

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

ISSN 2314-0488 (impresa)

ISSN 2314-0496 (en línea)

AÑO VIII - N° 16 // Abril, 2020

Polifonías Revista de Educación se encuentra en:

En CATÁLOGO LATINDEX

VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817>

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869>

En LatinRev

En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

DIRECTORA DECANA: Andrea Corrado Vázquez

VICE DIRECTOR DECANO: Álvaro Javier di Matteo

SECRETARIA ACADÉMICA: Susana Noemí Vital

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Laura Rodríguez

SUBSECRETARIA: Gabriela Vilariño

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: Mónica Rodríguez

EDITORIA Y CO-EDITORIA: María Rosa Misuraca (Argentina) y Rosana Pasquale (Argentina)

Consejo Editorial: Ricardo Bur (Argentina) - María Eugenia Cabrera (Argentina) - Gabriela Cruder (Argentina) - Patricia Digilio (Argentina) - Stella Más Rocha (Argentina) - Adriana Migliavacca (Argentina)

SECRETARIA DE REDACCIÓN: Ma. Sol Villanova

DISEÑO DE TAPA: Mariano Ricardes y Pablo Lulic

Fotos: Archivo de imágenes del Museo de las Escuelas - UNLu - Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Grupo Memoria Histórica del MOCASE-VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, Universidad de Valencia, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, Universidad Autónoma de Barcelona, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, Profesor Consulto, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

JEAN -PAUL BRONCKART, Université de Genève, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, Universidad Nacional de Entre Ríos, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, Universidad Nacional Autónoma de México, MEXICO

NORA ELICHIRY, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

MOACIR GADOTTI, Universidad de Sao Paulo, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, Universitat Oberta de Catalunya, ESPAÑA

ESTELA KLETT, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, Universidad Nacional de Córdoba, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, Universidad de Guadalajara, MEXICO

MARCELA PRONKO, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, Universidad de Tenerife, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, Universidad de Buenos Aires, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, Universidade estadual de Campina, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, Universidad Nacional de Educación a Distancia, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, Universidad de Luján, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

Stella Norma Gatica – Universidad Nacional de San Luis

Alejandra Daniela Calero – CONICET – Universidad de Buenos Aires

Roberto Bein – Universidad de Buenos Aires

Teresa Laura Artieda – Universidad Nacional del Nordeste

Beatriz Gualdieri – Universidad Nacional de Luján

Anahi Guelman – Universidad de Buenos Aires

Alicia Acin – Universidad Nacional de Córdoba

Jessica Visotsky – Universidad Nacional del Sur

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente de acuerdo con siguiente licencia:



Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Asimismo, sin desconocer la perspectiva de género y en pos de la legibilidad y la fluidez de la lectura, la *Revista Polifonías* opta por conservar el género masculino singular y plural en la redacción de los artículos.

ÍNDICE

Editorial9

ARTÍCULOS

El rendimiento matemático en función del auto concepto mediante regresión logística 13

Mathematical performance based on self-concept through logistic regression

Edgardo Alberto Arriola, Mariela Rosana Amarilla, Antonio Humberto Closas, Ethel Carina Jovanovich

Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el AbyaYala..... 32

State, language and education. The education system and the national languages as instruments for the conformation of the National States in the AbyaYala

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Construyendo saberes bajo los aleros de los ranchos. Una experiencia de investigación popular 52

Under the eaves of the house. About the experience of historical reconstruction of the Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Del Congreso Estatal al Congreso Católico: la Iglesia Católica a lo largo de un siglo 76

From the state congress to the catholic congress: the Catholic Church over a century

Ignacio Andrés Rossi

Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires 99

Historical approach to Adult Education in Contexts of Deprivation of Liberty in the province of Buenos Aires

Patricia Noelia Wilson

COMENTARIOS DE LIBROS

Enrique Fliess (2019), *Universidad Nacional de Luján. Memorias de su cierre y su refundación* 121

Fernanda Ghelfi

Andrea Magdalena Graziano, María Cristina Linares (2018), Presentación del libro *Ensayos para pensar experiencias escolares. Educación y Educación Física* 124

Facundo Ferreirós

Con renovadas esperanzas para la educación argentina, iniciando el año escolar 2020 hace apenas unas semanas, nos encontramos presentando el número 16 y primero del año en curso de la Revista Polifonías.

En el comienzo de un período gubernamental, tanto en la Nación como en la mayoría de las provincias del país, con un signo político diferente del de los últimos cuatro años, podemos vislumbrar algunas primeras medidas conducentes a recuperar derechos que habían sido avasallados.

La reanudación de la paritaria nacional docente, que había sido cancelada unilateralmente durante el período anterior, constituye la posibilidad de volver a reunir al Estado con los representantes de maestros y profesores para discutir la situación de la docencia y de las condiciones de la educación enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

La actualización y el incremento en el número de las becas a investigadores y científicos del CONICET también inauguran la esperanza de volver a ubicar a la producción de conocimiento en el lugar que había conquistado desde la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, en 2007.

La recuperación en el plano discursivo de la principalidad de lo público en educación, requiere de medidas concretas para su logro, entre ellas, mayor expansión del sistema con suficiente financiamiento y el reposicionamiento de la universidad pública en la definición de políticas.

Varios aspectos de la crisis de la educación invariablemente llevarán tiempo en ser superados. Algunos de ellos son, el deterioro de las condiciones de escolarización de la población, el desigual acceso a los logros educativos en sus aspectos cualitativos y la insuficiente cobertura cuantitativa, especialmente en el nivel inicial y en el secundario.

El debate acerca de qué sujeto queremos formar en una sociedad que pretende superar la desigualdad estructural y, por lo tanto, educativa, debería permitir traccionar el rumbo político educativo hacia mayores niveles de participación del sector docente y estudiantil en esa definición.

El aporte de esta Revista de Educación para ese debate fundamental se presenta a partir de artículos que exploran diversos campos disciplinares y proponen la difusión de resultados de investigaciones nacionales e internacionales.

En este número presentamos 5 artículos de autores nacionales y 2 reseñas de libros. Las temáticas abordadas son diversas, característica que intentamos preservar número tras número para visibilizar el nombre que le hemos dado a nuestra Revista, poniendo a resguardo el interés por lo múltiple, lo plural, lo variado.

Así, en su artículo *El rendimiento matemático en función del auto concepto mediante regresión logística*, el equipo formado por Edgardo Arriola, Mariela Amarilla, Antonio Closas y Ethel Jovanovich nos proponen una recorrida por una investigación donde el término de *auto concepto*, es decir, la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, es vital y permite construir un modelo de regresión logística para explicar su influencia en el rendimiento matemático.

La educación de adultos también tiene su lugar en este número de la Revista Polifonías. En su artículo *Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires*, la autora, Patricia Wilson, concluye en la existencia de tres momentos o etapas en el proceso de institucionalización de esa modalidad educativa con características distintivas.

Tampoco falta en este número un relato de experiencia. *Construyendo saberes bajo los aleros de los ranchos. Una experiencia de investigación popular* es una producción del Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina que nos ofrece una reconstrucción de la historicidad del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, a partir de los discursos de sus actores, campesinos y campesinas.

En su contribución *Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el AbyaYala*, Santiago Hidalgo Martínez, su autor, pone el foco en la constitución del Estado Nacional y del sistema educativo argentino en relación con la imposición de la lengua nacional y la invisibilización de las lenguas originarias.

En su ensayo *Del Congreso Estatal al Congreso Católico: la Iglesia Católica a lo largo de un siglo*, Ignacio Rossi reflexiona sobre el papel de la Iglesia Católica en el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) desde una óptica retrospectiva hacia el Congreso Pedagógico Internacional realizado un siglo antes, en 1882. Con el acento puesto en el discurso católico, el autor propone ciertos hitos y recorridos inherentes a su construcción.

Las dos reseñas de libros, una sobre el libro *Ensayos para pensar experiencias escolares. Educación y Educación Física* a cargo de Facundo Ferreirós y otra firmada por Fernanda Ghelfi sobre la obra *Universidad Nacional de Luján. Memorias de su cierre y refundación* nos permiten adentrarnos en dos publicaciones recientes de la Editorial de la Universidad Nacional de Luján.

Descontamos que nuestros lectores se sentirán interpelados por alguna/s de las temáticas abordada/s en este número y que, a su vez, podrán constituirse en colaboradores de nuestra Revista que sigue creciendo en un marco de diversidad teórica y de multiplicidad de abordajes.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

El rendimiento matemático en función del auto concepto mediante regresión logística

Edgardo Alberto Arriola
Mariela Rosana Amarilla
Antonio Humberto Closas
Ethel Carina Jovanovich
Argentina

Recibido: Abril, 2020

Aceptado: Mayo, 2020

Resumen

En este estudio el objetivo principal fue desarrollar un modelo de regresión logística que permita explicar de qué manera distintas áreas del constructo autoconcepto se relacionan con los resultados matemáticos. La muestra estuvo compuesta por 152 jóvenes, pertenecientes a la FRRe-UTN, Argentina, con una media de 19.63 años ($DE = 1.48$). La investigación responde a un diseño explicativo, de estilo descriptivo mediante encuesta, de línea cuantitativa y de corte transversal. Se utilizó el test "Autoconcepto Forma 5", conformado por treinta (30) afirmaciones, organizadas en seis (6) ítems para cada una de las cinco (5) áreas consideradas (*Académica, Social, Emocional, Familiar y Física*). En la etapa empírica, los análisis estadísticos implementados, permitieron conocer ciertas características de las dimensiones de la prueba, los índices de consistencia interna de las diferentes áreas y del instrumento en su conjunto, así como determinar el modelo logístico que mejor se ajusta a los datos muestrales.

Palabras clave: Rendimiento matemático - Dimensiones del auto concepto - Estudiantes universitarios - Regresión logística - Curva ROC

Mathematical performance based on self-concept through logistic regression

Abstract

The main aim of this study was to develop a logistic regression model to explain how the different areas of the self-concept construct are associated to mathematical results. The sample consisted of 152 young people, who belong to FRRe-UTN, Argentina, with an average of 19.63 years ($SD = 1.48$). We have conducted an explanatory research with a descriptive survey strategy of quantitative method with cross sectional study design. Self-concept Form 5 was used. It consisted of 30 statements organized into 6 items for each of the 5 areas considered (academic area, social-relationships area, emotional area, family area and physical area). In the empirical stage of the study, the statistical analyses that were carried out revealed certain characteristics of test dimension, the internal consistency of the different areas and, of the instrument as a whole, as well as the best logistic model that could be applied to sample data.

Key Words: Mathematical performance - Self concept dimensions - University students - Logistic regression - ROC curve

Introducción

El desempeño académico, en general y el rendimiento matemático, en particular, representan fenómenos multicausales que podrían ser abordados desde distintos puntos de vista y teniendo en cuenta diferentes factores, sus vinculaciones e implicancias.

En países que poseen un régimen público de educación, como Argentina, los resultados educativos constituyen una preocupación de sumo interés, debido a que el objetivo final de la provisión gratuita de enseñanza es la igualdad de oportunidades y el ascenso social de los ciudadanos, lo cual depende directamente del éxito que tengan los alumnos en términos del aprovechamiento y finalización de sus estudios.

A su vez, en el ámbito de la unidad académica donde se lleva a cabo el presente estudio, el tema del bajo rendimiento posee mayor relevancia social, en razón de que su zona de influencia incluye la región nordeste, una de las áreas con más alto nivel de subdesarrollo educativo y socioeconómico de este país.

Si bien los insuficientes resultados pueden explicarse por inconvenientes de distinta índole y origen, uno de ellos radica en la diferencia que presenta la formación matemática que los

alumnos poseen al llegar a la Universidad y los conocimientos que en este nivel educativo son requeridos, la cual ha sido observada y comprobada en reiteradas ocasiones, de diversas maneras y en distintos contextos.

En razón de que el individuo es el resultado de múltiples factores tanto genéticos como ambientales, los cuales se encuentran con frecuencia estrechamente relacionados y en complejas interacciones, la distancia a la que se hace referencia se debe evidentemente a diferentes motivos; no obstante, existe entre ellos un aspecto particular en torno al cual girará el desarrollo de esta investigación.

En efecto, la variable a la que hacemos referencia es el *autoconcepto*; es decir, la percepción que una persona tiene respecto de sí misma. Este conjunto de características físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc., presenta en principio cierta relevancia en los resultados cognitivos, puesto que, de acuerdo con algunos autores (Núñez et al., 1998), la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje se incrementa cuando se percibe autoeficiente. No en vano, el autoconcepto, una de las principales fuentes de motivación, constituye uno de los desafíos permanentes que enfrentan profesores, directivos y la comunidad educativa en general, con el objeto de mejorar el desempeño de los estudiantes (Aranda, 2017).

Diversos autores se han ocupado del vocablo y de la problemática objeto de este trabajo. Así, por ejemplo, según Burns (1982) el autoconcepto está basado en las experiencias individuales y sociales y en las atribuciones que se otorgan a la propia conducta; incluye actitudes, sentimientos, apariencias, aceptación social y capacidades cognitivas. Es considerada una de las variables personales que mayor influencia tendría, tanto directa como indirectamente, en el rendimiento académico; lo que también sucede con la auto eficacia, estrechamente relacionada con el auto concepto, siendo incluso mejor predictora que otras variables de tipo cognitivo (Hernández, 2018).

El interés por el autoconcepto, ha estado presente desde hace tiempo en el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la psicología humanística; también en el campo de la psicología aplicada: clínica, educativa y social (Harter, 1986).

En la década de los sesenta, los modelos del autoconcepto eran típicamente de naturaleza unidimensional; es decir, se consideraba que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a niños o adolescentes ítems que reflejaran su autoconcepto global a través de múltiples contextos. Posteriormente, en los años ochenta las investigaciones abandonaron este enfoque unidimensional y desarrollaron un modelo multidimensional propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

En este modelo distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico (Idiomas, Historia, Matemáticas y Ciencias) y no académico (estados emocionales particulares), y físico (habilidad y apariencia física). Este modelo propone que el autoconcepto pueda ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (Torres et al., 2005).

El autoconcepto académico, según sostiene Marsh (1993), debe ser entendido como la concepción que tiene el estudiante de su capacidad para aprender y rendir en las tareas escolares. La bibliografía científica lo valora como una condición necesaria pero no suficiente para un adecuado rendimiento. Respecto del autoconcepto no académico, algunos autores (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) expresan que se configura por componentes emocionales (son los más subjetivos e internos), sociales (relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás), y físicos (en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo).

En este trabajo se estudiará el autoconcepto a partir de las dimensiones: *académica, social, emocional, familiar y física*, las cuales brevemente pasamos a describir a partir de García y Musitu (2014).

- Académica: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Social: es la opinión que tiene el individuo de su desempeño en las relaciones sociales.
- Emocional: hace referencia a la apreciación que una persona realiza respecto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.
- Familiar: está asociado a la consideración que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.
- Física: esta área se vincula con la creencia que tiene el individuo de su aspecto físico y de su condición física.

Los estudios sobre autoconcepto han demostrado que este constructo constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana (Suls, 1982; Suls y Greenwald, 1983). No obstante, hay dificultades para establecer la naturaleza de la relación y para identificarla. De acuerdo con Markus y Wurf (1987), el inconveniente con el que nos encontramos en el momento de identificar la influencia del autoconcepto en la conducta del individuo radica también, en estimar qué otros factores influyen en la conducta, además del autoconcepto.

En particular, respecto a la relación causal entre el autoconcepto y el rendimiento académico, los resultados de investigaciones realizadas no aportan evidencia definitiva sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une a estas dos variables.

En efecto, Núñez y González-Pienda (1994) distinguen cuatro patrones o modelos de causalidad entre ambos constructos. En primer lugar, el rendimiento académico como determinante del autoconcepto; en segundo término, los niveles del autoconcepto como determinantes del grado de logro académico; en tercer orden, autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente; por último, terceras variables pueden ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento académico.

En un importante trabajo, sobre todo debido a los resultados obtenidos, Hattie (citado por Rodríguez-Rodríguez y Guzmán, 2016) afirma que es probable que el autoconcepto incida más directamente sobre el aprendizaje que en el rendimiento, y que en este último lo haría por medio de la influencia en otras variables, como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación o el establecimiento de metas adecuadas.

Evidentemente, identificar y estudiar las variables que inciden en los resultados en Matemática es una labor estratégica, puesto que dará lugar a proponer acciones que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia en los distintos niveles educativos. Además, la aplicación de un instrumento determinado en el espacio sociocultural de los sujetos de la muestra posibilitará contar con información directa y precisa, lo cual facilitará presentar explicaciones eficientes y adoptar decisiones ajustadas con el objeto de mejorar los resultados académicos en el campo disciplinar de interés.

En este contexto, el objeto principal del presente estudio reside en elaborar un modelo de regresión logística que permita explicar de qué manera la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, en las distintas dimensiones que se analizarán, influye en el rendimiento matemático.

Materiales y Métodos

Participantes

Debido a que nuestro interés radica en trabajar con una muestra en la cual su unidad se encuentre formada por la totalidad de los estudiantes que componen una entidad con definida personalidad como es el grupo-clase, hemos considerado adecuado, luego de estratificar la población en estudio (los estratos estuvieron representados por los turnos de clase, mañana y tarde) apelar al método de muestreo por conglomerados (las comisiones de estudio integran los conglomerados). Por otra parte, en virtud de que nuestra intención reside en trabajar con grupos aleatorios de alumnos, la elección final de los mismos se realizó al azar. Resumiendo, podemos decir que en el procedimiento utilizado para extraer la muestra hemos combinado los métodos estratificado, por conglomerados y aleatorio simple, para identificar y seleccionar las unidades respectivamente.

En concreto, la muestra elegida estuvo conformada por 152 jóvenes (114 mujeres y 38 hombres), pertenecientes a las tres carreras de Ingeniería (Sistemas de Información, Electromecánica y Química) que se brindan en la Facultad Regional Resistencia (FRRe) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina. La edad media de los estudiantes que respondieron los ítems de la prueba fue 19.63 años ($DE = 1.48$). Algunas de las características de la muestra utilizada en esta investigación, se ilustran en el cuadro I.

Cuadro I: Detalles relativos a la muestra empleada en la etapa empírica del estudio

Turno	Carrera	Alumnos	Edad
Mañana y Tarde	Ingeniería en Sistemas de Información	$n = 52$ (34.21%) (40 m, 26.32% – 12 h, 07.89%)	Mín. = 18 Máx. = 24 M = 19.52 DE = 1.36
Mañana y Tarde	Ingeniería Electromecánica	$n = 56$ (36.84%) (49 m, 32.24% – 07 h, 4.60%)	Mín. = 18 Máx. = 24 M = 20.09 DE = 1.55
Mañana	Ingeniería Química	$n = 44$ (28.95%) (25 m, 16.45% – 19 h, 12.50%)	Mín. = 18 Máx. = 24 M = 19.16 DE = 1.38
Muestra: $N = 152$ (114 m, 75% – 38 h, 25%)		Edad: Mín. = 18, Máx. = 24, M = 19.63, DE = 1.48	

Fuente: Elaboración propia

Diseño

Esta investigación, inicialmente de naturaleza *no experimental*, puede considerarse en una segunda etapa también *explicativa*, en razón del objetivo que se pretende lograr. Si consideramos como criterio el tipo de información que se proporcionará y el modo de recogerla, el diseño es de estilo *descriptivo mediante encuesta*.

Por otra parte, en atención a la forma de administrar el instrumento de medición, en este estudio empleamos la *técnica del cuestionario*. A su vez, si tenemos en cuenta el marco donde se lleva a cabo, estaríamos hablando de una *investigación de campo*. Además, en razón de cómo se miden y analizan los datos, es una investigación de línea *cuantitativa*. Teniendo en cuenta la instancia de recolección de la información, este trabajo revela una estrategia de corte *transversal*. Dado que no existe manejo experimental de las variables explicativas, ni procedimientos de control de las extrañas, excepto el llamado control estadístico, el diseño de esta investigación es de carácter *correlacional*.

En líneas generales, desde el ámbito de la confrontación teórica-empírica, podríamos señalar que la investigación responde a un proceso de carácter hipotético-deductivo, puesto que pretendemos comprobar si la conceptualización teórica de la cual partimos se ajusta a la realidad objeto de estudio, a través de la recolección de datos y su posterior análisis estadístico.

Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra, la recolección de datos se llevó a cabo, en cada uno de los grupos-clase, en una única instancia. En primer lugar se informó a los participantes que la

aplicación del instrumento en cuestión respondía a un trabajo de investigación mediante el cual se pretende explicar de qué manera se relacionan distintas áreas del autoconcepto con los resultados educativos.

También se les indicó sobre la importancia de responder con sinceridad a los distintos ítems que se plantean, que sus respuestas tendrán un carácter estrictamente confidencial y serán utilizadas sólo con finalidad científica, y que la participación en el estudio era una decisión totalmente voluntaria.

El momento temporal de este proceso fue el mes de agosto de 2017, en el marco de la asignatura Análisis Matemático I (AMI) de la FRRe-UTN, cuyo régimen de cursado es anual. La aplicación del test la efectuaron los propios profesores al comienzo de clase y con el margen de tiempo adecuado en virtud de las consultas formuladas en la prueba (20 minutos en promedio).

Instrumentos

La prueba aplicada, en el contexto del trabajo de campo de esta investigación, se denomina Autoconcepto Forma 5 (AF5) y fue elaborada por García y Musitu (2014). Está compuesta por treinta (30) afirmaciones, organizadas en seis (6) ítems para cada una de las cinco (5) áreas consideradas, acerca de las cuales nos hemos referido brevemente en la primera sección de este trabajo.

El instrumento utilizado tiene las mismas características de aplicación que el AF5 (los ítems se evalúan en una escala con alternativas de respuesta que van de 1 a 99 puntos); su empleo puede hacerse en forma individual o colectiva, en nuestro caso evidentemente se realizó en forma colectiva.

La evaluación cualitativa del instrumento fue realizada por profesores del Área de Matemática del Departamento de Materias Básicas (FRRe-UTN), en cuanto a los aspectos: a) pertinencia del contenido de los ítems propuestos (*indicadores subjetivos de validez*), y b) conformación del cuestionario en su conjunto (*indicadores de la validez factorial o estructural*). Las apreciaciones formuladas por los docentes-investigadores que colaboraron tuvieron una amplia coincidencia en relación con ambos aspectos.

En la Tabla II, pueden apreciarse los resultados de algunos indicadores que caracterizan la muestra seleccionada, tanto para el total de la prueba y como para las cinco dimensiones que conforman el test aplicado.

