden encontrarse perspectivas, experiencias e historias que hacen a los recorridos escolares y personales de las y los estudiantes. En ese aspecto, resulta relevante volver a destacar que la creación de los *podcasts* no requiere de equipos especiales. Esto le da una dimensión democrática, ya que solo alcanza con un celular o una computadora con acceso a internet para luego subir el contenido y compartirlo en las múltiples plataformas gratuitas que están destinadas a su difusión. Al



ser un contenido abierto (*open content*), su diseño supera “las barreras temporales, geográficas, psíquicas e incluso culturales [...] y permite que los alumnos puedan conectar con expertos de su campo de estudio desde cualquier parte del mundo” (Skiba, 2006).

Como señalan Solano Fernández y Sánchez Vera (2010), la mayoría de los *podcasts* son contenidos libres y disponibles para ser modificados, presentados en distintos formatos y, a diferencia de los objetos de aprendizaje tradicionales, ofrecen la posibilidad de fácil adaptación a las condiciones del contexto educativo en el cual se los desea implementar. Este posicionamiento da cuenta de cómo el *podcast* ofrece ventajas para la difusión, al alentar el interés por una temática o concepto determinado que se quiera abordar. A su vez, constituye un desafío en clave pedagógica, porque requiere pensar, identificar y delimitar una idea. Tal como señalan del Castillo Planes y López Villafranca (2018), cada *podcast* demanda la construcción de una noción general, una estructura, delimitar una duración y una periodicidad, desarrollar una descripción, diseñar un título, pensar una imagen de portada, música y otros elementos sonoros que desean incorporarse y, por último, plataformas en las que el material va a ser publicado. Todas estas aristas representan acciones que implican múltiples aprendizajes pedagógicos y comunicacionales para dar a conocer un mensaje. En definitiva, el *podcasting* es un ejercicio que pone en marcha la creatividad dentro de los espacios áulicos, ya que requiere de la imaginación tanto de docentes como de estudiantes.

La creación de *podcast* supone un ejercicio colectivo que pone de relieve la necesidad de construcción de vínculos entre docentes y estudiantes y, a su vez, puede recuperar experiencias y saberes que se encuentran en la palabra de las personas ajenas al aula. Este aspecto tensiona la idea de la existencia de un solo conocimiento, entendiendo a lo escrito como la referencia primordial del saber académico canónico. Asimismo, el lenguaje es la principal herramienta del sujeto cultural, educativo y político, dado que la experiencia social siempre se localiza en el hoy (en el presente) y la hacen los sujetos políticos (Rodríguez, 1954), que en la mayoría de las ocasiones son personas provenientes de los sectores sociales más humildes y postergados.

Es por esto que consideramos que las propuestas pedagógicas que utilicen lenguajes sonoros pueden habilitar lo que Freire [1993] (2008) consideraba como una “pedagogía de la pregunta”. Este posicionamiento alienta los procesos donde la palabra y la escucha son pilares para la creación de ambientes que pongan en escena las sensibilidades y las inquietudes devenidas de las experiencias políticas cotidianas. Y, por ende, se evita caer en una educación basada en la mera transferencia de información y su repetición automática.

Como nos indica el pedagogo venezolano Simón Narciso de Jesús Rodríguez (1769-1854), “lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa” (1954, p. 210), por lo que la comprensión y el aprendizaje son aspectos que se encuentran estrechamente relacionados al sentir y al encuentro con otras personas. En la “era de la audificación” (Hernández Barreña, 2022), los lenguajes sonoros pueden constituir una vía para crear nuevos modos de habitar el mundo



que integren las prácticas y las experiencias políticas no reconocidas por la “pedagogía oficial” y, así, ser puntos de partida para continuar pensando y construyendo una educación emancipadora que recupere las voces de las y los estudiantes.

LOS *PODCASTS* Y LAS POSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN

Los *podcasts* representan un desafío y una demanda política social, y en educación resulta análoga a la democratización de internet para el conjunto de la sociedad. En un acontecimiento excepcional como la pandemia, se creó una coyuntura donde se abrieron ventanas para la creación de conocimiento, pero también se presentó la necesidad de que los Estados llevaran adelante acciones para universalizar el acceso a internet para la continuidad y el fortalecimiento de las trayectorias educativas en todos los niveles. En el caso de nuestro país, ante la propagación del Covid-19, el Estado decidió declarar como servicios públicos esenciales a los servicios de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y al acceso a las redes de telecomunicaciones para y entre licenciarios y licenciarias de servicios TIC a través del DNU 690/2020.²

Los *podcasts* pueden ser pensados como “modos de hacer escuela y comunidad educativa pospandemia” (Rogovsky, 2021), al irrumpir con una fuerza notoria en la escena pedagógica y pública de nuestra sociedad. Continuando con lo expuesto por la pedagoga Rogovsky (2021),

[...] estamos atravesando una profunda transformación epocal, en este caso a escala global, tiempos de ruptura con la percepción del tiempo y del espacio, tiempos de cambios geopolíticos, económicos, ambientales, culturales, educativos, pero también tiempos de una profunda transformación en el orden de las subjetividades, de los modos en los cuales nos vinculamos con el planeta, con las otras, los otros, lo educativo, el trabajo, los afectos, las tecnologías, la cuestión del género... Tiempos de aceleración de algunas de las consecuencias más indeseadas del neoliberalismo, la destrucción de la Tierra, la mercantilización de todos los órdenes de la vida humana, la desigualdad creciente que afecta de manera dolorosamente potente a nuestro continente y desde ya, acá, en este Sur, sobre todo a las niñas, a las mujeres de sectores populares, a las naciones originarias (p. 34).

2 Publicado en agosto de 2020, estableció que internet es un derecho que posee toda persona con el propósito de ejercer y gozar del derecho a la libertad de expresión. La fundamentación de este posicionamiento estatal retomó la Resolución A/HRC/20/L13 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del 29 de junio de 2012, que definió a las TIC no solo como “un portal de acceso al conocimiento, a la educación, a la información y al entretenimiento, sino que constituyen además un punto de referencia y un pilar fundamental para la construcción del desarrollo económico y social”.



En un momento histórico totalmente novedoso, cataclísmico, y donde se produjo una “lesión de las estatalidades” (Kaufman en la Ribera Televisión, 2022), que puso en tensión los propósitos públicos e intensificó la violencia y las desigualdades sociales, los usos de las tecnologías abrieron el debate público en distintas dimensiones. Una de estas aristas, estuvo relacionada a la pregunta sobre cómo estas herramientas podían aportar respuestas a los desafíos que afrontaron los sistemas educativos para la creación de nuevas formas de transmitir conocimientos ante los aislamientos sociales.

Otra cuestión en el debate público con respecto a las tecnologías y la educación durante la pandemia es que estos lenguajes sonoros visibilizaron la versatilidad y la movilidad de los nuevos contenidos y las potencialidades en la expansión de ideas en procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y, al mismo tiempo, evidenciaron las múltiples destrezas auditivas que el conjunto de la comunidad educativa debe afrontar para la creación de elementos como los *podcasts*, donde tanto el acceso a internet como la reflexión y la creatividad colectiva se vuelven una pieza fundamental en el proceso de elaboración y difusión de estos materiales.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la búsqueda y la sistematización de la bibliografía en torno a las experiencias educativas que han utilizado lenguajes sonoros, hemos observado las siguientes aristas. En primer lugar, antes de la pandemia había escasos antecedentes bibliográficos sobre los *podcasts* en instancias pedagógicas. Pero este escenario se revirtió con la propagación del Covid-19, que significó un crecimiento exponencial de la producción de conocimiento sobre esta tecnología en instituciones académicas. Esto no puede escindirse de los aislamientos sociales, preventivos y obligatorios que llevaron a buscar nuevos recursos para sostener la continuidad del sistema educativo en todos sus niveles.

En segunda instancia, la incorporación de *podcasts* a propuestas pedagógicas plantea un desafío para la comunidad educativa, ya que requiere múltiples acciones para su implementación. Por ejemplo, la formación docente en estas tecnologías, la necesidad de reponer una enseñanza que aliente la creatividad, la imaginación y la formación de lazos, que las instituciones educativas inviertan recursos en la conectividad a internet. Es decir, una serie de medidas con la finalidad de impulsar el acceso y el uso de estos materiales en las aulas.

En tercer lugar, el uso de los lenguajes sonoros representa un desplazamiento del saber, ya que cuestiona los formatos tradicionales basados en la palabra escrita. Además, el hecho de que sean un material que no está regido por pautas o reglas otorga otro tipo de posibilidades para la figura docente, como la recuperación de las voces de las y los estudiantes, de sus experiencias políticas del cotidiano y de la construcción de un lazo signado por el humanismo.

La sistematización y el análisis de la literatura específica nos ofrecieron distintas pistas desde donde leer las implicancias del uso de *podcasts* en instancias



educativas. Una de las principales premisas que encontramos es que esta tecnología se transformó en un modo emergente de hacer escuela y comunidad educativa durante la pandemia. En un momento histórico donde los Estados nación de todo el mundo se vieron lesionados y, por ende, su estabilidad debilitada, los *podcasts* aparecieron como una herramienta con la capacidad de crear vínculos, lazos afectivos y vehículos para la expresión a través de la palabra en un escenario de distancia, incertidumbre y angustia, a causa de las muertes por los contagios y los protocolos sanitarios.

La perspectiva comunicación/educación nos posibilita comprender que en las nuevas tecnologías se pueden hallar recursos para reponer las voces que históricamente no fueron consideradas por la academia canónica para la construcción de saberes. De esta manera, interesa reflexionar cómo en la era de la audificación se vuelve una necesidad la construcción de una propuesta de enseñanza ética y política que recupere las tradiciones pedagógicas latinoamericanas y, así, ponderar las experiencias que tensionan el saber academicista tradicional.

Por último, consideramos necesario señalar que en nuestro país las experiencias que incorporan lenguajes sonoros en las aulas se ven amenazadas ante las políticas de desfinanciamiento y vaciamiento que son llevadas adelante por la administración política de ultraderecha de la Libertad Avanza desde su llegada al gobierno nacional el 10 de diciembre de 2023. La contracción presupuestaria en las universidades públicas, el desmantelamiento del incentivo docente (Fonid), la quita del pago de subsidios al transporte o el cierre de instancias de formación como el INFoD son medidas que crean un escenario donde el funcionamiento del sistema de la educación pública y gratuita se encuentra amenazado. De este modo, esta reconfiguración del Estado representa un debilitamiento para las trayectorias profesionales de las y los docentes, las educativas de las y los estudiantes y, por lo tanto, una vulneración al ejercicio del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad.

REFERENCIAS

- Aguirre Andrade, A. y Fernández, N. M. (2009). *Web 2.0. y Web semántica en los entornos virtuales de aprendizaje*. *Multiciencias*, 9(3), 320-328. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90412325012.pdf>
- Ardila, M. R. y Núñez Castro, J. E. (2021). *Saberes y Podcast: La memoria de mi barrio [TIF de Especialización]*. Universidad del Rosario, Colombia. <https://repository.urosario.edu.co/items/4881cc47-559f-4c13-a6be-af4d16bef0c9>
- Cubillo, E. G., Sánchez Castillo, S. y Drylie Carey, L. (2022). *La investigación universitaria en formato podcast: análisis del proyecto Transmedia de la Universitat Jaume I de Castelló*. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (24), 107-126. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/adcomunica/article/view/6605>
- De la Cuadra Ávila, K. D. (2022). *Los podcast como herramienta educativa en tiempos de pandemia [Tesis de grado]*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.



- Del Castillo Planes, J. C. y López Villafranca, P. (2018). Realización y uso de podcast educativos para e-learning. *Webinars sobre TICs y herramientas de la web social para innovar. Programa de Formación de Profesorado 2018-2019*. Universidad Internacional de Andalucía. https://www.academia.edu/87738736/Realizaci%C3%B3n_y_uso_de_podcasts_educativos_para_e_learning
- Freire, P. [1993] (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- González-Osorio, G. (2022). El podcast educativo. Mapeo sistemático de la literatura en Google Académico (2011-2021). *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, año V, (10), 90-111. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/195/112>
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (2023). El Requerimiento, parir la América mestiza [Curso de formación]. *Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández Barreña, J. (2022). *Nuevas formas de consumo musical: de la radio al podcast en la era de la audificación* [Tesis de maestría]. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/147204/TFM_Hern%C3%A1ndezBarre%C3%B1a_Nuevas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huergo, J. (2001) Comunicación y Educación: aproximaciones. En J. Huergo (ed.), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (pp. 7-21). Ed. de Periodismo y Comunicación-Ed. renovada. <https://es.scribd.com/document/732136920/Huergo-J-Ed-1997-Comunicacion-Educacion-Ambitos-practicas-y-perspectivas>
- Huergo, J. (2017). Las luchas por la emancipación y la formación del sujeto latinoamericano: Simón Rodríguez (1769-1854). En J. Huergo, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares* (pp. 124-136). EPC, Facultad de Periodismo, UNLP.
- Izuzquiza, F. (2019). *El gran cuaderno del podcasting*. Kailas. https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/la_educacion_y_la_vida_ebook-1.pdf
- La Ribera Televisión (11 de mayo de 2022). *La Argentina que nos ocupa: una crítica cultural de los efectos de la pandemia-LRTV*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=coZfaJP6yeA&t=1268s>
- Méndez-Guerrero, P. (2022). Producción de podcast en la UNED en la era de la audificación del internet. *Revista Espiga*, 21(44), 209-221. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/4435>
- Piñeiro-Otero, T. y Caldevilla Domínguez, D. (2011). Podcasting didáctico. Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 12(2), julio-diciembre, 14-30. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41030368008.pdf>
- Puigrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Puigrós, A. (2005). “14. Un encuentro que no fue” y “15. La cuestión de los orígenes”. En A. Puigrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* (pp. 59-64). Presentación al “premio Andrés Bello” de memoria y pensamiento iberoamericano 2004. https://docs.google.com/document/d/1ysl_Ios51cys1k3FwLvplWPaWJsnpdQ76p6pY-tCpVk/edit?usp=sharing



- Quintana, B., Parra, C. y Riaño, J. P. (2017). El *podcast* como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v15n30/1692-2522-angr-15-30-00081.pdf>
- Rodríguez, S. (1954). *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols. Imprenta Nacional.
- Rogovsky, C. (2021). Vivir es otra cosa que esperar. *Revista Argentina de Investigación Educativa. Educación, futuro y utopías*, 1(2), pp. 25-37. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/37/39>
- Skiba, D. A. (2006). The 2005 Word of the Year: Podcast. *Nursing Education Perspectives*, 27(1), 54-55.
- Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M. (2010). *Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo*, (36), 125-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3178020>
- Vergara, J. L. y Arízaga García, F. (2022). *Los Edupodcasts en la educación universitaria*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte.
- Zayas, R. (2007). Alfabetización informacional con Web 2.0 desarrollando el aprendizaje en redes. En *Revista Futuros*, 5(19), pp. 14-24.

Recepción: 30/04/2024

Aceptación: 25/08/2024



Marisol Rodríguez Quesada*

Transformación de los procesos educativos a distancia a una educación virtual: la experiencia desde la Cátedra de Trabajo Social, UNED, Costa Rica

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de las modificaciones realizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la pandemia de Covid-19, en la cátedra de Trabajo Social de la Universidad Estatal a Distancia (UNED),** Costa Rica, en el período 2020-2022, para lo cual se identificaron diversas estrategias que el personal docente de dicha cátedra ha implementado en la transformación de sus cursos híbridos y de modalidad a distancia a una modalidad completamente virtual, con el fin de conocer la pertinencia de estos y la maximización de todos los recursos de la educación a distancia que pueden ser ofrecidos desde la UNED y que garanticen una educación de calidad para todo el estudiantado.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico mixto, mediante la triangulación de datos obtenidos de las encuestas, entrevistas y análisis documental. Se obtuvo una participación del 91,6% de las personas docentes. Entre los principales logros de la investigación, se destacan

* Magíster en Gerontología Social (UNINI), México; magíster profesional en Gerontología (Universidad de Costa Rica -UCR-). Licenciada en Trabajo Social (UCR). Diplomada en feminismos comunitarios, campesinos y populares de Abya-Yala, Jujuy, Argentina. Experiencia de 14 años como trabajadora social en diversas instituciones estatales y privadas. Actualmente trabaja como tutora de la Cátedra de Trabajo Social de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica, y como docente en la UCR sede Occidente. Filiación: UNED. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1034-8575>

** La Cátedra de Trabajo Social pertenece a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNED. Es conocida como una cátedra de servicios, pues imparte asignaturas a otras carreras dentro de la universidad y realiza proyectos de investigación y extensión, es decir, no se imparte en la carrera de Trabajo Social como tal, sino que oferta asignaturas en que su contenido teórico es relevante para el aporte de conocimiento desde el Trabajo Social.



la identificación de los desafíos de adaptar las asignaturas a una modalidad virtual, la necesidad de alcanzar procesos creativos y una medicación pedagógica basada en el aprendizaje virtual, y la implementación de estrategias didácticas que respondan a la diversidad estudiantil y sus estilos de aprendizajes.

PALABRAS CLAVE

Estrategias educativas • educación a distancia • educación universitaria • pedagogía • trabajo social

TITLE

Transformation of distance educational processes to virtual education: The experience from the Cathedral of Social Work, UNED, Costa Rica

ABSTRACT

This article presents the results of the modifications made in the teaching-learning processes from the Covid-9 pandemic in the Chair of Social Work of the State University at a Distance (UNED), Costa Rica, in the period 2020-2022, for which various strategies were identified, that the teaching staff of said Chair has implemented in the transformation of their courses from a hybrid and distance modality to a completely virtual modality, in order to know its relevance and the maximization of all the distance education resources that can be offered from the UNED and that guarantee quality education for all students

The research was carried out from a mixed methodological approach, through the triangulation of data obtained from surveys, interviews and documentary analysis carried out. A participation of 91.6% of teachers was obtained. Among the main achievements of the research are the identification of the challenges of adapting subjects to a virtual modality, the need to achieve creative and pedagogical medication processes based on virtual learning and the implementation of teaching strategies that respond to diversity student and their learning styles.

KEYWORDS

Educational strategies • distance education • university education • pedagogy • social work

INTRODUCCIÓN

La UNED, Costa Rica, es una institución de educación superior especializada en enseñar utilizando los medios de comunicación social disponibles en el país desde agosto de 1977, por ende, centrada en la educación superior a distancia, la cual implementa el uso de las tecnologías de la información desde hace más de cuarenta



años. Sin embargo, dicha educación a distancia era combinada hasta inicios de los años dos mil con tutorías presenciales para brindar un mayor acercamiento a la población en los diversos Centros Universitarios (CeU) ubicados a lo largo del territorio nacional, con un total de 37 –al 2022– en los cuales, antes de la pandemia de Covid-19, se impartían como parte de la metodología académica las tutorías y exámenes presenciales en gran parte de sus asignaturas, lo cual también facilitaba al estudiantado de escasos recursos y a la población estudiantil en general el uso de los laboratorios de computación y otros espacios de convivencia estudiantil a lo largo del territorio nacional. Debido a ello, la UNED se ha destacado por ser accesible especialmente para aquellas poblaciones a las que por diversas situaciones sociales, económicas, laborales y familiares se les presenta como su mejor opción la educación a distancia adecuada a sus tiempos reales.

Si bien es cierto que, desde inicios de 2000, algunas de las cátedras que conforman las diversas carreras ofertadas por la UNED iniciaron un proceso de virtualización de ciertas asignaturas, la cátedra de Trabajo Social continuaba facilitando los espacios de tutorías y ejecución de exámenes presenciales; lo cual se debió modificar a partir de marzo de 2020, mediante el Decreto ejecutivo 42.221-S. Este dispuso la suspensión de eventos masivos de personas y de centros de reunión pública. Seguidamente se emitió la Directriz nacional 42.227-MP-S, la cual declaró el estado de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, y también la Directriz 073-S-MTSS, que, en su artículo 4, instó a las diversas instituciones a implementar temporalmente durante los días laborales la modalidad de teletrabajo en sus respectivas instituciones, como medida de contingencia para minimizar la propagación ante la alerta de coronavirus.

Ante estas directrices a nivel nacional, la UNED, por medio de Consejo de Rectoría en las sesiones 2072-2020, 2073-2020, 2074-2020 y 2075-2020, acordó suspender las actividades académicas presenciales de docencia, extensión, vida estudiantil y de gestión administrativa, y fomentar las diversas modalidades de teletrabajo y trabajo a domicilio para el personal docente y administrativo, así como buscar estrategias que garantizaran la continuidad de los servicios educativos bajo la modalidad virtual y, en el caso de poblaciones más vulnerabilizadas –como personas privadas de libertad, pueblos originarios y personas con necesidades educativas especiales–, se crearon diversos mecanismos institucionales de contingencia evidenciados mediante la sesión 2078-2020 del Consejo de Rectoría, para continuar garantizando el derecho a la educación a pesar de no contar con acceso a internet para la virtualidad.

En vistas de lo anterior, el proyecto “Transformación de los procesos educativos a distancia realizados por las personas docentes de la cátedra de Trabajo Social en el período 2020-2022, en respuesta a la pandemia del Covid-19” surge como necesidad de conocer la efectividad y pertinencia de los cambios implementados durante los dos primeros años de la pandemia de Covid-19 en los procesos de virtualización de la educación a distancia en la cátedra de Trabajo Social de la UNED, pues, a pesar de que la universidad ha sido pionera en estas transformaciones a nivel de la educación superior costarricense, para la cátedra de Trabajo



Social era su primer acercamiento a la virtualización completa de las asignaturas ofertadas, lo cual implicaba diversos cambios, no solo en la metodología de trabajo, sino también en la capacitación de las personas docentes.

Al considerar los aspectos anteriores, la investigación adquiere relevancia teórico/práctica, debido a los procesos de transformación en la enseñanza educativa virtual. Se realizó un análisis transversal basado en la necesidad de la inclusión y considerando las particularidades de la población estudiantil a la cual la cátedra ofrece los servicios, especialmente en aquellas carreras pertenecientes a las áreas de educación preescolar, primer y segundo ciclo de enseñanza general básica, enseñanza del inglés y del francés, administración de servicios de salud, bibliotecología, ciencias policiales, ciencias criminológicas y el programa de humanidades.

En ese marco, el presente trabajo se centra en conocer los cambios en los procesos educativos a distancia implementados por las personas docentes de la cátedra de Trabajo Social en el contexto de la pandemia de Covid-19 y en respuesta a la accesibilidad estudiantil.

Derivado de esto, se desarrollaron tres objetivos específicos en los cuales se enfocó la investigación:

- Identificar las estrategias didácticas utilizadas por las personas docentes para la adaptación de las asignaturas en una modalidad virtual completa.
- Analizar los principales desafíos que implicó adaptar las asignaturas a una modalidad virtual.
- Conocer la percepción de las personas docentes sobre los desafíos que consideran que enfrentaron las personas estudiantes en este proceso de virtualización y los desafíos que consideran se encuentran aún presentes para mejorar desde el ámbito educativo.

De acuerdo con los objetivos mencionados, es necesario clarificar la definición de *estrategias didácticas* comprendida en el desarrollo del trabajo, las cuales se definen como “las acciones conscientes e intencionadas que son determinadas y planificadas por la persona docente, con el objetivo de orientar la enseñanza y promover que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y el alcance de los objetivos planteados” (Ceced, 2023, p. 5). Esta definición es fundamental para la comprensión y el alcance de los objetivos propuestos en el diseño curricular de la asignatura, considerando la modalidad virtual de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A nivel metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto que “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 544).



Se abordaron elementos de ambos enfoques, ya que pueden ser complementarios de acuerdo al tema de este estudio, con la finalidad de utilizar las fortalezas de ambos tipos de metodología. El enfoque cualitativo permite conocer la percepción y el abordaje académico realizado por las personas tutoras desde su punto de vista; asimismo, dentro de sus principales características, según Hernández Sampieri *et al.* (2010), se encuentran que los datos recolectados se vinculan con experiencias, perspectivas, sentimientos y vivencias de las personas.

De acuerdo con lo anterior, se establecieron variables y categorías de análisis (ver Tabla 1).

Para el cumplimiento de objetivos, se utilizaron como técnicas de abordaje la encuesta por medio de un instrumento de Google Forms, así como una entrevista semiestructurada aplicada a las personas tutoras que diseñaron entornos virtuales en los años 2020 y 2021, y se realizó una entrevista semiestructurada a la encargada de cátedra.

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la selección de la muestra de estudio, se solicitó en primera instancia una lista de las personas tutoras que laboraron para la cátedra de Trabajo Social en los años anteriores al inicio de la pandemia de Covid-19, esto por cuanto se requería el conocimiento previo de los procesos de enseñanza implementados antes de la pandemia, para posteriormente analizar los cambios realizados a la transición de los procesos de virtualización.

Una vez con la lista, se seleccionó a aquellas personas que laboraron para la cátedra antes de marzo de 2020 y que aún se encontraban activas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de elaboración y diseño de los entornos virtuales que desarrolló la cátedra de Trabajo Social en el período 2020-2022; asimismo, en segunda instancia, se solicitó un listado de las personas tutoras que ingresaron a laborar en los años 2020 y 2021, con el fin de ampliar la experiencia de virtualización y los desafíos que este proceso implicó en el desarrollo de estrategias didácticas de aprendizaje.

Para el tercer cuatrimestre de 2022, la cátedra de Trabajo Social contaba con 36 personas docentes activas, de las cuales 33 participaron del proceso investigativo (un 91,6%). De estas, un total de 20 personas docentes contaban con más de tres años de labor en la cátedra y las otras 13, con menos de dos años, siendo estas últimas personas que desde su ingreso se desempeñaron en desarrollar procesos virtuales a nivel educativo, por lo que la investigación se dividió en dos procesos. En primera instancia, se analizaron los cambios percibidos e implementados por las personas que laboran en la cátedra de Trabajo Social desde antes del inicio de la pandemia, pues fueron estas quienes percibieron las principales transformaciones y desafíos entre la transición de la educación a distancia a una educación virtual. En segunda instancia, se analizó la percepción sobre los desafíos que implica la educación virtual, considerando también la opinión de las personas que ingresaron a laborar de manera directa desde la implementación de la virtualidad.



Determinada la muestra, se inició el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de información: encuestas y entrevistas semiestructuradas.

Como resultado, se aplicó la encuesta a un total del 91% de las personas tutoras que laboraban para la cátedra de Trabajo Social entre los meses de febrero y abril de 2023. En cuanto a las entrevistas, estas se dirigieron únicamente a las personas que se habían encargado de la elaboración y creación de entornos virtuales en los años 2020 y 2021, por lo que se realizaron un total de trece entrevistas (entre los meses de noviembre de 2022 y marzo de 2023), en las que se obtuvo una participación del 93,3%, pues solamente una persona no participó de las sesiones por motivos personales. Así, se obtuvo un nivel de confianza del 95%, lo cual proyecta un margen de error de 5,04%, siendo una muestra confiable a nivel investigativo.

El proceso de sistematización de la información se llevó a cabo en los meses de mayo a julio de 2023. Se ordenaron las respuestas de las encuestas desde tablas de Excel y, en cuanto a las entrevistas semiestructuradas, estas se catalogaron por respuestas afines en un documento en Word, vinculando el análisis de la información recopilada por medio de la triangulación de la información (datos obtenidos de las encuestas, perspectivas de las entrevistas y sustento teórico de fuentes documentales digitales e impresas). Por último, se realizó un informe final de cierre del proceso investigativo y se socializaron sus resultados en setiembre de 2023 en la cátedra de Trabajo Social.

BREVE RESEÑA DE CONCEPTOS RELEVANTES PARA EL PROCESO INVESTIGATIVO

La educación a distancia adquiere valor al ofrecer diversas oportunidades de desarrollo a poblaciones que generalmente han sido excluidas de los sistemas educativos convencionales, por requerir de presencialidad en un determinado espacio geográfico (Coned, 2018). Por eso, conlleva un aporte inclusivo para diversas poblaciones trabajadoras, amas de casa, personas que requieren de estar viajando o, inclusive, que en sus jornadas laborales cuentan con horarios rotativos e inestables que dificultan la presencialidad o la continuidad y cumplimiento de sesiones de trabajo en horas establecidas previamente por la institución académica.

Así pues, el Coned (2018) define la educación a distancia como aquella que permite “transferir conocimientos y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación presencial en lugares determinados, se otorga importancia al papel de la persona estudiante a quien se la caracteriza por la capacidad de asumir un proceso de aprendizaje autónomo, independiente y autorregulado”.

En esta misma línea, Covarrubias Hernández (2021) destaca que

la educación a distancia no presencial surge pues como una alternativa de las sociedades modernas frente al interés de expandir la educación y elevar los niveles de instrucción de grandes grupos humanos, destacando de manera especial a quienes no pueden asistir de manera permanente a los centros educativos, y en el contexto actual por razones de la pandemia (pp. 3-4).



Por su parte, Mora-Vicarioli *et al.* (2017, p. 6) señalan que la educación a distancia puede tener una modalidad donde se utiliza la virtualidad por medio de diversas plataformas tecnológicas de acompañamiento y donde se pueden presentar múltiples matices para la enseñanza que potencian la educación a distancia para algunas poblaciones donde esto sea más accesible, destacando que es necesario que pueda brindarse la posibilidad de elegir el uso o no de apoyo tecnológico.

La definición anterior nos brinda el punto donde pueden converger la educación a distancia con la educación virtual, que generalmente pueden confundirse por compartir ese apoyo tecnológico. Sin embargo, la gran diferencia que destacan Mora-Vicarioli *et al.* (2017) reside en que en una educación a distancia se presenta la posibilidad de que la persona elija o no el uso de apoyo tecnológico, lo cual no es una opción en la educación virtual, pues el uso de la tecnología siempre estará presente.

Bachelor (2019) refiere a la virtualidad en los cursos como el uso de tecnologías, de *software* de aprendizaje, donde se requiere el acceso a internet en un entorno 100% en línea, sin ninguna presencia física.

Para este trabajo, se comprende entonces la educación virtual, con la cual se desempeña la cátedra de Trabajo Social, como aquella educación a distancia que utiliza de manera necesaria el uso de entornos virtuales para el aprendizaje, para lo cual se requiere el acceso a una red de internet con el fin de poder descargar el material teórico y realizar las diversas actividades que forman parte de la estrategia metodológica virtualizada, aspecto que se retomará posteriormente para su análisis.

Entre los procesos de educación virtual, se debe de destacar con principal atención el uso adecuado del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual, según Ramírez (2020), coadyuba a “la creación de currículos accesibles que visualicen la diversidad de estudiantes” (p. 2), aspecto esencial a considerar para el desarrollo de entornos virtuales con mayor accesibilidad a toda la población estudiantil.

Según Alba Pastor *et al.* (2015), el DUA responde a cambios metodológicos, en los cuales es indispensable la redefinición tanto de las políticas para la atención de la diversidad estudiantil como de aquellas vinculadas a procesos tecnológicos y de comunicación, con el fin de garantizar el acceso tanto a recursos como a desarrollo de procesos digitales en las universidades; aspecto que la UNED fue incorporando de manera paulatina en la virtualización mediante la oferta de procesos formativos a nivel interno, los cuales se vieron reforzados con el desarrollo de la pandemia.

El conocimiento del DUA en los procesos de virtualización es esencial para facilitar procesos de enseñanza en los cuales los contenidos de las diversas tecnologías y materiales didácticos sean flexibles y accesibles a la diversidad estudiantil (Alba Pastor *et al.*, 2015). En esta misma línea, Ramírez (2020) destaca que dentro de las principales características del DUA, además de la flexibilidad curricular, se encuentran la búsqueda de formas pedagógicas accesibles y un conjunto amplio y accesible de estrategias didácticas que respeten la diversidad del estudiantado; aspectos que se evidenciaron en los principales hallazgos de la investigación.



DESARROLLO

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la encuesta se obtuvo la participación de 33 personas docentes de la cátedra de Trabajo Social, las cuales se encontraban activas para el tercer cuatrimestre del período 2022 y contaban con variada experiencia docente dentro de la UNED. La distribución general del tiempo laborado se muestra en la Tabla 2.

De acuerdo con la Tabla 2, un 61% contaba con más de tres años de laborar para la institución, por lo que esta población estuvo presente en la transición de la educación a distancia a una educación virtual. Por esto, es relevante conocer la diferencia entre el desarrollo de una educación virtual y una educación a distancia.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LA CÁTEDRA DE TRABAJO SOCIAL ANTES DEL INICIO DE LA PANDEMIA DE COVID-19

La cátedra de Trabajo Social, desde sus inicios en la UNED, se ha desempeñado por medio del desarrollo de una educación a distancia; para Mena (2001), esta constituye un proceso sistemático, es decir, se encuentra organizada por medio de una secuencia ordenada para alcanzar los objetivos propuestos, además de que se dirige a una población que se encuentra geográficamente dispersa, por lo que no es necesario compartir un mismo entorno geográfico. Asimismo, la educación a distancia se realiza a través de una comunicación no presencial; lo cual implica que la interacción con las personas estudiantes sea mediatizada a través de diversos medios, utilizando racionalmente las posibilidades de la tecnología comunicacional. En este sentido, desde antes del inicio de la pandemia de Covid-19, la UNED implementaba el uso de diversos mecanismos de las tecnologías de la comunicación, tales como videoconferencias y programas radiales, así como material didáctico impreso en antologías o libros de texto para el desarrollo de sus asignaturas. Como recursos complementarios, se desarrollaban las tutorías presenciales en algunos CeU.

En el marco de la educación a distancia, es de suma importancia motivar al estudiantado a los procesos de autonomía y autocontrol de sus aprendizajes, lo cual se despliega por medio de la flexibilidad en los tiempos de desarrollo de sus trabajos, así como de la posibilidad de estudiar desde cualquier lugar geográfico y en el tiempo libre de cada persona estudiante, de acuerdo con sus particularidades.

Hasta 2019, la cátedra de Trabajo Social desarrollaba todas sus asignaturas con base en una educación a distancia, utilizando algunas de las tecnologías de la información y comunicación como recursos de apoyo no obligatorios para el estudiantado (por ejemplo, videoconferencias y programas radiales, tal y como se indicó anteriormente).



En 2019, se inició la transición de algunas asignaturas a la modalidad híbrida, la cual consistía en el uso de antologías o libros de texto en formato físico y en la realización de exámenes presenciales, aunada a la participación y entrega de trabajos de manera virtualizada en una plataforma. De esta manera, se combinaba la educación a distancia con el uso de recursos tecnológicos virtuales. Sin embargo, esto se realizó con una de las asignaturas únicamente, como un proceso de adaptación para el estudiantado y el personal docente, con el fin de ir realizando una transición, dado que no toda la población estudiantil contaba con acceso a internet. Esto se evidencia en la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH, 2020), que indica que, en 2020, un 11,4% de las viviendas no contaba con acceso a internet por ningún medio, ya sea por falta de acceso debido a la situación económica o por desconocimiento del uso de las tecnologías de información (la denominada “brecha digital”).

Según Chanto Espinoza y Loáiciga Gutiérrez (2020), “La brecha digital figura como un elemento complicado y multifactorial, debido a la concurrencia de múltiples causas que la establecen, además de la expresión de desigualdades que puede representar ante la sociedad” (p. 101). Asimismo, Ríos (2006) afirma que “este problema no solamente tiene que ver con aspectos de carácter tecnológico, sino que es una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática” (p. 4).

Es en razón de lo anterior, y considerando el acceso real a internet con el cual podían contar diversas poblaciones por su condición económica y/o geográfica, que para comienzos de 2019 la cátedra inició un proceso de transición hacia la virtualización de manera paulatina con una de sus asignaturas. Sin embargo, con los lineamientos establecidos en 2020, producto de la pandemia de la Covid-19, este proceso tuvo que realizarse de manera estandarizada para todas las asignaturas que se ofertaban.

Es relevante retomar que, antes del inicio de la pandemia de Covid-19, la cátedra de Trabajo Social implementaba el desarrollo de los procesos de enseñanza mediante un aprendizaje autorregulado y cooperativo, tal y como se desarrolla en una educación a distancia. Esto ocurría por medio de la realización de diversas actividades individuales o grupales que las personas estudiantes debían entregar de manera física en las fechas previamente establecidas en la orientación de las asignaturas.

Este aprendizaje autorregulado, según Bartolomé (2011), debe ser promovido de manera continua en los procesos de aprendizaje a distancia. Asimismo, Noa Silverio (2015) destaca que el aprendizaje autorregulado es un proceso constante que se divide en tres etapas: previsión, ejecución y autorreflexión. Describe estas etapas de la siguiente manera:

En la fase de previsión, el sujeto establece sus objetivos de aprendizaje y las estrategias correspondientes a tales metas. En la fase de ejecución, el sujeto pone en práctica las estrategias planeadas en la etapa anterior y realiza actividades de autocontrol. Y por último, en la etapa de autorreflexión, el sujeto utiliza toda la información obtenida y las experiencias de la etapa anterior con el fin de ajustar sus estrategias y reiniciar el ciclo de aprendizaje autorregulado (p. 4).



En ese sentido, se fomenta la autorregulación al establecer las fechas de entrega de trabajos desde el inicio del cuatrimestre, con el fin de que las personas estudiantes puedan organizar sus tiempos de estudio previendo los plazos establecidos para su organización y planificación, para lo cual se requiere de un proceso de análisis constante y de conocimiento de los tiempos que deberán de destinar para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo o colaborativo, según Sánchez *et al.* (2018), constituye un modelo de aprendizaje interactivo que invita a las personas estudiantes a construir en conjunto. Esto demanda enlazar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de negociaciones que les permitan lograr los objetivos establecidos de manera conjunta. En este aspecto, el aprendizaje cooperativo se ejecutaba en las asignaturas por medio del desarrollo de trabajos grupales, los cuales se debían organizar de acuerdo al CeU al cual estuvieran adscritas las personas estudiantes y, ocasionalmente, se les solicitaba el trabajo de campo para ampliar la experiencia de aprendizaje en aquellas asignaturas en que se consideraba necesario.

En esta misma línea, según las encuestas, las actividades más utilizadas antes de la virtualización de las asignaturas se enfocaban en tareas individuales que involucraban la realización de ensayos, tareas de análisis de casos, resolución de problemas, mapas conceptuales, elaboración de proyectos de investigación, así como trabajos grupales con incorporación ocasional de trabajos de campo y aplicación de exámenes presenciales en los CeU.

Por último, Villalobos Torres (2023) destaca que antes del inicio de la pandemia la cátedra de Trabajo Social contaba con un aproximado de 16 personas tutoras, de las cuales solo una de ellas se encontraba laborando a tiempo completo, mientras que las otras 15 personas contaban con cargas académicas de un cuarto o de la mitad de tiempo, lo cual también aumentó considerablemente con los procesos de virtualización y la oferta académica a partir de 2020.

PRINCIPALES HALLAZGOS

La transición en la metodología de enseñanza a distancia a una metodología virtualizada en su totalidad se dio de manera abrupta en la cátedra de Trabajo Social por las condiciones que provocó a nivel mundial la pandemia de Covid-19, pues dentro de las principales medidas de contención indicadas a nivel nacional se enmarcó una política de minimización del contacto social, respaldada por medio del Decreto ejecutivo 42.221-S, que dispuso la suspensión de eventos masivos de personas y de centros de reunión pública. Seguidamente, se emitió la Directriz nacional 42.227-MP-S, la cual declaró el estado de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, y desde el Consejo de Rectoría, en las sesiones 2072-2020, 2073-2020, 2074-2020 y 2075-2020, se indicó suspender las actividades académicas presenciales de docencia, extensión, vida estudiantil y gestión administrativa, se impulsó la utilización de facilidades tecnológicas para mantener el proceso



de aprendizaje activo, bajo las nuevas condiciones que se vivían a nivel mundial, y se solicitó atrasar por dos semanas el inicio del segundo cuatrimestre de 2020 (Consejo de Rectores, 2020).

En este proceso de virtualización, la UNED brindó la orientación desde diversas instancias para la generación de video-tutoriales, de diversa naturaleza, por parte del Programa de Producción Electrónica Multimedial (PEM), el Programa de Aprendizaje en Línea (PAL) y el Área de Comunicación y Tecnologías de Extensión, con lo que se facilitó la preparación de personal docente y estudiantes en el uso de distintas herramientas de conectividad e interacción que se requieren en la enseñanza virtualizada. Asimismo, aprobó lineamientos diferenciales para atender las necesidades particulares de diversas poblaciones estudiantiles que tiene la universidad, como, por ejemplo, personas privadas de libertad, población de pueblos originarios, estudiantes en el exterior, estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes que residen en lugares alejados o sin acceso a internet (Consejo de Rectores, 2020).

Por ende, la virtualización dio inicio de manera completa en la cátedra durante el desarrollo del primer cuatrimestre de 2020, para lo cual fue necesario adaptar todas las asignaturas impartidas durante ese cuatrimestre a la virtualidad y garantizar el acceso por medio de la plataforma Moodle, así como fue necesaria la programación de tutorías virtuales por medio de diversas plataformas tecnológicas facilitadas por la universidad (principalmente, Zoom, Teams, Skype, Webex y BBB).

En esta línea, Francesc (2021) señala que las instituciones de educación superior no estaban preparadas para los impactos generados por la pandemia a nivel de virtualización, lo cual llevó a una aceleración de los procesos tecnológicos, pedagógicos e, inclusive, financieros para poder continuar con la educación superior. El autor también destaca que el aumento de la tasa de desempleo en ciertas regiones a causa de la pandemia afectó de manera directa la continuidad de las personas estudiantes en la educación superior debido al incremento de la pobreza. Por su parte, el Banco Interamericano (2020), en su documento “La educación superior en tiempo de Covid-19”, desarrolló un encuentro con rectores universitarios de la mayoría de los países de América Latina, incluyendo Costa Rica, donde se destacó la desigualdad e inequidad en el acceso a la tecnología y también se evidenció el desafío de que las universidades, en general, tuvieran infraestructura tecnológica, lo cual afectó en menor medida a aquellos centros que ya contaban con experiencia en la modalidad a distancia y en la virtual, como la UNED, la cual ya contaba con plataformas virtuales para impartir asignaturas bajo esta modalidad y personas profesionales capacitadas en el manejo de entornos virtuales.

A pesar de lo anterior, fue necesario repensar las estrategias didácticas para responder a la situación ante la pandemia, por lo que fue preciso incrementar la creatividad a nivel virtual para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, maximizando el uso de los medios de comunicación social.

Según las encuestas y las entrevistas aplicadas a las personas tutoras que laboraron para la cátedra de Trabajo Social en el período 2020-2022, las principales estrategias didácticas utilizadas para la adaptación de las asignaturas ofertadas a una modalidad virtual se centraron en los aspectos de la Tabla 3.



Los aspectos destacados corresponden de manera directa a los procesos que conllevan a la definición de estrategias didácticas, las cuales responden a “las acciones conscientes e intencionadas, que son determinadas y planificadas por el docente, con el objetivo de orientar la enseñanza y promover que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y el alcance de los objetivos planteados” (Ceced, 2023, p. 5). Estas también deben centrarse en fomentar los procesos de autorregulación, autonomía y autoevaluación de las personas estudiantes.

Cabe destacar que algunas de las estrategias mencionadas ya eran implementadas anteriormente desde la cátedra de Trabajo Social –como se indicó en párrafos anteriores–, por ejemplo, el fomento del aprendizaje autogestionado y cooperativo, así como los trabajos analíticos, los cuales han estado presentes desde antes de la implementación de la virtualidad de manera completa, pues ya se incentivaba desde los procesos de educación a distancia en su modalidad previa, con la diferencia de que estos se tuvieron que plasmar por medio del diseño de actividades en una plataforma virtual, lo cual implicó mayores retos para las personas tutoras, para lo cual fueron necesarios procesos de formación continua en diferentes ámbitos.

En el marco de lo anterior, entre los principales resultados se evidenció el interés de las personas docentes en los procesos de capacitación, pues un total de 33 personas docentes que laboran para la cátedra de Trabajo Social se capacitaron en diversas áreas. Se destacan las de la Tabla 4.

La información anterior permite visualizar que el personal docente ha recibido capacitación constante para el manejo de entornos virtuales durante la pandemia y que, según lo indicado por la encargada de cátedra, cada año las personas docentes deben estar en constante actualización de estos aspectos para mejorar los procesos académicos y facilitar experiencias de alta calidad e inclusión de las personas estudiantes a las cuales dirigen su intervención. Asimismo, se evidencia que un 76% de las personas encuestadas ha recibido capacitación en el manejo o diseño de entornos virtuales a diciembre del 2022, con el fin de actualizar el aprendizaje y manejo de los diversos elementos que ofrece la plataforma Moodle –utilizada actualmente– y un 47% se capacitó en el uso del DUA, aspecto importante para el diseño de entornos virtuales accesibles a toda la población estudiantil. Dicha capacitación es relevante, ya que refuerza el principio del DUA que remite a “proporcionar múltiples medios de representación para el aprendizaje”, por lo que aporta aspectos innovadores e inclusivos en la creación de entornos virtuales utilizando diversas estrategias como el uso de videos, imágenes, mapas, texto para el desarrollo de las tutorías virtuales y los diseños inclusivos del entorno virtual. Las personas docentes indicaron que a lo largo de este proceso de adaptación han realizado diversas modificaciones en las actividades que implementaban antes de la pandemia, así como al inicio de los procesos de elaboración de entornos virtuales. Han modificado las actividades, incrementado los procesos de producción creativa y considerado aspectos de accesibilidad que implican un menor tiempo de conexión a una red de internet para las personas estudiantes, con lo cual se visibiliza el aporte del DUA en la consolidación de entornos virtuales accesibles y adaptados



a la realidad de la población estudiantil. Este aspecto fue un aporte fundamental dentro de los procesos de capacitación durante la pandemia de Covid-19.

Las personas tutoras que han diseñado cursos virtuales indicaron que, para el período 2020-2022, las actividades virtuales que desarrollaron mayormente son las de la Tabla 5.

Estos resultados fueron justificados por las personas tutoras bajo diversos argumentos. En el caso del uso de “tareas varias”, las nueve personas argumentaron que estas les permiten minimizar el riesgo de plagio cuando las tareas son analíticas, como las que conllevan al análisis de situaciones particulares vinculadas con elementos de la realidad nacional y de la intervención profesional respectiva. Asimismo, se destacó la importancia de incluir la creatividad en el diseño de actividades como, por ejemplo, solicitar a las personas estudiantes realizar historias, cuentos o desarrollar proyectos en los que se involucre la creatividad en la forma de presentar las evaluaciones. Esta diversidad de formas mediante las cuales se solicitó la presentación de trabajos evidencia también la práctica del segundo principio del DUA, que responde a proporcionar múltiples medios de expresión vinculados al cómo del aprendizaje y a abordar diversas formas de presentar las evaluaciones como parte de las estrategias didácticas.

En esta línea, un 80% de las personas docentes enfatizaron que el uso de estas actividades también responde a una situación de accesibilidad vinculada a la realidad ocupacional de la población estudiantil, pues esta presenta diversidad de horarios laborales, por lo que cada estudiante debe descargar las instrucciones y, para la realización de las actividades, no requieren de estar conectados de manera directa a la plataforma, lo cual disminuye el uso de ancho de banda y coadyuva a minimizar la preocupación por la conectividad continua. Así, se utilizan formatos accesibles que puedan ser descargados desde cualquier dispositivo móvil, *tablet* o computador, situación que no sucede cuando se aplica un cuestionario en línea.

En cuanto al aporte que brinda el desarrollo de foros académicos, se destacó que estos permiten visibilizar las diversas opiniones en un espacio de respeto y propician la interacción entre el estudiantado de manera dinámica. Asimismo, posibilitan el análisis grupal de diversos temas, utilizando criterios claros y concretos para minimizar el plagio, por medio de la implementación de análisis de casos. Sin embargo, en otro plano, diez personas indicaron que descartan el uso de foros académicos en los últimos procesos de elaboración de entornos virtuales por las siguientes razones: simplicidad que se suma al plagio de respuestas y dificultad en la evaluación objetiva de la asignatura.

En relación con los trabajos grupales, el 92% de las personas tutoras destacaron como fortalezas el trabajo colaborativo y la división del trabajo por parte de la misma autogestión estudiantil, lo cual fomenta ambos estilos de aprendizaje vinculados a la educación a distancia. Sin embargo, una persona docente también rescató que los trabajos grupales tienen como principal limitante que no permiten la autorregulación individual del tiempo, considerando la diversidad estudiantil y situación laboral que las personas puedan tener para coordinar dichos procesos, así como la disponibilidad de acceso a internet estable en ciertas zonas rurales.

Ante este último aspecto, se les consultó a las trece personas tutoras sobre las estrategias que han utilizado al momento de impartir las asignaturas o de realizar trabajos, considerando la limitación de acceso a conexión de internet o los problemas de conexión por parte de las personas estudiantes. Indicaron que han implementado diversas acciones para apoyar al estudiantado, tales como utilizar materiales que puedan descargar en una única ocasión y que no requieran de conexión prolongada para su realización. En cuanto a las tareas, también señalaron implementar la misma estrategia para que sean descargables con un mínimo de banda, para lo cual se ha limitado el uso de imágenes en las instrucciones. Aunado a lo anterior, se destacó la realización de instrucciones con mayor claridad para minimizar las dudas o dobles interpretaciones y se indicó que para las entregas se flexibilizó la recepción de trabajos en fecha posterior cuando las personas estudiantes manifestaron problemas de conexión (esto se corrobora con el reporte correspondiente de la empresa facilitadora del servicio). Asimismo, una de las personas tutoras indicó que en ocasiones ha permitido entregas de trabajos de manera escrita y que se los enviaran escaneados desde los laboratorios del CeU, pues conoce las limitantes de acceso internet en diversas comunidades rurales.

Este aspecto es trascendental, pues el conocimiento del contexto social y económico de las diversas zonas geográficas del país es necesario para considerar la realidad de acceso a internet de la población estudiantil y el apoyo que puedan recibir en los CeU –donde las personas se encuentran matriculadas– para el envío de los trabajos virtuales.

En esta línea, Vivanco-Saraguro (2020) rescata que “los hogares del estrato socioeconómico más desfavorecido, aquellos de los grupos tradicionalmente excluidos y marginados, están en obvia desventaja al no contar con acceso a internet, lo cual les impide continuar con el proceso educativo de sus hijas/os” (p. 7). Por tanto, el aporte que pueda realizar la UNED desde el uso de sus laboratorios y acceso a internet desde los CeU se convierte en un posible recurso de apoyo para las personas estudiantes que puedan trasladarse a descargar y enviar las tareas virtuales. Sin embargo, se vuelve relevante considerar también el tiempo y costo de traslados desde sus hogares o centros laborales al CeU, aunado a las situaciones familiares particulares que cada persona vivencia (cuidado de terceros, circunstancias ligadas a la salud y ausencia de redes de apoyo, entre otras particularidades de la dinámica familiar que puedan dificultar el traslado).

En esta línea, Chanto Espinoza y Loáicga Gutiérrez (2022) destacan que “muchos estudiantes tuvieron que equiparse a veces con dispositivo celular con escasa señal y almacenamiento, para ingresar a aquellas plataformas con las que los centros universitarios y el profesorado disponían las actividades” (p. 7), lo cual se convirtió en un reto para las familias y las personas estudiantes.

En este aspecto, se consultó con las personas tutoras de la cátedra de Trabajo Social sobre su percepción acerca de los principales retos o desafíos que han presentado o manifestado las personas estudiantes en el período 2020-2022, en relación con la virtualización (Tabla 6).



Un 88% de las personas tutoras percibieron que el principal desafío era la conectividad inestable o nula. En segunda instancia, un 48% percibió que el tema de la autorregulación en el tiempo de estudio era uno de los desafíos más relevantes que presentaron las personas estudiantes. Por último, se identificaron como desafíos la situación económica para el pago de internet y la organización para los trabajos grupales (27%), así como el acceso al equipo tecnológico adecuado y el desarrollo de habilidades tecnológicas (24%).

Estos aspectos coinciden con algunos de los resultados mostrados en la investigación de Chanto y Loáciga (2020, p. 18), que entrevistaron a una parte de las personas estudiantes de la UNED, las cuales manifestaron que presentaban situaciones complejas como la necesidad de mejorar el autoaprendizaje o problemas de conexión y desigualdad en materia de conectividad. Sin embargo, entre los aspectos positivos, también destacaron que la virtualidad les permite tener horarios más flexibles para el estudio y conocimiento de herramientas tecnológicas que son útiles en la actualidad.

La virtualidad no solo implicó desafíos para las personas estudiantes: para la cátedra de Trabajo Social dicho proceso también se intensificó de manera relevante con el inicio de la pandemia, pues, como se mencionó anteriormente, al 2020, la mayor parte de la oferta académica no se encontraba virtualizada en dicha cátedra. Esto implicó diversos desafíos en cuanto a la adaptación a una modalidad virtual. Por ejemplo, un 57,5% de las personas docentes consideraron que el principal desafío de adaptación fue la implementación del proceso creativo en las actividades y en el desarrollo de la plataforma virtual; en segunda instancia, se presentó el aspecto de la motivación para la asistencia de las personas estudiantes a las tutorías virtuales (36%); en tercer lugar, se destacaron el desarrollo de innovación pedagógica y material actualizado (21%); y, en menor medida, se mencionó el aprendizaje personal del uso de plataformas tecnológicas como Zoom, Teams y Webex, la interacción virtual y la creación de tutorías atractivas y con contenido relevante (18%).

A nivel particular, las personas tutoras también señalaron algunos desafíos en cuanto a la ejecución de los procesos virtuales dentro de los que se destacan: mejorar la realización de rúbricas o matrices de evaluación de calidad (21%) y disponer de tiempo para capacitarse en los diversos recursos que ofrece la plataforma (9%), vinculados a las cargas académicas asignadas.

La percepción de estos desafíos se relaciona con lo indicado por Amador-Solano y Salas-Acuña (2022), quienes señalan que “desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración en el uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esas competencias” (p. 5). Esto último es indispensable para conocer las habilidades en materia y también para fortalecer aquellos aspectos sobre virtualización que es necesario mejorar a nivel profesional. Con este propósito, la cátedra ha ido desarrollando procesos de capacitación facilitados por las diversas instancias universitarias en el campo de la enseñanza virtual.

Para finalizar, se consultó a las personas tutoras sobre su percepción acerca de los desafíos que se encuentran aún presentes en la UNED para mejorar los



procesos de enseñanza dentro del ámbito educativo, incluyendo las necesidades del personal docente como del estudiantado. Entre las respuestas, se destacan: brindar mayor estabilidad y mayor personal de planta en labores de docentes (18%), brindar el servicio de conectividad a las personas estudiantes de zonas más vulnerables (18%) y desarrollar una integración real de todos los aspectos del DUA en las asignaturas virtuales, para lo cual también es necesario mejorar la distribución de cargas académicas a los tiempos reales de elaboración de los entornos virtuales, pues estos implican un proceso de investigación rigurosa previo para actualizar material (lecturas) y actividades (24%). Otros aspectos mencionados en menor medida fueron: brindar cursos de redacción al estudiantado y contextualizar recursos pedagógicos diferenciados a la población de pueblos originarios y privada de la libertad (6%).

PRINCIPALES CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación, entre los principales cambios vinculados a los procesos educativos en el marco de la virtualización de las asignaturas desde la Cátedra de Trabajo Social, en el contexto de la pandemia de Covid-19 y considerando los conocimientos de accesibilidad para las personas estudiantes, se destacan:

- Desarrollo de actividades innovadoras dentro de las estrategias didácticas y en la elaboración propia del entorno virtual.
- Creación de talleres de interaprendizaje sincrónicos: estos consisten en brindar al estudiantado una sesión sincrónica para el abordaje de consultas específicas sobre el proyecto principal a desarrollar en la asignatura, fomentando también la interacción virtual con su grupo de pares, lo cual ha permitido un espacio sincrónico de apoyo y de aprendizaje conjunto. No se omite manifestar que dicha sesión también queda grabada y disponible en plataforma de acuerdo con los lineamientos institucionales.
- Implementación de tutorías virtuales (desde el segundo cuatrimestre de 2020) por medio del uso de aplicaciones tecnológicas y, en algunas asignaturas, a manera de plan piloto, se han programado sesiones sincrónicas donde las personas estudiantes pueden exponer sus trabajos grupales finales de manera conjunta, lo cual no se desarrollaba previamente a la pandemia.
- Modificación del formato de los exámenes virtuales, pues estos buscan ser más analíticos y de simulación de resolución de situaciones laborales, o generar procesos más reflexivos en cuanto a la temática abordada.
- Inclusión del DUA a la plataforma, pues este aspecto no se desarrollaba antes de la pandemia y, según los resultados de la investigación, se han implementado diversos lineamientos para su cumplimiento en plataforma como, por ejemplo, el tamaño correspondiente de letras en las instrucciones, el



uso de imágenes inclusivas, utilización de documentos en alto contraste para facilitación de lectura a personas con baja visión, así como la disponibilidad en formato audible de las instrucciones en algunas de las asignaturas y el desarrollo de las actividades que permite la plataforma Moodle.