Cuadro II: Estadísticos descriptivos, de correlación y de fiabilidad de las dimensiones de la AF5

Dimensión	Cantidad de ítems	Valoración	Media	DE	Correlación dimensión-total corregida	α de Cronbach sin la dimensión
Académica	6	Mín. = 1.12 Máx. = 9.63	5.99	1.57	.59	.63
Social	6	Mín. = 1.32 Máx. = 9.90	6.80	1.81	.66	.56
Emocional	6	Mín. = 0.50 Máx. = 9.90	5.77	2.27	.27	.84
Familiar	6	Mín. = 0.18 Máx. = 9.90	8.24	1.70	.41	.72
Física	6	Mín. = 0.42 Máx. = 9.90	5.82	1.96	.65	.57

AF5 (5 Dimensiones): Val. Mín. = 14.51 Val. Máx. = 44.88 Media = 32.62 DE = 5.53 α = .73

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los valores hallados para cada una de las dimensiones, así como para el conjunto de las mismas, en cuanto a *valoración, media y desviación típica*, resultaron absolutamente razonables se encuentran dentro del rango de medidas que se esperaban obtener, en virtud de los antecedentes bibliográficos que fueron consultados sobre el tema (véase García y Musitu, 2014).

En general, las valoraciones en cada una de las áreas muestran *correlaciones corregidas* correctas con las valoraciones totales en la prueba, puesto que en todos los casos superan el valor de referencia .20 (Kline, 2000), observándose la más alta en la categoría denominada *Social* (.66), aunque seguida muy de cerca por la dimensión *Física* (.65).

Respecto de los indicadores α de Cronbach cuando se excluye la dimensión, podemos señalar que los valores que sobresalen corresponden a las mismas áreas, *Social* (.56) y *Física* (.57), citadas anteriormente (en este caso, coeficientes bajos ponen en evidencia el aporte relevante que la dimensión que no participa realiza respecto de la fiabilidad de la prueba). Las medidas α de Cronbach halladas pueden considerarse aceptables en general, ya que verifican el criterio de algunos autores de estar en estudios exploratorios al menos próximas a .60 (Huth, Delorme y Reid, 2006).

La fiabilidad calculada para el conjunto de las cinco dimensiones es correcta puesto que el *coeficiente alfa* encontrado (.73) supera el criterio de .70 recomendado (Nunnaly y Bernstein, 1994).

Con la finalidad de analizar, mediante regresión logística, las asociaciones entre las escalas de la AF5 y el rendimiento en Matemática hemos utilizado como variable respuesta las notas (promedio de evaluaciones parciales) alcanzadas por los alumnos encuestados en la

asignatura AMI, las que fueron obtenidas a partir del Sistema Académico SYSACAD (fuente de información secundaria). Se han seleccionado las calificaciones puesto que son el criterio social y legal del rendimiento en el ámbito de los centros educativos. Por otra parte, es el indicador más utilizado en las investigaciones sobre el tema a pesar de la dispersión o falta de consenso de las diferentes instituciones e incluso entre los profesores de una misma institución.

La variable dependiente del modelo es inicialmente de tipo continua, sus valores enteros van de 1 a 10; en cambio, las variables independientes (dimensiones del AF5, fuente de información primaria), si bien son continuas, sus valoraciones oscilan entre 0.10 y 9.90.

Análisis de datos

Los estudios cuantitativos implementados pertenecen al dominio de la estadística inferencial. En efecto, en el orden que se encuentran detallados, se efectuaron: análisis correlacionales bidimensionales, análisis de regresión logística y curva ROC; para las pruebas de hipótesis, como es habitual, utilizamos la medida *p-valor*.

Los diferentes tratamientos indicados en el párrafo anterior permitieron determinar la ecuación de predicción que mejor describía la relación entre los cinco tipos de *autoconcepto* considerados y el *rendimiento matemático*. En todos los casos, el procesamiento de los datos fue realizado con ayuda del programa IBM SPSS Statistics 22.

Resultado y discusión

Análisis de relaciones entre las variables objeto de interés

En este apartado se llevarán a cabo análisis relacionales entre las cinco dimensiones que integran la prueba AF5 y la variable rendimiento matemático. Los datos de esta variable, originalmente oscilaban entre 1 y 10, fueron recodificados: a las calificaciones entre 1 y 5 se les asignó el valor “1”, significa que el hecho ocurre (alumnos con dificultades de rendimiento); mientras que a las notas entre 6 y 10 les correspondió el valor “0”, indica que el hecho no sucede (alumnos sin problemas de rendimiento). La codificación de las calificaciones en 0 y 1 no es una decisión arbitraria, se realiza en función de las características de la técnica *regresión logística binaria*, que más adelante será aplicada.

La primera razón por la que se realizan estos estudios radica en el hecho de que los estadísticos que se obtengan permitirán reconocer la presencia o no de asociaciones entre las categorías del instrumento y los resultados académicos, lo que proporcionará un indicio acerca de la validez predictiva del test objeto de interés.

El segundo motivo de los actuales análisis reside en que, en atención al objetivo principal de esta investigación, está previsto obtener un modelo de regresión logística explicativo de las relaciones entre el rendimiento matemático y las dimensiones de la prueba AF5, y es siempre de utilidad examinar previamente las asociaciones que presentan, en esta ocasión, las variables independientes con la variable dependiente.

Respecto de los valores del estadístico *t de Student* (permite contrastar la hipótesis nula de que el rendimiento es independiente del autoconcepto) entre las dimensiones de la prueba AF5 y el rendimiento matemático, según puede verse en la Tabla III, de los cinco posibles, sólo uno resultó estadísticamente significativo ($\alpha = .01$), tal es el caso del correspondiente al autoconcepto *Académico* ($t = -2.89$). El signo negativo obtenido en el resultado del test se debe a que la variable dicotómica ha sido codificada en sentido contrario a las valoraciones de la variable continua.

Cuadro III: Relaciones entre las dimensiones de la prueba AF5 y el rendimiento matemático

	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física
Rendimiento matemático	-2.89**	.72	1.16	.55	.60

Fuente: Elaboración propia

Lo destacable de los indicadores obtenidos en esta parte del estudio es que la presunción que teníamos al respecto; esto es, la presencia de asociación entre ambos constructos (auto-concepto y rendimiento), pudo ser empíricamente comprobada. Más precisamente podemos afirmar que en este contexto de análisis estadísticos, se encontraron evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula de que el rendimiento matemático es independiente del auto-concepto *Académico*; de manera que es posible señalar por ahora, que al menos la dimensión mencionada se encuentra efectivamente relacionada con la variable respuesta.

Esta apreciación nos lleva a sostener, a priori, que las distintas categorías del test AF5, principalmente la *Académica*, por evidentes razones, sería de utilidad para configurar un modelo que permita clasificar en el futuro los resultados académicos; aunque de ninguna manera se deben descartar las demás dimensiones como posibles variables independientes de la ecuación final de regresión.

Análisis de regresión logística

En vista del objetivo planteado en este estudio, ha sido ingresada como variable respuesta el *Rendimiento matemático* (0 = Aprobado y 1 = Desaprobado), y como variables explicativas o covariables las cinco dimensiones del test AF5: *Académica*, *Social*, *Emocional*, *Familiar* y *Física*.

Sin embargo, los resultados de la regresión logística binaria (en SPSS optamos por el método Atrás: Condicional) indican, en virtud de la aplicación de los test de ajuste global, que las variables *Académica*, *Emocional*, *Familiar* y *Física*, en su conjunto, serían relevantes a la hora de explicar o predecir el comportamiento de los resultados académicos en la asignatura AMI. La única área del cuestionario empleado en el estudio que ha sido excluida del modelo fue el autoconcepto *Social*; la razón de ello se debió a que sus indicadores lo sugerían de manera categórica, y porque además los estadísticos de bondad de ajuste del modelo se veían favorecidos.

En concreto, respecto al contraste global del modelo (véase Tabla IV), podemos indicar que el *p-valor* correspondiente a la prueba *Chi-cuadrado* (15.59) ha resultado .00; por lo que, para un nivel de significación $\alpha = .05$, se rechaza la hipótesis nula de que los coeficientes incluidos en el modelo sean estadísticamente iguales a cero.

A su vez, la prueba de Hosmer-Lemeshow (la hipótesis nula indica que el modelo se ajusta a la realidad), otra forma de evaluar la bondad de ajuste de un modelo de regresión logística, ha generado un *p-valor* de .08, para el estadístico *Chi-cuadrado* cuya medida resultó 14.20 (Tabla IV); de modo que en sintonía con lo expresado en el párrafo anterior, se puede sostener que el modelo propuesto refleja adecuadamente los datos empíricos (no se encontraron evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula).

Cuadro IV: Indicadores globales del modelo

Test	χ^2	Valor p
Bondad de ajuste	15.59	.00
Hosmer-Lemeshow	14.20	.08

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes *B* del modelo, los estadísticos de *Wald*, y los respectivos *p-valores*, pueden apreciarse en la Tabla V. Según se puede observar, con excepción de la categoría *Académica*, las demás dimensiones que se están considerando de la prueba AF5: *Emocional*, *Familiar* y *Física*, poseen valores bajos en los coeficientes de regresión γ , y por cierto, indicadores de contraste con grados de significación estadística asociada superiores a .05. En razón de ello, a la hora de seleccionar el modelo que razonablemente se ajusta a los datos de la muestra, se han priorizado en general los resultados de los test de ajuste global, por encima de criterios particulares (básicamente, prueba de *Wald* y *p-valor*) respecto de cada una de las tres últimas áreas mencionadas.

Cuadro V: Coeficientes del modelo y estadísticos de Wald

	B	Wald	Valor p
Académica	-.47	11.93	.00
Emocional	.11	1.78	.18
Familiar	.14	1.49	.22
Física	.19	3.41	.06
Constante	-.28	.07	.79

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Jovell (1995), los propósitos del *modelo logístico* residen en determinar la existencia o ausencia de relación entre una o más variables independientes y la variable dependiente; medir la magnitud de dicha relación y explicar o predecir la probabilidad de que la variable respuesta sea igual a “1” (alumnos con bajo rendimiento académico), en función de los valores que adopten las variables predictoras.

Así pues, en virtud de todo lo que antecede, se procedió a plantear un *modelo de regresión logística* conformado por cuatro de las cinco dimensiones posibles como variables explicativas de la ecuación, el resultado obtenido pueden apreciarse a continuación:

Modelo de regresión logística

$$p(\text{Rendimiento matemático} = \text{Desaprobado}) = \frac{1}{1 + e^{0.28 + 0.47 \text{ Académica} - 0.11 \text{ Emocional} - 0.14 \text{ Familiar} - 0.19 \text{ Física}}}$$

Si bien en este apartado hemos sostenido que el modelo propuesto se ajusta a los datos de la muestra, utilizaremos a continuación el concepto de la curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*), con el objeto de mostrar la capacidad que el modelo posee para explicar los resultados del rendimiento en la asignatura AMI, así como de elegir el punto de corte más apropiado para una sensibilidad o una especificidad determinada. La *sensibilidad* indica la capacidad del estimador para identificar correctamente los casos positivos (en nuestro estudio, alumnos que se encuentran en el grupo de *desaprobados*; es decir, estudiantes que presentan problemas de rendimiento). Por el contrario, la *especificidad* es la probabilidad de detectar correctamente la presencia de casos negativos (en nuestro estudio, alumnos que se encuentran en el grupo de *aprobados*, o que carecen de dificultades académicas).

En la Tabla VI se presentan diferentes valores del área bajo la curva ROC. En efecto, pueden apreciarse, la *estimación puntual* (.71), el error estándar de esta estimación (.04), también el límite inferior (.62) y superior (.79) de un intervalo de confianza del 95%. Como este intervalo no contiene al valor .50, podemos rechazar la hipótesis nula (AUC [*Area Under the Curve*] = .50) y concluir que la estimación puntual del área bajo la curva ROC (.71, $p < .05$) estaría indicando

que el modelo que se propone posee calidad diagnóstica para clasificar el *Rendimiento matemático* de los estudiantes de la muestra.

Cuadro VI: Área bajo la curva ROC

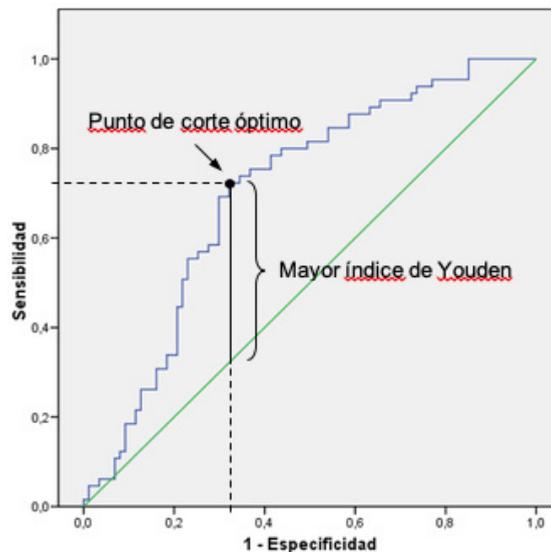
Área	Error estándar	Valor p	Intervalo de confianza	
			Límite inferior	Límite superior
.71	.04	.00	.62	.79

Fuente: Elaboración propia

De la observación de la *lista de coordenadas* de la curva ROC (información obtenida a partir de las alternativas seleccionadas y las opciones que por defecto brinda SPSS 22), surge que para el caso de una sensibilidad del 72% tendríamos una especificidad del 68%, lo que se consigue en el punto de corte 0.43.

El punto de corte lo hemos elegido teniendo en cuenta que la sensibilidad fuera la más alta y el número de falsos positivos ($1 - \text{especificidad}$) fuera el más bajo, dentro de los valores posibles, puesto que de esta manera, además de maximizar el índice de Youden, el modelo proporcionará estimaciones que estarían equilibradas y ajustadas a la realidad objeto de estudio.

Figura 1: Gráfico de la curva ROC



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1 puede apreciarse la *representación gráfica* de la curva ROC ajustada a los datos muestrales. Se observa que la curva se encuentra razonablemente por encima de la recta $y = x$, por lo que podemos considerar que el método de diagnóstico es aceptable para discriminar los resultados educativos. La flecha indica el punto de corte óptimo (0.43) que determina la *sensibilidad* (0.72) y *especificidad* ($1 - 0.32 = 0.68$) conjunta más alta (Mayor índice de Youden = Sensibilidad + Especificidad - 1 = 0.40).

Como se podrá comprender, el punto de corte óptimo no necesariamente determina la sensibilidad ni la especificidad más alta que podría alcanzar el test (generalmente la sensibilidad más alta es determinada por un punto de corte, mientras que la especificidad más alta es determinada por otro).

En efecto, existen situaciones en las que se requiere disponer de un test diagnóstico altamente sensible (p. ej., para identificar estudiantes que podrían presentar o que revelan dificultades en el desempeño) o bien altamente específico (p. ej., para reconocer alumnos que no tendrían o que no poseen problemas de rendimiento). En tales circunstancias, no es aconsejable utilizar el punto de corte identificado por el mayor índice de Youden; por el contrario, resulta más útil conocer los valores de sensibilidad y especificidad determinados por diferentes puntos de corte, y optar por aquél que precise la sensibilidad, o la especificidad, que se desee en virtud del objetivo propuesto.

Así por ejemplo, en el contexto de este estudio, para valores de sensibilidad = 0.80 y de especificidad = 0.51, el punto de corte deberá ser: 0.39 (Índice de Youden = 0.31); esto es, inferior al óptimo (0.43) vinculado anteriormente con los máximos valores conjuntos de sensibilidad (0.72) y especificidad (0.68).

Por el contrario, para valores de sensibilidad = 0.60 y de especificidad = 0.70, el punto de corte deberá ser: 0.45 (Índice de Youden = 0.30), levemente superior al óptimo que se asocia con la mayor sensibilidad y especificidad conjunta.

Obsérvese que el índice de Youden en los dos ejemplos precedentes, como corresponde, resultó inferior a 0.40; esto es, al valor máximo del mencionado indicador.

Todas estas apreciaciones se realizan en el marco de las posibilidades acotadas que el modelo posee para explicar y predecir la varianza del rendimiento de los individuos de la muestra, a partir de las valoraciones en las dimensiones que participan. Por lo tanto, las estimaciones e interpretaciones efectuadas deben ser consideradas con debida prudencia, en razón del particular escenario empírico en el que se ha desarrollado el trabajo y de la metodología de abordaje que ha sido implementada, circunstancias ambas que indudablemente limitan las bondades que la presente investigación pudiera ofrecer.

Sin embargo, en atención a que el número de aciertos globales del modelo es uno de los indicadores más importante de la bondad de ajuste del mismo, podemos sostener que la ecuación

estimada resulta razonable para clasificar y predecir las categorías de la variable dependiente. En efecto, lo anterior se apoya en el hecho de que si se aplicara el modelo propuesto a las observaciones muestrales, se obtendría un porcentaje de éxitos que estaría comprendido en el 62% y 79%, con un nivel de confianza del 95% (ver Tabla VI).

En definitiva, y a modo de síntesis, podría expresarse que la investigación puesta en marcha nos ha permitido contrastar empíricamente, mediante la utilización de la ecuación de regresión, que estudiantes que se caracterizan por tener valoraciones iguales o superiores a la media en las áreas *Académica* (5.99), no necesariamente poseen la misma característica con las otras tres dimensiones que forman parte del modelo: *Emocional* (5.77), *Familiar* (8.24) y *Física* (5.82) –véase Tabla II–, sino más bien lo opuesto, tendrían mayores probabilidades (en el *modelo logit* los valores de la variable dependiente estarían por debajo del punto de corte óptimo) de alcanzar mejores resultados en la asignatura AMI.

Por cierto, sucedería lo contrario; esto es, bajas probabilidades de alcanzar los objetivos del curso (en la *ecuación de regresión* los valores de la variable explicada estarían por encima del punto de corte óptimo), en aquellos alumnos con valoraciones medias o altas en los auto conceptos *emocional, familiar y físico*, y por debajo del promedio en la categoría *académica*.

Evidentemente, en razón de los diferentes análisis y razonamientos realizados en los apartados de regresión logística (3.3) y curva ROC (3.4), es posible sostener que el test AF5 es un instrumento que posee validez explicativa, predictiva y discriminante respecto del rendimiento en AMI, en especial cuando está involucrado el conjunto de dimensiones que participan como co-variables del modelo.

Conclusiones

En el presente estudio nos habíamos propuesto principalmente concretar, en un dominio estadístico de tipo inferencial, el desarrollo de un modelo de predicción logística que permita explicar las relaciones existentes entre distintas áreas del *autoconcepto* y el *rendimiento académico* en AMI, empleando una muestra conformada por estudiantes de Ingeniería de primer año de la FRRé-UTN.

Pues bien, a fin de alcanzar el objetivo planteado se aplicaron diversos métodos cuantitativos los cuales han posibilitado comprender las principales características que presentaría la asociación entre el constructo objeto de estudio y los resultados educativos de los jóvenes participantes.

Los estudios iniciales (estadísticos descriptivos, correlación dimensión-total corregida y alfa de Cronbach), realizados sobre las dimensiones del test utilizado, permitieron comprobar que

la prueba AF5 constituye un instrumento confiable y válido para medir la percepción que los estudiantes tienen acerca de ellos mismos en distintos aspectos.

Por su parte, los análisis implementados posteriormente (correlacionales y de regresión), hicieron posible observar la manera en que se vinculan los tipos de autoconcepto estudiados con el rendimiento cognitivo en el ámbito de la asignatura AMI.

En razón de los resultados conseguidos en el estudio de validez predictiva, nuestra apreciación respecto de los niveles de discriminación, mediante las categorías de la prueba, de los resultados educativos es lógicamente favorable; esto es, pensamos que la AF5 es un instrumento que clasifica adecuadamente a los estudiantes con diferentes grados de logro académico. Así por ejemplo, utilizando el modelo obtenido en el apartado de regresión logística, se podría predecir que los alumnos que principalmente posean puntajes altos en la dimensión *Académica* (sin necesidad de que también lo sean en las demás dimensiones), tendrían mejores resultados cognitivos en la asignatura objeto de interés. Por el contrario, en aquellos estudiantes con puntajes bajos en el área *Académica* (y quizás altos en las demás dimensiones), se observaría un menor rendimiento en el campo de conocimiento bajo análisis.

Aunque en su generalidad, los resultados muestran evidencia de que el test aplicado presenta suficientes bondades para ser utilizado en la evaluación de las formas de autoconcepto, así como en la explicación del rendimiento académico en asignaturas del área de Matemática, creemos necesario considerar algunas limitaciones.

En efecto, en primer lugar, los participantes de la presente investigación fueron alumnos de primer año de una unidad académica específica, lo que quizás no permite hacer inferencias demasiado generales sobre otros estudiantes universitarios o extender los resultados obtenidos sobre otras poblaciones no representadas en la muestra.

En segundo orden, no se puso a prueba el instrumento AF5 en función de variables demográficas como la edad y el género de los participantes, o la especialidad de ingeniería que siguen los estudiantes encuestados, por lo que sería interesante en próximos trabajos, analizar en el ámbito de aplicación del test cómo se manifiestan los tipos de autoconcepto al considerar estos aspectos.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones expuestas, por lo que los resultados logrados deberían aceptarse con cierta cautela, pensamos que el trabajo realizado debe ser entendido como un paso adelante en el abordaje del complejo tema objeto de interés, así como un aporte a la comunidad académica y científica del área de conocimiento, con posibles proyecciones en política, planificación y gestión educativa, de allí que el presente estudio conlleva implícitamente verdaderas perspectivas de transferencia.

El trabajo llevado a cabo nos hizo ver con interés el desarrollo de futuras investigaciones en torno a los siguientes temas (considerando, siempre que se utilicen modelos estadísticos de

dependencia, al rendimiento académico como variable explicada): a) análisis de validez externa del AF5; b) estudios de diferencias cuantitativas con respecto a distintas variables predictoras, tales como el tipo de carrera que siguen los estudiantes o el grado de estudio alcanzado por los padres, entre otras; c) utilización, además del autoconcepto, de otros determinantes personales y contextuales, como los mencionados en el punto anterior, con el objeto de elaborar un modelo causal y probar su validez de medida y global, empleando la técnica multivariante denominada estructuras de covarianza; d) replicación de la actual elaboración usando un diseño longitudinal, con evaluaciones periódicas durante los años de permanencia de los estudiantes en la universidad o en un intervalo de tiempo determinado. En este último caso, el tipo de diseño que se utiliza proporcionaría información sobre los posibles efectos o cambios que ocurren en el autoconcepto por causa de la edad y la adquisición de nuevas competencias, entre otros factores.

Como última reflexión se indica que el hecho de haber validado empíricamente el AF5 (a efectos de explicar los resultados educativos) en un determinado contexto académico y sociocultural, da origen a contar con un nuevo marco de referencia, lo cual permite ampliar la aplicación de la prueba objeto de análisis; en esta oportunidad, utilizando una muestra conformada por estudiantes de carreras de Ingeniería con residencia en la zona nordeste de Argentina.

Por lo que antecede, se considera que tanto la temática desarrollada como el tratamiento realizado constituyen un aporte científico genuino en razón de la producción de saberes que fue posible generar a partir de datos correspondientes a nuestro lugar de pertenencia, que no habían sido relevados en trabajos anteriores.