En este último aspecto, la universidad ha fortalecido los procesos de capacitación al personal docente en el ámbito del DUA como un aspecto necesario para una inclusión educativa que responda a la diversidad estudiantil.

Se determinaron como principales estrategias didácticas en el desarrollo de los procesos virtuales las relacionadas con el aprendizaje autogestionado y cooperativo, la construcción participativa de los procesos de aprendizaje, la relevancia en procesos analíticos, así como la incorporación de la creatividad e innovación en la planificación de las actividades a realizar, fomentando, por tanto, aquellos aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con la educación virtual y a distancia.

Es relevante resaltar que el 97% de las personas tutoras de la cátedra de Trabajo Social que se encontraban laborando desde antes del inicio de la pandemia contaban con las capacitaciones de elaboración y diseño del entorno virtual, lo cual fue una de las fortalezas que apoyó los procesos de virtualización de las asignaturas. Asimismo, el 100% de las nuevas personas profesionales que se incorporaron durante los años 2020 y 2022 se han capacitado en esta área desde su ingreso.

En cuanto a los principales desafíos percibidos por las personas docentes en la transición de la educación a distancia hacia la educación virtual, se destacaron tres principales: la creatividad en las evaluaciones y en las actividades de la plataforma (57%); lograr motivar la participación del estudiantado en tutorías (36%); y el desarrollo de innovación pedagógica/material actualizada y la elaboración de rúbricas de evaluación acordes a los objetivos planteados (21%).

En relación con el aspecto de la conectividad, el 88% de las personas docentes la señalaron como el principal reto para el estudiantado, lo cual se puede vincular con la brecha digital –abordada en otras investigaciones a nivel nacional–, aspecto en que se recomienda ahondar en próximas pesquisas, especialmente en aquellas regiones donde la calidad de acceso a una red de internet es limitada.

En cuanto a las fortalezas con las cuales cuenta la cátedra de Trabajo Social de la UNED, desde la perspectiva de las personas tutoras se destacan: las buenas relaciones interpersonales, experiencias laborales diversas y consolidadas, respeto por la diversidad de opiniones y conocimientos, personas con experiencia y pericia para el desarrollo de actividades en entornos virtuales, apertura tecnológica para el aprendizaje, abordaje de temas actualizados a la realidad nacional, empatía con las personas estudiantes y sus particularidades, así como el abordaje ético-político de los procesos de enseñanza, la adaptación a los procesos de cambio y el tipo de liderazgo que se ejerce desde la jefatura de la cátedra.



RECOMENDACIONES

A modo de cierre, se destacan algunos desafíos que las personas tutoras indicaron para mejorar los procesos de enseñanza desde la cátedra de Trabajo Social. En primera instancia, se menciona la actualización de los entornos virtuales de manera constante, aunado a la reformulación de los diseños curriculares y a la mayor capacitación en el uso de tecnologías y virtualidad. Cabe destacar que la universidad cuenta con una amplia oferta de capacitación, la cual se habilita cada inicio de cuatrimestre. En este aspecto, la UNED facilita de manera gratuita a las personas docentes los procesos formativos y de actualización profesional en diversas áreas como, por ejemplo, manejo de entornos virtuales, uso de tecnologías de la información para creación de videos o actividades creativas, así como capacitaciones en DUA, entre otras áreas desarrolladas desde Centro de Capacitación en Educación a Distancia (Ceced) y el PAL.

Otro de los desafíos consiste en la creación de un repositorio o biblioteca en línea de materiales o insumos teóricos actualizados de cada una de las asignaturas, para su utilización en los diversos entornos virtuales que se diseñan cada cuatrimestre. De esta manera, todo el personal docente puede tener acceso a las lecturas y a su revisión al momento de diseñar los entornos virtuales.

Por último, es necesario establecer pautas más homogéneas en relación con la creación de entornos virtuales, tutorías y videoconferencias, así como una revisión rigurosa del DUA en la elaboración de entornos virtuales, para lo cual se requiere asignación de cargas académicas pertinentes con esta labor (aspecto que se encuentra vinculado con los lineamientos institucionales y no dependen de los procesos internos de la cátedra de Trabajo Social).

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A. y Sánchez Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC*, 14(1), 89-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309>
- Amador-Solano, M. G. y Salas-Acuña, E. F. (2022). El reto educativo universitario ante la pandemia por Covid-19: propuesta de criterios pedagógicos. *Revista Tecnología En Marcha*, 35(5), 286-300. <https://doi.org/10.18845/tm.v35i5.6195>
- Bachelor, J. (2019). El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2. *Revista Educación*, 43(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014->
- Banco Interamericano (2020). *La educación superior en tiempo de COVID 19*. BID. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con>
- Bartolomé, A. (2011). *Recursos tecnológicos para el aprendizaje*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.



- Ceced (2023). *Estrategias Didácticas para el aprendizaje individual* [Curso de autocapacitación].
- Chanto Espinoza, C. y Loáiciga Gutiérrez, J. (2020). Educandos universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje en tiempos de Covid-19. El caso de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Sede Región Chorotega, Campus Liberia. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(2), 28. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-2.5>
- Chanto Espinoza, C. y Loáiciga Gutiérrez, J. (2022). La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia Covid-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA-UCR-UNED-UTN). *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(1), 155-180. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.9>
- Coned (2018). Significado de la Educación a distancia. Colegio Nacional de Educación a Distancia. https://www.coned.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=179
- Consejo de Rectores (2020). CR-2020-0618 Acuerdo tomado por el Consejo de Rectoría, sesión 2078-2020, Artículo VI, inciso 1).
- Covarrubias Hernández, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 23(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99365404012>
- Francesc, P. (2021). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En VV.AA, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 23-38). Fundación Carolina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2020). *Encuesta Nacional de Hogares*. <https://inec.cr/multimedia/enaho-2020-presentacion-la-encuesta-nacional-hogares-2020>
- Mena, M., Rodríguez, L. y Diez, M. (2001) La Educación a Distancia: multiplicidad de miradas. http://www.fhcs.unp.edu.ar/practicaprofesional/wp-content/uploads/2019/03/marta_mena.pdf
- Mora-Vicarioli, F., Hooper-Simpson, C. y Durán-Gutierrez, Y. (2017). Definición de aspectos procedimentales y buenas prácticas para el servicio de asesoría del programa Aprendizaje en Línea en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Educare* [online]. 21(3). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582017000300201&script=sci_abstract&tlng=es
- Noa Silverio, L. (2015). El aprendizaje autorregulado. *Dialnet* 16(2), 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/435002>
- Olea, E. y Pérez, P. (2010). Relevancia del tutor en los programas a distancia. *Apertura*, 5(2), 6-19.
- Presidencia de la República (2020). Decreto Ejecutivo 42.227-MP-S. Estado de Emergencia ante la situación provocada por la enfermedad del Covid-19.
- Ramírez, M. (2020). La experiencia de Diseño Universal de Aprendizaje en la capacitación docente desde la perspectiva de la discapacidad. *Revista Académica Arje*, 3(1), 1-17. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/243/185>



- Ríos, R. (2006). Brecha digital entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. *Télématique*, 5(2), 1. <https://www.redalyc.org/pdf/784/78450208.pdf>
- Sánchez, O. R., Ordóñez, C. A. y Collazos y Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Villalobos Torres, G. (2023). Entrevista a encargada de cátedra realizada el 14 de marzo.
- Vivanco-Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de Covid-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175.

Recepción: 01/04/2024

Aceptación: 23/10/2024



ANEXO

Tabla 1. Variable y categorías de análisis

Variables	Categorías
Cantidad de cambios implementados en los procesos educativos a distancia con la pandemia de Covid-19.	Modificaciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en las asignaturas para facilitar el aprendizaje inclusivo de las personas estudiantes.
Recursos utilizados en los entornos virtuales de la oferta académica de la cátedra de Trabajo Social.	Percepción de los principales desafíos que implicó adaptar en su totalidad todas las asignaturas a una modalidad virtual.
Estrategias didácticas utilizadas por las personas docentes para la adaptación de las asignaturas.	Percepción de las personas docentes sobre los desafíos que consideran que enfrentaron las personas estudiantes en este proceso de virtualización.
Cantidad de personas capacitadas en el manejo de cursos en línea, virtualidad y educación a distancia.	Percepción de las personas docentes sobre los desafíos que consideran que aún quedan pendientes para mejorar los procesos de virtualización.

Fuente: Elaboración propia, 2023, basada en el diseño de investigación.



Tabla 2. Tiempo laborado en la UNED por las personas docentes encuestadas de la cátedra de Trabajo Social, UNED

Tiempo laborado para la UNED	Cantidad de personas
Más de 10 años	9
De 9 a 6 años	5
De 5 a 3 años	2
Dos años	4
Menos de 2 años	13

Fuente: información recabada de las encuestas aplicadas, 2022.

Tabla 3. Estrategias didácticas utilizadas para la adaptación de las asignaturas a una modalidad virtual

Fomentar el aprendizaje autogestionado.	Incorporar la creatividad e innovación en las actividades.
Fomentar un aprendizaje interactivo-cooperativo.	Implementación de tutorías virtuales.
Procesos de construcción participativa.	Planificación y elaboración de proyecto e investigaciones.
Trabajos analíticos relacionados con la realidad nacional.	Creación de talleres de interaprendizaje en sesiones sincrónicas.
Claridad en las rúbricas e instrucciones.	Incorporación del DUA en la plataforma virtual.

Fuente: información basada en los resultados de las encuestas y entrevistas (2022).



Tabla 4. Capacitaciones recibidas por el personal docente de la cátedra de Trabajo Social en relación con procesos de virtualidad

Capacitaciones recibidas	Cantidad de personas
Organización y diseños de cursos en línea/ montaje del entorno virtual.	25
Actualización de manejo y elaboración del entorno virtual.	8
Introducción a la UNED.	33
Elaboración de instrucciones para actividades en entornos virtuales.	6
La tutoría virtual.	5
Moodle: procesos de actualización.	9
Inducción académica.	6
DUA.	17
Desarrollo de tutorías virtuales y sesiones asincrónicas.	12
Herramientas de videocomunicación para la gestión y la docencia.	6

Fuente: información recabada a partir de los resultados de la encuesta (2022).

Tabla 5. Actividades más utilizadas en los entornos virtuales, 2022

Actividades más utilizadas en la virtualidad	Cantidad de respuestas
Tareas variadas sin conexión a internet constante	9
Trabajos grupales	11
Foros académicos	3
Trabajos de investigación	2

Fuente: información basada en los resultados de las encuestas y entrevistas (2022).



Tabla 6. Percepción de las personas docentes sobre los desafíos enfrentados por las personas estudiantes en la virtualidad

Desafío identificado por las personas tutoras	Cantidad de personas que indicaron el desafío
Conectividad inestable o nula.	29
Equipo tecnológico, adecuado (brecha digital).	8
Mejorar aspectos de redacción para evitar el plagio.	1
Organizarse para trabajos grupales, pues antes se realizaban por CeU.	9
Compartir el equipo tecnológico por virtualidad familiar.	2
Autorregulación del tiempo de estudio.	16
Desarrollo de habilidades tecnológicas (plataforma y otros).	8
Espacios aptos en sus hogares para recibir la tutoría.	1
Desarrollar la capacidad de análisis.	1
Situación económica para el pago de internet.	9
Uso de tecnologías creativas sin inducción.	3
Choques de horario de trabajo y tutorías.	1
Falta de apertura de las instituciones para los trabajos de campo.	2

Fuente: información recopilada en los resultados de las encuestas y entrevistas (2022).



Diego González* y Diego Petrucci**

Influencia de la pandemia de Covid-19 en las trayectorias de jóvenes del conurbano bonaerense

RESUMEN

En este trabajo se estudian las trayectorias juveniles de egresados y egresadas durante la pandemia del Covid-19, tomando en cuenta testimonios de comunidades educativas de escuelas secundarias públicas de Hurlingham, Buenos Aires. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores institucionales y a egresados y egresadas de 2020 y 2021, años de fuertes restricciones a la presencialidad. Durante la pandemia se profundizaron desigualdades previas y se perjudicó la formación para el mundo laboral. Sin embargo, la escuela adoptó un rol central de contención y socialización en una etapa de emergencia. Se visualizan algunas cuestiones que influyen significativamente en las trayectorias de los y las jóvenes que transitaron el final de su educación obligatoria en pandemia.

PALABRAS CLAVE

Educación • desigualdades • formación para el trabajo • transiciones

* Profesor de Educación Física. Licenciado en Educación. Magíster en Política Educativa (Unahur). Fue directivo de escuelas secundarias públicas de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires. Doctorando en Educación (Unahur), becario doctoral Conicet-Unahur. Estudia actualmente trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados durante la pandemia. Filiación: Universidad Nacional de Hurlingham y Conicet, Hurlingham, Argentina. Correo electrónico: diegoadrian.gonzalez@unahur.edu.ar. Orcid: 0009-0001-6758-0754

** Profesor en Físico-Matemáticas (UNLP), doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Universidad de Granada, España), investigador adjunto del Conicet y profesor adjunto de Física (Unahur). Especializado en Didáctica de las Ciencias Naturales, en particular de la Física. En los últimos años, ha estudiado las problemáticas de elección de carreras científicas y tecnológicas por parte de jóvenes del conurbano bonaerense y la inserción de estudiantes en estas carreras. Filiación: Universidad Nacional de Hurlingham y Conicet, Hurlingham, Argentina. Correo electrónico: diego.petrucci@unahur.edu.ar. Orcid: 0000-0003-4334-9643



TITLE

Influence of the Covid-19 pandemic on the trajectories of young people in the Buenos Aires conurbation

ABSTRACT

This work studies the youth trajectories of graduates during the Covid-19 pandemic, taking into account testimonies from educational communities of public secondary schools in the Hurlingham district, Province of Buenos Aires, Argentina. Semi-structured interviews were carried out with different institutional actors and with the graduates of 2020 and 2021, years of strong restrictions on presence. During the pandemic, previous inequalities deepened and training for the world of work was harmed. However, the school adopted a central role of containment and socialization in a stage of emergency. Some issues are visualized that significantly influence the trajectories of young people who came to the end of their compulsory education in a pandemic.

KEYWORDS

Education • inequalities • training for work • transitions

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, se instaló en la Argentina una crisis sanitaria de alto riesgo por la propagación del virus Covid-19. Muchos y muchas¹ jóvenes finalizaron su paso por el nivel secundario atravesados por la pandemia, la cual implicó un mayor riesgo en zonas urbanas con alta densidad poblacional, ya que la concentración elevó los riesgos por el aumento de probabilidad de contagio (Benza y Kessler, 2020). La letalidad por Covid-19 y la segregación socioespacial están fuertemente correlacionadas, siendo los sectores bajos los más perjudicados (Canales, 2020). De la misma manera, se reporta una relación entre el nivel de estudio y la mortalidad producida por el virus, pues la formación académica deriva en trabajos que permiten tomar mejores recaudos (Hernández Bringas, 2020).

En un estudio en América Latina, Benza y Kessler (2020) destacaron que la pandemia visibilizó dos problemáticas preexistentes: la espacialidad y la conectividad. Muchas problemáticas se vieron expresadas en la educación: se evidenciaron desigualdades en el acceso a la educación remota en niños y adolescentes (en escuelas públicas fue un 25% menor que en escuelas privadas). Los efectos económicos de la pandemia también fueron desiguales. En Argentina, se

1 En el presente trabajo se adhiere a la necesidad de revisar y reajustar el lenguaje para evitar un uso que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más simple la lectura, se deja constancia de que en adelante se utilizará el masculino para los plurales y para todo otro caso que lo requiera.



incrementó más del 5% el coeficiente de Gini, que mide la desigualdad en la sociedad (Cepal, 2020). Esto es un reflejo de la influencia que tuvieron las desigualdades previas en la región. Por ejemplo, el costo de los servicios de internet en América Latina representa un 14% en el primer quintil y el 12% para el segundo, siendo que internacionalmente se recomienda el 2% para garantizar la equidad en la conectividad (Benza y Kessler, 2020).

En este marco, en Argentina, para cada escuela secundaria, la imposibilidad de enseñar con los estudiantes presentes en las instituciones significó un desafío sin precedentes y de gran complejidad. Las medidas restrictivas afectaron de manera significativa la organización escolar. Se recurrió como estrategia principal al uso de la virtualidad a través de la tecnología disponible. Las plataformas de videoconferencias fueron herramientas indispensables para las clases y reuniones virtuales, así como también lo fueron las aplicaciones para la entrega, corrección y devolución de trabajos prácticos. Las redes sociales fueron indispensables para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa de cada escuela (Siede, 2021).

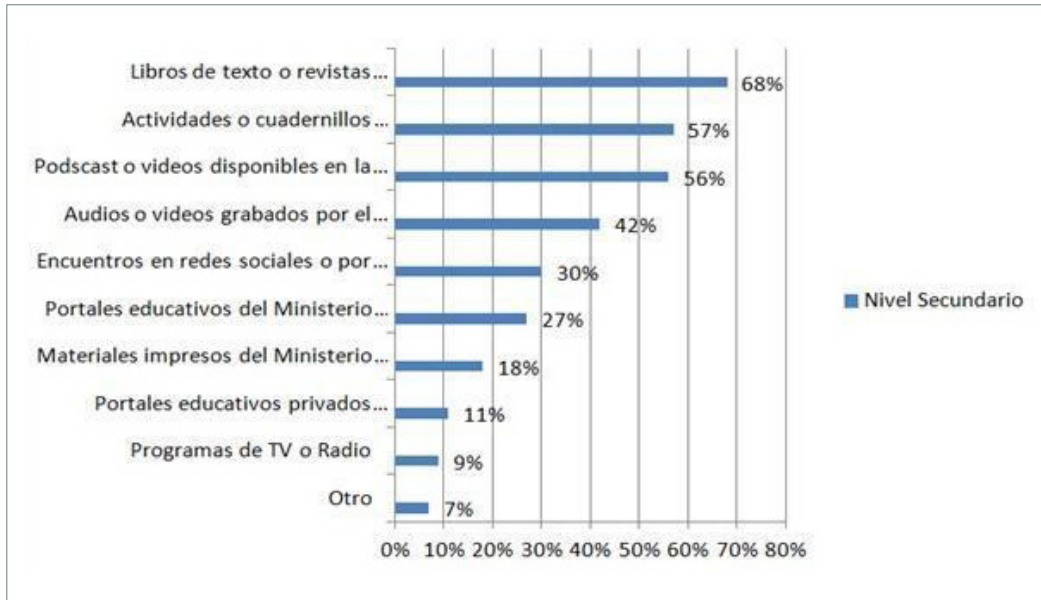
IMPACTO DIFERENCIADO DE LA PANDEMIA EN ARGENTINA CON IMPLICANCIAS EDUCATIVAS Y SOCIOECONÓMICAS

Las escuelas se encontraron con diversas dificultades para sostener los momentos y los espacios de comunicación y/o participación con sus estudiantes. La pandemia surgió en un período en el que los índices de pobreza y desempleo en Argentina eran preocupantes: 42% y 11%, respectivamente (Indec, 2020). Esta situación condicionó la posibilidad de contar con dispositivos tecnológicos y acceso a internet en muchos hogares. Además, la virtualidad demandó un saber específico para usar la tecnología, lo cual expuso una desigualdad cultural. Hubo docentes y estudiantes que contaron con escasas herramientas para desempeñarse en este contexto.

Por otro lado, las consecuencias laborales y económicas causadas por la cuarentena generaron reorganizaciones en el ámbito familiar, respecto al cuidado de los hijos, horarios de trabajo y/o estudio, horarios de convivencia, etc. (Siede, 2021). Las organizaciones familiares resultantes, en muchos casos, no eran apropiadas para la realización de actividades escolares en el hogar.

Por su parte, los docentes también tenían diferentes niveles de materiales tecnológicos y formación para la utilización de la educación a distancia. No todos contaban con dispositivos electrónicos e internet para trabajar. La desigualdad, oculta en la costumbre, cobró protagonismo con la pandemia, golpeando a todas las escuelas, aunque no las encontraría en las mismas condiciones (Siede, 2021). En los sectores populares, las condiciones materiales fueron las que más dificultaron la continuidad pedagógica. En este contexto, en nuestro país los docentes llevaron adelante diversas propuestas que se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Recursos pedagógicos utilizados por los docentes para desarrollar la propuesta de continuidad educativa en Argentina, 2020



Elaboración a partir de los datos de la encuesta a docentes de la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” (SEIE-ME, 2020).

Se evidenció una desigualdad tecnológica profundizada por la pandemia: las diferentes condiciones de acceso a la educación acrecentaron la segmentación por nivel socioeconómico (Benza y Kessler, 2020). En las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en marzo de 2020, el 56% de los menores de 18 años eran pobres. Entre los de 20 y 22 años, solo el 41% de bajo nivel socioeconómico (NSE) finaliza el nivel secundario, contra un 90% de NSE alto (Cardini *et al.*, 2021). En la Tabla 1, se presentan las diferencias por nivel socioeconómico en el acceso a la tecnología necesaria para desarrollar las clases virtuales en el nivel secundario (Cardini *et al.*, 2021).

Tabla 1. Acceso a tecnología y conectividad en la Provincia de Buenos Aires para estudiantes de 5º y 6º años del nivel secundario

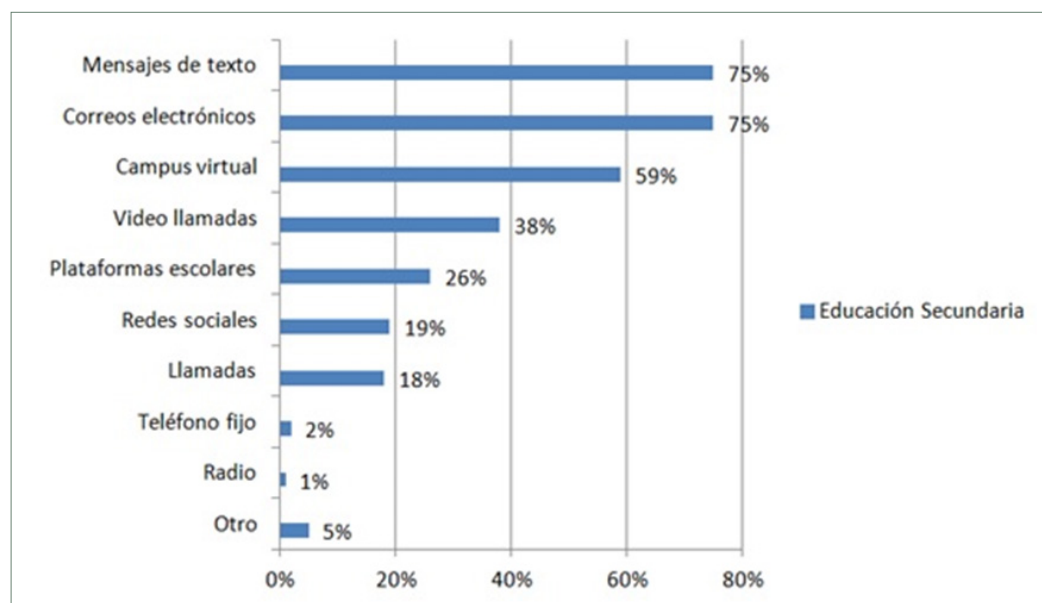
Indicadores	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Viviendas con acceso a internet	63,10%	98,46%
Viviendas con computadora	53,79%	99,02%
Teléfono celular propio	92,33%	98,99%

Datos de Cardini *et al.* (2021, p. 15). Corresponde al período marzo-mayo de 2020.



Otra propuesta relevante de las escuelas para afrontar la coyuntura fueron los medios de contacto utilizados (se incluyen en la Figura 2) para la comunicación con las familias y los estudiantes.

Figura 2. Medios de comunicación utilizados por docentes de nivel secundario para contactar a estudiantes y familias en Argentina, 2020



Elaborado sobre la base de la encuesta a docentes de la *Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica* (SEIE-ME, 2020).

Las propuestas de la escuela secundaria fueron variadas y, ante una situación inusual sin educación presencial, se pusieron en juego nuevas estrategias, tanto para lograr aprendizajes como para mantener la comunicación con la comunidad educativa. Se buscó sostener las trayectorias escolares con la intención de ofrecer experiencias y lograr aprendizajes. Sin embargo, las desigualdades preexistentes condicionaron su efectividad y muchos jóvenes se encontraron con dificultades. La pérdida de aprendizajes tuvo un mayor impacto entre los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, debido a las mayores dificultades para acceder a una educación a distancia de calidad y a las menores posibilidades de apoyo en el hogar por el menor nivel educativo de padres y/o madres. Estos hogares fueron los más afectados por la pérdida de ingresos durante la pandemia, lo que generó que muchos adolescentes tuvieran que trabajar (Cardini y Matovich, 2020) y dificultó la posibilidad de construir un proyecto estable.

EXPERIENCIAS JUVENILES EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

Las propuestas en nuestro país se dieron en un marco de desigualdad estructural de carácter económico y social que impactó en un desigual acceso al aprendizaje:



“Aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes tienen ventaja sobre las demás” (Di Piero y Chiappino, 2020, p. 12). Estas desigualdades se incrementaron debido a la “brecha digital” respecto al acceso a dispositivos y al nivel de conexión a internet, hecho reflejado en importantes diferencias entre jurisdicciones.

Lago *et al.* (2021), por medio de entrevistas a jóvenes de educación secundaria y superior, evidenciaron que las deficiencias de infraestructura tecnológica fueron condicionantes en materia educativa, de las instituciones y de los hogares; también lo fueron la necesidad de tener que trabajar; los problemas familiares tanto económicos como de convivencia derivados de la crisis sanitaria; la falta de grupalidad y encuentro con los compañeros; la adaptación a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos; el agotamiento ante la pantalla; la sobrecarga de tareas y el poco dinamismo de las clases; la incertidumbre, la angustia y el miedo acerca del futuro. Para Dussel (2020), el aula física tiene el valor de un espacio material y una estructura comunicativa que predispone a aprender y que suele ser irremplazable. Sin embargo, los jóvenes entrevistados pusieron en valor aspectos vinculados a la escuela como espacio solidario y de compañerismo ante la crisis y el aprendizaje acerca de las brechas, las desigualdades e injusticias del sistema educativo.

Sumado a esto, para Lion *et al.* (2021) la pandemia aportó experiencias valiosas y únicas, en donde la comunicación fluida adquirió un valor central. Destacaron la importancia del diálogo genuino, la escucha atenta y la conversación honesta para la educación. Las políticas solidarias y los lazos horizontales en la pandemia se constituyeron como itinerarios formativos enriquecedores. Se habilitaron, a través de ellos, nuevas formas de aprender, donde la virtualidad, en sus diferentes variantes, es “un territorio fértil para estudiar” (Lion *et al.*, 2021, p. 11).

A nivel internacional, según un estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el impacto de la pandemia en los jóvenes fue sistemático, profundo y desproporcionado. Se lo describe como particularmente difícil para mujeres jóvenes, jóvenes de menor edad y jóvenes que viven en países de ingresos más bajos. El estudio resalta que los jóvenes se preocupan por el futuro y por su lugar en este.

En la misma línea, un artículo de Rauch (2021) sobre educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19 describe la problemática en el vínculo entre juventud, educación y trabajo en el capitalismo contemporáneo. Afirma que la estructura social de la cual provienen los jóvenes, en sus trayectorias educativas y laborales, contribuyen a reproducir intergeneracionalmente desigualdades, hecho que se profundizó en la pandemia. Remarca la influencia del género y que las situaciones de pobreza y precariedad son cada vez más difíciles de modificar, debido a la emergencia sanitaria de la pandemia.

Por otra parte, Patierno *et al.* (2021) estudiaron las experiencias de estudiantes de secundaria durante la pandemia. Las diversas subjetividades, la heterogeneidad de perspectivas, experiencias y realidades que forman parte de la vida de los jóvenes evidenciaron expresiones como la tristeza y el duelo por haber perdido la posibilidad de egresar en forma presencial y el lugar que le daban a la relación con sus compañeros, dejando ver la necesidad del reencuentro. Concluyeron que la ausencia



de presencialidad fue un sentimiento muy significativo para ellos. Los autores sostienen que, en momentos muy difíciles, es posible mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes a través de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Ante esta situación, visualizamos diversas dificultades que los jóvenes transitaron, producto de cuestiones estructurales agravadas por la pandemia. La categoría de *trayectorias juveniles* suscribe la idea de que muchos aspectos que inciden en los recorridos de los jóvenes exceden lo escolar, incluso lo educativo, influyendo en los proyectos de vida y el futuro profesional. Bracchi y Gabbai (2013) señalan que las trayectorias son construidas con relación a las subjetividades juveniles, pero influenciadas de manera significativa por cuestiones socioeconómicas y culturales. Para estudiar las trayectorias, es necesario ponerlas en diálogo con estos condicionantes y, a la vez, con el contexto educativo e institucional por donde transitan. Los jóvenes, además de por la escuela, pasan por diferentes instituciones que van a influirlos: empresas, oficios o profesiones. Actividades como el trabajo, la actividad política, el deporte o el arte despliegan experiencias subjetivas y contribuyen a formar las biografías sociales de maneras diversas, por lo cual, es necesario pensar a las juventudes en plural y no de manera homogénea (Reguillo Cruz, 2008).