Desde nuestro punto de vista, el autoconcepto en sus distintas formas representa una cuestión relevante por su implicancia en el rendimiento académico, por lo que deberían incrementarse sus líneas de investigación a efectos de lograr un mayor desarrollo sobre su conocimiento y utilidad. Este hecho, evidentemente, sería una importante contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura bajo estudio, y de otras que se encuentran en la misma área de conocimiento, puesto que daría lugar a sugerir medidas de intervención, tanto preventivas como correctivas, con el propósito principal de alcanzar un mejor desempeño cognitivo de los estudiantes en el ámbito de implementación de las estrategias de mediación psicopedagógicas.

Bibliografía

ARANDA, R. F. (2017). *Relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en la asignatura de Matemáticas* (Tesis de maestría). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

BURNS, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart &

Winston.

TORRES, M., MOROCHO, J., SANTOS, J., ESCURRA, L. M., DELGADO, A. E., QUEZADA, R., GUEVARA, G. y RIVAS, G. (2005). "Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima". *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 87-106.

GARCÍA, F. y MUSITU, G. (2014). *AF5. Autoconcepto Forma 5* (4a. ed.). Madrid: TEA.

HERNÁNDEZ, L. F. (2018). "Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida". *Psicogente*, 21(39), 35-49.

HARTER, S. (1986). *Psychological perspective on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

HUTH, J., DELORME, D. E. y REID, L. N. (2006). "Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising". *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.

JOVELL, A. (1995). *Análisis de regresión logística*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

KLINE, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd. ed.). London: Routledge.

MARKUS, H. y WURF, E. (1987). "The dynamic self- concept: social psychological perspective". *Annual review of psychology*, 38, 299-337.

MARSH, H. W. (1993). "Academic self-concept: Theory measurement and research". En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

NUNNALLY, J. C. y BERNSTEIN, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.). New York: McGraw-Hill.

NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C., ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ, M. (1998). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico". *Psicothema*, 10(1), 97-109.

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, D. y GUZMÁN, R. (2016). "Autoconcepto académico y atribuciones causales sobre el rendimiento académico en adolescentes en situación de riesgo". En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2172-2179). Madrid: ACIPE.

SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. y STANTON, G. C. (1976). "Validation of construct interpretations". *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

SULS, J. y GREENWALD, A. (1983). *Psychological perspectives on the self* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SULS, J. (1982). *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mariela Rosana Amarilla

Profesora en Matemática. Facultad Regional Resistencia – Universidad Tecnológica Nacional. Profesor adjunto. profe.amarilla@gmail.com

Edgardo Alberto Arriola

Profesor en Matemática. Facultad Regional Resistencia – Universidad Tecnológica Nacional. Profesor titular. earriola2006@yahoo.com.ar

Antonio Humberto Closas

Dr. en Estadística. Facultad Regional Resistencia – Universidad Tecnológica Nacional. Profesor adjunto. hclosas@hotmail.com

Ethel Carina Jovanovich

Magíster en Enseñanza de la Matemática. Facultad Regional Resistencia – Universidad Tecnológica Nacional. Jefe de Trabajos Prácticos. carijovanovich@yahoo.com.ar

Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el Abya Yala

Santiago Martín Hidalgo Martínez
Argentina

Recibido: Febrero, 2020
Aceptado: Marzo, 2020

Resumen

En el siguiente artículo se realizará un análisis del surgimiento del sistema educativo en Argentina, su articulación con el discurso moderno y la constitución de los Estados-Nación, y la negación de las lenguas originarias.

Nos centraremos, sobre todo, en los planos políticos y culturales del proceso de modernización: la conformación de los Estados-Nación y el papel del sistema educativo en la producción y reproducción de símbolos y realidades cuyo propósito fue el de moldear al *sujeto-ciudadano moderno* y construir una mayor viabilidad para la conformación de la nación. A ello sumaremos los aportes de diversos autores, para incorporar a este análisis la relación entre este proceso y la *lengua*. Pues, será la negación de las lenguas originarias y la instauración de *una lengua nacional*, uno de los instrumentos fundamentales para llevar adelante este objetivo en el continente colonial. El sistema educativo actuará como espacio propicio para la imposición de una lengua y la negación de las lenguas indígenas.

Palabras clave: Colonialidad – Estado – Lengua – Nación – Sistema Educativo

State, language and education. The education system and the national languages as instruments for the conformation of the National States in the AbyaYala

Abstract

In the following article, an analysis will be carried out on the emergence of the educational system in Argentina, its articulation with the modern discourse and the constitution of the National States, and the denial of the original languages.

We will focus, above all, on the political and cultural levels of the modernization process: the conformation of the National States and the role of the educational system in the production and reproduction of symbols and realities, whose purpose was to mold the *modern citizen-subject* and build greater viability for the conformation of the nation. We will add the contributions of various authors, to incorporate into this analysis the relationship between this process and *language*. Indeed, it will be the denial of the original languages and the establishment of a national language, one of the fundamental instruments to carry out this objective in the colonial continent. The educational system will act as a propitious space for the imposition of a language and the denial of indigenous languages.

Key Words: Coloniality - State - Language - Nation - Educational System

Introducción

En el proceso de modernización impuesto en el AbyaYala, o como lo denomina Quijano, en “lo que hoy se conoce como América Latina” (Quijano, 1992), podemos reconocer tres niveles: las mutaciones políticas, que se manifiestan en la consolidación de los Estados-Nación; las económicas, que se demuestran a partir del dominio del capitalismo en los modos, medios y relaciones de producción; y las culturales, que fundan imaginarios nacionales y euro céntricos a partir de la secularización de las creencias y religiones (Cicerchia, 2005). En este trabajo, nos centraremos sobre todo en los planos políticos y culturales del proceso de modernización.

Para el desarrollo de este análisis, este artículo atravesará dos momentos. En una primera parte, revisaremos la constitución del sistema educativo moderno a partir de las denominadas “revoluciones burguesas” (Hobsbawm, 1997) y en pos de la construcción de los Estados-Nación como proyecto moderno de organización política que responde a la colonialidad del poder (Mignolo, 2003; Quijano, 2016).

Luego, incorporaremos la cuestión de la lengua a este análisis sobre la relación entre sistema educativo y Estado. La lengua fue utilizada como un instrumento de homogeneización

necesaria para la construcción de la nacionalidad. Para ello, diversas lenguas e identidades fueron negadas y excluidas, y expulsadas hacia el otro lado de la frontera que conforma una mismidad (la “nación”) construida a partir de modelos occidentales. Por otra parte, la lengua fue concebida por los colonizadores como un punto de comparación para establecer la diferencia entre lo civilizado y lo bárbaro (Zea, 1998[1969]). Y por ello, para construir la civilización, que en su cara política se manifiesta como la nación, se debe pensar en una lengua imperial (Mignolo, 2003).

La Ilustración, el positivismo y “la idea de uno”

No dudamos en afirmar que los movimientos y las corrientes ideológicas del siglo XVIII y XIX tuvieron un papel crucial en los momentos en que los sistemas educativos estatales se instauraron tanto en Europa como en lo que hoy entendemos por América Latina. El movimiento de la Ilustración y la corriente científica positivista, como nos indican Figari y Dellatorre (2008), actuaron como constructores de las ideas legitimadoras de la racionalidad moderna, y los conceptos de *razón*, *conocimiento* y *progreso* se constituyeron como los cimientos fundamentales “(...) que cobran expresión cuando se busca legitimar el patrón civilizatorio a través de la educación” (28).

Entre los siglos XV y XVI surge y se afirma cada vez más una concepción antropocéntrica que se confronta evidentemente con el poder eclesiástico hegemónico y su forma de comprender el mundo, regida por la idea de Dios. A partir de aquí, “el hombre” no solo será el protagonista en el acto del conocimiento, sino que será el fundamento de la existencia de todas las cosas. Llegado el siglo XVII el filósofo René Descartes, postuló la idea de la “cosa pensante” dando lugar a un modo de pensamiento en donde se ubica al “hombre” en el centro. La única certeza es que somos pensamiento y, luego, la “res-extensa”: todo existe en tanto sea pensado (Descartes, 1980[1637])¹.

En el siglo XVIII, la Ilustración se asienta en una concepción del mundo donde la fe está puesta en la razón. Figari y Dellatorre explican tres expresiones centrales de la Ilustración:

1 Otra de las importantes ideas que René Descartes ha introducido en el pensamiento moderno y que influye sobre el campo de la educación (idea que no será desarrollada en este trabajo, pero que entiendo debe ser mencionada), es la idea de un “método”. La “duda metódica” consta de cuatro pasos fundamentales y ordenados gradualmente, con el fin de despojar todo aquello que no es evidente, es decir, llegar a la verdad evitando el error (Descartes, 1980 [1637]). El teólogo y pedagogo John Amos Comenius, influenciado por el pensamiento metódico cartesiano, se ha consagrado como uno de los pilares de la educación moderna, aportando con su *Didáctica Magna* una sistematización pedagógica cuyas ideas fundamentales son las de gradualidad y simultaneidad para la acción educativa (Comenius, 1987 [1657]). Si bien Descartes aclara que no es su propósito “enseñar aquí el método que cada cual deba seguir para conducir bien su razón, sino solamente hacer ver de qué modo traté de conducir la mía” (Descartes, 1980 [1637]: 30), se ha adoptado por parte de los modernos y los positivistas la idea de que será tan solo “un” método el propicio para lograr conocer lo verdadero: he aquí el método científico.

“(...) el sentido universalizante en la expansión/difusión del conocimiento científico (que debe ser transmitido con el mayor alcance –la Enciclopedia es prueba de ello–), la fe en la ciencia como conocimiento legítimo y útil (en las posibilidades de aplicación a la industria), y la necesidad de educar como tarea insoslayable para alcanzar el status de hombre civilizado.” (2008: 29)

A mediados del siglo XIX, el discurso legitimador del orden encuentra en el positivismo (Figari y Dellatorre, 2008) un instrumento eficaz para la formación del sujeto moderno. Este movimiento científico encarnó un discurso que, enmarcado en una matriz de pensamiento occidental (Argumedo, 2004), estableció la posibilidad de arribar a conclusiones/verdades universales y, de esta forma, reforzó la hegemonía de la *idea de uno*.

Entendemos como “idea de uno” la conformación de una mismidad a partir de la negación de otros. Esta se fundamenta originariamente en los principios ontológicos de identidad, de contradicción y de tercero excluido establecidos por Parménides² que, a su vez, son proyectados como principios universales/absolutos (Dussel, 2011 [1977]). Más específicamente: el conocimiento científico/occidental es un conocimiento razonado, experimentado y rigurosamente corroborado, es decir, un conocimiento calificado como válido; todo conocimiento que está por fuera de la ciencia, al carecer de carácter científico es, por lo tanto, inválido. Esto vuelve a la validez del conocimiento científico/occidental en único y universal: si el conocimiento no es científico, no es verdadero conocimiento; todo conocimiento válido es únicamente científico y, si es válido, tiene que serlo aquí y ahora, en todos lados y siempre.

Luego del “descubrimiento” de América, el “viejo continente” entró en una crisis de identidad (Roig, 2008 [1994]), la cual resolvió ubicándose en un lugar privilegiado: el lugar del que nombra. El famoso debate entre los jesuitas De las Casas y Sepúlveda (Zea, 1998 [1969]) a partir de la pregunta establecida por Fernández de Oviedo “¿son seres humanos los indios?” (Dussel, 2011[1977]), o el caso de los innumerables viajeros europeos y los filósofos de la naturaleza que investigaron empíricamente y clasificaron subjetivamente la geografía, los animales, las plantas y las sociedades del “Nuevo Mundo”; son ejemplos más que claros para dar cuenta de esto.

Cabe destacar, en este sentido, el rol que los viajeros europeos cumplieron en los procesos de construcción y reconfiguración del campo científico moderno del siglo XIX, que fue sustancial, y que dio lugar a la emergencia de un sistemático empirismo científico:

² El principio de identidad (todo ente es idéntico a sí mismo, por ello, $A \equiv A$); el principio de contradicción (ningún ente puede ser al mismo tiempo A y no-A, por lo tanto, A es distinto a no-A); y el principio de tercero excluido (principio que fundamenta la dicotomía, significa que todo ente debe ser A o no-A, y no puede haber una tercera posibilidad).

“Si en los comienzos de la expansión europea el viaje fue para el imaginario social una obligación moral, ya a fines del siglo XVIII se había abandonado definitivamente la metáfora de la peregrinación hacia la salvación. Se confundía entonces con el mismo acto de conocer. Una práctica novedosa y elaborada que comenzaba con una interrogación precisa, procedimientos de búsqueda, ordenamiento y selección, y concluía con un relato estructurado en la experiencia y comprensión de lo descubierto; especie de objetivismo que constituía al mundo natural como un espectáculo proyectado a un observador que imprimía su mirada en la misma acción del encuentro y que, como ‘extranjero’, transfería la experiencia a la naturaleza propia de los objetos.” (Ciccerchia, 2005: 43)

Aníbal Quijano (2016) explica que este proceso de “objetivación” de la “naturaleza” se fundamenta en la radical separación entre “razón/sujeto” y “cuerpo” establecida por Descartes. El “cuerpo” es asemejado a lo “natural” (res-extensa), y es a partir de su separación de la razón que “(...) fue posible la teorización ‘científica’ del problema de la raza (...)” (Quijano, 2016: 242). Las razas clasificadas como “inferiores” (por carecer de “razón”) se convirtieron en objetos de estudio y, por ello, en cosas dominables y explotables.

Santiago Castro-Gómez, por su parte, explica al “proyecto de modernidad” como un “(...) intento fáustico de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento” (Castro-Gómez, 2016: 164). La sustitución de Dios mediante la reubicación del “hombre” en el elevado puesto de “principio ordenador de todas las cosas” no puede entenderse en escisión con “(...) la idea de dominio sobre la naturaleza mediante la ciencia y la técnica” (Castro-Gómez, 2016: 164).

Como expresamos, con el positivismo a partir de la observación, la experimentación y la clasificación del “objeto”, se establece la idea de que es posible conocer y arribar a verdades universales. El método, a su vez, establece la garantía de que la ciencia parte de un estado de neutralidad/objetividad (ocultando los resabios ideológicos del positivismo). Por lo tanto, ese “otro” irracional, cuyo modo de conocimiento es considerado falso por los occidentales, al ser irracional es asemejado a la naturaleza y es convertido en objeto de conocimiento. A su vez, de esta negación y cosificación³ de ese “otro irracional”, la racionalidad/modernidad occidental se percibió a sí misma como una *totalidad* de carácter cerrada (Quijano, 1992).

A partir de la negación de la otredad y la afirmación de la mismidad, Occidente define al mundo a partir de sí mismo, asumiendo, a su vez, una imagen universal: la idea de “uno” (una nación, una lengua, una educación) niega la posibilidad de lo múltiple, de lo diverso, de lo plural.

3 Negación y cosificación que podría comprenderse en tanto proceso de *subalternización* (Mignolo, 2003).

No hay modernidad sin colonialidad

Ahora bien, en esta narración sobre la construcción de la racionalidad moderna, racionalidad que funciona como base ideológica de los proyectos educativos (Althusser, 1998 [1970]), se ignora un hecho fundamental: *la conquista de América y la instauración de una matriz colonial* en todas sus variantes. Mignolo sostiene al respecto:

“La tesis básica es la siguiente: la «modernidad» es una narrativa originada en Europa y, por cierto, en una perspectiva europea. No podría ser de otro modo: hablar del resto del mundo no significa que el resto del mundo esté convencido de tu relato. Esta narrativa triunfante que se tituló «modernidad» tiene una cara oculta y menos victoriosa, «la colonialidad». En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad.” (Mignolo, 2015: 26)

El autor explica que la *idea* de modernidad surgió primero con una doble colonización: la del tiempo y la del espacio. Pues, con la conquista del “Nuevo Mundo” y la colonización de los territorios (la colonización del espacio) la modernidad se descubre en la *colonialidad*.

Una primera etapa, explica Mignolo, es la ibérica y católica, desarrollada entre los años 1500 y 1750 aproximadamente, y estuvo encabezada por España y Portugal. Fue la invención de América el primer paso para la invención de las tradiciones no europeas, aquellas que la modernidad debía sustituir por medio de la conversión, la civilización y, después, el desarrollo.

En este sentido, Arturo Roig explica que Europa sufrió numerosas crisis de identidad desde el inicio de la Modernidad basada en el autosuficiente *ego cogito* cartesiano. Este autor ubica como el primer momento de tal crisis a la consecuencia de la colonización de los mundos que no integraban la ecúmene europea (Roig, 2008 [1994]). Así, la era Moderna se presentó como un momento de emergencia, de afirmación y autoafirmación de un sujeto moderno:

“No se ha reparado que, en Discurso del Método, Descartes nos habla de México, lo que no es casual, pues el ego cogito desde el cual se supone el dominio científico del mundo, tiene otra versión, la del ego conquistador, con lo que Hernán Cortés abrió el dominio del mundo. Se trataba de modos de afirmar una identidad que se complementan con otro ego contemporáneo en su ejercicio, (...) que tampoco fue ajeno a la realidad americana, el ego imaginador de los utopistas. La naturaleza, el mundo colonial y con ellos la propia sociedad europea y su proyecto, quedaban [así] en manos de un sujeto cuya identidad se ejercía como diversas formas y niveles de dominio, desde lo real hasta lo imaginario.” (Roig, 2008 [1994]: 56-57)

La filosofía moderna euro céntrica, como la denomina Dussel, supo resolver el problema identitario a través del dominio de los pueblos y culturas no europeas:

“Esa ontología euro céntrica no surge de la nada. Surge de la experiencia práctica de dominación sobre otros pueblos, de la opresión cultural sobre otros mundos. Antes que el ego cogito hay un ego conquiro (el “yo conquisto” es el fundamento práctico del “yo pienso”). El centro se impuso sobre la periferia desde hace cinco siglos.” (2011[1977]: 19)

La segunda etapa de la modernidad, transcurrió durante la Ilustración y la Revolución Industrial, y fue aquella en la que se presentó como sinónimo de “salvación y novedad” en relación con el mundo no europeo. La retórica de la salvación como conversión al cristianismo mutó a partir del siglo XVIII hacia una retórica en donde la salvación se lograba por medio de una misión civilizadora. En cuanto a la retórica de la novedad, ésta se complementó con la idea de progreso.

En consecuencia, esta *retórica de la modernidad* (salvación, novedad, progreso, desarrollo) resultó ser un discurso que benefició a los propios narradores del relato (Europa). Esta retórica surge“(…) junto con la lógica de la colonialidad: la destrucción en nombre de la salvación del nuevo orden, sea el cristiano del siglo XVI o el del desarrollo de finales del siglo XX e inicios del XXI” (Mignolo, 2015: 34). Castro Gómez, a su vez, postula: “(…) la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2016: 163).

Por lo tanto, para Mignolo y para los pensadores del giro de-colonial, resulta fundamental comprender que la modernidad y la colonialidad son dos caras de una misma moneda: sin colonialidad no hay, ni puede haber, modernidad.

Sobre el concepto de Estado-Nación

La síntesis “Estado-Nación” está compuesta por dos términos (“Estado” y “Nación”) que encontraron su unificación en la época moderna. Si bien estas denominaciones son de orígenes distintos y demuestran significados también distintos, su unificación llevó a hacer confuso o ambiguo el uso de dichos términos y a provocar el ocultamiento de tales diferencias y del propio origen de dicha síntesis como un invento europeo y como un proyecto moderno de homogeneización y control.

El pensador mejicano Luis Villoro postula que el primer término no siempre estuvo ligado al segundo y que hay cuatro condiciones importantes que permanecen presentes en el momento de definir la “nación” (1998). La primera condición es la “comunidad de cultura” y se refiere a que, si bien en un mismo país pueden coexistir diversas formas culturales, en una nación se admiten ciertos caracteres de una cultura común, una forma de vida que es compartida por la mayoría de sus miembros. La segunda condición es la conciencia de pertenencia. Explica el autor que si bien hay una forma elemental de pertenencia que corresponde a lazos de familia, ascendencia

y sangre, esta forma no es definitiva o excluyente, ya que la característica predominante para pertenecer a una nación es el asumir la cultura y ser parte de un sujeto colectivo. Se puede pertenecer a una nación sin ninguna liga de sangre ya que “(...) una nación es, pues, una entidad con la que se auto-identifican un conjunto de personas, por distintas que puedan ser sus características individuales o de grupo” (Villoro, 1998: 10). La tercera y cuarta condición refieren a la nación como continuidad en el tiempo y en el espacio. Sobre la continuidad en el tiempo, se conciben desde la tradición y los valores hasta los fines comunes que dan sentido a la acción colectiva; sobre la continuidad en el espacio, el autor expresa que no tiene que estar limitado por fronteras precisas, sino que es un lugar de referencia, desde el “hábitat” en que se desarrolla la cultura hasta la relación simbólica con un territorio originario o sagrado (Villoro, 1998).

Villoro manifiesta que, si bien es cierto que toda nación, como comunidad cultural y proyecto compartido, debe incluir algún tipo de organización política que haga posible la vida en comunidad, esto no significa que las naciones sean “Estados”: “Si entendemos por ‘Estado’ un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio limitado, que se reserva en él el monopolio de la violencia, no siempre las naciones han coincidido con un Estado (1998: 12).

Una diferencia importante es la manera en cómo se concibe un individuo en relación a la pertenencia, pues “(...) la pertenencia a una nación se define por una auto identificación con una forma de vida y una cultura; la pertenencia a un Estado, por sumisión a una autoridad y al sistema normativo que establece” (Villoro, 1998:13). La pertenencia, por tanto, no compromete a una elección de vida, como sí lo supone la pertenencia a una nación. Esto ocurre así puesto que “Estado” y “nación” responden a distintas necesidades. Mientras que esta última suplente la necesidad de todo ser humano de pertenecer a una comunidad amplia y conformar así una identidad, el primero cumple un rol distinto como garante del orden y la seguridad, lo cual supone el sometimiento a un poder soberano.

El Estado-Nación, entonces, es un invento occidental que se consolidó a partir de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, y que surgió para suplir la necesidad de un orden ante el conflicto interno entre miembros de una sociedad o para lograr una unidad de mando para la acción cuando la guerra contra un externo resulta una amenaza (Villoro, 1998). La nación no implica necesariamente su identificación con un Estado, pero “(...) la idea de que a toda estructura de dominación política [Estado] deba corresponder una comunidad de cultura y un proyecto histórico [nación] es una concepción nueva. Por eso el nacionalismo es un fenómeno de la modernidad”⁴ (Villoro, 1998: 23).