Bracchi y Gabbai (2013) agregan que es necesario desnaturalizar la categoría de “joven” en singular para conceptualizarla en términos socioculturales, ya que requiere un abordaje desde las transiciones y condiciones para comprender el desarrollo de sus trayectorias. Muchos jóvenes no comparten recorridos, ni en sus contenidos ni en el modo de transitarlos. Tampoco comparten los modos de inserción en la estructura social que atraviesa sus biografías juveniles (Reguillo Cruz, 2008). Para quienes egresan de la escuela secundaria, el pasaje a la vida adulta implica construir proyectos de vida: “Se ponen en juego ideales y valores a los cuales el sujeto intenta dedicar sus esfuerzos, su tarea y, de alguna manera, su propia vida” (Müller, 2010, p. 256). Por su parte, las escuelas representan un lugar significativo para la construcción de la identidad de los estudiantes, influenciando la producción de referencias sociales de cara a los futuros posibles (Dubet y Martucelli, 1998). Las experiencias escolares compartidas son relevantes para los jóvenes, quienes practican distintos roles sociales y valoran principalmente el papel socializador de la escuela (Romero, 2010).

En relación con el pasaje del nivel secundario al mundo laboral y/o universitario, recurrimos al concepto de transición: la acción de pasar de un modo de ser o estar a otro. Las transiciones, según Calvo (2009), corresponden a etapas momentáneas a lo largo del ciclo de vida juvenil. Entre esas fases puede considerarse la etapa de búsqueda de empleo, de estabilidad o vocacional. Se refieren también a “tácticas esgrimidas a corto y medio plazo para tratar de alcanzar, a la luz de las oportunidades disponibles, los objetivos estratégicos previamente adoptados” (Calvo, 2009, p. 1). El fin de la transición de la escuela al trabajo puede interpretarse como el momento en el cual un joven encuentra el primer empleo estable y siente que le brinda satisfacción personal (Cepal, 2017). La transición no es lineal (un estudiante finaliza sus estudios secundarios y consigue un trabajo al cual dedicarse toda la vida): algunos jóvenes consiguen su primer empleo mientras continúan estudiando, otros



prolongan sus estudios por varios años, o transitan con dificultad una búsqueda de empleo que se extiende en el tiempo (Cepal, 2017). La transición del sistema educativo al mundo del trabajo es, para la mayoría de las personas, un paso fundamental en su ciclo de vida. Se relaciona con una creciente independencia económica y personal el paso a una adultez jurídica, con un fuerte reconocimiento social. Según Dávila León y Ghiardo (2011), la tradicional estructura lineal de transición cultural y socialmente reproducida, en la cual se pasa de estudiar a trabajar, luego al matrimonio y la crianza de hijos, con plazos y edades establecidas, fue abriéndose a nuevas formas de hacerse adulto, por lo tanto, a nuevas formas de transiciones.

En Argentina, muchos jóvenes enfrentan dificultades para ingresar al mercado laboral de manera estable. Existe una precariedad y una segmentación del mercado de trabajo que se ordena de acuerdo a ciertos indicadores: edad, nivel educativo formal, nivel económico, género (Garino, 2013). Es probable que sea muy distinta la trayectoria (puntualmente al momento de buscar trabajo) de un joven de clase media-alta con el nivel secundario terminado que la de una joven de clase baja sin el título secundario.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se trata de una situación particular del país. Según Sosa (2016), tanto en Argentina como en otras regiones del mundo, esta época está distanciada de otras en las que la movilidad social ascendente era garantizada por un Estado de bienestar, la suba de los salarios reales y la cantidad de puestos de trabajo, como ya han mencionado autores de otras latitudes (Calvo, 2009; Castel, 2010). Hubo, en otros períodos, una democratización del acceso a la educación que garantizaba mayores oportunidades para la clase media baja y, en consecuencia, para sus jóvenes. Sin embargo, en las últimas décadas ocurrieron sucesos a nivel global que modificaron la vida social y profesional. Las fuerzas del mercado y la globalización generaron cambios tecnológicos que modificaron la matriz productiva, económica, social y cultural, ocasionando masivos flujos migratorios y precariedad laboral, y acrecentando la división de clases sociales, producto de las crisis internacionales. Estos son fenómenos que el Estado no puede controlar y, como consecuencia, ocurren diversas modificaciones en la estructura social (Bauman, 2015). Se producen crecientes niveles de fragmentación social, debido a la competencia por acceder a una mejor posición. Los jóvenes no son ajenos a esta situación, pues viven profundas incertidumbres y riesgos de quedarse afuera del sistema social (Dávila León, 2002). Sin embargo, estas teorías sociológicas han sido formuladas en países centrales. Según Tiramonti (2004), “la interpretación y observación de la sociología respecto de ellos (los jóvenes) no pueden ser idénticas en las sociedades del capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia” (p. 24). Cuando un individuo afronta un proceso de individualización progresivo y carente de toda red institucionalizada de apoyo, no va a ser de la misma manera en la periferia, ya que las inseguridades que enfrenta son doblemente determinantes tanto para la construcción de su biografía individual como de sus estructuras cognitivas. Algunas elecciones pasan a ser más obligadas que escogidas. Los jóvenes sometidos a condiciones de restricción tienden a desarrollar prácticas percibidas como alternativas o desviadas, para hacer frente a la frustración por no alcanzar sus metas (Saraví, 2009).



Para Beccaria y Groisman (2008), Argentina experimentó a lo largo de los años noventa y durante el inicio de la década siguiente un deterioro de la situación laboral y del panorama distributivo. Los jóvenes conforman la mayor parte del empleo de los hogares pobres y reciben remuneraciones reducidas, incluso siendo trabajadores formales.

En la escuela se busca transformar los recorridos condicionados por el contexto y las situaciones injustas que se producen. Según la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la escuela pública asume la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación de calidad que permita reducir las desigualdades de base y ascender en la estructura social. Entre los objetivos del nivel secundario se incluye formar para el mundo laboral, para los estudios superiores y para una ciudadanía activa y responsable.² Con la llegada de la pandemia, la transición del nivel secundario al mercado laboral resultó precaria y segmentada. La adaptación a la nueva modalidad fue difícil y desmotivante. La escuela fue valorada como un espacio solidario en medio de la crisis y de la angustia expresada por muchos jóvenes, quienes no comparten las mismas realidades pero construyen su identidad en el paso por la escuela. A continuación se describe la metodología implementada en este estudio.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene como objetivo conocer las situaciones y actitudes predominantes en los jóvenes que finalizaron la escuela secundaria durante las restricciones a la presencialidad, describiendo de manera detallada las actividades, objetos, procesos y personas (Guevara *et al.*, 2020; Valle *et al.*, 2022). Se adoptó un enfoque descriptivo para comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, yendo de lo particular a lo general y utilizando una construcción de datos “sin medición numérica” (Hernández Sampieri, *et al.*, 2014, p. 320). Se utilizaron datos cualitativos, orientados a lograr un análisis detallado y contextualizado. La interpretación de estos se realizó a partir del marco teórico previamente establecido. Se examinaron las respuestas de los participantes en relación con los conceptos y teorías existentes en el campo de estudio, como son las *trayectorias juveniles*, y con la etapa de *transición* que están atravesando los jóvenes. Se seleccionó una muestra dirigida específicamente para analizar y comprender las trayectorias de los jóvenes egresados del nivel secundario de escuelas de gestión pública del partido de Hurlingham durante la pandemia del Covid-19.

El partido de Hurlingham está ubicado en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Cuenta con numerosas escuelas primarias, secundarias técnicas y agrarias, institutos de educación superior, centros de educación física y artística, entre otros.

2 Artículo 30 de la Ley 26.206.



En 2020 y 2021, se realizaron entrevistas a miembros de las comunidades educativas (familias, docentes y directivos) de dos escuelas de gestión pública. La primera escuela, identificada como (A), pertenece a una localidad que caracterizamos como periférica; la segunda escuela (B), a una localidad céntrica. Se realizaron entrevistas en profundidad a dos directivos, cuatro docentes y ocho madres de estudiantes de dos escuelas públicas, una de una zona vulnerable (escuela A) y otra de una zona céntrica y más favorable del distrito (escuela B).³ Las entrevistas se centraron en sus vivencias durante la pandemia en relación con las dinámicas de comunicación y las propuestas pedagógicas de la escuela secundaria en el marco de restricciones a la presencialidad. Se apuntó a visualizar las condiciones en las cuales los jóvenes transitaron su último año de escolaridad.

Durante 2023, fueron entrevistados catorce jóvenes que egresaron en pandemia de cuatro escuelas públicas de Hurlingham, seleccionadas al azar. Se indagó sobre sus presentes laborales y académicos y sobre sus valoraciones acerca de la experiencia formativa en sus escuelas. En este caso, como método para comprender en profundidad cómo se inscriben las trayectorias de los jóvenes en el contexto particular de la pandemia, se utilizó la reconstrucción de las narrativas individuales (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

De esta manera, el total de las entrevistas permitió reunir información sobre lo percibido por comunidades educativas durante dicho período, y aquello que los jóvenes vivenciaron en sus últimos años de escolaridad obligatoria.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Al analizar las entrevistas encontramos que las restricciones a la presencialidad provocadas por la cuarentena influyeron en la educación secundaria y en las trayectorias de los jóvenes, coincidiendo con los diversos antecedentes. Se presentan a continuación las cuestiones relevadas a partir de los testimonios, organizadas en “negativas” y “positivas”. Durante la presentación se irá realizando un análisis, a partir de los aspectos desarrollados en los apartados anteriores.

Negativas:

- Las desigualdades preexistentes entre las escuelas estudiadas en 2020 y 2021 durante la pandemia se potenciaron y condicionaron la efectividad de las acciones. La escuela de zona céntrica (B) contó con mejor soporte tecnológico y acompañamiento de las familias que la escuela de zona vulnerable (A):

3 Según el Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programa Sociales (Siempre), que depende del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, estas escuelas se ubican en radios que presentan diferentes índices de carencias múltiples y vulnerabilidad. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_partido_de_hurlingham.pdf.



Nuestra escuela ya venía trabajando con la construcción de una plataforma, así que en ese sentido venía todo bastante aceitado. [...] se organizó bien y creo que se pudo garantizar una buena continuidad pedagógica. (Orientadora social de la escuela B)

¡Muy bien! El profesor del departamento de Exactas que la tiene muy clara con la computación armó un campus de la escuela que ya tenía todo organizado. En ese momento nos re sirvió y los chicos trabajaron toda la pandemia por ahí. (Preceptor de la escuela B)

Mi marido entiende mucho de las computadoras, yo bastante también, los chicos también. Incluso ayudamos a los demás, había mamás que no sabían cómo hacer al principio. Pero por suerte siempre tuvimos computadora en casa y re rápido nos adaptamos a que se entregue todo por Classroom o cuando quisieron implementar otra plataforma también. (Madre de un estudiante de la escuela B)

Hay de todo tipo de familias, y también te diría que no las hay... porque en algunos casos los chicos están solos. Deberían acompañar más en general, creo yo. (Preceptora de la escuela A)

Por ahí me hubiese gustado que le den una computadora al menos prestada a mi hija, nosotros no la pudimos comprar como tienen algunas de sus compañeras y amigas, están muy caras. Creo que le hubiera ayudado mucho eso. (Madre de una estudiante de la escuela A)

Estaba abombada, yo tengo seis hijos en total. [...] Así que imagínate, no sé sinceramente cómo hicimos. La computadora la usaban por turnos. (Madre de un estudiante de la escuela A)

En esta cuestión, se refleja el impacto de las desigualdades estructurales previas a la pandemia, que tomaron mayor relevancia al destacarse las diferencias por escuela. Se menciona como relevante la dimensión familiar de cada una de ellas con relación al tiempo y los saberes, tal como sostienen Di Piero y Chiappino (2020) al referirse a la brecha digital, y Lago *et al.* (2021) respecto de las deficiencias de la infraestructura tecnológica de las instituciones y los hogares. Ambos aspectos influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

- Alteraciones en la enseñanza y la evaluación; dificultades con la comunicación, la sobrecarga de tareas y el dinamismo en las clases:

Las clases virtuales las vi flojas, era obvio igual, nadie se imaginaba que iba a pasar lo que pasó. Creo que los profes no sabían hacerlas



entretenidas y los chicos ya no se conectaban a lo último. (Madre de un estudiante de la escuela A)

El tema fue actualizar a algunos profes que por ahí son de la vieja escuela. La tecnología no era fácil para todos. Y eso se notó, incluso hubo algunos profes que desaparecieron durante la pandemia, se borraron. (Orientadora social de la escuela A)

No me gustó, por la organización, tardaron mucho en organizarse los profesores, había profesores que directamente no tenían comunicación, había profesores que no se comunicaron y a último momento te decían te apruebo, porque sí, no te daban contenido de nada. (Egresado)

Había profesores que eran dedicados, se hacía por Classroom, me acuerdo. Te pasaban lo que es la parte teórica, te pasaban los TP prácticos, todo, y había otros que eran más o menos, y otros que era muy variado. [...] no vi una sola evaluación desde que... creo que cuarto, quinto no tuve una sola evaluación. Todos trabajos prácticos. (Egresado)

Los testimonios coinciden con lo reportado por Lago *et al.* (2021) respecto a la dificultad para adaptarse a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos, la sobrecarga de tareas y los modos de encarar las propuestas por parte de los docentes. Dussel (2020) señala que en este período se puso en evidencia la falta de capacitación de los docentes, porque no se trata solo de manejar determinadas herramientas digitales, sino también de saber cómo crear y ofrecer lecciones atractivas para este entorno. En esta cuestión se manifestó preocupación, acrecentada, entre otros motivos, por la incertidumbre sobre el futuro que generaba la emergencia sanitaria.

- Si bien hubo estudiantes que rescataron la experiencia de la virtualidad, la mayoría valoró negativamente a la escolaridad en pandemia, atribuyendo como causas principales la falta de motivación, propuestas poco interesantes o falta de exigencia académica:

En cierta parte bien por ahí, hicieron que entienda un poco más la tecnología, que me acomode un poco mejor; en cierta parte no tan bien, porque soy medio ermitaña y aumentó un poco eso. (Egresada)

Quinto [año] fue literalmente no hacer, poco y nada porque había una desorganización total entre los directivos y los profes, la directora, todo [...] Digamos que cayó un poquito la educación ese año. (Egresado)

Fue menos exigente la escuela porque presencial te exige un poco más, en cambio virtual fue más fácil. Los trabajos que tuve que entregar



para las materias previas fueron virtuales y las respuestas las podía sacar por internet, o sea fue más fácil. (Egresado)

Un desastre, no me gustaba nada, no aprendía nada, era inservible, las tareas que te daban una cagada [...] Y que tengas más chances de aprobar alimenta vagos. (Egresado)

Estás en tu casa y decís bueno... estoy acá, no quiero hacer nada, me quiero acostar. Y más que nada sabiendo que el encierro es obligatorio, más que nada para ir a buscar lo necesario. Y bueno, yo me la tiré de vagoneta todo ese año y me llevé todas las materias. Era como aburrido todo, no te daban ganas de nada. (Egresado)

En este tema se visualiza un resultado no hallado en los antecedentes. Algunos jóvenes, además de declarar su descontento con lo poco motivante de la educación virtual, interpretan que el nivel de dificultad de las tareas descendió y lo señalan como algo negativo, perjudicial para su educación. Se evidencia así la conciencia de estos jóvenes sobre la importancia de recibir educación de calidad como parte de su formación para el futuro. En esta línea, la idea de que los jóvenes se preocupan por el futuro y el lugar que ocuparán coincide con lo enunciado por la OIT (2020). Por otra parte, puede interpretarse como una demanda de racionalidad respecto a los criterios de evaluación, ya que piden que sean iguales para todos, juzgados según el esfuerzo individual. En este sentido, Dubet (2011) afirma que la escuela se rige por un sistema de igualdad de oportunidades bajo la imagen de una competencia honorable que segmenta a sus estudiantes en función del mérito, sin tener en cuenta las posiciones iniciales en que se encuentra cada uno. Los estudiantes secundarios, universitarios y los docentes están apegados a este modelo, porque la igualdad de la oferta es entendida como la condición de base de la justicia: “Que gane el mejor podría ser el lema de esta carrera escolar” (Dubet, 2011, p. 64). La desmotivación y el desencanto con las propuestas escolares a distancia reafirman lo dicho por Dussel (2020) respecto al valor irremplazable del aula física, ya que establece las condiciones para una mejor comunicación y aprendizaje.

- Pocas o nulas experiencias de articulación con el mundo laboral: según los egresados, sus escuelas no ofrecieron orientación vocacional ni experiencias que los acercaran al mundo laboral. Destacan en algunos casos la enseñanza sobre cómo preparar un currículum.

No creo que la escuela nos haya preparado para el trabajo. No recuerdo haber tenido ninguna experiencia vinculada al trabajo. (Egresado)

La verdad que nada, no, no para el mundo laboral, imposible, no hay nada que me haya ayudado por el tema de que ya de por sí conseguir trabajo es difícilísimo y más alguna persona con mi edad. En un

momento habían hablado de cómo hacer un currículum pero fueron cosas demasiado simples, era como que no era tan efectivo que digamos. (Egresado)

No tuvimos experiencias relacionadas a lo laboral en la escuela. (Egresado)

- Informalidad e intermitencia laboral: Luego de dos años de haber egresado del nivel secundario, cinco de los catorce entrevistados tenían trabajo. Entre ellos, solo uno tenía empleo registrado estable. Valoraban tener un ingreso propio y la posibilidad de vivenciar una experiencia laboral. Entre quienes no trabajaban se hallaron diferentes motivos: priorizar el estudio, estar buscando una buena oportunidad o no haberla encontrado. Ninguno manifestó resignación: “Está difícil, pero lo voy a intentar”, resume la visión de muchos de ellos. En varios casos expresaron compromiso con sus familias, tanto para ayudarlas en un futuro como para cumplir las expectativas que depositan sobre ellos:

Ese es otro motivo por el cual quiero trabajar. Para ayudar a mi vieja y para poder mantenerme solo. Nuestra familia cayó un poquito económicamente a partir de 2018, cuando empezó la crisis económica. Y después llegó la pandemia y ahí es donde vinieron las deudas. Y ahí se fue todo un poquito más al tacho. Pero la verdad, ahora nos estamos recuperando de a poco. (Egresado)

Sí, busqué trabajo alguna vez. La experiencia fue difícil porque nunca lo hice. Ir, llevar el currículum, llevé a una fábrica de metalúrgica y también a lugares de comida rápida. Fue difícil porque esos lugares están llenos de gente. (Egresado)

Conseguir trabajo es difícilísimo y más alguna persona con mi edad. (Egresado)

El tema de la sociedad es muy complicado porque te piden experiencia, viste, a veces alguno quiere trabajar o algo pero tenés que tener experiencia sí o sí, en temas como fábricas, empresas. (Egresado)

Estos últimos dos puntos son cuestiones centrales en lo que respecta a las trayectorias juveniles. Los índices de desempleo y precariedad laboral entre jóvenes de 18 a 24 años en Argentina duplican a los de la población adulta (Sosa, 2016; Garino, 2013). Por lo tanto, lo señalado por los jóvenes retrata que la problemática no estaba siendo atendida en estas escuelas. Este planteamiento resulta preocupante, ya que Rauch (2021), respecto de educación e inserción laboral juvenil en Argentina, afirma que las trayectorias educativas y laborales se reproducen



intergeneracionalmente, manteniendo las desigualdades, y que el hecho se profundizó durante la pandemia.

Positivas:

- Docentes, directivos y familiares manifestaron que las familias estuvieron más vinculadas con los aspectos escolares durante la pandemia. Directivos y familiares afirmaron que tanto el vínculo como la comunicación entre ellos fueron más fluidos en lo referido al acompañamiento a los jóvenes, así como también a cuestiones emergentes.

Las familias tuvieron que pasar a ser docentes en la casa, acompañar para que los hijos hagan las tareas, comunicarse con la escuela más seguido, venir a retirar el bolsón de alimentos, conectarse cuando había reuniones y demás. (Preceptora de la escuela B)

En la pandemia fueron protagonistas, para que los chicos no abandonen. (Director de la escuela A)

En la entrega de alimentos me hablaba con todos los profesores, siempre muy amables, y a veces cuando andaba mal me daban más alimento, porque estuvimos con crisis económica... y la escuela siempre lo entendió. (Madre de un estudiante de la escuela B)

No se olvidaron de los chicos, ofrecieron lo que pudieron y la comunicación siempre se sostuvo (madre de un estudiante de la escuela B)

El acompañamiento, estar, preguntar, reuniones, clases virtuales, avisar, informar, todo dentro de las posibilidades de la escuela se hizo. (Madre de un estudiante de la escuela B)

- La escuela fortaleció su papel promotor de la salud, en este caso, en la orientación sobre los protocolos ante el Covid-19. Cumplió principalmente con políticas de cuidado integral para sus comunidades:

Creo que la escuela pasó a ser la contención para muchas familias y estudiantes, encontraron acá un lugar, físico o no, que les daba un tiempo, les prestaba atención y ayudaba a resolver. Principalmente eso, resolver problemas. (Preceptora de la escuela B)

En la pandemia la escuela se ocupó más que nada de los más necesitados. Venían familias y contaban sus problemas, violencia intrafamiliar, pobreza, problemas de salud, de todo. (Orientadora social de la escuela A)



La emergencia nos agrupó, al menos en la virtualidad, a ser más solidarios entre nosotros. Después el compartir experiencias entre docentes y luego con las familias en los encuentros virtuales, situaciones graves de salud. Creo que compartir unas desgracias también une. (Preceptora de la escuela A)

En cada entrevista o reunión se pudo sentir una empatía mayor con la escuela y los docentes, familias muy agradecidas con lo que hacíamos. El momento de la entrega de alimentos era muy particular. Creo que si se hubiera podido nos hubieran abrazado constantemente, jeje. Significaba mucho para ellas que la escuela les dé de comer, las escuche y las atienda. Cuando fuimos retomando la presencialidad de a poco el tema seguía vigente y el amor de la comunidad con la escuela creo que quedó. (Directora de la escuela B)

- La virtualidad provocó transparencia en las clases: cada clase virtual podía ser presenciada por las familias, una situación inédita para el nivel secundario.
- Hubo de parte de las familias un recurrente y enfático reconocimiento al trabajo de los docentes y directivos ante la situación de emergencia.

Pasó a ser más asistencial [la escuela], sé de familias que la pasaron realmente mal durante la pandemia y que desde la escuela, [desde] el gabinete, se hicieron muchas cosas. Nos enteramos de casos *heavies*, y la escuela dijo “acá estoy, te ayudo”. (Madre de un estudiante de la escuela B)

Afecto y la atención... el director maneja todo muy bien. Organizado todo. Hasta la entrega de bolsones organizada bien. Contestaban siempre los mensajes. [...] Cuando Nico [hijo] se enfermó, pensamos que tenía Covid, nos mandaban mensajes todos los días para ver si necesitábamos algo. (Madre de un estudiante de la escuela A)

Se distingue aquí el rol primordial que tuvo la escuela durante la pandemia, tanto asistencial como socializador. Lion *et al.* (2021) destacan que la pandemia aportó experiencias muy significativas, de gran valor, posibles mediante la comunicación fluida y el diálogo genuino. Esta mirada política es posiblemente la que enriqueció el vínculo de la comunidad en las escuelas.

- Ocurrió una masificación en el uso de nuevas tecnologías en la educación, la cual también involucró a parte de los jóvenes. Se produjo una capacitación (forzada), cuya aceptación masiva por parte de los docentes evidenció un fuerte compromiso.



Se adaptaron a la virtualidad. Tuvieron algunos problemas, pero en general pasaron rápido a organizar las clases y todo en trabajos prácticos. Eso me pareció lo más valorable. A veces una piensa que porque es una escuela pública es todo atado con alambre, pero no, respondieron bien. (Madre de un estudiante de la escuela A)

Garantizar los aprendizajes a pesar de las dificultades que la pandemia puso delante. Siempre la responsabilidad nuestra es que los chicos aprendan, así que había que reinventarse, lo hicimos y seguimos adelante. Seguro hay cosas que pudieron hacerse mejor, pero dentro de todo creo que dimos respuesta. La virtualidad fue un gran cambio, muy duro para muchos de nosotros, pero hoy ya lo tenemos más que aceptado. (Profesor de la escuela A)

En la pandemia era enseñar contenidos relevantes, pero agregamos la virtualidad, que ya existía, pero se fortaleció. Acá creamos en 2019 la plataforma con Moodle, con módulos para las tareas, las clases, los foros y demás. Estábamos preparados para la pandemia. (Director de la escuela A)

- La escuela secundaria mantuvo, para escuelas y familias, sus sentidos tradicionales: formar para el trabajo y para los estudios superiores:

Siempre se lo digo a mis hijos, la escuela te prepara para un futuro mejor. El día de mañana van a ir a la universidad, que es como la escuela, pero más difícil y de adultos. (Madre de la escuela A)

Que los chicos sean alguien el día de mañana. Poder conseguir un buen trabajo, para eso. (Madre de la escuela A)

Para un futuro, para la educación. Hoy sin educación no sos nadie. (Madre de la escuela B)

Para tener estabilidad el día de mañana. El título de la secundaria es para ir a la universidad y poder ser abogado, médico, contador. Lo que sea. Para no ser pobre, básicamente. (Madre de la escuela B)

La escuela secundaria tiene la función de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos autónomos, que puedan manejarse con libertad por el mundo. Que tengan la capacidad de trabajar y estudiar sin necesitar de su familia ni de nadie. [...] Y es la función de la escuela acompañar sus trayectorias para que sigan o en la universidad o en un trabajo. (Director de la escuela A)



La escuela les va a dar las herramientas a los jóvenes para ir a la universidad o ser ciudadanos responsables y libres. (Orientadora social de la escuela A)

Preparar para la universidad y para el mundo laboral. (Profesor de la escuela A)

Educar a los chicos para cuando sean grandes. Para que tengan un buen trabajo. (Preceptor de la escuela B)

Desarrollar competencias para el mundo laboral. (Profesora de la escuela B)

En ambas comunidades, se halla muy marcada la percepción de una escuela secundaria que prepara para el ingreso al mundo laboral; contrariamente a la pérdida del sentido de este nivel educativo señalado por Montes y Tiramonti (2009). Se identifican expresiones comunes sobre la experiencia escolar de ambas partes. En los relatos del personal de la escuela y de las madres, aun en contextos de desigualdad y fragmentación social, la escuela sigue teniendo sentidos fuertes. Encontramos en esta primera idea un valor compartido hacia las funciones de la educación secundaria. Sin embargo, este resultado contrasta con la visión de los egresados –que se presenta entre los aspectos negativos– respecto de que la escuela no los preparó para ingresar al mundo laboral. En este sentido, es necesario distinguir entre una finalidad que orienta la toma de decisiones de autoridades y docentes y un resultado, que es el que vivenciaron los egresados. Cabe preguntarse en qué medida estas percepciones se vinculan –o no– con el debilitamiento de las propuestas pedagógicas, producto de la pandemia.

A lo largo de este análisis puede identificarse que, como expresan Bracchi y Gabbai (2013), los recorridos de los jóvenes son influenciados por un sinfín de circunstancias y condiciones que van más allá de las escuelas, representando situaciones estructurales y circunstanciales, producto de la pandemia. Los itinerarios formativos de los estudiantes estuvieron condicionados por el acompañamiento de las familias como intermediarias de la información o por la ayuda a sus hijos con las cuestiones escolares (también por las condiciones tecnológicas de los hogares para hacer frente a las propuestas pedagógicas en el marco de la virtualidad). La deficiencia tecnológica o la falta de experiencia en esta modalidad colocó a algunos jóvenes en el reto de adaptarse a algo nuevo y con un cierto grado de dificultad. En este punto, las habilidades y la creatividad de los docentes también se vieron puestas en tensión para garantizar las condiciones de aprendizaje de los jóvenes, quienes enfrentaron el desafío de conformar nuevas rutinas y hábitos para una escolaridad fuera de las aulas, lejos de sus compañeros y docentes y con incertidumbre acerca del futuro. En un escenario poco motivante para algunos, hubo quienes encontraron valor en la experiencia virtual, en el trabajo de la escuela y en su posicionamiento abierto a dialogar



con las problemáticas de la crisis. A pesar de las dificultades, los jóvenes vivenciaron una experiencia escolar significativa en la cual el papel socializador de la escuela y su vínculo con la comunidad fueron dos pilares que sostuvieron las trayectorias de sus estudiantes.

Luego de la escuela secundaria, los jóvenes pasan por una etapa de transición, caracterizada por intermitencias laborales y vocacionales. Cambios de trabajo o de carreras evidencian diferentes modos de inserción en la estructura social (Reguillo Cruz, 2008). En sus testimonios, hay contrariedades propias del campo laboral y profesional, debido a la demanda de experiencia y la falta de oportunidades en un sistema segmentado (Garino, 2013). Se percibe, sin embargo, el anhelo por parte de los jóvenes de llevar adelante proyectos y conformar una identidad. Seguramente, la búsqueda de la estabilidad en una posición que brinde, como describe la Cepal (2017), satisfacción personal sea lo que pueda evitar la reproducción desigual intergeneracional que menciona Rauch (2021). Sin embargo, es probable que las vivencias durante la pandemia hayan obstaculizado las posibilidades de avanzar en este proceso de transición. Las pocas experiencias de preparación específica para el mundo laboral descritas por los jóvenes resultan uno de los resultados más preocupantes de este estudio, ya que el contexto, al limitar las oportunidades, dificulta aún más transitar con éxito la etapa de búsqueda vocacional (Calvo, 2009).

CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha analizado la etapa educativa con restricciones a la presencialidad. Se consideraron antecedentes, perspectivas teóricas sobre las trayectorias educativas y las transiciones, y testimonios de comunidades educativas de escuelas secundarias públicas. Se analizaron las perspectivas de los diferentes actores con el corpus establecido.

La pandemia, en un contexto de crisis económica, tensionó las propuestas formativas de la escuela secundaria, perjudicando las trayectorias juveniles. Las condiciones materiales tanto familiares como escolares incidieron considerablemente, dado que durante las restricciones a la presencialidad fueron de mayor importancia para sostener la continuidad pedagógica. La descripción de los casos analizados y los sujetos entrevistados permiten inferir que la conectividad, el acceso a dispositivos, el nivel educativo familiar y la formación de los docentes de las escuelas son factores que afectaron de un modo diferente a cada escuela y estudiante, siendo las familias con menos recursos las más perjudicadas.

También se hallaron cuestiones para valorar. Tanto los jóvenes como las familias asociaron la escuela secundaria con la idea de un “futuro mejor”, que garantiza mayores probabilidades de insertarse en el mercado laboral y en los estudios superiores. Las familias expresaron la expectativa de que sus hijos “sean alguien” el día de mañana, gracias a las oportunidades que les ofrece la escuela.



Sin embargo, la pandemia cambió esta idea de futuro hacia un presente caracterizado por la incertidumbre. Este cambio se evidencia en que tanto para familiares como para educadores, en la emergencia, las escuelas se concentraron en la contención y el cuidado, conformando un acompañamiento y una propuesta educativa integral. Las madres entrevistadas de ambas instituciones expresaron en cada narración su reconocimiento y valoraron positivamente las actividades desarrolladas por los equipos directivos y docentes. Ese fue el aspecto más resaltado por los familiares, que destacaron el rol protagónico de la escuela en medio de una crisis de gran magnitud. En esta misma línea, la comunidad educativa ponderó la comunicación para articular acciones y atender nuevas necesidades, coincidiendo con lo afirmado en el estudio de Lion *et al.* (2021) con estudiantes universitarios (de UBA, Unahur y UNLPam), acerca de la importancia del diálogo genuino durante la pandemia.

Sin embargo, la falta de propuestas de articulación con los niveles superiores y el mundo laboral y la ausencia de acciones de orientación vocacional indica que muchos jóvenes egresaron con menos herramientas y conocimientos para afrontar sus trayectorias futuras que los egresados durante la presencialidad plena. A la vez, se registraron comentarios negativos referidos a la tarea de algunos docentes, a su predisposición y capacidad. Se evidencia la necesidad de un sistema educativo más integrado entre niveles y modalidades que vaya más allá de las posibles iniciativas individuales.

Para aquellos jóvenes en etapa de transición, la crisis sanitaria influyó en su formación en gran medida, desestabilizando sus posibilidades de establecerse en la actualidad en el mundo del trabajo, más aún entre quienes son parte de la población económicamente vulnerable. Se puede inferir que se incrementaron los temores de quienes se dirigen hacia el mundo adulto.

A pesar de las cuestiones mencionadas, existe consenso en la comunidad acerca de que la escuela es importante “para ser alguien en la vida”. En estos casos, se evidencia que, en situación de pandemia, en un marco de desigualdad y fragmentación social, la escuela sigue teniendo sentidos fuertes para las comunidades educativas. Se establecieron vínculos y dinámicas basados en la empatía, ya que los docentes asumieron la situación y desplegaron un trabajo pedagógico con énfasis en el cuidado. Las familias pudieron vivenciar el sentimiento del trabajo de aquellos que forman a sus hijos para ese “futuro” tan mencionado.

Finalmente, cabe reflexionar acerca de la importancia de fortalecer las políticas educativas e institucionales con sentido colaborativo en la comunidad en contextos habituales, es decir, sin necesidad de una pandemia de por medio. Ante esto, la articulación, el intercambio, el armado de redes, el diálogo y una perspectiva comunitaria, con el aporte de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, son centrales para el vínculo en la escuela secundaria (Patierno *et al.*, 2021). Seguramente, los jóvenes necesitan pertenecer a un sistema institucionalizado donde hacer anclaje, una red de apoyo para afrontar las inseguridades que el mundo actual presenta.



REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beccaria, L. y Groisman, F. (2008). Informalidad y pobreza en Argentina. *Investigación económica*, 67(266), 135-169. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672008000400005&lng=es&tlng=es.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo Veintiuno.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. *Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Miño y Dávila.
- Calvo, E. G. (2009). Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- Canales, A. (2020). La desigualdad social frente al Covid-19 en el Área Metropolitana de Santiago (Chile). *Notas de Población*, (111), 13-42.
- Cardini, A. y Matovich, I. (2020). *El impacto de la pandemia en la educación secundaria en Argentina y América Latina*. Cipepec. <https://www.cipepec.org/proyecto/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-secundaria/>.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Fondo de Cultura Económica.
- Cepal (2017). Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe: la transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral (nº 17). Organización de Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/73884530-49ee-4203-bbob-1670766edbc4/content>
- Cepal (2020). Universalizar el acceso a tecnologías digitales para enfrentar los efectos del Covid-19, Informe Especial Covid-19. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>.
- Dávila León, Ó. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última década*, 10(17), 97-116.
- Dávila León, Ó. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Revista de sociología*, 96(4), 1.181-1.209.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemner (eds.), *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Dubet, F. (2011). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 227-348). UNIPE: Editorial Universitaria.



- Garino, M. D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria: reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8). <https://doi.org/10.35305/rece.voi8.163>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández y L. Baptista, *Metodología de la Investigación* (pp. 2-20). McGraw-Hill.
- Hernández Bringas, H. (2020, 17 de junio). Mortalidad por Covid-19 en México. Notas preliminares para un perfil sociodemográfico. *Notas de coyuntura del CRIM*, (36), 1-7.
- Indec (2020). Informes técnicos, 6(31). https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_total_urbano_02_2241A87BB99C.pdf
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Unesco.
- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. y Zuluaga, P. (2021). Jóvenes y pandemia: Experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), 1-31.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), 27 de diciembre, Argentina.
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48.
- Montes, N. y Tiramonti, G. (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso.
- Müller, M. (2010). *Orientar para un mundo en transformación: los jóvenes entre la educación y el trabajo*. Bonum.
- OIT (2020). Los jóvenes y la pandemia del Covid-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- Patierno, N., Ayala, K. A., Rochetti Yharour, M. C., De Lucca, V., Perín, G. C. y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia. *Revista EXT*, (14), 1-14.
- Rauch, N. F. (2021). Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19. *Perspectivas*, 6(12), 276-292.
- Reguillo Cruz, R. (2008). La condición juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares [Ciclo de videoconferencias]. Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas.
- Romero, C. (2010). *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata.



- SEIE-ME. (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid-19*. Ministerio de Educación-Unicef. argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.
- Sosa, M. (2016). Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014) [Tesis de Maestría]. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Flacso-Manantial.
- Valle, A. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recepción: 20/03/2024

Aceptación: 12/11/2024



María Cecilia Gargiulo,* María Silvana Zamora,** María Cecilia López,*** Ana Estefanía Mansilla**** y Matías Eduardo Ortega*****

Ampliación de la jornada escolar primaria en escuelas públicas estatales: el caso de Tucumán

RESUMEN

La jornada extendida (JE) en Tucumán, en respuesta a la Resolución (CFE) 426/22 y la Resolución Ministerial 1.130, busca fortalecer la educación a través de proyectos pedagógicos innovadores. La investigación propuesta

- * Licenciada en Historia (UNT) y doctora en Humanidades por Conicet. Realizó una estancia de investigación en el Instituto Iberoamericano de Berlín, centrada en política social y primeras instituciones de salubridad de Tucumán desde una perspectiva de género. Es docente de Historia de nivel medio y superior, y docente e investigadora en el CIIDEPT del Ministerio de Educación de Tucumán. Correo electrónico: ceciliagargiulo@gmail.com
- ** Ingeniera Electrónica (UNT) y doctora en Medio Ambiente Visual e Iluminación Eficiente por Conicet, especializada en conservación preventiva del patrimonio en museos. Realizó estancias de investigación en el Instituto del Patrimonio Cultural y el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico de España. Es docente e investigadora en el CIIDEPT del Ministerio de Educación de Tucumán. Correo electrónico: mariasilvanazamora@gmail.com
- *** Licenciada en Letras (UNT) y doctoranda por Conicet, donde aborda las prácticas de lectura y escritura en entornos digitales de adolescentes de Tucumán. Se desempeña como tallerista de Creación Literaria en la JE en nivel primario y como docente de Lengua y Literatura en nivel secundario. Es docente e investigadora en el CIIDEPT del Ministerio de Educación de Tucumán. Correo electrónico: mariacecilialopez28@gmail.com
- **** Profesora en Letras (UNT) y doctoranda en Letras con orientación lingüística y formación en investigación socioeducativa por Conicet. Con experiencia en niveles secundario, superior y universitario, es autora de investigaciones publicadas por Invelec-Conicet y trabaja como docente e investigadora en el CIIDEPT del Ministerio de Educación de Tucumán. Correo electrónico: estefi.mansilla@gmail.com
- ***** Arquitecto y especialista en arquitectura sustentable (UNT). Concluyó su doctorado en Ciencias por Conicet en el área de Energías Renovables en la Universidad Nacional de Salta. Es miembro del Grupo Hábitat Sustentable y Saludable (GHabSS) y del Foro de Pensamiento Latinoamericano de la UNT, y docente e investigador en el CIIDEPT del Ministerio de Educación de Tucumán. Correo electrónico: mortega@herrera.unt.edu.ar



analiza la percepción y experiencia de supervisores, directores, docentes y padres sobre la política de JE en las escuelas primarias estatales de Tucumán durante 2023. Se incluyó una muestra de 520 escuelas, que abarcó a 40 supervisores, 461 directivos, 2.306 docentes y 13.237 padres/tutores. Se utilizó un enfoque mixto, que combinó métodos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas con preguntas cerradas y abiertas.

Los resultados muestran mejoras en el rendimiento académico, el vínculo con la escuela y las experiencias educativas. Se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente continua, el trabajo colaborativo con áreas especiales y la disponibilidad de material didáctico. El ausentismo docente, las limitaciones tecnológicas y los problemas de infraestructura escolar fueron identificados como obstáculos. Se espera continuar monitoreando el impacto de esta política educativa en nuestras escuelas y en los resultados de las evaluaciones de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Jornada extendida • escuelas primarias • trayectorias escolares • políticas educativas • aprendizaje activo

TITLE

Extension of the primary school day in State Public Schools: the case of Tucumán

ABSTRACT

The extended school day (JE) in Tucumán, in response to CFE Resolution 426/22 and Ministerial Resolution 1.130, aims to strengthen education through innovative pedagogical projects. The proposed research analyzes the perceptions and experiences of supervisors, directors, teachers, and parents regarding the JE policy in state primary schools of Tucumán during 2023. A sample of 520 schools was included, encompassing 40 supervisors, 461 directors, 2.306 teachers, and 13.237 parents. A mixed-methods approach was employed, combining quantitative and qualitative methods through surveys with both closed and open questions.

The results indicate improvements in academic achievement, school engagement, and educational experiences. There is an emphasis on the need to enhance teacher training, foster collaborative work with special areas, and provide didactic materials. Teacher absenteeism, technological limitations, and infrastructure issues were identified as significant obstacles. Continued monitoring of the impact of this educational policy on our schools and learning assessment results is expected.

KEYWORDS

Extended school day • primary schools • schooling trajectories • educational policies • active learning



1. INTRODUCCIÓN

La continua búsqueda de reforzar y adquirir nuevos conocimientos en disciplinas fundamentales como Lengua y Matemáticas ha sido una preocupación persistente en el ámbito educativo, agravada por las repercusiones de la pandemia por Covid-19. En respuesta a esta necesidad urgente, la 119° Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) emitió en junio de 2022 la Resolución 426/22, instando a la Nación, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a implementar medidas para avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias, con un mínimo de 25 horas semanales (MEN, 2022).

En Tucumán, el 24 de junio de 2022, se emitió la Resolución Ministerial 1.130, que determinó la implementación de la JE en todas las escuelas primarias estatales, excepto las de jornada completa (MET, 2022). Esta medida se basó en mejorar las oportunidades de aprendizaje mediante proyectos pedagógicos innovadores, creados para fortalecer los formatos escolares tradicionales, y se efectivizó entre fines de julio y principios de septiembre de 2022, abarcando un total de 520 escuelas.

Enmarcadas dentro de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) y la Ley Provincial 8.391, estas acciones promueven tanto la ampliación del tiempo escolar como la reevaluación de las prácticas pedagógicas para ofrecer experiencias educativas significativas adaptadas a las necesidades y proyectos de cada institución.

En el contexto histórico, la extensión de la jornada escolar tiene cierta tradición tanto en Argentina como en otros países de la región, siendo más notable desde los años noventa. En 2009, la XX Asamblea del CFE aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria”. Su segundo objetivo, “Mejorar la educación primaria del país”, tuvo entre sus estrategias la de extender el tiempo en la escuela a través de la ampliación de la jornada, especialmente en territorios de mayor exclusión social (MEN, 2009). En 2012, la LXVII Asamblea del CFE aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016” y establece como primera línea de acción ampliar gradualmente la jornada escolar del nivel primario con el fin de que, en 2016, se duplique la cantidad de escuelas con ampliación de jornada respecto al 2011 (MEN, 2012).

En 2016, la “Declaración de Purmamarca” plantea una agenda que involucra progresivamente la ampliación de la JE, incluyendo actividades culturales, deportivas, recreativas y artísticas, posibilitando que “la escuela salga de la escuela” (MEN, 2016).

Diversas investigaciones han mostrado que extender la jornada escolar tiene un impacto positivo en el aprendizaje, especialmente en los sectores vulnerables. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos significativos, desde problemas de infraestructura y formación docente hasta problemas de rendimiento en los aprendizajes (Bernat, 2019; Veleda, 2013).

En Tucumán, los desafíos son especialmente relevantes, como lo demuestran los resultados de las pruebas Aprender 2023. Estas pruebas, diseñadas para evaluar los conocimientos en Lengua y Matemáticas en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria, revelan una brecha educativa entre el sector público y



privado, siendo los resultados en este último más alentadores. Los resultados de estas pruebas indicaron que, en 2023, el 37% de los estudiantes obtuvo un nivel por debajo del básico en Matemáticas, mientras que el 45% registró un nivel por debajo del básico en Lengua (MEN, 2023).

A pesar de los esfuerzos por fortalecer el aprendizaje en Lengua y Matemáticas para reducir las desigualdades educativas, los desafíos persisten, especialmente en el contexto de la jornada extendida (MET, 2022).

Esta investigación propone, por consiguiente, analizar la percepción y experiencia de esta política educativa en supervisores, directores, docentes y padres en el contexto particular de Tucumán, el cual aún no ha sido estudiado en detalle.

2. MARCO TEÓRICO

Entre los problemas del campo de la educación, las investigaciones ponen el foco en la prevalencia del modelo institucional determinante, ya que el formato escolar tradicional opera, en muchos casos, como obstáculo para la construcción de una mayor justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Una de las iniciativas para fortalecer y mejorar las trayectorias escolares fue la extensión de la jornada escolar, que buscó ampliar el tiempo de permanencia en la escuela y ofrecer oportunidades adicionales para la apropiación de conocimientos, diferentes a los formatos de clases tradicionales.

La jornada escolar es un tiempo potencial, por lo que el interés por extenderla depende, sobre todo, de la cualidad del tiempo prolongado. En un sistema educativo con fuertes desigualdades como el argentino, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar en el nivel primario se convierte en una oportunidad para avanzar en la construcción de la justicia educativa (Ministerio de Economía, s/f; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Como sostiene Veleda (2013), por extensión de la jornada escolar o términos similares (prolongación, ampliación) se entiende a las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno de cuatro horas diarias. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo).

Si bien se trata de una política que tiene la potencialidad de revisar la enseñanza en el nivel primario, estableciendo nuevos contratos con la práctica docente y con los alumnos, resulta especialmente compleja de implementar. Esta complejidad es también la que puede obstaculizar el desarrollo favorable de la ampliación escolar cuando no existen los espacios adecuados para talleres, no se realizan actividades que optimicen los aprendizajes, no hay una correcta planificación, o la gestión de tiempos y espacios escolares no son los adecuados (Chaljub-Hasbún, Medina y Pozo, 2021).

Ante la demanda de los llamados “nuevos formatos” como la solución a los problemas de escolarización, Terigi (2011) da cuenta de una necesidad de elucidación del concepto de formato que hace referencia a los aspectos estables de la



organización escolar, aunque se lo utiliza con poca claridad y precisión. Para abordar este concepto, la autora toma como aportes las nociones de *gramática de la escuela, forma escolar y régimen académico* para, finalmente, proponer los conceptos de *modelo organizacional y pedagógico* para entender los motivos por los cuales, pese a los cambios que impulsan las políticas educativas, los indicadores en muchos casos parecen no mejorar.

El *modelo organizacional* se refiere a las restricciones impuestas por la organización escolar, las cuales no son definidas por la didáctica (Terigi, 2011). Estas restricciones, como aulas graduadas y agrupación de alumnos por edad, limitan las posibilidades pedagógicas. Por otro lado, el *modelo pedagógico* es una producción específica que opera dentro de esas restricciones. El problema surge cuando los nuevos formatos adoptan modelos organizacionales tradicionales, como el aula monogrado, lo que dificulta la implementación de alternativas pedagógicas innovadoras Terigi (2010).

El concepto de *trayectorias* permite superar la dicotomía entre *subjetivismo/objetivismo o voluntarismo/determinismo social* (Briscioli, 2014). Esta mirada integra las condiciones pedagógicas al abordar las dificultades escolares. Surgen interrogantes sobre qué hacer con el currículum único, el aula estándar y una escuela que enseña a todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo (Terigi, 2007, 2009).

El sistema educativo pauta trayectorias escolares teóricas que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, 2009). Así, el sistema educativo pretende itinerarios homogéneos producidos por tres rasgos centrales: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007). La autora sostiene que, aunque son independientes, su combinación puede generar efectos en las trayectorias, como la repitencia. Las trayectorias escolares típicas implican que los estudiantes ingresan al sistema educativo a una edad específica y progresan de manera uniforme y lineal, avanzando un grado por año. Las transiciones entre niveles escolares y la duración teórica de una cohorte están predefinidas (Terigi, 2007). No obstante, existen trayectorias escolares no convencionales, llamadas *trayectorias escolares no encauzadas*.

Dada la complejidad de esta política educativa y el esfuerzo presupuestario que resulta para los Estados implementarla, resulta prioritario profundizar su estudio y contribuir a revisar su diseño e implementación para garantizar tiempo con calidad de aprendizajes y avanzar así hacia la construcción de la justicia educativa.

3. METODOLOGÍA

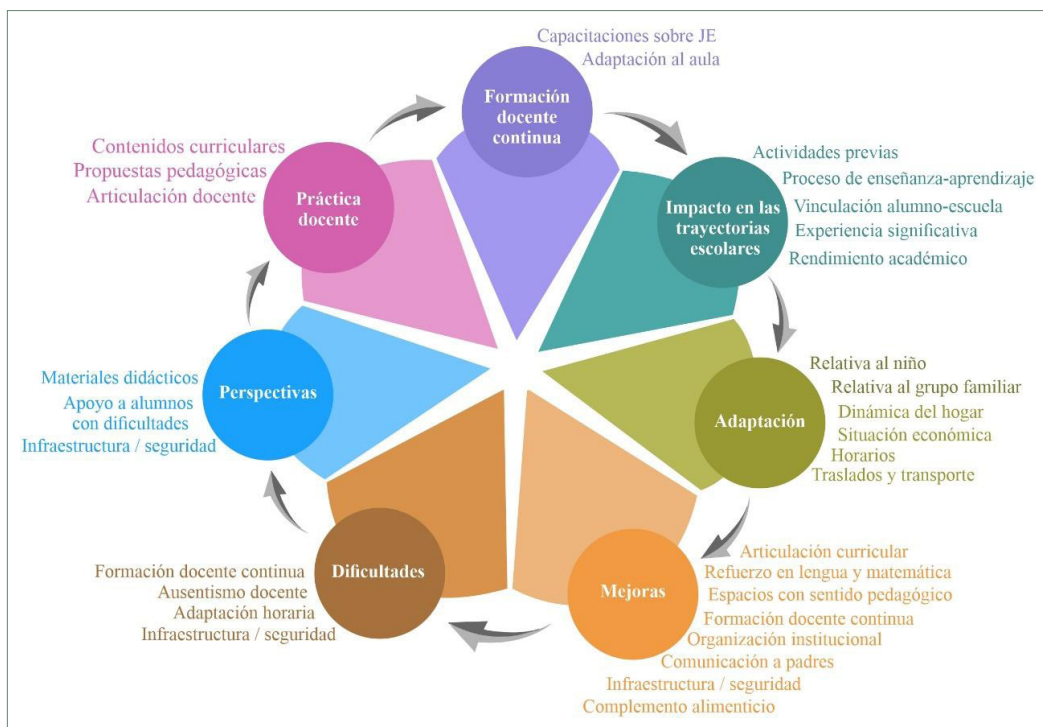
La investigación se centró en analizar la percepción y experiencia de los actores educativos sobre la continuidad de la JE en las escuelas primarias estatales de Tucumán durante 2023. Para ello, se conformó una muestra dada por las 520 escuelas con esta modalidad en Tucumán, abarcando aproximadamente 40 supervisores, 520

directivos, 3.100 docentes y 130.000 padres y/o tutores. La muestra efectiva alcanzada fue de 40 supervisores, 461 directivos, 2.306 docentes y 13.237 padres y/o tutores.

Se empleó un enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos. Los datos se recolectaron mediante encuestas con preguntas cerradas y abiertas, distribuidas a través de formularios Google por la Dirección de Educación Primaria en septiembre de 2023. Las encuestas constaron de entre 6 y 11 preguntas cerradas con opciones múltiples y de una pregunta abierta para comentarios y sugerencias.

Los datos cuantitativos obtenidos de las preguntas cerradas fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas para identificar patrones y tendencias. En paralelo, las respuestas a las preguntas abiertas se sometieron a un análisis de contenido cualitativo para extraer temas y categorías emergentes. Estos temas fueron luego analizados para determinar a qué componentes correspondían, según los identificados previamente para las variables cuantitativas (práctica docente, formación docente continua, impacto en las trayectorias escolares, adaptación, mejoras, dificultades y perspectivas). Esto permitió, en algunos casos, cruzar y comparar los datos cualitativos con los cuantitativos, analizando diversos aspectos de la JE. La Figura 1 esquematiza las variables analizadas y sus componentes, proporcionando una visión detallada de los elementos investigados a partir de la encuesta realizada a supervisores, directivos, docentes y padres/tutores.

Figura 1. Diagrama de variables y componentes analizados en la evaluación de la JE. Las variables incluyen práctica docente, formación docente continua, impacto en las trayectorias escolares, adaptación, mejoras, dificultades y perspectivas. Los componentes de cada variable se identificaron a partir de preguntas cerradas y abiertas de las encuestas, permitiendo un análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos.



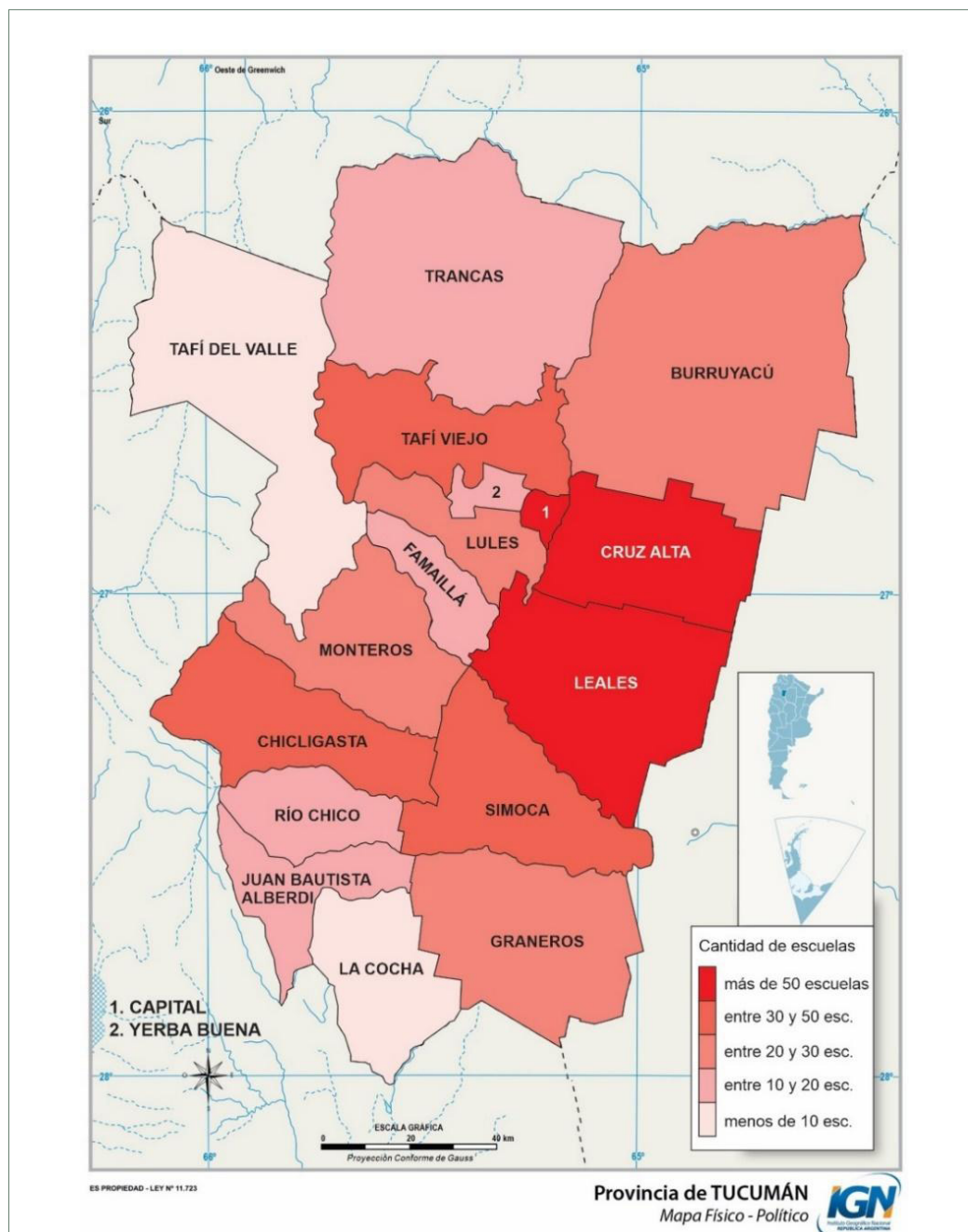


4. RESULTADOS

El análisis de datos se presenta organizado por actor educativo, identificando las variables y componentes según la Figura 1. Se incluyen algunos comentarios y sugerencias que refuerzan las variables analizadas a través del análisis cuantitativo.

La Figura 2 ilustra la distribución de las escuelas primarias estatales incluidas en la muestra. Los departamentos con mayor densidad de escuelas están marcados en rojo; entre ellos, la capital de la provincia destaca con más de cincuenta escuelas. En contraste, los departamentos con menos de diez escuelas se representan en rosa claro.