Villoro afirma que los Estados-Nacionales modernos son naciones “proyectadas” cuyo fin es el de construir una identidad colectiva. En América Latina, continúa explicando, la nación se formó desde la mentalidad de un grupo criollo, ya que la conciencia de una “nueva nación”

4 Lo escrito que aparece entre los corchetes, fue agregado para clarificar y no corresponden a la cita original.

no aparecía en los pueblos indios (apegados a sus culturas tradicionales) ni en los inmigrantes españoles (ligados a la metrópoli). Fueron los criollos hispanos con una conciencia “blanca” quienes imaginaron una “nueva nación”, intentado identificarse como americanos, pero sin dejar de ser europeos (Mignolo, 2003). Villoro sostiene que la idea de Estado-Nación “(...) solo puede surgir en un grupo que se siente desligado de todo vínculo comunitario: ya no puede reconocerse en la lejana España, pero tampoco pertenece a las comunidades indias y mestizas locales” (1998: 25).

La “conciencia nacional” y el proyecto de un nuevo Estado como “nueva nación”, sin embargo, se impulsó en América Latina como la reivindicación de un nuevo poder político que devino en la imposición de una nueva forma cultural:

“La nación moderna es invención del desarraigo. Desprendidos de las comunidades históricas reales, hay quienes inventarán una nueva comunidad más alta, en la cual poder integrarse: entonces llamarán a todos a unirse a ella. La nación moderna no nace de la federación y convenio entre varias naciones históricas previas. Es un salto. Se origina en la elección de una forma de asociación inédita y en su imposición a las naciones históricas existentes en un territorio. El proyecto de la nación-Estado nace de la voluntad de poder de un grupo, porque para imponerlo requiere de un poder; por ello el proyecto de una nueva nación debe convertirse en voluntad de Estado.” (Villoro, 1998: 24)

El Estado-Nación nace de este doble movimiento que va de la Nación al Estado y del Estado a la Nación (Villoro, 1998). En otras palabras, la formación de las naciones modernas se traduce en la imposición de los intereses de un grupo sobre los pueblos, ya que la homogeneización de la sociedad nunca consistió en una convergencia de las distintas culturas en una cultura que las sintetizara, por el contrario, resultó ser la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso su forma de vida sobre los demás (Villoro, 1998).

En América Latina, la construcción de los Estados nacionales significó para los países independizados la adopción de un modelo político europeo y moderno. Quijano analiza “la cuestión nacional” y el proceso de instauración de los Estados-Nación en todo el continente americano, tanto en sus áreas hispánicas como británicas, reconociendo diferencias y factores equivalentes. Pero lo que nos interesa en el análisis de Quijano (2016) es la afirmación de que estos procesos se llevaron a cabo bajo la *colonialidad del poder*, la cual está basada en la imposición de la *idea de raza* como instrumento de dominación. No obstante, este autor reconoce que los procesos fueron diversos y que hubo notables diferencias entre “los países de mayoría blanca” (el “cono sur”, conformado por Argentina, Chile y Uruguay) y “los países en donde la mayoría es india, negra y mestiza” (Quijano, 2016).

Sobre los cimientos del genocidio, la discriminación y el racismo, la explotación y la esclavización, se impulsó la construcción de las nuevas naciones americanas, y el camino adoptado fue el ofrecido por la modernidad euro céntrica:

“(...) el proceso de independencia de los Estados en América Latina sin la descolonización de la sociedad no pudo ser, no fue, un proceso hacia el desarrollo de los Estados modernos, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales.” (Quijano, 2016: 254)

Esta “rearticulación” (y continuidad) de la colonialidad del poder se logró mediante instrumentos de producción y reproducción de sentidos y la construcción de subjetividades. Homi Bhabha, teórico indio y también referente de los estudios poscoloniales, explica que las naciones son *narraciones*. Estas narraciones, surgidas en Occidente, se constituyeron en relatos de *nacionalidad*, relatos que funcionaron como instrumentos eficaces para la construcción de los imaginarios sociales (Bhabha, 2010).

Tales imaginarios sociales definieron, a su vez, un horizonte de visibilidad que articula valores, costumbres, concepciones y proyectos que conforman la percepción de la realidad. Así los sistemas educativos nacionales fueron (y aún son) los encargados de transmitir la idea de “nacionalidad” y de provocar la apropiación de una imagen euro céntrica en los sujetos.

El surgimiento del sistema educativo en Argentina bajo la idea de Civilización o Barbarie

En los estudios sobre la historia de la educación (aún de diversos enfoques), es usual que las expresiones más estudiadas sobre el surgimiento del sistema educativo sean los casos de Francia e Inglaterra. Pues, será en el siglo XVIII el momento cuando las sociedades europeas se enfrentarán a los abruptos cambios producidos por las llamadas “revoluciones burguesas” (Hobsbawm, 1997). Tanto la Revolución Francesa (1789) como la revolución industrial (1780-1790) permitieron el ascenso de la burguesía al poder. Sin embargo, es importante resaltar que ambos fueron procesos heterogéneos, nunca lineales, y mediados por factores que les fueron propios. Por ello, los diferentes proyectos educativos que Francia e Inglaterra llevaron adelante fueron también disímiles:

“Así, mientras en Inglaterra, hasta ya entrado el siglo XIX, solo algunos grupos ligados a sectores religiosos se hicieron eco y propendieron solucionar esta cuestión; en Francia, y en virtud de los ideales revolucionarios, se discutió ardua y tempranamente en el seno del Estado, acerca de la necesidad de una educación para todos los ciudadanos, que fuera elemental, obligatoria y gratuita.” (Pronko, 1992: 1)

En un inicio, el Estado inglés tan solo actuó como fiscalizador de las actividades educativas desarrolladas por entes particulares. Sin embargo, más adelante se abocó a procurar que la educación alcance a todas las gentes de Inglaterra. En Francia, por otro lado, el Estado

impulsará desde un primer momento la constitución de un sistema educativo universal, desplazó al sector eclesiástico como institución a cargo de la educación⁵. No obstante, en los dos países se exigirá la “(...) escolarización universal, la reorganización del saber y el surgimiento de la ciencia y de la industria moderna” (Pronko, 1992: 6).

Sea para formar al ciudadano, sea para capacitar mano de obra disciplinada⁶, será el sistema educativo la herramienta fundamental y necesaria para modelar a los sujetos modernos. Figari y Dellatorre expresan que “(...) la educación como función del Estado es hacedora de hombres –civilizados–; la moral burguesa y la conciencia nacional se traslada al terreno escolar” (2008: 33-34).

Los cimientos para la construcción de una Nación en el territorio argentino comenzaron a gestarse durante el proceso de descolonización (la revolución independentista) y terminaron por consolidarse, en parte, a fines del siglo XIX.

Oscar Oszlak (1997) explica que, luego de la victoria de Mitre en Pavón (17 de septiembre de 1861), para lograr constituirse el Estado Nacional llevó adelante un proceso de invasión y apropiación, lo denomina “la etapa de penetración del Estado”.

Oszlak define al Estado como una relación social que articula un sistema de dominación social y política dentro de un territorio delimitado. Para su constitución, el Estado debió obtener ciertos atributos que se manifiestan en el reconocimiento de su soberanía por parte de otros Estados. En resumidas palabras: el monopolio de los medios organizados de coerción (fuerzas armadas), la cooptación de apoyos entre los sectores dominantes y gobiernos del interior a través de alianzas y coaliciones, la creación de un conjunto de instituciones públicas que se encargará de la extracción de recursos pertenecientes a la sociedad civil, y la capacidad de crear una identidad colectiva a través de símbolos que reforzaron determinados sentimientos de pertenencia y la solidaridad social (Oszlak, 1997).

De esta manera, la educación “(...) constituyó un vehículo privilegiado en el marco de la estrategia de penetración ideológica del Estado” (Oszlak, 1997: 151), siendo su rol principal “(...) asegurarse de la gobernabilidad de la ‘masa’” (Oszlak, 1997: 152). Además,

5 En cuanto al contexto internacional, podría mencionarse que Prusia y su modelo de educación, Francia y la ley Guizot sancionada en 1833, España y la ley de instrucción Pública de 1857 e Inglaterra que en 1870 implementó la gratuidad de la enseñanza, fueron países que influyeron a la hora de buscar en la Argentina un modelo de sistema educativo.

6 Debate que, a inicios del siglo XIX, tanto en Europa como en América Latina, se tradujo en la disputa por la implementación del “método mutuo” propuesto por los anglosajones Lancaster y Bell, o el “método simultáneo” desarrollado en Francia por los hermanos Lasalle. Para una mejor información se pueden consultar los escritos de Querrien, A. (1984): “Trabajos elementales sobre la escuela primaria”; y Narodowski, M. (1994): “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires”.

explica el autor, la construcción del Estado propulsó la enajenación de instituciones privadas y civiles. Fue el caso de la Iglesia el más notorio, apropiándose el Estado del cargo del registro de personas, la celebración del matrimonio civil o la administración de los cementerios. De esta manera, se gestaba una relación de disputa entre éste y la Iglesia, que más adelante estallaría en la discusión sobre la constitución del sistema educativo. Esto significó la efervescencia de una puja entre sectores liberales y conservadores sobre los privilegios perdidos y apropiados por el Estado, y sobre los alcances y las funciones que este debía desenvolver.

Tal disputa entre conservadores y liberales se elevó al campo de la educación tras la urgencia de edificar al sujeto moderno y, por ello, constituir un sistema educativo acorde a tales intereses. Apoyado por la posición liberal, será Domingo Faustino Sarmiento el encargado de propulsar un sistema educativo para el nivel elemental unificado por medio de la ley 1420⁷, alzando la bandera de *civilización o barbarie* que fueron las categorías más eficaces, en ese periodo, de la retórica de la modernidad/colonialidad.

Figari y Dellatorre expresan:

“Civilización o barbarie, parafraseando a Sarmiento, aborda un nudo conceptual protagónico por su valor histórico y de proyección. Reflexionar sobre las vinculaciones existentes entre la polémica ideológica en Europa, y aquella que se dirime en la Argentina permite tejer hilos fundamentales con la propia idea del proceso civilizatorio moderno en la escena local. Y es en este sentido que el nuevo orden moderno define fronteras entre quienes son aptos o pueden potencialmente constituirse en sujetos civilizados, y quienes resultan excluidos de los parámetros de ‘educabilidad’ que define dicho proceso. El lema de orden y progreso que erige el positivismo se expresa en la escena local en la indisoluble relación entre ‘civilización y educabilidad’. Sarmiento expresa esta visión que da base de fundamento a su proyecto político.” (Figari y Dellatorre, 2008: 37-38)

Sobre la visión de Sarmiento debemos tener en cuenta dos ideas fundamentales que lo constituyen en uno de los intelectuales latinoamericanos más emblemáticos del proceso civilizatorio moderno/colonial. La matriz colonial se encarnaba en sus ideales y su palabra

7 En 1881 se crea el Consejo Nacional de Educación para administrar las escuelas de Capital y Territorios Nacionales, hasta que se dictara para ella una ley de Educación, además de “convocar a un Congreso Pedagógico que discutiese y elaborase un anteproyecto de ley de educación común” (Arata y Mariño, 2013: 152). El suceso más importante del congreso fue la sanción de la Ley 1420 en 1884 que dictaba la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria para Buenos Aires y el Territorio Nacional, pero ateniéndose al artículo 5 de la Constitución sancionada en 1853, la cual “(...) estableció que “cada provincia dictará para sí una constitución... que asegure su educación primaria”. El deber (y el derecho) de las provincias sobre la primera enseñanza quedó así claramente formulado como una de las condiciones para el ejercicio de la autonomía general” (Cucuzza, 1985: 106).

profesaba un modelo de nación a la imagen y semejanza de Europa⁸. Y todo aquello que no encajaba en tal modelo debía ser eliminado.

Para Sarmiento, la única posibilidad de alcanzar el orden y el progreso era sujetarse al patrón cultural definido por Europa, y para ello se requirió disolver cultural y físicamente aquella población (gauchos e indígenas) que no se ajustaba (y que, según la interpretación del sanjuanino, carecía de la posibilidad de ajustarse) a la normatividad institucional establecida por el Estado liberal burgués y las costumbres de una aparente sociedad europea “pulcra”. De tal forma, el “aseo” y “las buenas costumbres” encarnaban una importancia crucial para Sarmiento, que contrastaban con las “hedientas” formas culturales locales:

“La moralidad se produce en las masas por la facilidad de obtener medios de subsistencia, por el aseo que eleva el sentimiento de la dignidad personal y por la cultura del espíritu que estorba que se entregue a disposiciones innobles, y al vicio embrutecedor de la embriaguez; y el medio seguro infalible de llegar a estos resultados es proveer de educación a los niños, ya que no nos sea dado hacer partícipe de los mismos beneficios a los adultos. La concurrencia de los niños a la escuela, trae el efecto moralizador de absorber por una parte de tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad, y en abandono (...).” (Sarmiento, 1849: 24)

La escuela, por tanto, resultó ser la herramienta para lograr alcanzar al sujeto ideal que necesitó la civilización moderna. Adriana de Miguel relata que Sarmiento sostenía con fervor la idea de que la educación debía construir ciudadanos letrados; pues la civilización solo es posible si los sujetos que conforman al Estado pueden acceder legítimamente a sus derechos políticos y los ejercen de manera idónea (De Miguel, 2002). El aprendizaje de la lectura y la escritura resulta fundamental no solo para la constitución de la “República letrada”, sino

8 En relación a este aspecto, nos resulta interesante no caer en la visión de una Europa moderna sin fragmentaciones. La jerarquía entre los países de Europa quedó modificada luego de las revoluciones, dejando a Portugal y España como naciones “atrasadas” con respecto a las demás (encabezando Francia e Inglaterra la imagen moderna) (Mignolo, 2003). Sarmiento demuestra bien lo afirmado, arguyendo una gran responsabilidad a España en el atraso de nuestro territorio rioplatense, ya que esta nación misma había quedado ella misma en el atraso: “Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar completamente las generaciones próximas si se atiende a otras condiciones desfavorables que ha producido la colonización española. No bastaba el legado de atraso intelectual e industrial que nos ha dejado y que a ella en Europa misma la ha hecho descender a la insignificancia y nulidad que hoy yace sumida, siendo nada más que una colonia en el seno de la Europa misma (...).” (Sarmiento, 1849: 15-16). El autor continúa argumentando que el mal heredado por los colonialistas españoles se agrava por el hecho que, a diferencia de otros colonialistas (ingleses, franceses y holandeses) que “han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar”, los españoles han procedido de un modo distinto: “Sin ser más humana que la del Norte, por aprovechar del trabajo de las razas indígenas esclavizadas, acaso por encontrarlas más dóciles también, incorporó en su seno a los salvajes, dejando para los tiempos futuros una prole bastarda, rebelde a la cultura, y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria, que hacen que los deportados a la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad, y la industria inglesa en un corto número de años” (Sarmiento, 1849: 16).

para que los sujetos se emancipen intelectualmente y puedan desenvolverse en una sociedad culta, próspera y libre. En otras palabras, la ciudadanía letrada era el proyecto que anhelaba Sarmiento y al que debían apuntar los educandos. De Miguel (2002) demuestra el pensamiento del prócer recurriendo a un fragmento de su autobiografía: “Siendo alumno de la escuela de lectura, se construyó en uno de los extremos un asiento elevado con un podio, al que se subía por gradas, y fui ya elevado a él con nombre de ‘¡primer ciudadano!’” (Sarmiento, en De Miguel, 2002: 115).

En este sentido, Castro Gómez, apoyándose en el trabajo de la pensadora venezolana Beatriz González Stephan, advierte sobre la importancia de la *escritura* en el funcionamiento del sistema educativo y en la construcción del sujeto/ciudadano:

“Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la ‘civilización’ y que anticipaba el sueño modernizador de las elites criollas. La palabra escrita constituye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria.” (2016: 166-167)

Lo dicho puede verse bien reflejado en el *Manual de urbanidad y buenas maneras* escrito por el venezolano Manuel Antonio Carreño en 1853, que fue utilizado en diversas escuelas de Latinoamérica, incluyendo a la Argentina y funcionó como una potente tecnología pedagógica de disciplinamiento y control de los niños. Este manual, explica Castro Gómez (2016), intenta reglamentar la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo y la domesticación de toda expresión que pueda ser considerada como síntoma de barbarie.

El sometimiento, la supresión y el control fueron las prácticas empleadas en las escuelas de los recientes Estados latinoamericanos decimonónicos para la constitución de ciudadanos modernos y civilizados que se comporten correctamente, que sepan leer y escribir y, además, que puedan adecuar su lenguaje a una serie de normas: “(...) desde la normatividad de la letra, las gramáticas buscan generar una cultura ‘del buen decir’ con el fin de evitar ‘las prácticas viciosas del habla popular’ y los barbarismos groseros de la plebe” (Castro Gómez, 2016: 169). No obstante, la escuela pensada por Sarmiento y los manuales de urbanidad agudizaron la conformación de las diferencias entre la civilización y la barbarie: “la ‘urbanidad’ y la ‘educación cívica’ jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie” (Castro Gómez, 2016: 168).

Una lengua, una nación: la construcción de la nacionalidad en la Argentina y la imposición del castellano en las escuelas

El concepto de “lengua” que aquí se utiliza, se contrapone ineludiblemente con las definiciones hegemónicas que predominan en el campo de la ciencia lingüística. Entendemos por “lengua” algo más abarcativo que “idioma” o “dialecto”. Mientras que estos últimos, ligados a la técnica, demuestran ser un instrumento de comunicación que puede ser aprendido y dominado, “lengua” significa cultura y cosmovisión. Significa el sentido, la exteriorización de un universo simbólico que nombra al mundo que habitamos (Mignolo, 2003).

El uso de la lengua como instrumento de dominación por parte de los colonizadores y, posteriormente, para la conformación de los Estados-Nación modernos, supuso no solo la obligación del aprendizaje de una lengua foránea, sino, la negación y la eliminación de la lengua propia, pero también, de sus propios modos de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, resulta importante aclarar que no fue una imposición realizada tan solo en las colonias. Las naciones europeas modernas, para su constitución, establecieron una lengua nacional para la unificación de los territorios. Para ello, la constitución de un sistema educativo junto a la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura, resultó ser una herramienta eficiente. Mignolo nos recuerda a Nebrija, quien sostuvo frente a la reina Isabel de España que la lengua era el acompañante del imperio, sugiriendo en 1492 que sea el castellano la lengua imperial (2003). En un inicio, el castellano, actuó como la lengua de la política y la conversión religiosa en los territorios conquistados por España.

Luego, desde finales del siglo XIX, numerosos intelectuales han polemizado y debatido en torno al lenguaje que se debía hablar en los nuevos Estados, preocupación que derivaba a partir de la idea de la construcción de una “identidad nacional”. Martha Amuchástegui afirma que:

“El objetivo de procurar el sentimiento de nacionalidad y ‘amor a la patria’ en una niñez hija de inmigrantes o de nativos nace en esta época y se origina más en un afán por modelar una identidad imaginada o deseada por la clase dirigente, que en la heterogeneidad a la que dice combatir.” (2003: 16)

La búsqueda de homogeneidad social y la neutralización de la diversidad para la construcción de la nación fue un objetivo fundamental para las clases dirigentes, pues “(...) la homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrario: es un requisito de la modernización del país” (Villoro, 1998: 20). Villoro resalta que dicha homogeneización se realiza sobre todo en el nivel cultural: “unidad de lengua antes que nada” (Villoro, 1998: 21); pues, en los países con diversidades culturales resulta indispensable establecer un único instrumento de comunicación (pero a la vez de dominación). En numerosos países de América, fue la lengua castellana la que logró imponerse como lengua oficial de la nación (Amuchástegui, 2003).

En la Argentina, a finales del S. XIX y principios del XX, el sistema educativo fue el encargado de la construcción de la identidad nacional. Una sociedad heterogénea con múltiples valores, creencias, símbolos e historias, llevó a quienes apoyaron el proyecto de Estado a inculcar una tradición inventada por medio de la repetición de valores, creencias, normas, símbolos nacionales y de *una historia*, y así lograr la homogeneización social. En virtud de ello, es que se prosiguió mediante la creación de “(...) un panteón simbólico, fechas fundacionales, definición de símbolos nacionales y monumentos, una liturgia conmemorativa de fiestas patrias, rituales cotidianos escolares y, finalmente, la consagración impresa en los libros de texto (...)” (Artieda, Cucuzza y Linares, 2006).

Con respecto a los libros de texto, Cucuzza (2007) demuestra que la educación ciudadana fue uno de los principales problemas abordados para la construcción de la nacionalidad. La “apelación a la tierra” y la historia argentina fueron otros dos componentes sustanciales para llevar adelante el objetivo mencionado: en cuanto al primero, la difusión sobre las “virtudes” de “nuestro suelo” (un suelo aún no determinado) o la incorporación obligatoria del mapa de la República Argentina en 1910, resultan claros ejemplos. Por el otro lado, la apelación a la (una) historia argentina, ayudó a forjar un *origen común* originado en el mito de continuidad entre la colonia y el 25 de mayo de 1810. Esta historia se caracterizó por girar en torno a la vida y los acontecimientos vividos por los “próceres” de la revolución.

No obstante, resulta interesante pensar que la construcción de la nación no fue concebida de manera unificada. Cucuzza denomina “nacionalismo romántico” a aquellos que soñaban con una nación forjada a partir de la inmigración anglosajona (2007). Personajes de la generación del 37, entre ellos Alberdi, fueron quienes adoptaron este discurso:

“Para fundar la nación (y la nacionalidad) la Generación del 37 consideró que era necesaria la formulación de un programa político, el que se apoyaría en dos palancas de transformación: la educación y la inmigración, aspectos a los que se dedicaron respectivamente Sarmiento y Alberdi, factores capaces de eliminar los rastros de la colonización española según la conocida frase: “Somos independientes pero no libres. Los brazos de la España no nos oprimen; pero sus tradiciones nos abruma.” (Cucuzza, 2006: 21)

En este sentido, se implementaron estrategias de búsqueda y seducción de inmigrantes anglosajones para que arriben, e importen civilización, a un territorio atrasado por causa de los resabios de la colonización española. La Ley de Inmigración y Colonización (N° 817) de 1876 promulgada por Avellaneda, resulta una de las tantas iniciativas encauzadas en esta retórica inmigratoria.

A partir de 1880, sin embargo, el desajuste entre la idea de inmigrantes que el “nacionalismo romántico” imaginaba y quienes realmente migraron (mayoría de europeos latinos, sobre todo de Italia, España y Francia) generó ciertos descontentos y preocupaciones, y provocó un fuerte rechazo por parte de los sectores conservadores (“nacionalismo patriótico conservador”; Cucuzza, 2007).