Figura 2. Distribución de las escuelas primarias estatales incluidas en la muestra. Elaboración propia basada en un mapa físico-político del IGN.





4.1 SUPERVISORES

De la encuesta se obtuvo una muestra de 40 supervisores, de los cuales 24 dejaron comentarios y sugerencias. La muestra cuantitativa y cualitativa representa el 100% y el 60% de la población total, respectivamente. Las preguntas cerradas abordaron temas como formación docente continua, práctica docente y trayectorias escolares, así como aciertos y dificultades de la JE en 2023. De la pregunta abierta, se obtuvieron comentarios y sugerencias que abarcaron una variedad de temas, algunos coincidentes con las preguntas cerradas.

Los supervisores indicaron que una de las actividades principales realizadas antes del inicio del ciclo lectivo 2023 fue el encuentro con los directivos, con un 80% de relevancia. También se llevaron a cabo otras actividades importantes: las reuniones con los equipos técnicos pedagógicos de la Dirección de Educación Primaria, que representaron el 70% de las acciones; el acompañamiento a los directivos en las reuniones con los docentes (43%); y la formación docente continua (35%).

● Formación docente continua

El 40% de los supervisores (16) indicó que más del 75% de los docentes realizaron capacitaciones sobre las modalidades pedagógicas para JE, el 33% (13) indicó que el 50% realizó capacitaciones sobre JE, mientras un 12% (5) indicó que solo el 25% de los docentes participaron en ellas. Un 15% de los supervisores (6) desconoce si los docentes realizaron o no capacitaciones específicas sobre JE.

La importancia de seguir capacitando a los docentes en las modalidades pedagógicas sugeridas para la JE (talleres) se reafirmó en un 58% (23) de los comentarios. Como se verá, esta necesidad es compartida por los demás actores, incluyendo a los docentes.

El 30% de los supervisores sugirió, además, tipos de capacitación para la JE, como reuniones entre docentes, talleres, aprendizaje basado en proyectos (ABP), enfoque en aprendizaje activo y educación emocional. También identificaron desafíos en la implementación de la JE y la necesidad de mejorar las propuestas docentes:

Organizar encuentros entre docentes a fin de intercambiar experiencias y socializar propuestas didácticas innovadoras.

Es importante continuar con las capacitaciones a docentes en la modalidad de talleres.

Mi sugerencia es capacitar a directivos y docentes en ABP [...]. Aprendizaje activo y aula abierta, talleres lúdicos pedagógicos y educación emocional.



Considero que aún falta mucho camino por recorrer en cuanto a la mejora de las propuestas planificadas por los docentes en relación a la ampliación de la jornada.

● Impacto en las trayectorias escolares

La mayoría de los supervisores acuerda en que la JE ha permitido: brindar *experiencias educativas significativas* a los estudiantes (100%, 40), mejorar los procesos de *enseñanza-aprendizaje* (98%, 39), mejorar el *rendimiento académico* de los alumnos en Lengua y Matemáticas (98%, 39), mejorar el *vínculo alumno-escuela* (88%, 35), y ordenar de manera más eficiente los tiempos de la JE (88%, 35).

Agradezco la oportunidad de contener al niño más tiempo dentro de la escuela, fortaleciendo los vínculos, dando un modo de expresar y respetar sus emociones.

El buen impacto que se observa a través del rendimiento de alumnos por la JE.

Mejó los aprendizajes de los alumnos en Matemáticas y Lengua, con una nueva planificación de tiempos y espacios, que incentiven la creatividad.

La mejora en el rendimiento escolar tanto en Matemáticas como en Lengua es notable a partir de la implementación de la jornada escolar.

● Dificultades

El 63% de los supervisores identificó el ausentismo docente como el mayor obstáculo para la JE en 2023, siendo respaldado por un 10% en los comentarios y sugerencias. Luego les siguen *las limitaciones de los docentes para innovar en sus propuestas pedagógicas* (58%, 23) y sus *dificultades para cumplir los horarios de la JE* (25%, 10). Los problemas de *infraestructura escolar* (18%, 7) y la *organización institucional* (15%, 6) influyeron, en menor medida, en el rendimiento de la JE. Los supervisores señalan que la falta de transporte público y el cansancio afectan el desempeño diario del docente, opinión que será compartida por los demás actores.

En escuelas rurales los docentes se trasladan en transporte compartido y dificulta el trabajo con docentes especiales y nivel inicial que tienen otros horario.

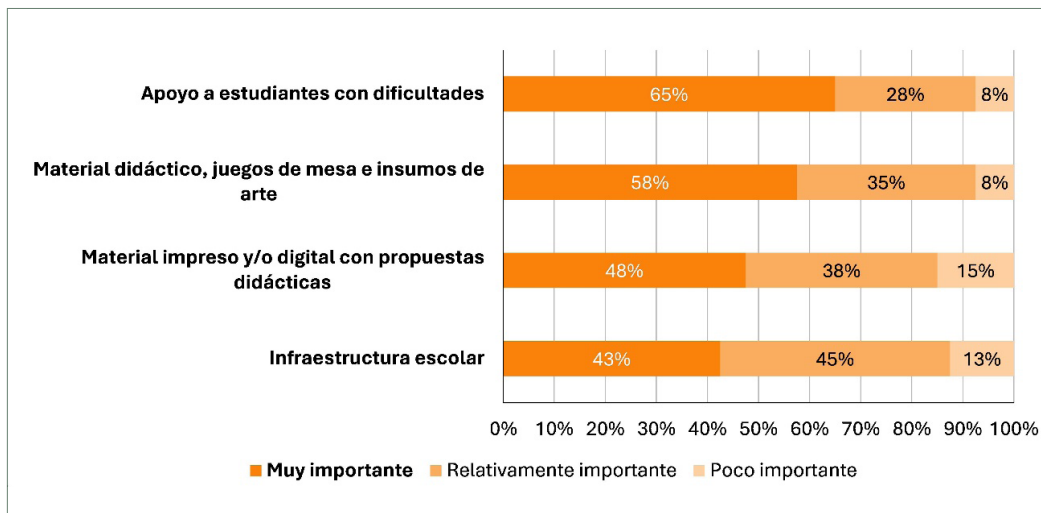
Seguir insistiendo en el transporte público de zonas rurales que no respetan los horarios para que docentes y alumnos lleguen a tiempo a las instituciones.

Se observa desgaste de docentes con dos cargos y sus muchas licencias, impactando negativamente en la propuesta y en la continuidad pedagógica.

• Mejoras y perspectivas

La mayor parte de los supervisores sostiene que las tres estrategias que demostraron una mejora significativa con respecto a la experiencia en 2022 fueron *el refuerzo en los contenidos de Lengua y Matemáticas* (65%, 26), *la utilización con sentido pedagógico de otros espacios de la escuela* (patios, galerías, cocinas y comedores) (58%, 23) y *la planificación de las actividades* que se realizan en la JE (53%, 21). Luego, *la focalización en los contenidos para los que los alumnos presentan mayores dificultades* (48%, 19), *la articulación con los contenidos curriculares del aula* (40%, 16), *la comunicación con los padres* (25%, 10) y *la modificación de distintos aspectos de la organización institucional* (20%, 8) se implementaron, con menor impacto, respecto al ciclo 2022.

Figura 3. Perspectivas de mejora en el rendimiento de la JE según los supervisores.



A futuro, para mejorar el desempeño de la JE, consideran “muy importante” fortalecer el *apoyo a estudiantes con dificultades* (65%) y proveer *material didáctico, juegos de mesa e insumos de arte* (58%). Además, consideran que el material impreso (48%) y la mejora de la *infraestructura escolar* (43%) también podrían impactar positivamente en la JE (Figura 3). El 25% de supervisores sugiere incluir docentes de áreas especiales y mejorar la provisión de tecnología e internet en escuelas.

4.2 DIRECTIVOS

Se alcanzó una muestra de 460 directivos, de los cuales 289 dejaron comentarios y sugerencias. La muestra cuantitativa representa el 89% de la población total y la muestra cualitativa, el 63%.



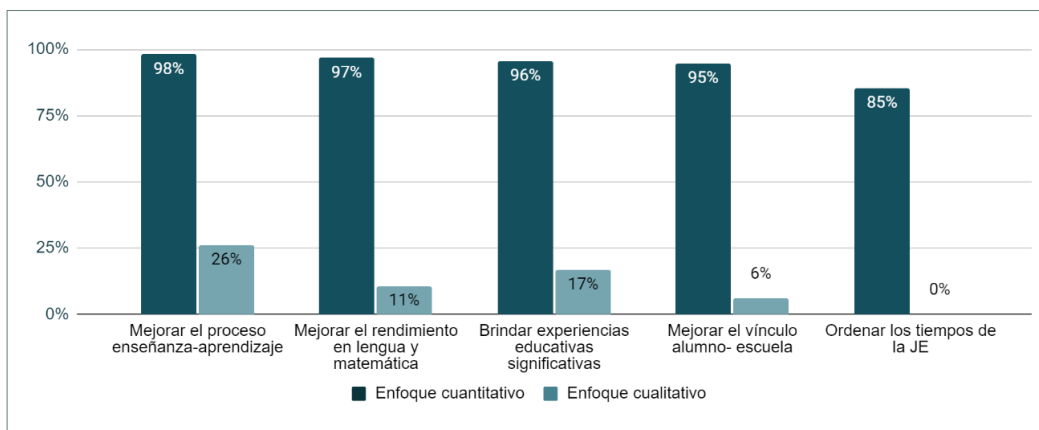
● Formación docente continua

El 47% de los directivos (215) indicó que más del 75% de los docentes realizaron capacitaciones sobre las modalidades pedagógicas para la JE, el 20% (94) indicó que el 50% realizó capacitaciones sobre JE, mientras un 24% (111) indicó que solo el 25% de los docentes participaron de ellas. Un 9% de los directivos (40) desconoce si los docentes realizaron capacitaciones sobre JE. La importancia de seguir capacitando a los docentes en las modalidades pedagógicas para la JE se reafirmó en un 12% de los comentarios.

● Impacto en las trayectorias escolares

La mayoría de los directivos acuerda en que la JE ha permitido: mejorar los procesos de *enseñanza-aprendizaje* (98%, 451), mejorar el *rendimiento académico* de los alumnos en Lengua y Matemáticas (97%, 445), brindar *experiencias educativas significativas* (95%, 440), mejorar el *vínculo alumno-escuela* (95%, 436), y ordenar de manera más eficiente los tiempos de la JE (85%, 393). Un análisis comparativo de estos aspectos con la muestra cualitativa de comentarios y sugerencias se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Aspectos de mejora relativos a las trayectorias escolares: análisis comparativo.



El enfoque cualitativo de la Figura 4 respalda la idea de que la JE ha permitido mejorar principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias educativas significativas para los estudiantes y el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. Se citan algunos extractos textuales, referidos a estas subcategorías:

[...] los alumnos aprovechan muy bien este tiempo reforzando los contenidos del área de Matemáticas y Lengua.



La ampliación de jornada favoreció a los niños que tenían dificultades en lectura, comprensión lectora, así como también en los cálculos matemáticos [...]

La ampliación de la jornada mejoró el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Mejóro vínculos socioemocionales trabajando el juego como recurso pedagógico.

● Dificultades

El 58% de los directivos (268) indicó que *las limitaciones en los docentes para innovar en sus propuestas pedagógicas* y los problemas de *infraestructura escolar* (44%, 200) son las dos dificultades que más afectaron la continuidad de la JE en 2023. Luego, se encuentran las *dificultades de los docentes para cumplir con los horarios* (30%, 139), *el ausentismo docente* (20%, 93), y, por último, *la organización institucional* (11%, 50).

Al igual que los supervisores, la falta de transporte público, la inseguridad y el cansancio influyen negativamente en el rendimiento diario de los docentes. El 4% de los directivos señaló en sus comentarios y sugerencias que la disponibilidad horaria del transporte es más limitada en las escuelas del interior:

A pesar de las notas presentadas en la comuna, el transporte se niega a levantar a los niños [...] Aducen que los alumnos deben usar uno interno [...] (Tafí Viejo).

En nuestra localidad [...] no se logró un acuerdo con la única empresa que circula para llegar a nuestra escuela. Las largas distancias son una dificultad (Graneros).

La adaptación a los horarios implementados por JE, que en algunos casos implica adelantar el ingreso a la escuela y, en otros, retrasar la salida, revela una realidad que genera inseguridad para ciertas escuelas, docentes y familias, mientras que para otros representa un abandono de la extensión por actividades extracurriculares o problemas de transporte:

La salida de la ampliación horaria es a las 19 hs, y el contexto de la escuela es peligroso, oscurece temprano durante el invierno, y suceden asaltos en la zona.

En la JE se encuentran las mayores limitaciones en el cumplimiento del horario fijado, al ingreso por el trabajo y al retirarse por otras actividades extraescolares.

La complejidad de la vida cotidiana genera una situación en la que el cansancio y el estrés docente se han normalizado, y algunos directivos los asocian con



el ausentismo. Por esta razón, sugieren la posibilidad de flexibilizar la JE o de implementar una jornada escolar a tiempo completo, especialmente en las zonas rurales de la provincia:

La sobrecarga horaria se manifiesta en un desgaste en la preparación de los talleres.

Los docentes con doble cargo experimentan un nivel significativo de estrés.

Hay mayor ausentismo docente porque no llegan a sus otros cargos en horario.

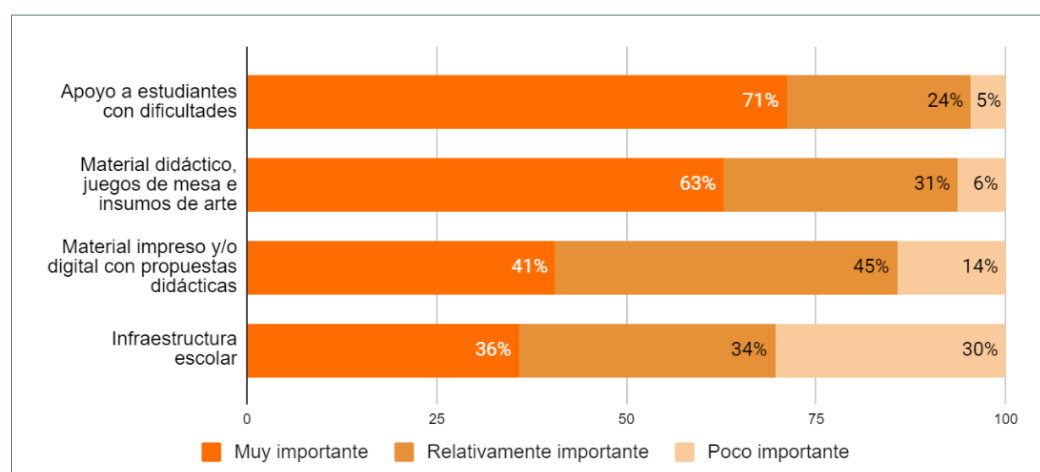
Disminuiría 15 minutos de la jornada, ya que los docentes que trabajan en otros establecimientos llegan sin almorzar o, en su defecto, tarde [...]

• Mejoras y perspectivas

La mayor parte de los directivos sostiene que *el refuerzo específico en los contenidos de Lengua y Matemáticas* (79%, 362) fue la acción principal implementada a partir del ciclo lectivo 2022. Luego le siguen la *focalización en los contenidos para los que los alumnos presentan mayores dificultades* (65%, 299), la *articulación con los contenidos curriculares del aula* (51%, 236), la *utilización con sentido pedagógico de otros espacios de la escuela* (48%, 222) y la *planificación de las actividades que se realizan en la JE* (45%, 206), como otras acciones realizadas para mejorar el rendimiento de la JE en 2023.

A futuro, consideran “muy importante” fortalecer *el apoyo a estudiantes con dificultades* (71%) y proveer *material didáctico, juegos de mesa e insumos de arte* (63%) para el desempeño de la JE. Además, el aporte de *material impreso* (41%) y la mejora de *infraestructura escolar* (36%) pueden impactar positivamente en la JE (Figura 5).

Figura 5. Perspectivas de mejora en el rendimiento de la JE según los directivos.





El refuerzo en los recursos didácticos se destacó en el 6% de los comentarios y sugerencias, mientras que las mejoras en infraestructura, en un 4%. Se sugirió incluir a los docentes de áreas especiales y proporcionar tecnología e internet a las escuelas.

Disponer de material didáctico, digital, insumos para arte.

La JE se vuelve muy agobiante, debido a que las escuelas no cuentan con infraestructura adecuada para soportar las altas temperaturas que hemos tenido.

Debería incorporarse a los maestros especiales para talleres integradores.

Mejorar los espacios como ser sala de informática, laboratorio, biblioteca.

Falta de conexión a internet para poder innovar las prácticas pedagógicas.

4.3 DOCENTES

Se obtuvo una muestra de 2.306 docentes, de los cuales 971 dejaron comentarios. La muestra cuantitativa representa el 74% de la población total y la cualitativa, el 31%.

La distribución de los docentes encuestados muestra una alta concentración en Capital (24%), Cruz Alta (14%), Taí Viejo (10%) y Chicligasta (8%). Esta tendencia se refleja en la Figura 2, que visualiza la densidad de escuelas primarias. Los departamentos con más escuelas, que están resaltados en rojo, coinciden con aquellos con más docentes. En contraste, los departamentos con menos escuelas, destacados en rosa claro, corresponden a las áreas con menor representación de docentes.

Respecto al ámbito, la mayoría de estas instituciones se emplazan en zonas urbanas (54%), luego en espacios rurales (32%) y, en última instancia, en periferias urbanas (15%). Por último, se observa que casi la mitad de los docentes se desempeña en el primer ciclo (47%) o en el segundo ciclo (47%), y una mínima franja en ambos (6%).

● Formación docente continua y práctica docente

De los 2.306 docentes encuestados, el 48% (1.111) indicó haber tomado capacitaciones sobre la modalidad taller para adaptarse a la dinámica de la JE, mientras un 52% reportó no haberse capacitado. De los que se capacitaron, el 36% afirmó haber implementado gran parte de lo aprendido en su práctica docente, mientras que el 33% indicó no haber utilizado nada y el 31%, solo un poco.

Los docentes señalan dificultades en las capacitaciones debido a problemas burocráticos, limitaciones de cupos y comunicación. También expresan discrepancia entre la oferta de capacitación y sus necesidades reales. En primer lugar,



los docentes expresan en qué modalidad necesitan tener esas capacitaciones. Unos solicitan que sean presenciales, en instituciones donde trabajan y situadas en el contexto particular de cada una, y otros solicitan que sean virtuales y/o asincrónicas. En segundo lugar, solicitan capacitaciones sobre metodologías de taller, en general, y sobre JE, en particular, que les permitan “mejorar inconvenientes surgidos durante el trabajo de la JE”, aprender a “optimizar tiempos, espacios y recursos a la hora de poner en ejecución los talleres”, tener “herramientas para poder planificar”. Otros, solicitan capacitaciones específicas sobre metodologías lúdicas aplicadas a Lengua y Matemáticas.

Unido a la práctica docente, surge en los comentarios y sugerencias la cuestión del material didáctico; aspecto que será recurrente en esta sección, en la que los docentes demandan presupuesto para gestionarlo, o bien su envío, e incluso formación e ideas para producirlo ellos mismos. Asimismo, piden material en diversos formatos, desde secuencias didácticas, material impreso, manuales, juegos, hasta plataformas, observándose una tendencia a conservar los soportes analógicos y, a la vez, a incursionar en medios digitales, un *aggiornamento* de los métodos tradicionales con los nuevos.

Sería bueno que nos envíen modelos de juegos o actividades para implementar, ya que el docente siempre utiliza su creatividad para inventar y crear.

Que se priorice un cuadernillo con actividades para las áreas correspondientes. Que el material se reciba por medio de una plataforma exclusiva [...]

El pedido de material didáctico resalta no solo la inseguridad de los docentes frente a una nueva modalidad y su deseo de prepararse, sino también las limitaciones socioeconómicas y la precariedad que enfrentan a diario ellos, los alumnos y sus familias.

No todos los alumnos disponen del material para trabajar la JE por la situación económica actual, se hace compartiendo los materiales o llevando el docente.

Facilitar determinados tipos de materiales, ya que el docente debe afrontar los gastos para realizar las actividades que requieren los talleres.

Que se agilice la entrega de material didáctico, especialmente en escuelas rurales, ya que los niños son de escasos recursos económicos.

Por último, otra cuestión que surge se vincula a lo metodológico y a los contenidos de la JE. En lo metodológico, dada por su implementación y planificación de las dinámicas lúdicas de taller, con el fin de motivar y estimular a los alumnos:

Mediante el diálogo entre paralelas se produce una orientación en la realización de actividades de acuerdo a las necesidades del grado.



Sería óptimo trabajar junto con los docentes de manera más personalizada.

Incorporar maestro de apoyo para alumnos con dificultad.

En cuanto a contenidos, la mayoría plantea que se centre en la lectoescritura, mientras otros proponen que “también se refuercen contenidos de las ciencias”; otros vinculan aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que tienen que ver con el acompañamiento y la contención, como “intercalar educación emocional y talleres con las familias en esa hora extendida” o “trabajar con talleres sobre valores y violencia”.

● Impacto en las trayectorias escolares

La mayoría de los docentes acuerda con que la JE ha permitido: mejorar los procesos de *enseñanza-aprendizaje* (82%, 1.881), brindar *experiencias educativas significativas* (81%, 1.873), mejorar el *rendimiento académico* en Lengua y Matemáticas (80%, 1.854), mejorar el *vínculo alumno-escuela* (78%, 1.801) y ordenar los *tiempos de la JE* (65%, 1.503).

Los valores porcentuales de estos componentes podrían interpretarse como valoración positiva por parte de los docentes que llevan adelante la JE, que se refleja en un 30% de los comentarios y sugerencias. Los docentes reivindican la *modalidad taller* como el espíritu de la JE y como condición *sine qua non* para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; modalidad que supone un giro metodológico, un replanteo profundo de las formas y de las estrategias de enseñanza:

La JE permite profundizar contenidos que a los alumnos les cuesta adquirir, a través de lo lúdico, que no se daba por tiempo, y no existía esa hora extra.

El trabajo individualizado y las estrategias para superar dificultades van dando sus frutos y llevan a mejorar la autoestima de cada estudiante.

Durante la JE se propusieron actividades que despertaron la curiosidad y el interés de los alumnos, el compañerismo y responsabilidad durante los talleres diarios.

La ampliación de jornada vino a abrir alternativas de trabajo más inclusivas.

Al respecto se registran dos visiones, una centrada en el mejoramiento del rendimiento y otra en el goce, en la (re)instalación del deseo de estar y en aprender de los estudiantes. Si bien estas visiones no son excluyentes, muestran diferentes órdenes de prioridad.

Los docentes valoran la opción de contenidos alternativos proporcionada por la JE. Esto refleja dos enfoques de aprendizaje: uno centrado en los contenidos



curriculares, especialmente en la lectoescritura, y otro que resalta aspectos más allá del currículo, como la reflexión, la expresión creativa, la construcción de vínculos sociales, el trabajo cooperativo y la solidaridad entre los estudiantes y docentes.

La JE es un espacio donde los alumnos muestran otras capacidades, un espacio de reflexión donde deben sentirse libre de expresar sus ideas.

La JE favoreció mi crecimiento profesional, así como el refuerzo en el aprendizaje de mis alumnos, ya que experimentan de una manera divertida y significativa.

Ha mejorado las relaciones entre los niños y docentes y retomó el juego como partida para reforzar los contenidos ampliando los conocimientos necesarios.

Se trabajó muy bien utilizando el plan nacional de libros para aprender y también diversas actividades lúdicas para lograr así el aprendizaje esperado.

● Dificultades

Entre las dificultades que más resuenan en la continuidad de la JE desde el rol docente se encuentran la *falta de incorporación de las áreas especiales* (62%, 1.418), la *falta de ideas, innovación y material didáctico* (52%, 1.187), las cuestiones relativas al horario de la JE (36%, 828), la *infraestructura escolar* (20%, 457), la *falta de articulación de contenidos de las horas de clase convencional con las de la JE* (11%, 261) y los *problemas de organización institucional* (4%, 105). Otros aspectos que los docentes señalan como dificultad son: el cansancio y recarga laboral, adaptación horaria y transporte público, salario, equipamiento tecnológico y complemento alimenticio; aspectos que también fueron mencionados por supervisores y directivos.

- *Incorporación de docentes de áreas especiales*

En los comentarios se observa una asociación de las áreas especiales a lo experimental, lúdico e innovador, lo que plantea una suerte de dependencia o subordinación respecto a estas áreas, como si fueran atributos inherentes a ellas. A su vez, esta demanda se asocia con la necesidad de capacitaciones y material didáctico, y también con la resistencia al taller:

Los docentes innovarían cada jornada, si el trabajo fuera articulado con otros docentes de apoyo el aprendizaje sería significativo.

Se debería incluir a los docentes de áreas especiales, es fundamental para el trabajo lúdico, a los niños les gusta trabajar con expresión corporal, canto y artes.



Se sugiere que en horas con los docentes especiales los alumnos construyan el material didáctico para trabajar en la jornada.

- *Cansancio y recarga laboral*

En primer lugar, en comentarios y sugerencias, algunos docentes sostienen que una hora más de clase no modifica sustancialmente el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, en cambio genera un cansancio y desgaste enormes, tanto para los docentes como para los alumnos, impactando negativamente en la motivación y deseo de enseñar y aprender:

La JE no cambió en nada la modalidad de enseñanza y aprendizaje que se producían con la jornada simple. Alumnos y docentes se encuentran cansados.

No creo que sea significativa esa hora más, los niños están cansados, aun para propuestas lúdicas. Y preguntan a cada rato si falta mucho para irse a casa [...]

Cansancio que se pronuncia más por la influencia de la infraestructura escolar y transporte público, insuficiencia del complemento alimenticio, y sus condicionamientos físicos y/o psicológicos en el caso de quienes tienen algún tipo de discapacidad; lo que genera y/o profundiza otros problemas, como la irritabilidad y mala conducta.

En segundo lugar, señalan el exceso de actividades y efemérides que consumen tiempo, agotando a ambos actores del proceso educativo. Una alternativa emergente es reorganizar y fortalecer los proyectos educativos dentro de cada institución, ya que “agregar carga horaria sin un proyecto áulico sustentable genera más dificultades que avances en la tarea educativa”.

En tercer lugar, algunos docentes proponen aumentar las horas de clases, incluso pasando a una Jornada Completa, en contraposición a quienes sugieren eliminarla, por considerar que el tiempo actual es insuficiente para abordar los problemas de alfabetización. Se suma la variable socioeconómica y cultural, como en la ruralidad, donde la escuela no solo es un lugar para aprender, sino un espacio de contención y alimentación en un contexto de carencia.

Que las escuelas rurales sean de jornada completa, ya que muchos de nuestros niños no tienen posibilidad de realizar actividades extraescolares o están solos en sus casas.

Por último, mientras una gran cantidad de docentes valoran y reivindican la modalidad taller, otros se oponen a ella e insisten en retornar a la clase tradicional, planificada de forma rígida y organizada en cuadernillos, argumentando un agotamiento causado por el exceso de trabajo, el salario y la demanda de mayor autonomía en la elección de metodologías:



La jornada no aporta nada de cambio a los niños, sería más fructífero desarrollar una hora más dictando y adelantando contenidos.

No trabajar con talleres, sino que se debería profundizar en Lengua y Matemáticas desde las actividades propuestas en los cuadernillos para el aula.

Releer la función y el objetivo de la hora extendida... dejar que el docente opine y proponga y que no sea impuesta de una manera obligatoria y forzada.

- Adaptación horaria y transporte público

El horario aparece como una triple problemática interconectada. Por un lado, el cansancio que genera en los niños levantarse muy temprano o salir tarde de la escuela, argumento fuerte de quienes no están de acuerdo con la JE, pero que aquí se plantea como una dificultad a superar. Por otro lado, se destaca el riesgo de desplazarse en la oscuridad, durante las primeras y últimas horas del día, y durante las estaciones más frías. Se menciona la distancia que deben recorrer los niños que viven lejos de la escuela, más en entornos rurales y, por último, se menciona que algunos padres no cumplen con el horario.

Durante el invierno, oscurecía temprano y el contexto de la escuela es vulnerable de asaltos en la parada de colectivo, ya que el horario de salida es a las 19 hs.

Tener en cuenta que en la zona rural, a pesar de que muchos alumnos viajan en colectivo, otros deben caminar mucho.

Sucedo lo mismo con los docentes:

Rever el horario, ya que me traslado 100 km para llegar a mi otro trabajo.