En cuanto a los pueblos originarios, como vimos con Quijano, la expulsión y la negación fue la acción consensuada por parte de los grupos nacionalistas. Lo llamativo es que la producción de los discursos escolares sobre los indígenas se realizó al mismo tiempo en que se montaron las políticas de extinción o de proletarización hacia ellos:

“Su construcción se realiza en los momentos inmediatos a las guerras de fronteras, la conquista de los territorios del sur (1879-1884) y las campañas militares del Chaco (1870-1899); con muchos de sus protagonistas que vivían en reducciones estatales o religiosas donde ‘aprendían’ a ser trabajadores de explotaciones económicas (ingenios, obrajes), y eran evangelizados.” (Artieda, et. al., 2006)

Los discursos escolares funcionaron como instrumento de manipulación de identidades y constituyeron una falsa imagen del indio, en donde la animalidad y la deshumanización lo caracterizaban (salvaje, violento, primitivo, *sin lengua, que no sabe hablar, que aúlla como lobo*). Esta deshumanización, además de fundamentar las cruentas campañas de exterminio y despojo, se aprovechó para generar un necesario contraste y así lograr un “nosotros” civilizado. En otras palabras, esta negación significó la construcción de una “otredad” que sirvió como pretexto para construir un “nosotros” y afirmar la identidad argentina (Artieda, et. Al., 2006).

Contrastándose con el indígena “sin lengua”, y afrontando el problema de la inmigración que supuso una diversidad de dialectos, se buscó por medio de la educación imponer el castellano como idioma nacional: “La lengua heterogénea que hablaba el pueblo debía ser homogeneizada aferrándose a la lengua castellana, disociando la lengua del cotidiano de la que se estudiara en el aula” (Linares y Sprengelburd, 2017: 189). Las citadas autoras explican que entre los objetivos que debía perseguir la escuela, “(...) figuraba el enriquecer y corregir el vocabulario, construir las frases con propiedad, belleza y adquirir las técnicas de la lectura, escritura, ortografía y caligrafía (...)” (2017: 189), es decir, alcanzar la “pureza del idioma” por medio de la alfabetización y la enseñanza de la lectura.

En síntesis, la construcción de los Estados-Nación se apoyó en el modelo europeo, buscando construir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y, en este sentido, la lengua significó un elemento de discriminación y de opresión bajo la idea de “una lengua, un territorio” (Mignolo, 2003). En otras palabras, la alfabetización del castellano en las escuelas y la prohibición de las lenguas maternas como el *quechua* o el *guaraní*, o del lenguaje popular como el *cocoliche* (producto de la inmigración; Amuchástegui, 2003), significó un acto de homogeneización/negación necesaria para la construcción de un sujeto-ciudadano nacional.

Es sabido que las lenguas fueron negadas todos estos años hasta la actualidad, que esta retórica de “una lengua, una nación” se perpetuó y que aún hoy se perpetúa tanto en el imaginario escolar como en el sentido común. Y si bien la Educación Intercultural Bilingüe (Ley 26.206,

2006) hoy en día funciona como una herramienta para los pueblos originarios para reivindicar y reforzar sus lenguas y su cultura, profundizar este tipo de políticas y romper con el sentido común resulta una tarea inmediata y necesaria para reparar la negación histórica y para construir nuevos horizontes educativos de-coloniales e interculturales.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1998) (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AMUCHÁSTEGUI, M. (2003). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En: PUIGGRÓS, A (dir.) y CARLI, S. (Coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

ARATA, N. y MARIÑO, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en doce lecciones*. Buenos Aires: Novedades educativas.

ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

ARTIEDA, T.; CUCUZZA, R. y LINARES, C. (2006). “La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)”, en *Segundo Encuentro de la Red Alfa Patre-Manes, Centro Internacional de la Cultura Escolar CEINCE*, Berlanga de Duero (Soria, España): mimeo.

BHABHA, H. (2010). *Nación y Narración*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2016). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO – CICCUS.

CICCERCHIA, R. (2005). *Viajeros. Ilustrados y románticos en la imaginación nacional*. Buenos Aires: Troquel.

COMENIO, J. A. (1987) (1657). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

CUCUZZA, H. R. (1985). “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en HILLERT, F. y otros: *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.

CUCUZZA, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DE MIGUEL, A. (2002). Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En: CUCUZZA, H. R. (dir.) y PINEAU, P (Codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DESCARTES, R. (1980) (1637). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Losada.

DUSSEL, E. (2011) (1977). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

FIGARI, C. y DELLATORRE, G. (2008). Salarización, Ciudadanía y Escolarización. Tensiones y conflictos en la modernidad. En: DELLATORRE, G. (comp.) *Problemáticas educativas en la Modernidad. Tensiones y Conflictos en el debate contemporáneo*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Departamento de Publicaciones e Imprenta.

HOBSBAWN, E. (1997). *La era de la revolución*. Buenos Aires: Crítica.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

LINARES, M. C. y SPREGELBURD, R. P. (2017). *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*. Luján: EdUNLu.

MIGNOLO, W. (2003) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

MIGNOLO, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*(antología, 1999-2004).(CARBALLO, F. Y HERRERA ROBLES, Eds.). L. A. Barcelona: CIDOB y UACI. 2015.

OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Planeta.

PRONKO, M. (1992). *Dos modelos de organización de la educación del siglo XVII: Francia e Inglaterra*. Universidad Nacional de Luján: Mimeo.

QUIJANO, A. (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, año 13 (29), pp. 11-21.

QUIJANO, A. (2016). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO – CICCUS.

ROIG, A. (2008) (1994). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: Editorial El Andariego.

SARMIENTO, D. F. (1849). *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin y compañía.

VILLORO, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En: *Estado Plural, pluralidad*

de culturas (pp. 13-62). México: UNAM/ Paidós.

ZEA, L. (1998) (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).
Miembro de la Cátedra Abierta Intercultural (UNLu). santiagohidalgo123@hotmail.com

Construyendo saberes bajo los aleros de los ranchos. Una experiencia de investigación popular

Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino
de Santiago del Estero – Vía Campesina
Argentina

Recibido Marzo 2020
Aceptado Abril 2020

Resumen

Esta crónica narra y analiza la experiencia de reconstrucción histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina. Posee la singularidad de haber sido elaborada por algunos de los y las protagonistas de dicho proceso. En la misma, es posible hallar reflexiones acerca de la tensión entre las nociones de *memoria e historia*, partiendo siempre de las voces y los relatos de los propios campesinos y campesinas. Debate también aspectos centrales de las tensiones que subyacen al rol de los/as investigadores/as en la reconstrucción de la memoria de los movimientos sociales.

Palabras clave: Memoria - Historia - Movimiento campesino - Santiago del Estero

Under the eaves of the house. About the experience of historical reconstruction of the Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Abstract

This chronicle narrates and analyzes the experience of historical reconstruction of the Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina. It presents the singularity of having been elaborated by some of its own protagonists. It includes considerations about the tension between the notions of memory and history, taking always as a start point the voices and narrations of the peasants. It also debates central aspects related to the tensions that underlie the role of researchers in the reconstruction of the memories of social movements.

Key Words: Memory - History - Peasant movement - Santiago del Estero

El MoCaSE-VC y la memoria histórica

El acceso y permanencia de las comunidades campesinas e indígenas en tierras productivas y los conflictos culturales con la civilización occidental son una problemática de largo arraigo en Latinoamérica. Los alzamientos de Tupac Amaru, la revolución mexicana y la revolución cubana, son algunos de los grandes procesos sociales movilizados alrededor de una defensa de la cultura indígena y/o la lucha por la tierra. Los estudios agrarios han debatido durante mucho tiempo a qué se le llama campesinado y sus posibilidades de supervivencia en el capitalismo industrial. Lo cierto es que el campesinado no solo persiste, sino que también se recrea (Domínguez, 2009). Y esa re-creación tiene lugar de la mano de nuevas y renovadas formas de producción y circulación del conocimiento. Entre ésta se encuentran algunas estrategias de producción colectiva que disputa -de diversas formas- los sentidos del discurso hegemónico. En este contexto tiene lugar la sistematización de la experiencia organizativa y de producción colectiva de conocimiento en las centrales campesinas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MoCaSE-VC), que se inscribe en un largo proceso de resistencia y re-creación de la cultura campesino-indígena cuyas raíces se extienden a lo largo y a lo ancho de la historia de América Latina.

La historia del grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC, nuestra práctica y construcción metodológica están enraizadas en la historia, las prácticas y el desarrollo territorial de este movimiento, que desde sus inicios se planteó como objetivo la organización del campesinado santiagueño desde sus bases. Un campesinado que fue históricamente discriminado y encasillado del lado de la barbarie y el “atraso”, en la dicotomía civilización/barbarie de Sarmiento, constitutiva del pensamiento nacional argentino (Gelman, 2015).

El compañero Ángel, que participó de la fundación de la Comisión Central de Pequeños Productores Ashpa Sumaj de Quimilí y hoy forma parte de la UNICAM-SURI (Universidad Campesina-Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos) en Ojo de Agua, comentaba al respecto:

“Desde hace siglos la civilización occidental ha llevado adelante una práctica pedagógica y una metodología de vínculos y relaciones, donde el saber, el conocimiento, la información, las ciencias y las técnicas se transmitieron como hegemonía de élites, atomizada, compartimentada o enciclopédica. Como consecuencia práctica, unos iluminados que leyeron y estudiaron muchos libros enseñan a quienes no saben leer, ni estudiaron libros. Desconociendo que no es obstáculo para la lectura y práctica en el mundo el no saber leer y escribir un libro. El hombre lee y estudia permanentemente en su vida cotidiana, en su relación con el mundo y con los otros vivientes y hombres

en el mundo. Dicho esto no como un desprecio a la civilización occidental, sino como una práctica del derecho a reconocer y ser reconocidos como personas que leen el mundo, que reflexionan, indagan, deciden, optan y constituyen formas de vida diversas.”
(Ángel Strapazzon, 2005)

La provincia de Santiago del Estero (Argentina) cuenta con una de las mayores tasas de población rural del país, que es en gran parte descendiente de pueblos originarios, y también una alta tasa de emigración de la provincia. Muchas comunidades rurales han sufrido grandes violencias referidas a su modo de habitar el territorio, desde la tenencia precaria de la tierra -en términos jurídicos- hasta usurpación y desalojo por diferentes medios; violencias legitimadas por un discurso dominante del desarrollo, que desvaloriza la economía campesina-indígena mientras jerarquiza y promueve la producción agropecuaria empresarial a gran escala expresada en el modelo agro exportador. La precariedad jurídica está ligada a una interpretación dominante de los actores con poder judicial y político, acerca del desarrollo y el progreso económico y cultural, según la cual hay sujetos portadores de la cultura y el progreso y hay sujetos de la incultura y el atraso. Esta matriz de pensamiento fundada en la división civilización/barbarie, implica también la negación de su cultura, la marginación de los servicios públicos y las diversas formas de explotación a las que ha sido sometido, atravesando diferentes procesos de campesinización-descampesinización-re-campesinización (Domínguez, 2009; MoCaSE, 1999).

Gráfico 1: Mapa de la Provincia de Santiago del Estero con la localización de las centrales campesinas que componen al MoCaSE-VC. *



Fuente: Elaboración propia.

* CCPN: Central Campesina de Productores del Norte, cerca de San José del Boquerón.
CCUN: Central Campesina Unidos del Norte, en los alrededores del Parque Nacional Copo.
COPAL: Central Campesina de Copo y Alberdi, en dichos departamentos.
CCCTIA: Comisión Central Campesina Tata Iaiá Ashpacán, en la localidad de Tintina.
CCPPAS: Comisión Central de Pequeños Productores Ashpa Sumaj, localizada alrededor de Quimilí.
CANESI: Carpa Negra de La Simona, en las cercanías de Los Jurjes.
CCP: Central Campesina de Pinto.

Desde fines de la década de 1970 se registran grandes procesos de disputa por la cultura campesina indígena en el territorio santiagueño, con sus particularidades y diversidades (Dargoltz, 1997; MoCaSE-VC, 2016a); luchas por la recuperación y preservación del territorio que suponen, a su vez, una disputa en el orden de lo público por lograr el reconocimiento de sus tierras y el no avasallamiento de sus modos de vida, sus formas de producción, sus saberes, sus costumbres.

Las comunidades campesinas indígenas producen en el bosque chaqueño respetando su biodiversidad, se sienten parte de la naturaleza y toman decisiones productivas pensando también en las futuras generaciones. En esta perspectiva, el territorio no es sólo un espacio físico sino también espacio social y cultural donde se manifiestan relaciones sociales, ideas y palabras (MNCI, 2012).

El modelo de producción hegemónico, por el contrario, se basa en el desmonte de grandes extensiones de tierra, la siembra con monocultivos y el uso de grandes cantidades de agroquímicos -que se arrojan aun sobre las poblaciones rurales- con el objetivo de maximizar la rentabilidad (Domínguez, 2009).

El surgimiento de asociaciones campesinas zonales en los años '80, y su nucleamiento en el MoCaSE, en 1990 puso fin a la invisibilización de estas disputas (que en la lucha por la tierra se habían caracterizado por un proceso de desalojos “silenciosos” de familias campesinas), transformando así el silencio en “conciencia del derecho hecha palabra y acción” (MoCaSE, 1999).

En los últimos años, la lucha por la tierra ha recrudecido en el territorio santiagueño, con la aparición de grupos parapoliciales y sicarios, agudizando los conflictos comunitarios con un saldo de muertos, numerosos heridos, ranchos y corrales quemados, animales robados y múltiples amenazas a los pobladores (MoCaSE-VC, 2012). En este contexto, la sistematización de las experiencias organizativas y de lucha del Movimiento campesino cobra una renovada importancia para su consolidación y fortalecimiento.

Este trabajo es una sistematización (Jara, 1994) de la experiencia del grupo de la Memoria Histórica del MoCaSE-VC, que toma como insumo las memorias de sus integrantes y de distintos registros que interpelan a esas memorias (actas de reunión, intercambios por mail, las producciones del grupo, registro de talleres en el territorio, etc.). A partir de la elaboración de una serie de preguntas-guía (Zemelman, 2011), reconstruimos la metodología que fue utilizada por este grupo para participar de la recuperación y re-creación de la memoria histórica sobre el origen y consolidación de las centrales campesinas que conforman el MoCaSE-VC y los logros y dificultades de esta experiencia en los territorios. Este escrito fue producido de forma colaborativa y debatido en sucesivas reuniones del grupo, integrando aportes de todos y todas sus miembros.

Un inicio

El Grupo de Memoria Histórica se conformó a partir de una iniciativa del MoCaSE-VC. Algunos militantes de la organización transmitieron el motivo de preocupación en el Movimiento: la necesidad de recuperar la propia historia y de contarla, tanto para compartir con otras organizaciones y sujetos, como para su apropiación por los y las más jóvenes. Estos objetivos son parte de un razonamiento arraigado, una práctica social muy difundida: la de narrar, contar la historia. Nos encontramos con esa definición política, la de contar para la apropiación de otros y otras, y la de contar para que los y las jóvenes conozcan. En el año 2006, nos propusieron a un grupo de compañeros y compañeras que veníamos trabajando con el Movimiento realizar la tarea de transformar esas historias en palabras escritas. En la introducción de *Memorias de los Orígenes de la Central Campesina de Pinto* se cuenta:

“En el MoCaSE V.C., hacía tiempo que se estaba conversando la posibilidad de escribir cómo se fue construyendo el movimiento, hacer memoria y dejarla registrada para que entre todos se vaya recordando, para que otros compañeros puedan conocerla. Como el tiempo muchas veces no alcanza para sostener la lucha y además ponerse a escribir, nos pidieron una mano. Empezamos a trabajar en junio de 2006.

Comenzamos con la idea de construir un material único que intentara ser una síntesis de la memoria del movimiento a nivel provincial y que incluyera relatos, documentos, imágenes, comenzó a dar vueltas la idea de un libro.

Desde el inicio del trabajo, apareció en el debate el problema de la forma que podría tener el libro escrito, dónde se ponía el acento, en qué temas, cuánto de historia y cuánto de los diferentes aspectos que conforman la realidad de Santiago y del Movimiento. Cuánto centrarnos en hechos y cuánto en procesos. Cuánto en lo estructural y organizativo y cuánto en la vivencia subjetiva. Esto nos parecía importante de definir porque iba a afectar el cómo encarar las entrevistas. Los compañeros campesinos que sabían del proyecto de “el libro”, nos daban su testimonio, seleccionaban en sus relatos lo que consideraban que debería estar allí. Al mismo tiempo que escuchábamos y leíamos el material se analizaron varias propuestas para ordenar la información (MoCaSE-VC, 2018 [2010]: 12-14)”.

Algunos viejos y viejas militantes habían quedado encargados de hacer la tarea de reconstruir la historia de la organización, pero se hacía difícil desarrollar esa actividad en el trájín cotidiano. Por eso se convocó a algunas personas que ya desarrollaban actividades con el MoCaSE-VC o tenían algún vínculo con este. A partir de esa convocatoria el grupo se fue conformando y la tarea, construyendo. Y decimos bien que se fue “construyendo”, porque inicialmente lo que teníamos era, más que una tarea, un objetivo amplio, que se fue convirtiendo en tarea concreta y realizable en diálogo con el Movimiento.

La mayoría de quienes integramos el grupo conocíamos un pedacito de la experiencia del MoCaSE-VC. Varios, de alguna manera, teníamos que ver con tareas relacionadas con

recuperar la experiencia de lucha campesina: algunas habían intentado recuperar las voces de los más “viejos”, otros trabajábamos en el campo de la comunicación en producción audiovisual y unos cuantos estábamos interesados en los procesos de educación popular dentro del Movimiento.

Y más allá de las diversas motivaciones del colectivo en organizarse junto al MoCaSE-VC, compartimos un posicionamiento ideológico y político focalizado en la construcción a partir de la experiencia y en una mirada descolonizadora de los saberes y la producción de conocimiento. En especial, nos conmueve y entusiasma el esfuerzo por construir democráticamente una organización masiva, con fuerte protagonismo popular.

Nuestra dedicación a la tarea se nutre también de la confianza en que ayudar a difundir la experiencia del MoCaSE-VC es también hacer un aporte a quienes quieran pensar y transitar caminos posibles en la construcción de modos de vida alternativos al dominante, aunque lo hagan en otros contextos y en el marco de otras realidades del campo popular.

Nuestra tarea se fue organizando alrededor de un objetivo que explícitamente se formulaba como “la recuperación de la historia del MoCaSE”. Un objetivo que al poco tiempo se mostró complejo e inmanejable. Ni los compañeros del Movimiento ni el grupo teníamos claro qué tipo de cosa sería el resultado. Pero entendíamos que no se trataba de una lista de hechos y fechas, ni una simple recreación o ampliación de la historia repetida por la academia y las ONGs del sector rural santiagueño, sino sobre todo una recuperación más integral, capaz de transmitir la densidad de la experiencia de la organización y la lucha.

Partimos de la posibilidad de intentar dar respuestas a una lista de preguntas, cuyas respuestas nos ayudarían a definir “hacia dónde ir”: ¿Cómo se había trabajado la cuestión de la cultura? ¿Cuál fue el proceso que llevó a los compañeros a construir su identidad indígena y campesina? ¿Cuál fue el proceso de trabajo junto a las mujeres? ¿Cómo abordaron temas o problemas vitales como la salud y la educación? ¿Cómo se construyó la estrategia de defensa de los territorios? ¿Qué pasa con los saberes tradicionales? ¿Cómo reflejar las experiencias de gestión colectiva del trabajo, de la comercialización, del consumo? Y un etcétera importante.

Todo esto tenía que ver con intereses y ángulos de mirada que a fin de cuentas constituían la razón por la que la experiencia le resultaba importante a cada quien y que con el paso del tiempo y el avance del diálogo nos movilizaría como colectivo. Inicialmente nos propusimos, por un lado, una lista de temáticas que debían estar contenidas en la historia y por otro, una serie de hechos que no iban a poder dejar de ser narrados, puntos nodales que suelen destacar las y los *cumpas* cada vez que cuentan la experiencia frente a un auditorio.

Buscando antecedentes, encontramos en Francisco René Santucho (1925-1975) un referente de relevancia para la sistematización y teorización de las culturas y saberes indígenas y

campesinos en Santiago del Estero. Su labor intelectual y política desde la revista *Dimensión* (1956-1962) y en la organización del Frente Revolucionario Indoamericano Popular (1961-1964) dieron forma al indoamericanismo, sentando las bases de un pensamiento y una sistematización de las culturas indígenas, así como una crítica al discurso y proyecto dominantes de país blanco y civilizado (Santucho, 1959).

Junto con Rodolfo Kusch y su filosofía indoamericana (Kusch, 2015) han sido referentes para la formación de miembros del Movimiento llegados de fuera del monte santiagueño y en el diseño de estrategias de intervención en los territorios. Sin embargo, estos autores no habían trabajado como parte de las comunidades campesinas indígenas cuyos saberes buscaban rescatar, revalorizar y difundir. Esto implicó (re)pensar muchas de nuestras concepciones acerca de cómo llevar adelante el proceso que nos pedían las compañeras y compañeros de la organización, dialogar con ellos en el territorio, y construir en el hacer la metodología de trabajo y el tipo de producto resultante.

Llegado cierto punto decidimos, por la complejidad, extensión y particularidades del Movimiento Campesino, dejar de lado la idea de un libro único -que hubiera exigido restringir y jerarquizar la memoria- y encarar una colección de cuadernos que mostrara el proceso de la memoria desde los distintos espacios del territorio santiagueño en que crece el Movimiento. Así podríamos recuperar, en primer lugar, los recuerdos de las luchas y de la organización desde las centrales que lo conformaban y después, si quedaban temas importantes sin desarrollar, canalizarlos en otros cuadernillos.

Ésta es una definición política importante, en línea con la forma que tiene el Movimiento de mostrarse, desarrollar su formación y contar su historia. El Movimiento decide contar su historia a partir de una multiplicidad de procesos que llevaron a constituir el nivel de organización más concreto, que son las comunidades, y cómo ellas se agruparon y constituyeron niveles de organización zonal que son las Centrales Campesinas, a la vez que la articulación entre estos debates y acciones políticas a nivel provincial. Preguntarse de qué forma el Movimiento a nivel provincial promueve, sostiene y fortalece dichos procesos en la base y cómo aprendemos colectivamente de ellos, implica dar voz a los compañeros y compañeras que día a día construyen y recrean la organización en sus acciones más íntimas.

Los libros de las Centrales se proponen contar cómo ha sido su propio proceso de conformación. Esto, dicho de forma sintética, implica contar cuáles son las instancias previas, cómo se da la coyuntura del territorio, cuáles son los precedentes, los actores, los márgenes de acción y cómo se van dando los primeros pasos en pos de la organización, su continuidad y finalmente la consolidación del espacio político de la central. Para unas será el cierre de un gran conflicto, para otras puede ser la construcción del galpón, u otra cosa. Es una definición que toma la central cuando trabaja con el grupo. La elección de este necesario recorte temporal también implica, por parte de la central, una evaluación concreta de su propio proceso político y no sólo un relato colectivo de sus recuerdos.

Quién cuenta y por qué contar

Y así comenzamos a trabajar con los procesos organizativos que dieron lugar a las centrales zonales que son los núcleos de acción territorial del Movimiento. En las entrevistas que realizamos a compañeros y compañeras, siempre aparece la alegría de haberse organizado y el cambio que ha producido la organización en sus vidas y en el colectivo.

El autor de los libros es el propio MoCaSE-VC. La historia se cuenta desde su voz, desde su alegría, desde sus luchas y esperanzas. En la recuperación de la memoria, la centralidad de la voz de los protagonistas también significa poner en cuestión la concepción de la autoría en un libro de historia. El Grupo de Memoria Histórica tiene un lugar en el trabajo, que incluye la transcripción del lenguaje oral al escrito, pero no es la autoría. Se trata de recoger la voz de los y las autoras, las personas y comunidades hacedoras de la experiencia y trabajarla con criterios comunicativos y de respeto, tanto de lo que se ha dicho y registrado como de los acuerdos colectivos de la organización.

Nuestro trabajo de campo como militantes del MoCaSE-VC es recoger las voces de los compañeros y compañeras y reconstruir un relato de sus procesos de lucha, con el objetivo de llegar a lectores y lectoras diversos y diversas. En este punto rescatamos y compartimos las palabras de Silvia Rivera Cusicanqui, quien afirma sobre el Taller de Historia Oral Andino que “al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entre un “ego cognoscente” y un “otro pasivo”, sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro” (2006: 21).

El proceso de sistematización reconstruye un pasado significativo para el colectivo, permitiendo identificar hitos, coyunturas y conflictos que han dinamizado el proceso (Bickel, 2006). Estas memorias colectivas quieren decir algo sobre su presente (Reyes Mate, 2006) y surgen en un contexto y un espacio determinado (Garguín et al, 2004). A lo largo del trabajo “se desarrollan simultáneamente los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia” (Torres Carrillo, 1996). A la sistematización como proceso le “antecede un 'hacer', que puede ser recuperado, re-contextualizado, analizado y re informado a partir del conocimiento adquirido en el proceso vivido” (Ghiso, 1998: 8). Este hacer está profundamente marcado por las características de sus protagonistas, que viven “las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos a su vez nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser” (Jara, 2012: 70).

La construcción de los libros permite entonces a la central campesina como colectivo organizado realizar un proceso donde, volviendo sobre su pasado desde su presente, (re)piense su futuro. La organización, al recuperar y recrear su memoria histórica de forma participativa, fortalece una identidad colectiva y permite construir una mirada de su pasado, de forma

conjunta entre todos y todas sus miembros. Produce así una actualización de su memoria larga (reencontrándose con las memorias subterráneas que portan la diversidad de los sujetos), y que permite en el proceso, de forma creativa, romper con las normas que guían este presente y pensar, en esta renovada experiencia social, un futuro distinto al status quo (Pernasetti, 2009; Rivera Cusicanqui, 2006; Thompson, 1989). Estas historias no oficiales que traen consigo cada compañera y compañero, que se mantenían mayormente en el ámbito privado, ahora pasan, mediante un trabajo profundamente político, a jugar en las disputas en el ámbito público, de la organización y más allá de ésta (Delrio, 2010).

El sujeto de estos relatos son los campesinos y campesinas. Nuestra tarea como Grupo de la Memoria Histórica es participar en el proceso de transmitir a los campesinos y campesinas organizadas en la Central, a miembros y miembras del MoCaSE-VC de otros territorios, a militantes de otras organizaciones sociales y luego a estudiantes, educadores y educadoras, intelectuales y otros grupos y personas interesadas en conocer estos relatos. Ese es el orden acordado en la organización y en las definiciones tomadas en asambleas de las centrales al evaluar borradores, luego de debatir “a quién le contamos”. Y eso lo tenemos siempre en mente como grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC a la hora de preguntar, de usar conceptos, de dar por cerrado un tema. Lo que se busca es contar un proceso de transformación social, que está abierto y que nos interpela a nosotros y a nosotras como sujetos. No se cuenta la historia de individuos, sino las memorias de un colectivo. Si hay relatos que se centran en personas, es para que se entiendan procesos de un grupo, nunca para fomentar personalismos. En las producciones del Movimiento, la pluralidad de voces (de los y las integrantes del Movimiento) demuestra la existencia de una diversidad de relatos, interpretaciones, sentidos alrededor de un esquema narrativo compartido por el grupo (Wertsch, 2008), pluralidad de la memoria que constituye una riqueza, permitiendo complejizar los análisis del pasado y cuestionar la homogeneidad que muchas veces plantea la historia académica y de los archivos que la academia y el Estado organizan (Calveiro, 2017). Polifonía narrativa que, siguiendo a Oberti (2005), se constituye en uno de los mayores desafíos metodológicos en el mundo actual. Es así que los libros del Movimiento se construyen siempre a partir de relatos de decenas de campesinos y campesinas, que narran sus memorias sobre la formación y consolidación de la organización y las reflexiones sobre conflictos y luchas en los que han participado. El Movimiento busca mostrar los cambios en la vida privada, en las formas de la sociabilidad, las formas de la acción política, los marcos de alianza, la autonomía de las formas hegemónicas del poder y el Estado, y las formas de relacionarse en armonía con el ambiente, en tanto procesos de transformación social, de subversión de estructuras, de caminos posibles en la construcción de un mundo distinto.

Se trata de un trabajo que retoma, entre otros desafíos planteados por Hugo Zemelman Merino, aquel relativo a los colectivos:

“Los colectivos son un tema casi inédito, variable, complejo, que se relacionan entre sí de manera inmediata y mediata, tienen distintos espacios y tiempos, lo que no siempre

está presente en la investigación, ni siquiera en la investigación especializada sobre los sujetos sociales, por lo que constituyen un desafío que tenemos que revisar.” (2003, s/r)

Un ejemplo es el relato que realizan Alicia Vallejos y Genaro Escalada de la Comisión Central Campesina Tata Iaia Ashpacán -CCCTIA- de Tintina sobre su propio proceso organizativo:

Alicia Vallejos: “Yo antes como que tenía en la cabeza la visión de que yo tenía que estar en la casa y hacer las cosas de la casa, cuidar de que mis hijos estudien, vayan limpios a la escuela, de que en la casa esté todo ordenado, de que no falte nada. Era como que yo miraba así a mi familia, a mi alrededor nomás. Más allá de que veía las necesidades de que había en mis vecinos o en el barrio o en el pueblo, pero no me despertaba por hacer algo.

Pero surge así que a través de empezar a participar yo en las reuniones, qué se yo, la gente que estaba participando o los compañeros, como decimos nosotros, han descubierto que quizás yo era otra persona que tenía una formación y una capacidad que ellos habrán descubierto en mí. Y yo he descubierto sola en mí de que tenía capacidad para hacer muchas cosas que antes pensaba que no lo podía hacer, que no estaba capacitada o que no estaba formada para hacerlo. Porque pensaba que, que sé yo, que no podía sentarme por decirte frente a un intendente a hablar porque yo soy una mujer que no tengo un estudio a nivel secundario, ni un nivel primario completo. Entonces que yo con qué palabras voy a sentarme a hablar ante un intendente. Yo pensaba, opinaba así, no es que nadie me decía que yo...

Claro, se hacía una reunión de la Central y se planificaba para tal fecha, y se hacía una jornada de trabajo de todo un día y así se ha ido levantando. Y bueno, pero hasta ahí vamos haciendo lo que podemos que dentro de todo el esfuerzo que es, para nosotros es mucho, es una gran cosa porque tenemos un lugar donde poder reunirnos y discutir, pero las discusiones constructivas que nos van llevando cada día más a ir mejorando, nos vamos formando y capacitando más y vamos tratando de aprender cosas, ir avanzando cada día un poquito más. Uno cada día aprende un poquito más porque nadie a veces hay personas que creen saber todo, pero no es así. Yo no puedo decir, a lo mejor yo tenga la capacidad de poder soltarme más, hablar o dirigirme hacia alguien, pero no por eso tengo que sentirme que soy más capaz que el otro compañero que está al lado mío y no se anima a hablar. A lo mejor él tiene muchísima más capacidad. Todas esas cosas aprende dentro de la formación que va teniendo.

Siempre se opina y se decide entre todos si es conveniente para todos bueno, y si favorece a uno o dos, eso no es trabajar en grupo, porque yo estoy pensando solamente para mí y mis compañeros que están, bueno, no me interesa.” (Alicia Vallejos, CCCTIA Tintina, 2015)

A lo mejor, yo desde chico cuando vivía mi viejo, no me agradaba la forma en que lo trataba el patrón a él. Y eso me venía picaneando a mí, cuando me decían que la política es de esta forma, y que el campesino unido puede trabajar de esta otra forma. Terminé sacando producto de la parcela donde vivimos, haciéndole carbón para un tal

Santillán de aquí, y bueno se enriqueció él, yo no. Peor todavía cuando he analizado. Terminar todo un bosque, que quizás mi abuelo ni habrá nacido cuando ha empezado a crecer ese bosque. Tener cincuenta y pico de años ahora y no tener nada, y aquel que ha sacado... cuánto he trabajado... he trabajado como 14 años para haciéndole carbón, cortando leña en el monte. Y yo no he arrimado nada y él sí. Ha hecho su plata con el sacrificio de muchos de por acá, que los mismos compañeros saben. Ellos han trabajado años para él y no hemos logrado nada. Hoy que estamos en la organización soy independiente. Trabajamos en la casa con la producción que tenemos, algo que conseguimos a través de la organización, por parte de un proyecto. Y lo que hemos conseguido a través del Movimiento, no creo que un político nos va a venir a... Yo creo que ahora somos independientes, y eso es lo que no les gusta a ellos, lo que no nos pueden manejar.” (Genaro Escalada, CCCTIA Tintina, 2015)

Ambos relatos muestran cómo la organización ha transformado hasta lo más cotidiano de sus vidas, que hoy poseen mayor autonomía, son más libres, al tener muchos compañeros y compañeras en quienes confían. Se animan a hacer escuchar su voz más frecuentemente y sus voces se escuchan más lejos. Sin embargo, cada narración es particular y social a la vez, tiene una especificidad de cada individuo y articulan algunos esquemas narrativos comunes.

Definiciones sobre la memoria

Una de las discusiones del grupo al iniciar el trabajo de recuperación de la memoria histórica se dio alrededor de la noción de “memoria”. La propia práctica nos fue llevando a descartar el objetivo de reconstruir la “historia” como orientador de la tarea. La idea de historia suponía construir contextos y procesos, con relativa distancia de lo que los compañeros y compañeras narraban, con una mirada que “procura objetividad” (aunque nunca pensamos esta objetividad como sinónimo de neutralidad) que nos indicara procesos y causas de esos procesos (ver Wertsch, 2008). Empezamos a pensar la idea de memoria como reconstrucción de un pasado que resulta significativo para las y los que construyen la lucha.

Se asumió, entonces, la decisión de trabajar alrededor de los elementos que los compañeros y compañeras de cada central decidieran que eran necesarios. Esto significó desarmar muchos elementos que tenían que ver con la construcción historiográfica desde la perspectiva académica, como la inclusión de fuentes externas de sucesos locales, análisis de coyuntura y contextualización a través de la relación con hechos que ocurrían en otras partes en el momento de los conflictos y procesos narrados. Fuimos pensando que ese modo de construir el relato histórico, naturalizado por quienes integramos el Grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC, muy probablemente respondía a una visión del mundo que niega la perspectiva y la narrativa de los y las sujetos subalternos, constriñendo la experiencia en su carácter subjetivo. En un plano metodológico, esto requiere poder reconocer la subjetividad que actúa también en nuestras preguntas y en las lecturas de las entrevistas realizadas.

Esta decisión apunta a afirmar que quienes construyen su historia asumen las principales decisiones a la hora de narrarla. De esta forma se construye una narración que es muy distinta a la historia académica o universitaria. Aquí los hechos y procesos significativos de la lucha y la construcción de organización popular son definidos por sus propios protagonistas, quienes construyen el relato de su lucha resignificándola y dándose lugar para reflexionar sobre sus propias experiencias. Donde cada sujeto se da lugar a reflexiones que, en el marco de la organización, les permitan con una distancia mayor de sus memorias personales (al confrontarse con la memoria de otros compañeros y otras compañeras y de registros -visuales y escritos- que ellos y ellas traen a estas instancias de debate colectivo) volver sobre su pasado para reinterpretarlo, complejizarlo, trabajar sobre zonas opacas de la memoria (González, 2014), encontrar nuevas relaciones de poder, prácticas de resistencia y experiencias olvidadas, y así reencontrarnos con expresiones novedosas que habilitan a “conformar prácticas políticas emancipadoras” (Calveiro, 2017: sp). No quiere decir que la memoria colectiva no esté sometida a criterios de validación y de verosimilitud (Delrio, 2010), sino que los mismos son diferentes (y contradictorios) con los de la historia como disciplina académica.

Esta forma de construcción de conocimiento, por la ruptura que supone frente al modo que se nos enseña en las instancias académicas, generó fuertes debates en el Grupo de Memoria Histórica del MoCaSE-VC; nos preguntamos sobre la historia y la memoria, qué significa su reconstrucción y cómo organizar su relato. A su vez, también suscitó aireados reclamos de algunos lectores y lectoras académicas a los borradores iniciales por no respetar formas hegemónicas de contar la historia, porque parecía que “los campesinos hablan mal”. Llevamos estas preguntas y debates a diferentes instancias colectivas de decisión del MoCaSE-VC. En la Central Campesina de Pinto se generó una respuesta que resultó muy orientadora del trabajo posterior: “para nosotros no es historia, porque nosotros estamos haciendo todavía”; “memoria es recordar todo lo que venimos pasando, la historia tiene un punto de terminación”. Pero así y todo, sin que las cosas se hayan terminado, es urgente transmitir la experiencia: “una memoria puede servir para todos nuestros jóvenes que se suman y es una memoria de nosotros, que hemos venido construyendo, puede servir para eso” (MoCaSE-VC, 2010: 4).

Hacia una metodología

No hay metodologías únicas y aplicables a toda organización en distintos momentos y lugares, pero a lo largo de los años hemos sistematizado formatos que nos han permitido avanzar en la tarea, recoger una diversidad de voces, ampliar los debates sobre la memoria colectiva y reflexionar sobre los procesos que queremos contar. Según nuestro aprendizaje colectivo junto con las distintas Centrales del MoCaSE-VC hoy esta metodología abarca seis etapas, que no son necesariamente sucesivas ni excluyentes de otras que puedan surgir en nuevas experiencias:

1. En un taller en y con la Central, definimos cuándo se comienza a contar la historia de la central y cuándo termina (cuándo la central está consolidada), qué procesos e hitos se han de contar y quién debe hablar sobre cada uno de ellos.
2. Realizamos las entrevistas señaladas en el taller en la Central.
3. Creamos un borrador, que abarca todos los hitos y procesos señalados.
4. Distribuimos junto a compañeros y compañeras de la Central esos borradores para ser leídos en las comunidades de base de la Central. En general, esto le da potencia a la lectura y el debate del borrador en las comunidades de base y en la Central.
5. Realizamos en y con la Central un taller final de corrección de la versión final, se añaden o se sacan relatos, se eligen fotos, se diseña la tapa y contratapa, se eligen tipografías y se definen cuestiones de diseño y todos los aspectos necesarios para la edición del libro.
6. Realizamos en y con la Central un taller posterior a la impresión para evaluar el proceso de construcción del libro y el producto final.

Muchas decisiones son tomadas en medio de este proceso, cómo realizar las entrevistas, la edición de las entrevistas y los libros, y con qué criterios (¿se ponen o no voces y/o documentos externos en el trabajo final?, ¿se intenta utilizar los discursos más claros o se prioriza utilizar la mayor cantidad de voces posibles?, ¿se harán entrevistas grupales y/o individuales?, ¿se segmentarán los discursos o se preferirá no interrumpir el hablar de los compañeros?, ¿cómo pasar del relato oral al escrito, se conservan los modos de hablar de los entrevistados?). Estas tareas se resuelven a través de diversos métodos. Se llevan ejemplos de relatos, o a partir de los comentarios de lectura de otros libros del Movimiento se modifican los estilos de la narración; se conversa con compañeros y compañeras que referencian procesos para afinar el relato de determinadas experiencias.

Organizando los acuerdos iniciales y primeras entrevistas

En la medida que avanzamos en el trabajo algunos problemas comenzaron a convertirse en enseñanzas para construir algo parecido a una metodología, un modo sistemático de encarar las tareas.

Con respecto a la relevancia de las informaciones, nos resultaba muy difícil saber si el criterio del grupo de la Memoria Histórica acerca de la importancia de un hecho era acertado. Nos preocupaba cómo dimensionar un determinado hecho de una manera correcta, según los parámetros de las comunidades.

Además, se planteaban problemas relacionados con la dimensión geográfica o territorial y también con la secuenciación de los hechos. Por ejemplo, ciertos testimonios en la zona de Pinto se referían a la retirada definitiva de las topadoras “que por suerte ya nunca más han podido volver por acá” y otros hablaban de la presencia de topadoras en sucesos que ubicábamos dos años después. Y al consultar específicamente, resultó que se trataba de conflictos

localizados en distintos territorios, relatados por personas que habían vivido de manera más directa o más mediata y de todos modos los relataban como “propios”. A veces el “por acá” era referencia a una determinada zona de los territorios defendidos por la central campesina, a veces solamente a un lote. A veces un simple camino separa dos “lotes” cuyas dinámicas y conflictos se presentan inicialmente de una manera simple y con las vueltas del relato se muestra su complejidad. Las comunidades cuentan su memoria de manera no lineal, no se trata de una historia lineal y cronológica simple, sino que se va dando de a “mojones”, completándose desde diferentes miradas que van y vienen entre lo íntimo y lo colectivo. Esto requiere una metodología respetuosa e integrada con el tiempo campesino y su modo narrativo, que como primer paso esté alerta sobre los propios preconcepciones que albergamos sobre las personas que participan en las entrevistas, acerca de la historia, el campesinado y la lucha por la tierra.

Parte de esos preconcepciones tienen que ver con la secuenciación de los hechos y la búsqueda de referencias cronológicas estrictas. Muchos procesos eran contados con más o menos síntesis, con distintos ritmos temporales. A esto se sumaba que muchos testimonios no habían sido producidos de cara a la construcción de una memoria como la que ahora se proponía, sino apuntando a explicar determinados problemas locales o a compartir criterios de organización colectiva, entre otros objetivos.

Por eso la metodología de trabajo supuso construir un procedimiento de acuerdo inicial con el colectivo involucrado, que recuperara las dimensiones mencionadas: significación de los hechos, distribución espacio-territorial y desarrollo temporal.

En y con las sucesivas Centrales con las que compartimos la recuperación de la memoria, realizamos primero reuniones iniciales para acordar la estructura del texto a partir de los hechos y temáticas considerados más relevantes por los compañeros y compañeras reunidos y se acordó incluso quiénes eran las personas a las que deberíamos entrevistar acerca de cada tema o suceso.

Los hechos, además, se trabajaron en su dimensión temporal, organizando líneas de tiempo y espacialmente, dedicándoles un momento específico al mapeo de cada central y localizando elementos significativos en el territorio, incluyendo los lugares de conflicto. Aún así, el relato mantiene su forma no lineal y las fechas se confunden, desafiando el tiempo lineal.

Realizando las entrevistas

Hemos trabajado básicamente con tres tipos de fuentes. Dos están producidas con independencia de nuestra tarea, los documentos públicos que nos facilitan los compañeros y compañeras del MoCaSE-VC (declaraciones, conclusiones de plenarios, artículos de diario, etc.) y los documentos privados, registros personales acerca de los sucesos, entrevistas realizadas por periodistas, cuadernos de anotaciones de las reuniones, etc., también facilitados por algunas

y algunos de ellos. La tercer y fundamental fuente son las entrevistas, algunas de las cuales, como comentábamos, ya estaban realizadas y otras -actualmente la mayoría- son producidas por nosotros teniendo a la vista la tarea de construcción de los cuadernos. Este hecho es muy importante porque colabora con la pertinencia de las intervenciones que hacen los entrevistados, ya que tienen claridad sobre cómo y para qué se utilizará su testimonio.

Hemos incorporado además el recurso a entrevistas grupales o colectivas que resultan valiosas por distintas razones. Por una parte, tienen la ventaja de favorecer la recuperación de los recuerdos de las compañeras y los compañeros a partir de testimonios de otras personas. Por otro lado, tienen la frescura del diálogo y la construcción colectiva del relato, integrando las vivencias. Además, los compañeros y compañeras suelen orientar el relato a esa reconstrucción grupal, comentando entre sí, por ejemplo: “eso estaría bueno que lo cuentes vos que estuviste en...”. Se recuerda colectivamente así como se vive y se construye colectivamente. Incluso en el libro *Memorias de los Orígenes de la Central Campesina de Quimilí* (Ashpa Sumaj, 2012) se decidió transcribir entera una entrevista colectiva, por la claridad de las intervenciones y porque además sólo tomada entera como un todo se podría apreciar la dinámica de discusión que llevó a construir dicha memoria grupal.

Las entrevistas son realizadas con criterio etnográfico, o al menos tratando de hacer valer ese criterio, en la medida en que vamos aprendiendo a utilizarlo. Básicamente, tratamos de ubicarnos en la perspectiva de las personas entrevistadas, permitir que desarrollen su narración evitando las interrupciones y registrando y postergando las dudas y los pedidos de información adicional (Guber, 2011). Partimos de considerar que el universo cultural y de experiencia de los compañeros y compañeras del Movimiento es distinto al nuestro, que lo vamos comprendiendo progresivamente (Rockwell, 2015).

Por otra parte, las entrevistas siempre se organizan recordando entre entrevistadora y entrevistado los acuerdos con la organización y con las instancias y el carácter orgánico del trabajo. También se explicita inicialmente lo que se espera de ellas. Estos aspectos son muy importantes para la efectividad de nuestra tarea.

Debates y decisiones en la edición de las entrevistas

La construcción del texto definitivo a partir de registros fundamentalmente orales, y entre los escritos, algunos también con fuerte impronta oral, no es fácil. Esta operación de pasaje de lo oral a lo escrito es siempre una traducción, una operación que media entre dos lenguajes diferentes (Bourdieu, 1999). Y no es fácil este trabajo sobre todo si se pretende valorar el pensamiento, la cultura popular y campesina y la experiencia política desatada a partir del MOCASE-VC.

Nuestro grupo construye textos a partir de las palabras vivas que son al mismo tiempo definición política, experiencia acumulada, análisis de la realidad y sus alternativas, sensibilidad

y poesía:

“Para que sigamos criando nuestros hijos. No tenemos que ir a vivir a una villa miseria. Aquí somos libres como los pájaros... somos libres, entonces ¿por qué no amar esto? Todo el que se va a ir, se va a ir con una lágrima en los ojos. Porque hay una paz... ¿por qué no vamos a seguir afirmándonos...? Tenemos que seguir afirmándonos y uniéndonos. Si yo conozco cómo se ha defendido, que venga otro más a preguntar ¿cómo ustedes están luchando acá?. No que se aislen a favor del terrateniente, que no le de derecho al terrateniente. Démonos derecho nosotros mismos. Esto es nuestro... yo he andado por aquí... (Rosenda, Central de Pinto)”.