A las familias les cuesta el horario por motivos de transporte, trabajo, etc.

Algo que irrumpe con la JE es que son demasiados tutores que retiran a sus hijos antes del horario de salida por tener que cumplir con otras obligaciones [...]

- Salario docente

La mejora salarial es una demanda común entre docentes, asociada a las responsabilidades y el trabajo adicional que implica mantener un entorno como el taller, lo que les resta tiempo para planificar, formarse y estar en familia.



Preparar los talleres nos insume mucho tiempo extra. No solo trabajamos una hora más en la escuela, trabajamos mucho más en nuestros hogares planificando.

La JE implicó un cambio en mi organización que afectó a mi familia, poco tiempo de permanencia en el hogar, comer afuera y regresar a la noche [...]

El dinero que está estipulado en el sueldo para material didáctico es insuficiente para realizar construcción de juegos didácticos... o comprar, o fotocopias...

La JE debería ser para dar refuerzo a los alumnos que se les dificulta más alcanzar los objetivos, no dar más trabajo docente para planificar un área más [...]

- Infraestructura escolar y equipamiento tecnológico

La preocupación por el estado de las escuelas es reiterativa en los comentarios, especialmente por su infraestructura física y equipamiento tecnológico que afecta a la JE:

Necesitamos de espacios, un patio techado, para talleres fuera del aula (Alberdi).

Mejorar con la higiene de los baños (Cruz Alta).

Hace calor, es insoportable permanecer en los grados sin ventilador (Monteros).

Proporcionar al establecimiento computadoras y docentes que enseñen al alumno el uso de las TIC y acompañen al maestro de grado con distintas actividades.

Obstáculos al no disponer de internet y estar alejados de las ciudades.

Asistí a cursos donde nos enseñaban propuestas para trabajar en el aula, pero implementando el uso de tecnologías que muchas veces no disponemos.

● Mejoras y perspectivas

En el futuro, consideran “muy importante” fortalecer el *apoyo a estudiantes con dificultades* (54%) y proveer *material didáctico, juegos de mesa e insumos de arte* (48%) para mejorar el desempeño de la modalidad taller; el aporte de *material impreso* (39%) y la mejora en *infraestructura escolar* (30%) pueden impactar positivamente en la JE.



Aunque la mayoría de los docentes entiende que la JE es un gran apoyo para los estudiantes con dificultades, existe una discrepancia de opinión. Por un lado, hay quienes sostienen que la JE debería centrarse solo en alumnos con dificultades en el aprendizaje, ya que “los niños que están bien alfabetizados se aburren y eso hace que molesten al resto [...]” y, por otro, hay quienes opinan que la JE debería centrarse solo en “alumnos con problemas de conducta”.

4.4 PADRES/TUTORES

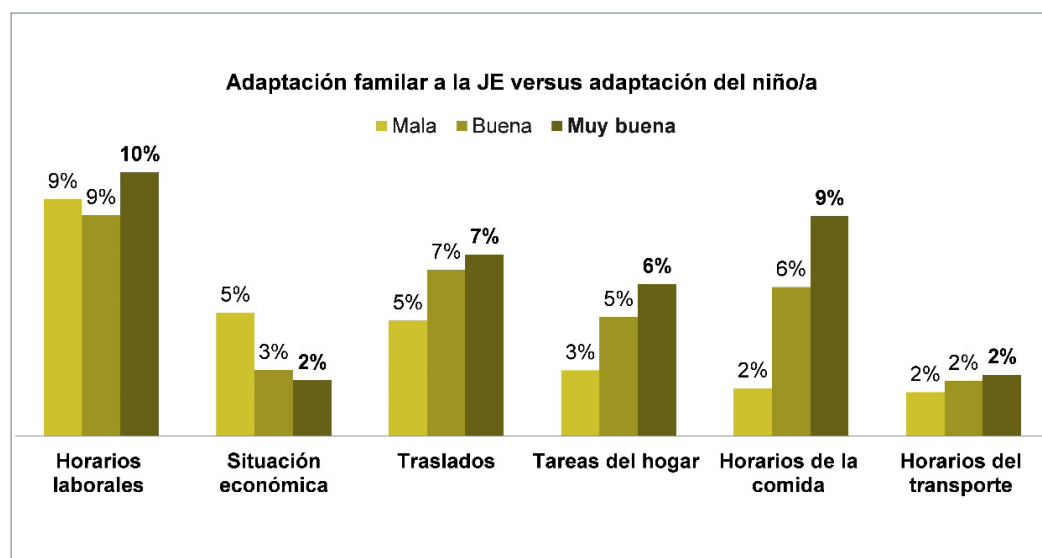
Se obtuvo una muestra de 13.237 padres, de los cuales 5.029 dejaron comentarios y sugerencias. Esto representa el 10% y el 4% de la población total, respectivamente. Las preguntas cerradas abordaron temas como *adaptación*, *rendimiento escolar*, *contenidos pedagógicos*, *desafíos* de la JE en 2023.

• Adaptación

Más del 90% de padres consideró que su hijo/a tuvo una adaptación positiva a la JE en 2023: un 40% la calificó como *muy buena* (5.333) y un 50% como *buena* (6.618); casi el 10% percibió que la adaptación de su hijo/a fue *mala* (1.286) (Figura 6).

En cuanto a la adaptación familiar, se consultó a los padres sobre cómo la JE modificó su dinámica diaria, incluyendo los *horarios laborales de los adultos*, la *situación económica*, la *organización de los traslados a la escuela*, la *realización de otras tareas del hogar*, los *horarios de la comida* y los *horarios de los medios de transporte*.

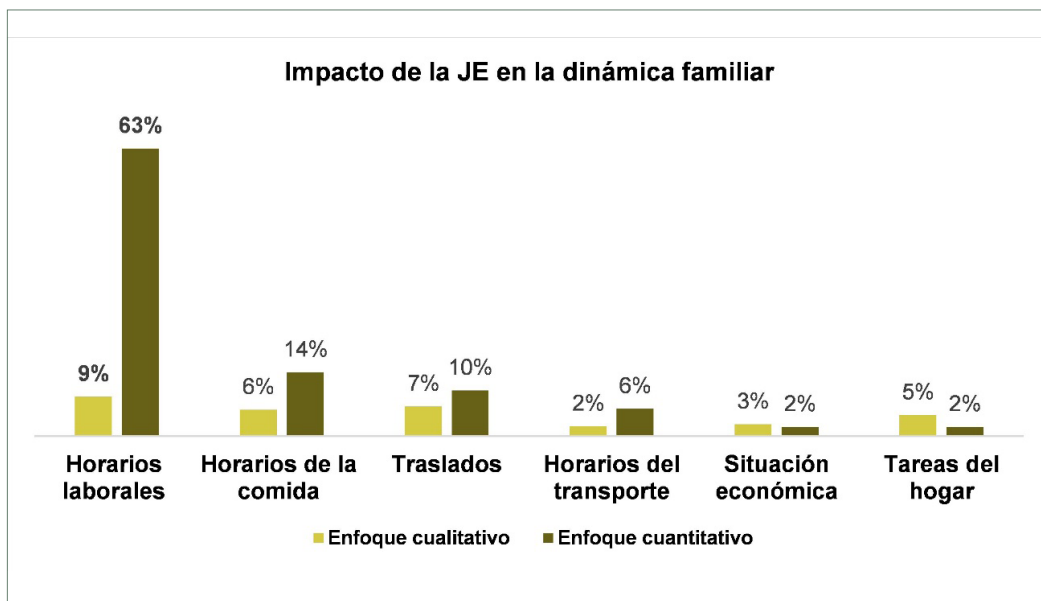
Figura 6. Adaptación familiar y adaptación del niño/a la JE: un análisis comparativo.





La Figura 6 muestra la distribución de los aspectos que las familias tuvieron que modificar para adaptarse a la JE en 2023, en comparación con la adaptación de los niños en una escala muy buena, buena y mala. Los datos muestran que el aspecto más alterado por las familias fue el horario laboral de los adultos a cargo, quienes lo ajustaron para que el niño pudiera asistir a la JE. Quienes informaron adaptaciones “muy buenas” o “buenas” tuvieron un impacto económico menor que aquellos con adaptación “mala”.

Figura 7. Impacto de la jornada extendida en la dinámica familiar en 2023.



Los comentarios refuerzan estos aspectos como se muestra en la Figura 7, donde se destaca que los horarios laborales de los adultos fueron el aspecto que mayor impacto tuvo en la dinámica familiar: 63% para el análisis cuantitativo y 9% para el cualitativo.

● Impacto en las trayectorias escolares

Cuantitativamente, el 35% (4.685) de los padres sostiene que sus hijos participan de *talleres* en la JE, el 28% (3.765) que reciben *apoyo escolar*, el 20% (2.727) que realizan *juegos pedagógicos* y el 22% (2.869) que utilizan la extensión para la *resolución de tareas*. Casi el 24% de los padres desconoce qué actividades realizan sus hijos durante la JE.

Desde una perspectiva pedagógica, que incluye el rendimiento escolar, el contenido y el material didáctico, el 23% de los padres señaló que no han notado mejoría tras la implementación de la JE. Asimismo, un 10% de ellos respaldó esta afirmación en sus comentarios. Esto indica que el esfuerzo por cumplir con la JE no se traduce en logros educativos para sus hijos y sugieren dedicar tiempo a



reforzar los contenidos de Lengua y Matemáticas, incluyendo lectoescritura, comprensión y ortografía, así como las tablas; sugieren que se repita el año si no se dominan los contenidos fundamentales.

Es necesario volver a la base, que enseñen a restar y sumar, a leer en la escuela.

Refuercen hábitos de lectura, repaso de las tablas y comprensión de texto.

Presten más atención a las tareas de los niños, el cómo escriben, ya que tienen horrores ortográficos y que sepan las tablas, por favor.

Hoy en día, ninguno de los chicos que ingresaron a la secundaria sabe nada. Ni escribir bien sin errores ortográficos, ni comprender un texto, ni las tablas.

Deberían repetir el grado los chicos como lo hacían en mis tiempos ahora que está esa ley que no pueden repetir el año los chicos no se preocupan por estudiar.

Además, los padres consideran que la JE debería enfocarse en las áreas donde los niños tienen dificultades, opinión que también es compartida por los demás actores.

En esa hora se deberían reforzar conocimientos donde los niños estén más flojos”.

Mi hija viene de la escuela a veces sin entender por completo la tarea del día.

Considero que la hora extra deberían utilizarla también para que los niños puedan realizar las tareas en dicha escuela y con la maestra correspondiente.

Que se ayude a los niños en materias que necesitan, falta mucho la lectoescritura.

De los comentarios, se pudo inferir que los alumnos con dificultades presentan situaciones muy disímiles entre sí: alumnos con dificultades de aprendizaje o que no aprenden al ritmo de la mayoría, alumnos con problemas de conducta que dificultan la dinámica del grado, y alumnos con diagnósticos tales como como TEA, TDAH, retraso madurativo o autismo, por lo que solicitan aumentar la presencia de maestros integradores, establecer gabinetes psicopedagógicos y brindar a los docentes capacitaciones que promuevan la inclusión y el apoyo a niños con neurodiversidad.

● Dificultades

Según el enfoque cuantitativo, cerca del 30% de los padres tiene una percepción negativa de la JE. Además, el 8% de ellos refuerza esta percepción con



comentarios que señalan un uso ineficiente del tiempo de clase por parte de la institución y de los docentes.

Se menciona la pérdida de tiempo en actos escolares, muestras y eventos, así como el ausentismo docente y la ineficiencia del sistema de reemplazo. Esto genera la percepción de que el esfuerzo y los sacrificios realizados para adaptarse a la hora extra no se ven compensados con una mejora significativa en el nivel educativo de sus hijos. Se critica la falta de exigencia, la superficialidad de los contenidos y la escasez de oportunidades para la ejercitación. Además, se menciona el cansancio de los niños y la imposibilidad de realizar actividades extraescolares o de completar las tareas en casa.

Demasiados actos y pocas horas de aprendizaje. Están atrasados con el programa, el aprendizaje es superficial o repetitivo.

La hora adicional genera un gasto adicional cotidiano.

Los niños salen agotados y no pueden realizar actividades como deportes, arte.

La JE consistía en dar apoyo en Matemáticas y Lengua, y no en trabajos de áreas especiales donde no incluyen prácticas pedagógicas. Los gastos son el doble.

Capacitar a los maestros, es preocupante su nivel de enseñanza y conocimientos.

La bibliografía, errores ortográficos, carpetas incompletas, ortografía mala y corregida con corrector, nada de respeto entre los compañeros.

La JE limita mucho la realización de actividades complementarias, que son importantes para su desarrollo, como aprender música, deportes o idiomas.

Quitó parte del juego con amigos, hermanos y padres, y el diálogo en la mesa.

- Infraestructura escolar, seguridad y complemento alimentario

El 23% de los padres no vio mejoras en la infraestructura escolar tras la ampliación de la jornada, respaldado por un 9% en sus comentarios. En seguridad, el 20% reporta la misma falta de avances, con un 6% que apoya esta opinión. En cuanto al complemento alimentario, el 16% opina que no hubo mejoras, y un 6% lo menciona en sus comentarios.

Quienes opinan que la seguridad no mejoró con la JE mencionaron en sus comentarios factores como los horarios propuestos, la época del año, la ruralidad y la peligrosidad de ciertas zonas. También destacaron la necesidad de mejorar la higiene de las instituciones y de contar con más personal auxiliar, argumentando que estos aspectos generan inconvenientes y gastos adicionales para las familias.



No es la cantidad, sino la calidad lo que importa, prefiero que un niño esté pocas horas en la institución, pero esas horas sean significativas.

La JE no tiene ningún sentido si a los chicos no se les brinda condiciones dignas.

La JE solo trajo peligrosidad a la entrada y salida de la institución educativa.

Me gustaría que dejen de salir tan tarde, está oscuro, los colectivos no nos levantan, roban mucho en la esquina de la escuela.

Que haya seguridad en la entrada y salida del establecimiento escolar.

Cambien o roten el complemento, frutas, yogurt, cereales, más cuando hace calor, siempre mate y café con leche.

El complemento es tan deficitario que los niños no lo consumen y eso obliga a los padres a tener que incurrir en un gasto adicional.

- Ausentismo docente

Aunque el ausentismo docente no se abordó en las preguntas cerradas de la encuesta a padres, como sí en las de supervisores y directivos, decidimos incluir una sección detallada debido a su relevancia y a las frecuentes menciones en los comentarios.

Numerosos padres expresan su preocupación por el alto ausentismo docente y critican la falta de control en la concesión de licencias, especialmente por parte de docentes recién incorporados y de docentes de áreas especiales. Se cuestiona la lentitud en el sistema de reemplazo, donde personal administrativo sin capacitación adecuada asume roles docentes. Además, insinúan que existe un seguimiento deficiente de los contenidos y un trato inadecuado hacia los alumnos, lo que interrumpe o dificulta la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, se menciona una gestión escolar poco eficiente, caracterizada por suspensiones frecuentes debido a reuniones, capacitaciones y asuntos personales del docente a cargo del grado, lo que deja al grupo sin supervisión durante la jornada escolar.

En lo que va del año mi hijo cambió como diez maestras.

Que haya reemplazo o no saquen tanta licencia en épocas de clase.

Me gustaría que la maestra sea titular porque en el grado existe mucha dificultad de una maestra/o titular por lo tanto se dificulta el aprendizaje constante.



Debería haber más control en cuanto a las planificaciones y las licencias, ya que se hace mucho hincapié en las faltas de los alumnos y no así en las de los docentes.

Sugiero se verifiquen las inasistencias de las docentes y el trato de las mismas hacia los alumnos, ya que muchos grados no cumplen la semana de clases.

Las maestras especiales no van y los talleres dejan mucho que desear.

Durante la pandemia de Covid-19, se flexibilizó el tiempo escolar mediante grupos de WhatsApp entre docentes y padres para enviar tareas y concretar clases virtuales. Sin embargo, algunas instituciones han mantenido estas prácticas, lo que ha prolongado la modalidad “semipresencial” en 2022 y, en menor medida, en 2023, lo que enmascara el ausentismo real con la supuesta virtualidad, ya que no contempla oficialmente el sistema como posibilidad o alternativa. Como resultado, los padres demandan un retorno completo a la presencialidad.

De nada sirve la JE si la enseñanza es muy baja, la virtualidad no corresponde.

Es lamentable que este año 2023 hayan perdido muchos días de clases, ya sea por los feriados o porque la maestra falta mucho.

Los niños necesitan presencialidad todos los días.

Resulta necesario investigar cómo la flexibilidad en los horarios escolares y la actitud permisiva hacia el ausentismo docente se relacionan con el ausentismo de los estudiantes, especialmente después de la pandemia. El ausentismo generalizado en días lluviosos impacta tanto a estudiantes rurales debido a caminos anegados, como a urbanos, que se trasladan en moto o transporte público. Esto puede estar relacionado con la naturalización del ausentismo estudiantil, agravado por la precariedad económica familiar. Las ausencias y excepciones frecuentes en días de clase alejan la realidad del ideal educativo para muchos niños, que enfrentan condiciones familiares e institucionales difíciles.

● Mejoras y perspectivas

En contraste con las opiniones negativas, los padres señalaron que sus hijos han mostrado mejoras en su *disposición para aprender* (37%, 4.995), en su *rendimiento académico* (28%, 3.714) y en las *asignaturas en las que tenían dificultades* (19%, 2.476); destacan los logros educativos de los niños, la innovación en los métodos de enseñanza, la vocación, el apoyo, el acompañamiento y el estímulo que los docentes brindan a sus hijos. Un 30% (3.901) aún no percibe cambios significativos en el rendimiento académico.



Para los niños es muy buena, aprenden más con material pedagógico concreto.

Desde que se implementó la JE pude notar importantes avances, principalmente en las áreas de Matemáticas y Lengua en mi hijo.

Me parece muy bueno que los chicos puedan realizar y tengan talleres por lo que ellos aprenden más y tienen más conocimientos.

Me parece extraordinario que los niños cuenten con profesionales, que no solo trabajan por un sueldo sino por amor y compromiso hacia los niños.

Tiene excelente maestra, lo ayudó mucho a crecer en materias que le costaba.

La enseñanza es buena, el acompañamiento docente y el trato con los niños.

5. CONCLUSIONES

El estudio resalta la necesidad de revisar el modelo institucional predominante en el ámbito educativo, reconociendo que el formato escolar tradicional puede actuar como un obstáculo para la construcción de una mayor justicia educativa. Se destaca la importancia de iniciativas como la extensión de la jornada escolar para fortalecer las trayectorias educativas y mejorar las condiciones de escolarización. Sin embargo, la implementación de la JE se enfrenta a grandes desafíos, incluyendo la falta de espacios adecuados, la necesidad de actividades que optimicen los aprendizajes, y una correcta planificación y gestión de tiempos y espacios escolares.

La investigación analiza la percepción y experiencia de los supervisores, directivos, docentes y padres en relación con la continuidad de la JE en 2023. Se observa un consenso en la importancia de fortalecer el apoyo a estudiantes con dificultades y en proveer material didáctico para mejorar el desempeño de la modalidad taller. Aunque la JE ha presentado desafíos significativos, también ha ofrecido oportunidades para el crecimiento y la innovación en la educación.

Los supervisores valoran positivamente la oportunidad de contener a los estudiantes por más tiempo en la escuela, fortaleciendo vínculos y ofreciendo un espacio para expresar emociones. Los directivos destacan la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias educativas significativas y el rendimiento académico, especialmente en Lengua y Matemáticas. Los docentes reconocen la JE como un espacio donde los estudiantes muestran otras capacidades y se sienten libres para expresar sus ideas. Los padres perciben una adaptación positiva de sus hijos a esta modalidad, aunque algunos expresan preocupación por el rendimiento académico y la eficiencia en el uso del tiempo de clase.

En cuanto a las dificultades enfrentadas, los actores educativos identifican desafíos similares, como la falta de transporte público, la inseguridad, el cansancio docente, las limitaciones para innovar en propuestas pedagógicas y los problemas



de infraestructura escolar. Los supervisores, directivos y padres señalan el ausentismo docente como uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de la JE.

Por último, en cuanto a las perspectivas de mejora, los actores educativos coinciden en la necesidad de fortalecer el apoyo a estudiantes con dificultades y de proveer material didáctico para la JE. Se sugieren diversas acciones, desde la inclusión de docentes de áreas especiales hasta la mejora de la infraestructura escolar.

En resumen, aunque cada actor educativo tiene su propio rol y percepción, existe un consenso general en la importancia de fortalecer el apoyo a los estudiantes y garantizar una implementación efectiva de la extensión horaria para promover los aprendizajes significativos. En adelante, se espera seguir monitoreando el impacto de esta política educativa en nuestras escuelas y en los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Bernat, G. (2019). *La jornada escolar extendida: experiencias en escuelas argentinas* [Tesis de Maestría]. Universidad Torcuato Di Tella. https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/20.500.13098/11307/MPP_Bernat_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Briscoli, B. (2014). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis de Doctorado]. UNER. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>
- Chaljub-Hasbún, J., Medina, D. y Pozo, U. (2021). Evaluación del desarrollo de la jornada escolar extendida en centros educativos del Nivel Primario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 441-454. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388024/html/>
- MEN (2009). Resolución (CFE) 79/09 - Plan Nacional de Educación Obligatoria. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_79-09.pdf
- MEN (2012). Resolución (CFE) 188/12 - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>
- MEN (2016). CFE-Año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional. Declaración de Purmamarca. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>
- MEN (2022). Resolución (CFE) 426/22 - Implementación de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_426-22.pdf



- MEN (2023). Aprender 2023. Síntesis de resultados por jurisdicción. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2023>
- MET (2022). Resolución Ministerial 1.130/5. Ministerio de Educación de Tucumán. Ministerio de Economía (s/f). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Secretaría de Desarrollo Territorial, Hábitat y Vivienda. <https://www.argentina.gob.ar/habitat/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer educativo*, (100), 74-78. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/La-inclusi%C3%B3n-como-problema-de-las-pol%C3%ADticas-educativas.pdf>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Revista Quehacer educativo*, junio, 15-22. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación Cippec y Unicef. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1381.pdf>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Cippec-Unicef-Embajada de Finlandia. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>

Recepción: 27/03/2024

Aceptación: 16/09/2024



LAICA O LIBRE: LA LEY DOMINGORENA

Durante el gobierno de la Unión Cívica Radical Intransigente, presidido por Arturo Frondizi (1958-1962), se produjo un cambio en el régimen de las universidades, a partir del proyecto presentado por el diputado Horacio Osvaldo Domingorena, del mismo partido político. El proyecto de ley produjo uno de los enfrentamientos más fuertes entre estudiantes y docentes a favor o en contra de la ley. Se conformaron dos movimientos estudiantiles que, apoyados por sectores sociales e ideológicos distintos, ocuparon las calles defendiendo la “educación laica” o la “educación libre”, consignas que, a la luz del tiempo transcurrido, es necesario explicar. En primer lugar, la ley fue acompañada por decretos reglamentarios que aprobaban los estatutos de las universidades Católica Argentina, Católica de Santa Fe, Católica de Mar del Plata, y elevaba al rango de universidades al Instituto Tecnológico de Buenos Aires y al Museo Social Argentino (ambos laicos de orientación liberal). Las universidades públicas reaccionaron contra el equiparamiento de las universidades públicas y laicas a las privadas y religiosas. Los estudiantes “laicos” ocuparon los colegios secundarios y los recintos universitarios; hubo una histórica marcha en defensa de la educación pública y fuertes enfrentamientos en las calles entre los estudiantes de ambas posturas. El gobierno recuperó las instituciones públicas expulsando a los dirigentes estudiantiles. Más allá de la interpretación de “público” con “laico” y de “libre” con “Iglesia Católica”, la Ley Domingorena abrió una brecha que fue profundizada en los tiempos que siguieron, hasta alcanzar en el neoliberalismo la promoción de las privatizaciones y, con el anarco neoliberalismo, la explícita decisión de desfinanciar a las universidades públicas, comenzando el retiro del Estado de su responsabilidad inscripta en la Constitución Nacional (Art. 18, inc.19).

LEY 14.557 - RÉGIMEN DE UNIVERSIDADES PRIVADAS (B. O. 24/X/58)

Art. 1º – Derógase el art. 28º del Decreto ley 6.403/55 (1) y apruébase en su reemplazo el siguiente: La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos. La habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado Nacional.

Los exámenes que habiliten para el ejercicio de las distintas profesiones serán públicos y estarán a cargo de los organismos que designe el Estado Nacional. Dichas universidades no podrán recibir recursos estatales y deberán someter sus estatutos, programas y planes de estudio a la aprobación previa de la autoridad administrativa, la que reglamentará las demás condiciones para su funcionamiento. El Poder Ejecutivo no otorgará autorización, o la retirará si la hubiese concedido, a las universidades privadas cuya orientación y planes de estudio no aseguren una capacitación técnica, científica y cultural en los graduados, por lo menos equivalente a la que impartan las universidades estatales y/o que no propicien la formación democrática de los estudiantes dentro de los principios que informa la Constitución Nacional.

Art. 2º – Comuníquese, etcétera.

Sanción: 30 de setiembre de 1958. Promulgación: 17 de octubre de 1958.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2008

La Segunda Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) fue celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008. El evento fue organizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En la CRES 2008, se enmarcó la concepción de la Educación Superior (ES) como bien público y como instrumento estratégico de desarrollo sustentable y de cooperación interinstitucional e internacional como prácticas de integración regional. De este modo, se buscó la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Estos conceptos obligan a la Educación Superior a:

- afirmar la noción de calidad vinculada a la pertinencia e inclusión social;
- formar y promover una cultura democrática y ciudadana, en colaboración con los niveles previos de educación;
- afirmar los valores humanísticos y de la promoción de la cultura de Paz, el respeto y valorización de la diversidad cultural y el compromiso con el desarrollo humano y sustentable;



- generar condiciones para un diálogo entre pares con otras regiones del planeta con énfasis en la cooperación sur-sur;
- contribuir a la solución de las problemáticas sociales más agudas y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Desde esta perspectiva, se elaboró un plan de acción centrado en cinco lineamientos:

1. impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en postgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social;
2. promover políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad;
3. fomentar la innovación educativa y la investigación en todos los niveles;
4. construir una agenda regional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la superación de brechas y para el desarrollo sustentable de ALC, acorde a las políticas generales de cada Estado miembro;
5. propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región.

La CRES 2008 fue patrocinada por Unesco-Iesalc, el Ministerio de Educación de Brasil, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, la Secretaría de Educación Pública de México, el Ministerio del Poder Popular para la Educación del Gobierno Bolivariano de Venezuela. Esta II Conferencia Regional recibió también patrocinio de Capes y CNPQ de Brasil, Colciencias y Convenio Andrés Bello (CAB) de Colombia, de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Aecid), del Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (Cexeci) de España y de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun).

La Declaración y el Plan de acción están disponibles en:

<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>



Ana Diamant *



La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales

Sandra Carli

Buenos Aires, Editorial: Prometeo

ISBN 978-987-8267-04-3

1a edición: 2023, Formato: 24 x 17 cm / 245 pp.

Penetrar *La universidad como espacio biográfico...* tiene algo de celebración, mucho de viajes –como su título anticipa– y una convocatoria a múltiples lecturas. Por lo menos tres: la desordenada a la que invita la curiosidad por los nombres propios y las experiencias anticipadas en los encabezamientos de los capítulos; la secuenciada que propone la autora, con su lógica de producción traducida en el índice; y la serena, con una relectura cadenciada en la que las figuras, los lugares, las temporalidades y los contenidos se constituyen en un andamiaje que los desborda y abre a múltiples repreguntas. Son repreguntas, porque la autora ya hizo las preguntas –o las imaginó– desde la intimidad de la entrevista, cuando fue posible, o desde la reconstrucción, a partir de haber escrutado vidas y producciones.