Muchas expresiones orales resultan insustituibles y valiosas y por eso no queremos perderlas en los libros. Pero de todos modos los textos suelen traicionarlas, porque justamente su significación está sobre todo en la situación comunicativa en la que emergen. Así sucede por ejemplo con el “¿qué no?!” que es una forma (muy frecuente en Santiago) de reafirmar lo que se viene diciendo, es una forma de transmitir convicción y de invitar al diálogo, herencia del idioma quichua. Entonces ¿cómo podemos omitirla? ¿y cómo hacer para reproducirla pero sin perder su significación? Pero esto no significa no intervenir nunca el relato oral. Por ejemplo, una decisión del grupo luego de mucho debate fue eliminar las marcas orales que juzgamos que dificultaban la lectura y no aportaban a la significación, especialmente las reiteraciones y expresiones como “este...” “ehh”, o el excesivo uso de “bueno...”.

Otro debate recurrente en cuanto a la metodología de trabajo en la producción de los libros, tiene que ver con la producción de fragmentos de textos en los libros por parte del Grupo de la Memoria Histórica del MOCASE-VC para articular los testimonios o bien para introducirlo y aportar informaciones que se consideran importantes para su comprensión.

En este sentido, el libro de la central de Pinto (2010) tiene muchos más elementos producidos por el Grupo de Memoria Histórica que el libro de la central de Quimilí (2012); esta diferencia tiene que ver con los debates que se dieron en el grupo y que todavía hoy están vigentes. Incluso las producciones y sus lecturas siguen generando insumos para ese debate, porque seguimos recibiendo tantos comentarios acerca de la necesidad de agregar información adicional a los testimonios, así como sugerencias a favor de la claridad y el carácter genuino de las marcas orales de las entrevistas.

Como criterio general, para el trabajo de memoria histórica, la decisión del MoCaSE-VC es privilegiar lo más posible la palabra de las campesinas y los campesinos de las comunidades de base que comenzaron con la organización porque la idea es que sea su propia experiencia lo que guíe este relato histórico.

Sigue pendiente la discusión propuesta por los militantes de Pinto en lo relativo a si es mejor

dejar hablar a un sujeto y no interrumpirlo o construir discursos que articulen muchas voces. Esto también se relaciona con las impresiones que vayamos recogiendo con posterioridad a la lectura de los libros.

Construyendo borradores del libro y talleres de devolución de los borradores con las Centrales

Otro aprendizaje que fuimos convirtiendo en metodología es el desarrollo de borradores para distribuir en las comunidades y para que éstas realicen una devolución sobre los libros producidos (donde proponen agregados y eliminaciones, aclaran cuestiones que el borrador estaban confusas, comentan sobre el borrador, etc.). El momento de devolución incluye además otros elementos, como discusiones y dudas que se presentan en el trabajo de transcripción y edición de las entrevistas y sobre las que se hace necesario un debate y decisión en instancias colectivas. También utilizamos ese momento para decidir cuestiones de diseño y fotografía e imágenes que acompañarán al texto.

Conviene que nos detengamos brevemente en contar la experiencia de devolución de la Central de Pinto, para transmitir mejor este momento de la tarea.

Una vez terminado un borrador relativamente completo imprimimos cuarenta juegos que entregamos a la Central de Pinto. Unos meses después acordamos una fecha para una reunión, que finalmente duró dos días completos. La devolución abordó muchos aspectos del trabajo.

La gente de las distintas comunidades que componen la Central vino a esa reunión con mucha lectura y con mucha discusión previa. Los cuadernos borradores habían ido pasando de mano en mano por cada familia y cuando la familia finalizaba la lectura, los pasaban a los ranchos de los vecinos, así la siguiente familia podría leer si no tenía su propio borrador. Habían hecho una reunión con anterioridad al encuentro pautado con el Grupo de la Memoria Histórica y habían consensuado una lista de elementos que querían agregar, sacar o discutir.

Como grupo, también teníamos nuestra lista de dudas y de elementos que queríamos discutir o agregar. Incluso, algunos pasajes del borrador no tenían consenso en nuestro grupo y entendíamos que los y las compañeras de la Central tenían la potestad para definirlos. Dedicamos un buen tiempo de esos dos días a conversar esas diferencias, a aclarar razones y a construir las alternativas frente a los problemas que aparecían.

En algunos casos una corrección podía significar simplemente quitar un párrafo, pero en otros se trataba de realizar una pequeña entrevista a un grupo de personas o a una persona cuya palabra era considerada importante. Esos dos días fueron no sólo de debate, sino también de producción de materiales.

La última etapa del trabajo de esos dos días se utilizó para decidir las ilustraciones y el color de tapa, pensando que se trataba del primer libro de una serie. También se revisó el diseño propuesto y el tipo de letra.

Una de las discusiones que se dieron en el marco de la devolución de los borradores de la Central de Pinto, muy ilustrativa de lo que está en juego en la tarea que venimos describiendo, fue acerca de la ausencia de referencias a una de las comunidades de base de la Central. El criterio adoptado para el trabajo de edición del material había sido que aquellas comunidades (o comisiones) de base surgidas luego del momento que se había establecido como “de consolidación” de la central, es decir, del momento cronológico donde finalizaba no necesitaban ser mencionadas. Las y los compañeros de la Central no estuvieron de acuerdo, considerando que se estaba dejando afuera algo muy importante de la estructura política de la Central y que el criterio cronológico podía ser flexible, para dar lugar a la inclusión de esta comisión de base. Esto se resolvió haciendo nuevas entrevistas en el lugar y agregando un capítulo al final del cuaderno.

Otra crítica se refirió a la segmentación de los discursos. Para la central era mejor dejar hablar más a cada entrevistado. Para el grupo, había sido más importante priorizar la variedad de voces creando textos más segmentados dentro de los libros. Aquí se intercambiaron criterios e intentamos entendernos mejor. La solución de esta diferencia no era posible de abordar, salvo postergando el cuaderno por un buen tiempo. Se resolvió revisar esto más adelante, en los próximos cuadernos.

Además, en el texto sobre el conflicto en las posesiones de la familia Coria, se subsanó la ausencia del desarrollo del mismo con narraciones escritas de puño y letra por la compañera Ema Coria y con fotografías del intento frustrado de desalojo, también se realizó una breve entrevista a dos miembros de la familia. Con estos recursos organizamos otro capítulo: “Intento de desalojo de la familia de Coria”.

Otro elemento destacable fue un debate que se produjo acerca de contar o no algunas prácticas laborales, especialmente de los varones jóvenes (el trabajo temporario asalariado que se puede llegar a hacer durante el verano). La discusión fue muy intensa poniéndose como criterios, por una parte, el hecho de contar la realidad con sus contradicciones reales, confrontado a la idea de fortalecer la propuesta campesina, que rechaza este tipo de trabajos como horizonte de realización económica de los jóvenes. Claro, este horizonte no se realiza de un día para otro. En este caso la asamblea de la Central resolvió transmitir esta discusión y mostrar esta tensión como parte de la realidad que se busca modificar.

Otro tema de suma importancia abordado en esa reunión fue la incorporación de un capítulo referido a la figura de Lidia. Lidia fue una militante muy importante en el desarrollo de la Central, que murió en un accidente en la ruta, volviendo hacia su comunidad después de una serie de actividades de la organización. Desde el Grupo de la Memoria Histórica veíamos la ausencia de referencias a la muerte de Lidia en las entrevistas, que imaginábamos relacionadas por un lado con el dolor de narrarla y por otro, con el conflicto que parte de la familia mantenía

con el Movimiento a causa del accidente. El grupo iba a la reunión con intenciones de preguntar acerca de qué hacer con ello. Las y los integrantes de la Central decidieron dedicar un capítulo a su figura, con el que se cierra el libro, a partir de una entrevista colectiva con algunas personas que se designaron en la misma reunión, entre ellos, uno de sus hijos.

Otra de las propuestas planteadas por la Central Campesina en esta reunión, fue organizar algunas notas alrededor de la figura de los jóvenes, acerca de cómo habían vivido los conflictos cuando niños y qué pensaban ahora. Los adultos consideraban que era importante que la figura de los jóvenes estuviera destacada en algún lugar del libro. Nuevamente, se resolvió con una breve entrevista a los jóvenes presentes. Por eso pueden observarse algunas dimensiones de la lucha, como su carácter “familiar” y la participación de niños y jóvenes:

“El futuro... para mí lo que siembra mi madre yo he de cosechar... los chicos de ahora están organizados, un chico de seis años viene la policía a llevarse al padre y el chico agarra el celular y va a avisarle a un compañero, no es más como los de antes, es como que se capacita el grande y se capacita el chico también... cuando tenía doce años hemos ido a sacar a uno que ha entrado a sacar leña en lo de la Gregoria... (entrevista colectiva a jóvenes en Memoria de Pinto) (MoCaSE-VC, 2010: 141)”.

Antes de realizar el taller de devolución en la Central Campesina de Productores del Norte, se recorrieron varias comunidades y en cada una se hizo una pequeña reunión, repartiendo el borrador y debatiendo qué tareas había que realizar para que ese borrador llegue a ser un libro. Estas reuniones fueron muy ricas y nos permitieron dialogar con muchas compañeras y compañeros que no habían participado en otras instancias de la elaboración del libro. El Taller de devolución en la Central Campesina de Productores del Norte, ocurrió cuatro meses después de la distribución de los borradores. Allí, se volvió a plantear la necesidad de incluir el relato de comunidades que se habían unido a la organización en una fecha posterior al cierre temporal definido inicialmente. También se debatió sobre cómo narrar hechos que podrían tener implicancias legales para la organización. Además, la central debatió sobre la ausencia de relatos de comunidades que habían formado parte del proceso de fundación de la misma y que en ese momento no estaban participando de la organización, resolviendo entrevistar a miembros de esas comunidades e incluir su voz en el libro.

Los talleres posteriores a la impresión

Luego de la impresión del libro, una nueva práctica de validación del material es la realización de talleres en las centrales para evaluar el impacto del proceso de construcción de este material en las comunidades, tomar decisiones sobre el libro impreso, su difusión y comercialización.

En la Central Campesina de Pinto se organizó un taller tres años después de la impresión del texto para evaluar el producto final. Muchos campesinos y campesinas se acercaron a debatir estas

cuestiones. Evaluamos muy positivamente que el libro contaba toda la historia de la Central, de todas las comunidades. Como detalles más concretos, analizamos por ejemplo la insuficiente contextualización de los recortes de diarios o actas del Movimiento que aparecen como imágenes en el libro. Se debatió, sin saldar la discusión, si lo mejor era poner o no los nombres de los entrevistados y entrevistadas. La experiencia de este taller fue muy útil en la construcción del borrador del libro *Memoria de los Orígenes de la Central Campesina de Productores del Norte* (MoCaSE-VC, 2016a), que se estaba realizando en ese momento.

La dimensión formativa del trabajo de memoria

El Movimiento como sujeto colectivo actúa entonces como agente de la memoria (Jelin, 2002), que promueve su recuperación y re-creación, y la coloca en el espacio de lo público contra el intento de olvido e invisibilización que buscan sobre ciertos procesos, hechos e incluso grupos sociales enteros, los sectores que ocupan posiciones dominantes en el campo del poder. Un ejemplo característico es el lugar de invisibilidad que han ocupado los pueblos originarios en la historia de Argentina (Gordillo y Hirsch, 2010), y que el Movimiento, a través de un gran trabajo político de autorreconocimiento y reflexión sobre el pasado y de lucha en el espacio público, ha podido habilitar la posibilidad de que las comunidades rurales se reconozcan como comunidades indígenas (MoCaSE-VC, 2016a), formándose numerosas de ellas de cuatro pueblos originarios en Santiago del Estero: Sanavirón, Vilela, Lule-Vilela y Guaycurú. Este es un ejemplo de cómo en todo el proceso de recuperación y re-creación de la memoria, el Movimiento se comporta como sujeto educativo, ya que todos estos espacios, los propios de las comunidades de base, las Centrales Campesinas y espacios provinciales y los que se desarrollan junto al Grupo de la Memoria Histórica, tienen también una intencionalidad educativa. En todos estos momentos los campesinos y campesinas indígenas (y también los y las miembros del Grupo de la Memoria Histórica) son sujetos pedagógicos, y así se constituye al “movimiento social como principio educativo” (Caldart, 2000: 204).

Nuevas tareas

Con el tiempo, a partir de la experiencia del grupo de Memoria Histórica, se planteó en asambleas y reuniones de las Secretarías de Formación y Comunicación la posibilidad de abrir el trabajo a otros formatos y soportes, para que los relatos del MoCaSE-VC lleguen a otros lugares. Así fue como se decidió elaborar el cuadernillo “Cristian Ferreyra Presente”, respondiendo a una necesidad urgente de difundir la realidad de las comunidades ante el asesinato de Cristian Ferreyra. Para esto se realizaron entrevistas a los miembros de las Comunidades de San Antonio, San Bernardo y Campo Mayo que contaron desde su lugar los hechos que derivaron en el asesinato del compañero. Además, se emprendió la tarea de rescatar las historias de vida de viejos sabios y viejas sabias del monte que han sido fundadores de las centrales campesinas y que siguen viviendo en la organización a través de los relatos y saberes que se transmiten entre generaciones y que ayudan a fortalecer los caminos de la organización.

Como primer trabajo, ha sido editado *Raimundo Gómez, caminante de los montes*, que debido a que se agotó fue reeditado en conjunto con la Universidad Nacional de Luján (MoCaSE-VC, 2016b [2012]) por EdUNLu (como ocurrió también con nuestro primer trabajo, *Memorias de los orígenes de la Central Campesina de Pinto* (MoCaSE-VC, 2018 [2010])). Y así también se emprendió la tarea de producir programas de radio, que pudieran ser transmitidos por las radios comunitarias del Movimiento y de tantas otras organizaciones sociales del mundo. El primer programa se dedicó a la memoria de Raimundo Gómez y los dos siguientes, a la memoria de Cristian Ferreyra, elaborados especialmente para el momento del juicio por su asesinato, como forma de darle mayor visibilidad a las acciones políticas del Movimiento.

Palabras finales

La realidad contiene muchas realidades posibles, contiene distintas alternativas de construcción. Y eso vale incluso para una tarea pequeña como las que nos toca hacer. Decía el compañero Raimundo Gómez que las alternativas de construcción de otras realidades no se descubren en el vacío, en la contemplación de la realidad, sino haciendo y pensando, transmitiendo y discutiendo, asumiendo el riesgo de equivocarse:

“Cuando se discute, entonces sí se saca algo bueno. O puede ser peor. Pero peor no va a salir nunca porque somos muchos, hay muchas cabezas que están pensando. Y de ahí vamos a sacar algo bueno. En las reuniones, cuando no hay discusiones, la reunión no sirve. Porque todos dicen: “Bueno, así dijo,” y no es así. No, si no es así, diga: “No es así, para mí no es así”. Bueno, diga, qué es lo que vos proponés, cuáles son tus ideas. Todos para eso estamos, para pensar y decir. O sea que la palabra es libre. Las puertas están abiertas. Todos podemos opinar y decir. (MoCaSE-VC, 2016b [2012]: 95)”

En otro sentido posible, podemos pensar que a través de estos materiales y de su proceso de producción el MoCaSE-VC está exponiendo sus perspectivas, sus puntos de vistas, sus modos de hacer, sus formas de construcción. Como quien abre la boca en una reunión y se expone, asumiéndose como sujeto con cosas por decir. “Las puertas están abiertas” para la discusión y la crítica, para ver si entre muchos y muchas podemos encaminarnos mejor en esa lucha por libertad. Por Tierra, Trabajo y Justicia.

Bibliografía

Ashpa Sumaj (2012). *Memoria de los orígenes de la central Campesina de Quimilí*. MoCaSE-VC, Quimilí.

Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua* 23: 17-29.

Caldart, Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Editora Vozes.

Calveiro, Pilar (2017). La memoria y el testimonio como asuntos del presente. *Megafón* 16(2): s/p.

Dargoltz, R (1997). El movimiento campesino santiaguense MOCASE: No hay hombres sin tierras ni tierras sin hombres. *Taller. Revista de Sociedad, cultura y política* 2(4):154-178.

Dargoltz, R (2003). *Hacha y Quebracho. Historia Ecológica y Social de Santiago del Estero*. Santiago del Estero, Vizozo Libros.

Delrio, Walter (2010). El genocidio indígena y los silencios historiográficos. en: Bayer, Osvaldo (director). *Historia de la crueldad argentina*. Buenos Aires, RIGPI.

Domínguez, D (2009) *La lucha por la tierra en Argentina en los albores del Siglo XXI. La recreación del campesinado y de los pueblos originarios*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Garguín, E.; Ramírez, AJ; Sorgentini, H (2004). La historia no perdió dirección: tiene cincuenta direcciones. Entrevista a Daniel James. [En línea]. *Cuadernos del CISH* 15-16. Recuperado en marzo 2017 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.369/pr.369.pdf

Gelman, Verónica (2015). El sujeto campesino en la constitución del Estado Nación argentino. *Alternativa. Revista de Estudios Rurales* 4: 31-55.

Ghiso, Alfredo (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Magisterio* 33: 76-79.

González, María Paula (2014). *Educación y memoria en Argentina*. Lima, Instituto de Estudios Peruano.

Gordillo, G. y Hirsch, S. (comps.) (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires, La. Crujía.

Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Jara, Oscar (1994). *La sistematización de experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José de Costa Rica, ALFORJA.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires, siglo XXI.

Kusch, R (2015). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires, Tierra Sur.

MNCI (2012). *Derecho al Territorio Campesino Indígena*. Córdoba, MNCI.

MoCaSE (1999). Conclusiones del Primer Congreso del MoCaSE. Mimeo. Santiago del Estero.

MoCaSE-VC (2018 [2010]). *Memorias de los orígenes de la Central Campesina de Pinto. Quimilí*, MOCaSE-VC/Edunlu.

MoCaSE-VC (2016a). *Memoria de los Orígenes de la Central Campesina de Pequeños Productores del Norte*. Luján/Quimilí, EDUNLU/MoCaSE-VC.

MoCaSE-VC (2016b [2012]). *Raimundo Gómez, caminante de los montes. Edición aumentada*. Quimilí/Luján, MoCaSE-VC y Edunlu.

Oberti, Alejandra (2005). Violencia política, identidad y géneros en la militancia de los '70. En: Andújar, A.; Domínguez, N. y Rodríguez, M.I. (comps.). *Historia, género y política en los '70*. Buenos Aires, Feminaria.

Reyes Mate (2006, Febrero). Memoria e Historia: dos lecturas del pasado. *Letras Libres*: 44-48.

Rivera Cusicanqui, S (2006). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral. *Voces recobradas* 21:12-23.

Rockwell, Elsie (2015). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.

Santucho, FR (1959). La integración de América Latina. *Dimensión* 3(6): 3,6.

Torres Carrillo, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, Chile.

Wertsch, James (2008). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research: An International Quarterly* 75(1): 133-156.

Zemelman, H (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En: Seoane, J. *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO (mimeo).

Zemelman, Hugo (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Grupo perteneciente al Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, compuesto por investigadores e investigadoras populares y militantes, multidisciplinar (química, sociología, educación, biología, letras, enfermería, psicología social, habiendo obtenido o no titulaciones universitarias a través de este proceso), con diversidad de trayectorias de participación en movimientos y organizaciones sociales y políticas. memoriamocase.vc@gmail.com

Del Congreso Estatal al Congreso Católico: la Iglesia Católica a lo largo de un siglo

Ignacio Andrés Rossi
Argentina

Recibido Diciembre 2019
Aceptado Febrero 2020

Resumen

El presente trabajo ensaya reflexiones sobre el papel de la Iglesia Católica en el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) desde una óptica retrospectiva hacia el Congreso Pedagógico Internacional realizado un siglo antes, en 1882. El estudio se centra en analizar cómo a través de cien años la influencia de la Iglesia Católica logró revertir su desfavorecida posición en la educación pública cristalizada a partir del emblemático Congreso del siglo XIX. En el Congreso Pedagógico Nacional, el discurso católico cobró gran protagonismo hegemonizando la mayor parte de los espacios abiertos a partir del contexto democrático y las ideas participativas imperantes. Sin embargo, se mantuvieron los valores seculares de la institución. Haremos hincapié en analizar el discurso católico realizando algunas consideraciones sobre el Congreso ocurrido cien años antes. Varias de las propuestas provenientes de la Iglesia Católica encontraban un sólido argumento en sucesos ocurridos en el Congreso del siglo XIX, del cual se conservó una viva memoria en aquellos años. El principio de la enseñanza religiosa, la trascendencia del hombre y su formación integral, la subsidiariedad del estado; fueron algunos de los ejes discursivos que permanecieron en las discusiones que trascendieron de forma secular.

Palabras clave: Iglesia Católica – sistema educativo – subsidiariedad – educación laica – educación religiosa – participación – ideas

From the state congress to the catholic congress: the Catholic Church over a century

Abstract

The present work rehearses reflections on the role of the Catholic Church in the National Pedagogical Congress (1984-1988) from a retrospective perspective towards the International

Pedagogical Congress held a century earlier, in 1882. The study focuses on analyzing how through a hundred years the influence of the Catholic Church managed to reverse its disadvantaged position in crystallized public education from the emblematic Congress of the nineteenth century. In the National Pedagogical Congress, Catholic discourse gained great prominence by hegemonizing most of the open spaces based on the democratic context and prevailing participatory ideas. However, the secular values of the institution were maintained. We will emphasize analyzing the Catholic discourse by making some considerations about the Congress that occurred one hundred years before. Several of the proposals coming from the Catholic Church found a solid argument in events that occurred in the 19th century Congress, of which a living memory was preserved in those years. The principle of religious education, the transcendence of man and his integral formation, the subsidiarity of the state; they were some of the discursive axes that remained in the discussions that transcended secularly.

Key Words: Catholic Church - educational system - subsidiarity - secular education - religious education - participation - ideas

Introducción

Para iniciar nuestra reflexión nos preguntamos si es posible intentar confrontar las posiciones que asumieron los actores del Congreso Pedagógico Nacional (CPN) de 1984-1988 con el emblemático Congreso Pedagógico Internacional (CPI) desarrollado un siglo antes, en 1882, con fines idénticos tales como definir la educación de la sociedad. Puede pensarse que, en contextos tan diferentes de la sociedad argentina, resultaría probable caer en el error de comparar sucesos históricos, políticos y educativos con otros de la misma raigambre, pero sucedidos cien años después y consecuentemente, caer en anacronismos. Desde luego que el hecho de analizar sucesos que hayan ocurrido en sociedades estructuralmente diferentes, la de 1880 y la de 1983 (por tomar dos fechas consensuadas historiográficamente) pone determinados límites a afirmaciones. Por ello nos proponemos invitar con la debida prudencia, a analizar el CPN a través del CPI desde determinadas variables que, a nuestro juicio, podrían arrojar algunas interpretaciones que permitan justificar algunas comparaciones.