Los viajes son variados, también los equipajes. Los hay intelectuales, territoriales, de formación, por elección, entre campos disciplinarios, intergeneracionales, por decisión, violentos y casuales. Hay travesías, hay migraciones y hay exilios e insilios, tránsitos que marcan modos bien distintos de marchar y de portar. En los

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora titular e investigadora en la Facultad de Psicología (UBA). Sus trabajos se orientan a la historia reciente de la enseñanza, la enseñanza universitaria, la formación docente y las marcas de genocidios, migraciones y autoritarismos en las instituciones y proyectos educativos. Presidió la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Coordina el Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en Iberoamérica. Entre sus últimas publicaciones en obras colectivas se destacan *Positivismo, antipositivismo y krausismo* (2023), *Marcas genéticas en la enseñanza de la psicología en la UBA. Un recorrido por los '60 en cuatro estaciones* (2022), *Sobre Positivismo y Antipositivismo en Argentina* (1952). *Reencontrar a la autora en el contexto de producción de la obra. Estudio crítico* (2022), *Todo fue viaje. La transposición de las ideas de Antón Makarenko (1888-1939) y de Janusz Korczak (1878-1932) a las propuestas de recreación educativa del ICUF* (2021) y *Narrativas para historiar historias recientes en educación* (2019). Correo electrónico: anadiama@gmail.com

traslados van saberes, deseos, afectos, parejas, maternidades, familias y bibliotecas que se agrandan o se achican en volúmenes, según las condiciones, y que siempre se expanden en conocimientos y enfoques. Las bibliotecas, en múltiples sentidos – materiales y simbólicos– ocupan un lugar de importancia, y así son señaladas por la autora y por los protagonistas, y con ellas están los archivos. Se mueven objetos y experiencias íntimas y públicas. Hay partidas con retornos, cortes y volver a empezar, y la estación de arribo, que en muchos casos es de cierre, tiene que ver con la recuperación de la democracia y de la institucionalidad, no solo universitaria, que hace espacio, ancla en campos disciplinarios y resignifica biografía. Ya lo dice el título.

La celebración tiene muchos motivos. La democracia, sin dudas, el propio libro y la ocasión de reunir en él, en el escenario universitario, junto a nombres y recorridos, el enfoque biográfico para abordarlos, la revisión de fronteras geográficas, institucionales y personales, las miradas sobre la enseñanza y la investigación, el aporte de los estudios comparados y el artesanato metodológico. Hay un juego permanente, a veces secuenciado, a veces superpuesto de registros y de inscripciones, de decisiones sobre la escritura y el tratamiento de los textos, sobre todo los testimonios que conducen a “hallazgos” que cuentan de los procesos de institucionalización-desinstitucionalización- reinstitucionalización, del impacto en las alternancias entre democracias y dictaduras, de las distintas formas de transitar exilios e insilios, de perspectivas marcadas por la edad y la adscripción a grupos y organizaciones, de orígenes y genealogías familiares, del espacio que ocupó la universidad, la militancia y las relaciones con el peronismo.

El libro, en su formato, trae algo de biblioteca y mucho de archivo original, a partir de las entrevistas y reconstrucciones, y desde esas condiciones de documentalidad hace una valoración de una memoria cultural, de tránsitos y espacios, y selecciona en cada caso inscripciones y reinscripciones.

Hay en la autoría decisiones de escritura y de tratamiento de los textos –orales, escritos–, diferentes modos de trabajar los testimonios según los capítulos, de reponer información, de andar por historias de construcción de saberes, de revisar viajes, de juegos entre lo público y lo privado, de operar con críticas y autocríticas. Resulta así una composición coral con solos que señalan promesas, dolores, alternancias y cronologías, que dicen de un post 1983, pero también de un post 1966; de otros cortes temporales que son políticos, de la situación de la región, de recorridos que originalmente no son académicos pero que devienen en eso, de las casas y de trabajar en ellas, de las instituciones, del multiempleo, las tareas de cuidado, las parejas, los divorcios, los hijos. Llamativamente, los retornos son temas poco mencionados.

De la primera lectura, la desordenada y curiosa, se destacan algunas particularidades sobre una trama compartida, con la presencia de pocos hombres y muchas mujeres. Queda una mirada sobre las diferentes formas de hacer en el campo disciplinar –o en los campos de las ciencias sociales y de las humanidades–, la presencia de la variable generacional en torno al modo de abordar el objeto de estudio, antecedentes de formación y oportunidades (Ruth Sautu, Susana Checa, Perla Arenson). Hay también reelaboración sobre el ir y venir, territorios, fronteras, movilidades y exilios, y una parada sobre el caso Chile y los organismos



internacionales (Liliana De Riz, Graciela Batallán). Están los movimientos al interior de los temas y la riqueza de las zonas colindantes en la producción (Alicia Entel, Adriana Amado). Entran la perspectiva comparada, lo transnacional, el lugar que ocupa el estudio en el núcleo familiar, las adhesiones fuertes a lo político (Aníbal Ford, Nicolás Casullo, Oscar Terán). Se destaca la importancia del pensamiento crítico, la presencia e influencia de redes intelectuales, políticas y familiares (Adriana Puiggrós). Aparecen las escrituras de las tesis y otras producciones, junto a desvíos temáticos y temporales, la democratización de las narrativas, imágenes y representaciones (Mirta Lobato, Leonor Arfuch). La universidad tiene su lugar destacado y hay interjuego con otras instituciones en las que también está la preocupación explícita por la enseñanza, la lectura y la escritura (Jorge Panesi, Elvira Arnoux). Se debate la “territorialización” del campo, las perspectivas de lo urbano y lo rural, la juventud de algunas carreras universitarias y la transformación de otras junto a rituales institucionales (Hilda Herzer y Norma Giarraca). Es por esto que se trata de un registro de memoria cultural y de memorias culturales.

La segunda lectura, la secuenciada que propone la autora, en la introducción justifica el enfoque biográfico que permite “agrandar” las figuras con nombres y circunstancias y colocarlas en contexto. Da cuenta de las fronteras porosas de la universidad y de sus vínculos con otras instituciones; de las transformaciones en la enseñanza y la investigación en una travesía por la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Los protagonistas fueron estudiantes en los sesenta, graduados y exiliados internos o externos en los setenta, retornados a las aulas en 1983. Hicieron de sus cátedras

semilleros de formación e investigación; realizaron estudios de posgrados tempranos o en forma más tardía; desarrollaron tareas de investigación inicialmente en el marco de algunos centros privados para luego volcarse a institutos de investigación de las facultades; tuvieron un papel activo en la organización y gestión de las carreras de grado y el crecimiento de ciertas subdisciplinas y la creación de áreas de investigación y especialización, y en la formación de docentes, becarios y becarias e investigadoras e investigadores; se destacaron en la producción de libros (Carli, 2023, p. 17).

A pesar de una cronología casi compartida por los protagonistas, la autora se encarga de subrayar su intención de evitar linealidades y de concentrarse en las modulaciones que cambiaron sus vidas y las ubicaron en un ciclo histórico destacado de la universidad, y no deja de pensarlas de cara a un presente marcado por la pospandemia y el neoliberalismo.

El capítulo 1, “El viaje de conocimiento en las humanidades y ciencias sociales”, repone las figuras de tres hombres –Aníbal Ford, Oscar Terán, Nicolás Casullo– (hay uno más en el transcurso del libro) en un conjunto mayoritario de mujeres y tiene la riqueza de la reconstrucción. Allí no hay testimonios producidos para la ocasión, hay trabajo de biblioteca y de archivo y reposición de un ambiente y una cultura, con el propósito de brindar “una perspectiva comparada de las trayectorias y experiencias académicas de destacados intelectuales de las ciencias sociales y humanas” (Carli,

2023, p. 27). Coinciden en un legado familiar respecto del lugar que ocupa el estudio y la adhesión a la política, en las marcas que secuencian los hitos que encadenan 1966, 1973, 1974, 1976, 1983 y en la posición de mediadores intelectuales.

El capítulo 2, “Hacer sociología, una mirada a través de las generaciones”, trae a tres sociólogas con diferentes filiaciones temporales –Ruth Sautu, Susana Checa, Perla Arenson– en las que se muestra que “los contornos de la profesión académica son diferentes, aunque la identificación con la sociología como disciplina de origen o de llegada revela una pasión compartida” (Carli, 2023, p. 90). En el transcurso de las entrevistas reconocen linajes intelectuales, el quehacer en la docencia, en algunos casos vinculada a las cátedras nacionales,¹ ponen a la investigación del lado de la invención y alejada de las obsesiones metodológicas que se presentaban en el oficio de diferenciarse de las formas de trabajo de las ciencias duras y se conectan de diversos modos con las cuestiones de género.

El capítulo 3, “La ciudad y el campo, la deriva en los estudios urbanos y rurales”, propone la trayectoria de otras dos sociólogas –Hilda Herzer, Norma Giarraca– desde jóvenes graduadas en los setenta a referentes académicas que participaron de la creación de carreras y formalización de posgrados en los ochenta (y, entre tanto, muchos viajes). Viajes a la facultad, al trabajo, al ámbito rural, entre instituciones privadas y públicas; y viajes de conocimiento que identifican

los desplazamientos que se producen en la experiencia universitaria y modulan los primeros objetos de estudio y las trayectorias de investigación [...] incursiones en ámbitos desconocidos a partir de prácticas de docencia o investigación (incluso durante la experiencia estudiantil) pasando por los viajes de descubrimiento (sea de carácter académico o de otro tipo) hasta los viajes forzados provocados por el exilio político (Carli, 2023, p. 96)

que finalizan en el territorio de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en 1988, donde finalmente conviven y producen.

El capítulo 4, “Huellas de la migración académica, ir y venir y escalas de observación”, coloca a Liliana De Riz y a Graciela Batallán en una usina receptiva de investigadores e investigaciones, y conflictiva como resultó Chile, al ritmo de los movimientos políticos del país y de la región. En el mientras tanto, se afianzan ambas en las escalas de análisis, sea en la perspectiva comparada de los sistemas políticos, sea en el enfoque etnográfico de la escuela, que se materializan a partir de 1983 “en investigaciones y producciones originales que pueden ser releídas a partir del derrotero complejo del sistema político y del sistema educativo que transitó del entusiasmo de la primavera alfonsinista y las tesis sobre cómo desterrar las huellas

1 Las cátedras nacionales surgieron con posterioridad al golpe de Estado de 1966 y se desarrollaron en algunas materias a partir de 1968 y, con más presencia, entre 1973 y 1976 en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), donde estaba radicada la carrera de Sociología, antecesora de la Facultad de Ciencias Sociales. Se presentaban, para este caso, como la antítesis a la sociología “científica”.



del autoritarismo a cierto realismo crítico de finales de la década del ochenta” (Carli, 2023, pp. 147-148). En todos los casos, se trata de formas de indagar la complejidad de las políticas y las políticas educativas de fines del siglo XX.

El capítulo 5, “Educación y política, la génesis del pensamiento crítico sobre América Latina”, se concentra en la figura de Adriana Puiggrós y tiene la particularidad de ser el único que aborda una sola persona, por considerarla exponente de una generación “que participó activamente en los imaginarios de cambio revolucionario de los sesenta y setenta y que contribuyó con sus textos a la renovación de las visiones sobre la educación nacional y latinoamericana” (Carli, 2023, p. 149). Con su regreso a la Argentina desde México, su trayectoria y sus producciones, primero las de tiempos de exilio y luego las que acá se producen –siempre en contexto–, y sus sucesivas reediciones y relecturas, por una parte, cedió la oportunidad para la formación de nuevas discursividades en generaciones más jóvenes y, por otra, repuso ausencias autorales y de ideas que la dictadura impuso. En su formación, las itinerancias y militancias previas a la partida y el regreso están sus propios logros y dificultades, pero también los de una tradición familiar que es académica y sobre todo política. En los testimonios que se recogen están las marcas de las experiencias jóvenes que dejaron huella, de las redes de sociabilidad de las que participó, de sus vicisitudes con la maternidad y las parejas, de las adscripciones ideológicas –especialmente las relacionadas con el peronismo y el antimperialismo–, de su desempeño joven y breve como primera decana mujer y de sus últimas escrituras que siguen abriendo a la polémica.

El capítulo 6, “Escribir la recuperación de la democracia, del periodismo a la universidad”, presenta los caminos que hicieron Alicia Entel y Ana Amado por un recorte del contenido de las ciencias sociales que refiere a la visibilización, las prácticas y la profesionalización de los estudios sobre la comunicación, y dentro de ellos, del periodismo –territorios colindantes, dice la autora–, desde prácticas vitales diferentes. La primera estuvo en Argentina durante casi toda la dictadura –salvo por una breve estancia en Colombia luego de ser amenazada–; la segunda tuvo una larga permanencia en México. Ambas encontraron en el periodismo un entretiem po para volver a insertarse en la universidad y hacer acciones de transferencia de saberes y anticipar algunas lecturas sobre la realidad que aproximarían al feminismo. En

la década del ochenta Entel y Amado estuvieron abocadas al periodismo y la del noventa a la docencia y la gestión de carreras universitarias en un contexto de transformaciones académicas y restricciones presupuestarias, el inicio de una nueva etapa abrió la inquietud para los estudios doctorales. La crisis de los años 2001/2002 y su impacto sobre el desfinanciamiento de la UBA y sobre la situación social de la población infantil, así como la emergencia del Colectivo Hijos y de narrativas audiovisuales y literarias sobre la experiencia durante la dictadura militar, crearon condiciones para nuevas incursiones (Carli, 2023, p. 193).

que se tradujeron sobre todo en sus tesis doctorales ya en el siglo XXI.

El capítulo 7, “Formación literaria y prácticas de lectura y escritura, entre la globalización y la glotopolítica”, trae con los testimonios de Jorge Panesi y Elvira



Arnoux a las relaciones entre la literatura, la crítica literaria, la semiología, el análisis del discurso, la perspectiva de la glotopolítica como abordaje político del lenguaje y lo lingüístico y la formación, desbordando las fronteras de las carreras de grado en la UBA, con apariciones en el CBC y en el Instituto Joaquín V. González. Van por andariveles paralelos y se encuentran una y otra vez “cuando se vieron confrontados a nuevas exploraciones que resultan convergentes por las comunes preocupaciones por las prácticas de los estudiantes y por los elementos políticos que atravesaban la actividad académica” (Carli, 2023, p. 214), en su preocupación por las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y, finalmente, por la enseñanza.

El capítulo 8, “Narrar la experiencia, entre la historia social, los estudios de género y el giro biográfico”, actualiza el debate que fue telón de fondo en la formación de Mirta Lobato y Leonor Arfuch, con el renacimiento de la narración en la historiografía y la explosión de lo biográfico que

permite explorar el devenir de sus producciones intelectuales, que se despliegan en el campo de la historia social y de los estudios biográficos respectivamente [...] [y la publicación de sus tesis que] adquieren nuevos significados a partir de considerar las experiencias en el mundo privado y el hilo biográfico que teje ambas esferas (Carli, 2023, p. 224).

Hay en sus producciones inquietudes que traman temporalidades y subjetividades, que recuperan lo comunitario y, por tanto, democratizan imágenes y representaciones. Sus tesis, que comparten la inquietud narrativa, síntesis de trayectorias biográficas y académicas, una monográfica y la otra panorámica, al decir de Humberto Eco, discuten teorías, superaron comentarios críticos y, junto a la voluminosa producción de ambas, siguen siendo materiales de formación.

Queda a las y los lectores la invitación a la lectura otra, esa que al principio denominé la tercera, con otra cadencia, más ordenada, menos atropellada (pero no desinteresada, por el contrario), igualmente generosa y fértil.

La autora me brindó, al momento de la aparición de este libro/biblioteca/archivo a fines de 2023, la oportunidad de dar cuenta de algunas de estas ideas en presencia de varias de las protagonistas² y de otros colegas³ que también leyeron y anduvieron con sus interpretaciones por otros caminos, maravillas que produce la lectura y la escritura. Es mi ocasión para agradecer y celebrar. Con esa idea inicié este texto.

REFERENCIAS

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Prometeo.

2 Graciela Batallán, Adriana Puiggrós, Alicia Entel, Elvira Arnoux, Mirta Lobato.

3 Martín Unzué, Silvia Guemureman, Mariano Zarowsky.



Alejandra Juvenal* y Natalia Osorio**

***Deserción escolar en Isla Maciel:
abordaje desde extensión universitaria
(1956-1966) [Tesis de Maestría]***

Juan Pablo Urrutia

Maestría en Psicología Educacional
Universidad de Buenos Aires (UBA)
165 pp.

En el marco de la maestría en Psicología Educacional de la UBA, en agosto de 2024, el licenciado y profesor en Psicología Juan Pablo Urrutia realizó la defensa de su tesis: *Deserción escolar en Isla Maciel: abordaje desde extensión universitaria (1956-1966)*. En ella, se recupera una experiencia de extensión universitaria de la UBA iniciada en 1956 en la Isla Maciel de Avellaneda y que fue interrumpida abruptamente por el golpe de Estado de 1966. El programa de Desarrollo Integral de Comunidad buscaba mejorar las condiciones de vida de poblaciones pertenecientes a sectores populares. La investigación focaliza en aquellos programas que se centraron en el área educativa y que atendieron el problema de la deserción escolar de niños y jóvenes, buscando indagar en el modo de abordaje de esta problemática.

La tesis se encuentra estructurada en dos partes: la matriz epistémica y la matriz empírica. Ambas se organizan en cinco capítulos cada una.

En el Capítulo 1, el autor describe los antecedentes de la extensión universitaria en el marco del proyecto político pedagógico de la UBA, creación y aspectos generales del Departamento de Extensión Universitaria (DEU) y las experiencias

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Maestranda en Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Docente e investigadora de proyectos UBACyT de la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología (UBA). Docente en profesorado de educación primaria y secundaria. Investigadora en proyectos sobre formación docente (UNIPE). Asesora pedagógica en escuelas secundarias (CABA). Correo electrónico: alejandrajuvenal@gmail.com

** Licenciada y profesora en Psicología (UBA). Maestranda en Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Docente e investigadora de proyectos UBACyT de la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología (UBA). Integrante del Programa Universidad y Dictadura de la (FFyL-UBA). Docente en el Profesorado "Pueblos de América" para maestrxs de nivel primario (Villa 21-24). Docente de espacios tutoriales en nivel medio. Correo electrónico: nataliaosorio20@hotmail.com

que este llevó adelante, entre las que se cuenta el proyecto piloto de Desarrollo de Comunidad en Isla Maciel. Pone de relieve una dimensión *liberadora* de la extensión universitaria, que buscaba aportar al desarrollo de las condiciones sociales, materiales y culturales de las clases populares, entendiendo así a la función social de la universidad. Esta concepción generó transformaciones en las cátedras y la producción de métodos y técnicas de trabajo que respondieron a las condiciones de los ámbitos de aplicación, convirtiéndose en un espacio potente para la investigación y la formación profesional.

En el Capítulo 2, se organiza el estado del arte, diferenciando aportes que refieren a la experiencia del DEU en Isla Maciel (1956-1966) de otros que abordan la deserción escolar. Por otra parte, se señala la escasez de estudios que aborden la deserción escolar durante el período en el que se desarrolla la experiencia.

El Capítulo 3 incluye al marco teórico, organizado en cuatro ejes conceptuales: a) Los antecedentes intelectuales y de la vida universitaria, específicamente de la UBA, que influyen directamente en la experiencia de Isla Maciel a partir de la creación del DEU, así como la puesta en práctica de la función social reformista desde la Federación Universitaria Argentina (FUA) y la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), que surge de una militancia previa al golpe de Estado de 1955; b) las concepciones de época acerca de la educación popular: fundamento teórico técnico de la experiencia de Isla Maciel. Específicamente, las concepciones de *Educación Fundamental*, *Desarrollo de la Comunidad* y *Entrenamiento mental* como recurso técnico-metodológico utilizado en la experiencia, que buscó promover una participación activa de la población en la propia vida económica, social y política; c) los fundamentos pedagógicos nacionales e internacionales de la Escuela Nueva, que se integraron a los de la Educación Popular y generaron experiencias innovadoras; d) el concepto de *fracaso escolar* y su relación con la *deserción escolar*, definida como el resultado de una serie de problemas que se suceden en la trayectoria escolar e influyen en la ruptura del lazo entre el alumno y la escuela, y sobre los cuales no se ha intervenido oportunamente.

Los problemas y objetivos de la investigación se desarrollan en el Capítulo 4. Allí también se establece su pregunta central: ¿Cómo se abordó la deserción escolar de niñas/os y jóvenes desde el Programa de Desarrollo Integral implementado por el DEU de la UBA en Isla Maciel? Por otra parte, se delimita el objetivo general: Conocer y revisar los programas del área educacional, sus fundamentos pedagógicos y prácticas educativas con que se abordó la deserción escolar de niñas/os y jóvenes de Villa Maciel, Partido de Avellaneda, llevados a cabo por el DEU de la UBA entre 1956 y 1966.

El Capítulo 5 describe los aspectos metodológicos de la investigación. Establece que el trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo y constructivista, bajo la modalidad de diseño exploratorio-descriptivo de base empírica. Como fuente primaria, se utilizaron testimonios orales de animadores y/o coordinadores de los diversos programas implementados en Maciel y, como fuente secundaria, documentos escritos de época, desde una perspectiva que los contextualiza para indagar los sentidos con los que fueron construidos. Para la recolección de información, se



utilizaron las técnicas de observación participante –que incluyeron varias visitas al espacio físico en el que se desarrolló la experiencia– y la entrevista de historia oral. Entre las tareas realizadas para esta recolección de información, se mencionan la búsqueda de informantes clave y la realización de entrevistas semiestructuradas, que se iniciaron con la profesora Amanda Toubes, una de las principales referentes de la experiencia.

El Programa de Desarrollo Integral de Isla Maciel y sus objetivos generales se presentan en el En relación con la población, el capítulo 6 se propone brindar herramientas y asesoramiento para afrontar problemas vitales (salud, vivienda, abastecimiento, educación y uso del tiempo libre, entre otros). En relación con la universidad, brindar a cátedras e institutos un campo de investigación y de práctica que contribuya a la formación profesional y social del estudiante, de cara a la resolución de problemas sociales. Las características materiales y sociales de Isla Maciel hicieron que el DEU lo considerara un territorio propicio para la implementación del proyecto piloto.

Los tres programas en los cuales focalizó la investigación fueron la Escuela Vespertina (1956-1962), el Centro de Recreación Infantil (CRI) (1957-1965) y el Centro Juvenil (CJ) (1963-1966). El proyecto modificó sus objetivos iniciales de formación en oficios, al observar la asistencia de niños no escolarizados, y atendió lo que se evaluaba como “desadaptación social a la escuela y dificultades en el aprendizaje”. Se van creando programas que buscan la recuperación de la escolaridad primaria de estos niños y jóvenes, a partir de seguimientos personalizados a las familias, que promueven la participación activa en la resolución de los problemas individuales y de su comunidad.

El Capítulo 7 caracteriza las concepciones sobre deserción escolar adoptadas, diferenciando entre factores externos e internos de incidencia. Entre los primeros, se hallan aspectos sociales y económicos, familiares, de adaptación al dispositivo escolar y factores de carácter psicológico y/o neurológicos en algunos de los niños y jóvenes. Con relación a los factores internos, encontramos la organización y estructura escolar, la significatividad del currículum (prescripto y oculto) y las estrategias de enseñanza. Estos factores, interpretados desde un enfoque basado en las concepciones de la educación fundamental, el desarrollo de comunidad y el movimiento escolanovista, crearon dispositivos de intervención desde estas perspectivas.

En el Capítulo 8, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre los aspectos metodológicos específicos y la organización empírica de los programas educativos. En relación con la población, los problemas observados por los programas fueron: la falta de estructuras educativas que pudieran recibir a niños y jóvenes que trabajaban, la inasistencia a la escuela del barrio, y niños con problemas de conducta y de repitencia. Las líneas de acción incluyeron: a) La construcción de un vínculo pedagógico contenedor, a contrapelo de la estigmatización y las situaciones de destrato vividas; b) el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras que recuperaran aspectos de la vida cotidiana de niños y jóvenes y sus particularidades; c) la elaboración y producción de material



y recursos didácticos específicos; d) el trabajo articulado y de relaciones estrechas entre familia, escuela y comunidad; e) la formación docente en servicio, tanto de docentes y agentes del DEU como de escuelas primarias relacionadas con la población destinataria.

El análisis y discusión de los resultados obtenidos se presenta en el Capítulo 9. Se encontró que el proyecto formó parte de un programa integral de educación popular que estableció un marco de referencia político, ideológico y pedagógico, así como formas de intervención técnica y metodológica experimentales e innovadoras, con el fin de promover el desarrollo integral de la comunidad en Isla Maciel. El análisis de las situaciones de deserción escolar no se redujo a una descripción, sino que también incluyó lecturas que ampliaron el reconocimiento de aquellas. La interpretación de sus causas, bajo una perspectiva de educación popular, con mirada integral, posibilitó un tratamiento de la deserción desde una propuesta pedagógico-didáctica de carácter innovador y complementario de la oferta educativa de las escuelas de época.

Los aspectos metodológicos buscaron contribuir con el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes de forma integral, fortaleciendo sus aspectos vinculares, emocionales, de hábitos alimentarios y de salud. La investigación no cuenta con datos sobre la cantidad de niños y jóvenes que participaron de los programas educativos ni sobre egresados, debido a la destrucción de los registros de la experiencia durante el golpe de Estado de 1966, con el fin de preservar la identidad de sus beneficiarios. Las personas entrevistadas valoran la experiencia, los beneficiarios dieron cuenta de su importancia en el desarrollo de sus vidas y los animadores refieren que esta dejó una marca sin precedentes en su formación profesional.

Por último, el Capítulo 10 recupera el objetivo central de la investigación y destaca la relevancia de sus hallazgos para el abordaje actual de la deserción escolar.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

REVISTA EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em Páginas* tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index>



REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal sponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de *revisión de doble ciego* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index>

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)* difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinar, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.uam.es/reps>

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece



evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.
- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.



- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la



educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>



REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultados de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico-académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal System (OJS), la colocan a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiosos investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<http://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de



educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>



EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.



El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en



transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos del dossier ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional.

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>



REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (RUMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the “National Center for Policy and Evaluation in Education” (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First. Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate



packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EĞİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes



cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres, son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and Social Policy; Curriculum; Education Reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The Urban and Rural school Environment; Women and Gender Issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad (REAyS)* pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o



extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.

<https://revistas.uca.es/index.php/REAyS>

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuízos dos traballos publicados.

<https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2>

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.

<https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/>

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education (JEE)* is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,



mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as posthuman and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current>

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica “Diversidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.

<https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A Educação Ambiental (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.

<https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA>



REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

<https://revista.suteba.org.ar>

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>



REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>



REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad
Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.

<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras:

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación



de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>



REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>



REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>

REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del Estado y de la sociedad civil.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>



REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,
Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Rosario, Santa Fe

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>



REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT),
Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
Tandil, Provincia de Buenos Aires

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento –perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica reseñas de tesis de doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación, con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), ha impulsado esta iniciativa buscando crear un



foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “Envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriado, periódico y especializado.

<http://www.revistaraes.net/index.php>



BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.



Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index>

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>



REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de



áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y disseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>



REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia).
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadores de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>

REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICyT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>



REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>

SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Mendoza, provincia de Mendoza

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>



Revista Argentina de Investigación Educativa
Bases de la convocatoria

NÚMERO 9

**EDUCACIÓN: LA HERENCIA DEL PASADO
Y LOS DESAFÍOS DEL FUTURO**

No cabe duda alguna de que uno de los problemas educativos centrales de nuestro tiempo tiene que ver con nuestra condición posdigital y con las consecuencias que esta tiene sobre las diversas esferas de la vida.

Esta condición se caracteriza por la cotidianeidad, ubicuidad, conectividad permanente e integración de lo digital, que atraviesa la realidad al punto de que es imposible distinguirlo de esta. Esta penetración de la información digital en todo impide que la sigamos pensando como una prótesis de lo analógico e invita a ver nuevas maneras de relacionarse entre lo analógico y lo digital, apuntando hacia un continuo indisociable. De manera que la digitalización sin precedentes que marca al momento actual no solo borra los límites entre lo físico, real, material, analógico y lo digital, sino que invisibiliza el medio digital y sus efectos.

En este punto, se vuelve necesario comprender de qué manera la condición posdigital impacta sobre nuestras percepciones y hábitos de vida, sobre los modos de ser y de vincularnos con los otros, sobre el estatus del saber, sobre el lugar de la verdad, sobre las maneras de organizar nuestros pensamientos, sobre las interpretaciones del mundo, sobre la creciente individualización de la referencia, sobre los modos de vivir, sobre las instituciones (entre ellas, las educativas), sobre las prácticas de enseñanza e investigación, sobre la organización del poder y sus consecuencias para las democracias.

Paulo Freire solía insistir sobre la importancia de leer el mundo en el que nos encontramos para poder comprender la época que nos toca transitar. Llamaba a realizar una lectura situada y crítica capaz no solo de entender sino de pensar y problematizar las transformaciones que ya son parte de nuestra vida cotidiana.



El número 9 de la *RAIE* espera recibir artículos que aborden esta amplia, compleja y multidisciplinaria problemática.

Plazo para el envío de contribuciones: 07 de marzo de 2025

Fecha de publicación: julio 2025

Condiciones para los envíos:

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/about/submissions>

RAIE Revista Argentina de
Investigación Educativa



ARGENTINA