Algunas herramientas que nos proporciona Marcela Mollis (1996), permitirían evitar inconvenientes. El uso de la comparación en Historia de la Educación puede aplicarse para evidenciar “diferencias y semejanzas” entre determinadas situaciones socio pedagógicas o político pedagógicas. El objetivo de este uso, en nuestro caso, será tratar de descubrir en qué cuestiones los discursos y las propuestas de cada época aparecen eludidas o, inversamente, abordadas de manera más exhaustiva.

Las comparaciones pueden realizarse en base a variaciones de espacio y tiempo, que en última instancia se explican por las transformaciones más generales que ha producido la dinámica

de la estructura social. Por eso es prudente aclarar, que no decimos que ocurrió lo mismo en el CPI y en el CPN, ni siquiera que lo que se dijo, en términos lingüísticos, se dijo bajo los mismos parámetros. Por el contrario, algunas “similitudes” invitan, según nuestra propuesta, a una reflexión compleja. Especialmente, deberemos en el transcurso de nuestro trabajo diferenciar el contexto de la construcción del Estado Nacional durante el CPI con el de la transición democrática en el que se desarrolló el CPN. Esto es así porque las distintas realidades históricas actúan obviamente como condicionantes de lo que se desee comparar.

El marco de análisis parte retrospectivamente de la coyuntura del proceso denominado transición democrática en 1983 hacia el proceso de construcción del Estado Nacional a fines del siglo XIX, que encontraba su punto más acabado y consumado en la década de 1880. Básicamente nos interesan las similitudes entre uno y otro Congreso para dejar abierta la posibilidad de seguir indagando ulteriormente sobre ciertas posibilidades que permitan anticipar nuevos escenarios.

Por otro lado, cabe aclarar que al hablar de la Iglesia Católica (IC) nos referimos a las cúpulas de la institución, en tanto actores sociales que entablan un diálogo privilegiado con el Estado al ocupar estructuras de poder, y que buscan extender sus principios doctrinales. Como señala Esquivel “en el transcurso del siglo XX el poder eclesiástico se fue constituyendo como un actor a tener en cuenta, tanto en el marco de regímenes democráticos como en aquellos signados por la ilegalidad” (Esquivel, 2000: 2). Esto se encuentra íntimamente relacionado con que en el interior del catolicismo existe una lucha constante por el control del consenso y donde la pluralidad de catolicismos obliga a redefinir esas disputas, lo que en última instancia desemboca en diferentes posicionamientos. Es por ello que debe tenerse en cuenta que la IC no es un *corpus* unánime, aunque en determinadas condiciones históricas pueda demostrar cierta homogeneidad. En su interior existen contrastes y disputas aunque, mediante el carácter reservado de los debates entre obispos, logran exhibir un grado de homogeneidad (Esquivel: 2000).

Escuela pública, gratuita y ¿confesional?

Las relaciones entre el gobierno y la IC durante la transición a la democracia en 1983, una vez concluida la dictadura militar fueron particularmente difíciles. En primer lugar, es posible reconocer que la IC no acompañó al gobierno en el binomio articulador que contrapuso “autoritarismo-democracia”, especialmente en el problema que implicaron las denuncias a la represión durante los años dictatoriales. Por otra parte, la jerarquía eclesiástica se oponía férreamente a la ley de divorcio vincular (que se comenzaba a discutir en aquellos años)¹,

¹ Ley N° 2.393, *Honorable Congreso de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Argentina. 2 de noviembre de 1988. URL:

resistiendo a través de varias organizaciones que nucleaban a sus fieles. La oposición era traducida en una capacidad de organización y movilización que la IC usó para participar, entre otras cosas, en las jornadas del CPN (Fabris, 2012).

Durante 1984 la *Comisión Permanente del Episcopado* realizó críticas al gobierno del presidente Alfonsín (1983-1989) denunciando entre otras cosas, casos de corrupción, el impulso por parte del gobierno de una supuesta educación “promarxista” en instituciones oficiales y obstáculos que tendría la educación privada para desarrollarse (Southwell, 2007). En resumen, la transición democrática presentaba a la IC un escenario agitado de debate con el gobierno y un espacio para luchar por sus ideales. Las acusaciones mencionadas, se fundaban en las supuestas intenciones del gobierno de introducir secularistas en distintos ámbitos. A pesar de la reticencia con que ingresaba en el proceso de la transición democrática, la IC se presentaría a la convocatoria del gobierno para la participación en el CPN con particular énfasis (Fabris, 2013; Torres, 2014).

Las escuelas dependientes de la IC, cuando se anunció la sanción de la ley 23.114 en 1984, que creaba el CPN:

“Se dedicaron a asegurarse la participación activa de todos sus docentes, ya que el evento era de ‘vital importancia por su proyección hacia una futura Ley de Educación’ [La Revista del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)] inauguró una ‘sección fija’ en todos los números, dedicada exclusivamente al Congreso o CONPE” (Rodríguez, 2015, 270).

Desde un comienzo, la IC se preocupó por tener la mayor participación posible en el evento. De allí en adelante, el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) comenzaría a organizar diferentes actividades de participación a cargo de su publicación quincenal y en 1985, la misma organización impulsó el *V Congreso de Educación Católica en Buenos Aires*, en donde se resolvió una oficial participación en el CPN. A partir de aquí, su impronta en el CPN se volvía irreversible (Bravo, 1987a; Bravo, 1987b).

Desde que el gobierno alfonsinista puso en marcha los resortes institucionales para dar comienzo al CPN, las disputas partidarias llevaron a que se eliminasen las alusiones y referencias al CPI de 1882 en los documentos gubernamentales del evento. Aunque también se entendía que se estaba llevando a cabo un congreso popular y amplio en su convocatoria, por lo tanto diferente al CPI, en tanto éste convocaba a toda la ciudadanía a diferencia del CPI (De Luca, 2004)².

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-2393-48953/texto>

2 Véase Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Qué es el Congreso Pedagógico? Materiales para la participación 1*.

Algunos señalamientos indican que esto obedecería a que algunos sectores buscaban evitar que volvieran a propagarse viejas confrontaciones que oponían a la IC con el Estado, aunque obviamente en general el Gobierno prefería evitar cualquier enfrentamiento abierto en el CPN en aras de la búsqueda de consensos (De Vedia, 2005)³, a pesar de que la convocatoria que formularon los impulsores del CPN mencionaba explícitamente a la IC.

Silvina Gvirtz (2009) admitiría que el congreso si bien permitió el ejercicio del debate, fue más “ideologizado” que rico en conceptos. En otras palabras, se trató más de un debate de doctrinas que de ideas, en donde la IC y los sectores laicos de izquierda centraban sus discursos en sus posturas ideológicas.

Los pedagogos contemporáneos advirtieron sobre la profusa participación de la IC en el evento. Se trataba de una alerta ante la difusión de los valores de la libertad de enseñanza, la subsidiariedad del Estado y la pluralidad en materia educativa que aglutinaba el pensamiento católico como oposición a la postura laicista de la educación. En alguna medida, podría pensarse que en este intento por conciliar ideologías, se trató de evitar la ausencia de algunos actores, como fue el caso de los sindicatos docentes que, pese a ser mencionados en la convocatoria según la ley 23.114 (Artículo 1) tuvieron escasa incidencia en las discusiones dada su escasa participación (Storni, 1986). De modo que la intervención de la educación confesional fue especialmente importante, en particular en la Capital Federal (Wanschelbaum, 2011).

La IC copaba los espacios institucionales que conformaban las asambleas del CPN desplegando estrategias que le permitieron formular una mejor exposición de sus posturas. Como el CPN no favoreció la dinamización de otros actores educativos más allá de su convocatoria, la IC veía allanado el camino para cumplir sus objetivos (Carbonari, 2004; Kaufman y Díaz, 2006). En consecuencia se constituyó en uno de los actores más dinámicos del CPN y lograría demostrarlo a través de su poder discursivo. Esto le permitió ganar espacio en la mayoría de las instancias de debates que abrió el CPN: asambleas de base, regionales, jurisdiccionales y la nacional (Míguez, 2014). Su documento *Educación y Proyecto de vida* (EPV) reflejó las diversas convicciones educativas del pensamiento católico en aquellos años y serviría de guía argumental a sus delegados (Torres, 2014).

Congreso Pedagógico.

URL:<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001959.pdf> ; Ministerio de Educación y Justicia (1986) *La participación en el Congreso Pedagógico. Materiales para la participación 2*. Congreso Pedagógico.

URL:<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/91044/EL001786.pdf?sequence=1>

³ También, en la Comisión Honoraria de Asesoramiento (CHA), órgano encargado de debatir la reforma educativa esperada, fueron incluidos los representantes sacerdotales y laicos de la IC y otros cultos, Guillermo Pedro Blanco, Emilio Bianchi Di Cárcano, Tomas Walsh, Avelino Porto, Arthur Juan Hand y Jaime Barylko. Esto demostraba la voluntad del gobierno por incluir a las personalidades educativas de aquel entonces, y lograr consensos con los integrantes más representativos de la educación religiosa.

En esas condiciones la IC enfrentaba la memoria de la Ley 1420, apuntando directamente al laicismo que ésta indirectamente representaba⁴. Así, el CONSUDEC se estructuró en torno a tres ejes fundamentales: la formación integral, la subsidiariedad estatal y la autonomía de la educación privada, respaldándose en documentos provenientes de la doctrina cristiana e inclusive apelando a la Constitución Nacional y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La religión como parte de la antropología social, la unidad bio-psico-social y espiritual del hombre, las limitaciones estatales, la autonomía administrativa, pedagógica y financiera estuvieron entre los temas a los que aludían en sus discursos.

En todas las instancias de debate quedaba demostrada su amplia participación a través de los informes jurisdiccionales y en el Informe Final del CPN⁵. Así lo señala Carbonari (2004) al decir que, “En los informes jurisdiccionales la mayoría insistió en la orientación religiosa de la educación y el rol subsidiario del Estado siendo minoría la posición racional y estatista para la orientación de la política educativa”. Como lo sostiene Gabriel Nardacchione (2010):

“Durante el CPN se dieron dos cuestiones cruciales: a) los errores del gobierno en la organización y b) la sorprendente participación de militantes de la Iglesia. Ambas modificaron la concepción original del proyecto. Sobre el primer aspecto, se criticó la falta de información, su realización fuera del ámbito escolar y la incomprendibilidad de los ejes de discusión. Esto llevó a la desmovilización de los actores de la escuela pública (directores y docentes) y de los actores con menos recursos. Pero el golpe mortal al proyecto gubernamental fue la participación de la Iglesia. Reviendo el error histórico de su retiro del CPN de 1882, la Iglesia decidió participar masivamente. Escuelas confesionales y privadas enfrentaron el proyecto del gobierno, retomando sus viejas banderas de descentralización y participación comunitaria. Bajo la conducción de los cuadros de la Iglesia, movilizaron todos sus recursos financieros y humanos. Esto les dio la victoria en la mayoría de las asambleas jurisdiccionales” (p. 39).

Los aspectos que señala el autor pudieron haber favorecido de alguna forma a la IC. Sin embargo debe considerarse la exclusión de los gremios docentes del CPN, que de alguna manera

4 Si bien la propuesta de inclusión de contenidos religiosos en las escuelas fue muy debatida en 1884, la ley no se pronunció por un carácter laico de la educación y la opción de la misma quedó como optativa fuera del horario de clases. La IC buscando en cierta forma resarcirse frente a la ley 1.420 se encontraba disputando espacios hegemónicos a través del discurso (Priluka y Gutiérrez, 2015; Glina, 2018).

5 En las asambleas de base fue notable la movilización de los fieles católicos. Se repartieron organizadamente cartillas en las parroquias en donde se recomendaba respaldar los principios de la educación católica, fundamentalmente: la enseñanza libre y el derecho de los padres como primeros educadores a elegir los estudios y las escuelas de sus hijos. A propósito, se decía que el Estado no podría elegir por los padres, ni imponerles el tipo de educación que quieren para sus hijos. También se ordenaba que se respaldase el derecho de las instituciones a enseñar de acuerdo a sus principios religiosos y culturales (Dri, 1997).

se relacionó con la disputa constante que el gobierno mantuvo con los sindicatos (Fernández, Lemos y Wiñar, 1987; Calcagno, 1989)⁶. No obstante, también debe considerarse que la búsqueda de consensos por parte del gobierno ante la necesidad de lograr márgenes de gobernabilidad condujo, por ejemplo, a que se incluyeran representantes católicos en la Comunidad Homosexual Argentina.

Las tensiones no resueltas entre la IC y el Estado emergieron en diversos intentos de reformas educativas a lo largo del siglo XX, como expresión de disputa por el poder sobre la educación que, en aras de la autonomía y la desregulación estatal, buscaría preservar sus derechos y expandir otros en el CPN. Entendemos que las relaciones entre el Estado y la IC no pueden interpretarse al margen de la dimensión histórica de ese proceso de intentos de reformas. En todo caso, es notable el sostenido crecimiento de la privatización de la educación - mayoritariamente en manos del sector católico- que toma un fuerte impulso en la segunda mitad del siglo XX en los que el subsidio estatal a los salarios de los docentes de las escuelas privadas tiene una importancia crucial.

A partir de los años 70 el impulso a la privatización educativa crecía de la mano de la ideología neoliberal que se expandía a nivel internacional. En varios países latinoamericanos este proceso se relacionaba con la reversión de los estados de bienestar keynesianos y su posterior implantación de modelos de corte neoliberal; procesos en los que la creciente participación e influencia de organismos financieros internacionales comenzaba a ser decisiva en la conformación de sistemas educativos que encajaran con los ajustes fiscales. Sin embargo, también se podría considerar que, en el caso argentino, el avance privatizador era un rasgo constante desde la fundación del sistema educativo. Como lo señalan Vior y Rodríguez (2012):

“La evolución de esos impulsos privatizadores y su relación con el desarrollo del sistema y de las políticas educativas parece ser fruto del modo en que se fueron resolviendo las demandas concretas de los grupos, fracciones o clases a lo largo de su historia” (p.92).

Las autoras identifican dos etapas que son fundamentales para comprender el proceso de privatización educativa, entendiendo a la misma como el retiro paulatino del Estado y como una

6 Cabría mencionar que en 1988 la APN del CPN coincidía con la “Marcha Blanca”, una de las mayores huelgas docentes hasta entonces. El Congreso se clausuraría poco después de ésta con la asistencia del radicalismo y de los sectores conservadores católicos, eventualmente acompañados por algún sector del peronismo ajeno a lo que discursivamente se concebía como su “columna vertebral”, o sea sin la participación efectiva de las organizaciones y sindicatos que aglutinaban a los docentes. Las críticas a la gestión educativa radical, especialmente las provenientes de los sindicatos, en su conjunto fueron finalmente la contracara de un CPN que incorporó en sus conclusiones la postura de los sectores de la sociedad que en esas condiciones de transición al orden institucional democrático pudieron ejercer desde el consenso celosamente custodiado por el gobierno una efectiva capacidad de participación y veto en el programa liberal de ciudadanía que el mismo gobierno promovía.

dinámica propia de una concepción de la educación como producto mercantil.

La primera etapa (1853-1947) se caracterizó por una disputa entre las concepciones de la IC y la principalidad del Estado. Durante esta etapa el Estado se reservó la provisión y regulación del servicio educativo más allá de la libertad de enseñanza que se proveía y que reclamaba la Iglesia. El Estado se reservaba el otorgamiento de títulos, certificados y contralores. Aunque desde 1878, la ley 934 comenzó una primera diferenciación entre escuelas particulares y estatales, sin embargo el crecimiento de la matrícula privada siguió siendo modesto (8,5% de la matrícula del nivel privado) (Pelosi, 2008; Vior, S. y Rodríguez, 2012).

Una segunda etapa (1947-1989) se abre con la Ley 13.047/47 denominada “Estatuto del Docente Privado”, que establecía el pago de sueldos al personal adscripto al sistema de enseñanza oficial por parte del Estado y la consolidación de la subsidiariedad del Estado en educación, contemplado en la Constitución de 1949. La evolución de los proveedores privados de educación en esta etapa se combinó con un paulatino debilitamiento del poder fiscalizador del Estado, lo que en última instancia segmentó más el sistema educativo. Por ejemplo:

“En el año 1948, mediante la Ley 13.343, se consolidó el papel del Estado como fuente de financiamiento del sector privado, en tanto se amplió el universo de potenciales instituciones beneficiarias de los subsidios, se elevó el porcentaje máximo de subvención estatal de los sueldos y salarios de la planta docente de los establecimientos no gratuitos, así como el porcentaje de contribuciones del Estado al 100% de los sueldos mínimos en el caso de los establecimientos gratuitos” (Feldeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

La educación privada fue conquistando diferentes modalidades educativas, como escuelas diferenciales y jardines, y derechos en la libertad de aranceles. En esta etapa la evolución de la matrícula privada fue más dinámica que el patrón de la matrícula estatal (tanto en los niveles primarios, secundarios y terciarios se creció más del doble para 1988).

En el interregno de las etapas señaladas, durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962), mediante el decreto 6403/55, se posibilitó la creación de universidades privadas. Como Juan Doberti (2001) señala:

“La participación de la matrícula de alumnos del sector privado en el total de estudiantes del nivel primario fluctuaba, a comienzos del siglo veinte, en torno al 20%. Hasta la mitad del siglo esta participación tuvo una tendencia declinante, oscilando durante la década de los 1940s entre el 7% y el 8% del alumnado. En la segunda mitad del siglo se revierte la tendencia, aumentando constantemente el porcentaje de alumnos que concurren a

establecimientos privados, con un valor del 20,5% en 1998. Por su parte el nivel secundario tuvo una dinámica diferente, con una participación creciente del sector privado desde la primera década hasta la mitad del siglo veinte, pasando el porcentaje de alumnos de las escuelas privadas del 10% a aproximadamente el 30%. En la segunda mitad del siglo pasado se estabiliza la participación del sector privado, en alrededor del 30%, si bien se verifica una caída en la última década, alcanzando un valor en 1998 del 25,7%” (p.2).

Si nos ubicamos en el contexto del CPI, encontramos una situación radicalmente distinta. En aquellos años en que la construcción del Estado nacional se encontraba en ciernes, un Congreso Internacional para discutir la educación en el marco de esa construcción estatal era encarnado como una iniciativa fundadora del sistema de instrucción pública (Delio, 2009). En la década de 1880 el debate acerca del papel que debía ocupar la IC en el nuevo orden nacional, adjudicaba a la modernidad institucional el máximo o *cenit* de su construcción, particularmente desde la asunción de Julio Roca a la presidencia. La encíclica *Cuanta Cura* del Papa Pio IX con su intruducción *Syllabus* constituyó el principal factor de influencia sobre las posiciones que debía adoptar la IC frente a los gobiernos latinoamericanos (Recalde, 1987). A través de dicha Encíclica, el Vaticano promovía:

“La centralización de las estructuras y la unificación de ritos y devociones para enfrentar a los valores modernos por un lado, y disciplinar a las rebeldes iglesias latinoamericanas por el otro. El Syllabus señaló claramente la postura de rechazo de la Iglesia Católica al proyecto de modernidad y condenó al capitalismo liberal y al socialismo” (p. 10).

La Encíclica esgrimía la defensa del monopolio de la IC en la enseñanza criticando las libertades básicas del Estado (Duarte, 2014). Al respecto, Di Stefano (2011) señala que:

“Quedan fuera de discusión la idea de que el poder soberano y el derecho a la ciudadanía se rigen por una lógica secular y que la religión y la política deben ser distinguidas y en lo posible separadas, aunque los límites entre ellas sigan siendo muy diferentes respecto de nuestras concepciones actuales y objeto de debate entre los contemporáneos”. Es por ello que la década de 1880 va a constituir una primera etapa de enfrentamiento entre católicos y liberales como reflejo de una disputa por la “definición de la modernidad religiosa en América Latina” (p.84).

La postura de la IC, sostenía la necesidad de:

“La existencia de una escuela confesional, en que educación era sinónimo de adoctrinamiento religioso, la persistencia de una sociedad sacralizada, continuación de la

que había caracterizado a los tres siglos de dominación española, [en oposición a] una sociedad secularizada, en que las creencias religiosas fueran admitidas, como un componente más, de libre elección” (Recalde, 1987, 89).

De esta manera, la cuestión educativa se desarrollaba en el marco de los cambios institucionales que atravesaba la república en aquellos años y que, a su vez, estaba atravesada por los paradigmas de la época que provocaron sustantivas divisiones entre los congresales en el CPI.

Durante el CPI, el delegado católico Juan Biale Massé, proveniente del riñón del roquismo, afirmaba que el maestro como tal era sólo un delegado del cura, siendo este último el educador natural por derecho divino y que “educar era obligación del municipio y no del Estado” (Duarte, 2014: 233). Estas afirmaciones daban cuenta de los principios axiomáticos de aplicación universal con los que la corriente católica proponía que se erigiese el sistema de instrucción pública, advirtiendo que el vínculo con Dios sería dañado si se establecía la educación laica en los establecimientos públicos de la república (Di Stefano, 2011).

Di Stefano (2011) señala que la división ideológica también era producto de que “en el plano de las ideas emergen en este período corrientes de pensamiento nuevas, no ya agnósticas y anticlericales sino decididamente antirreligiosas, signos visibles de cambios profundos” (p. 15).

Para los liberales más radicalizados la IC equivalía al “feudalismo”, ya que era considerada como una matriz del pasado colonial que debía superarse. Para los liberales de la década de 1880 la mirada estaba puesta en el futuro, en la modernización, el progreso y en la ciencia positiva. En ese marco, la educación religiosa, si bien no era aborrecida, cumplía un papel subsidiario frente al impulso estatal⁷.

⁷ Cabe mencionar que la cartografía nacional era diversa en cuanto al tema de la enseñanza religiosa en instituciones públicas y, de hecho, el panorama es conflictivo hasta el día de hoy. Basta observar que los alumnos que reciben educación religiosa aún son significativos (1 de cada 5) y en la legislación educativa nacional no hay un laicismo explícito (cf. Ley Nacional de Educación 26.206/06). Por su parte, en el interior del país se constituye cierta heterogeneidad sistémica dado el carácter federal del sistema político, abriendo la posibilidad de que en las cartas provinciales se incluya –de manera abierta o encubierta– la educación religiosa en las escuelas. Como señala Juan Cruz Esquivel (2019) siete provincias promovieron en sus constituciones la enseñanza religiosa, destacándose los casos de Salta, Tucumán y Catamarca. En el caso de Salta, es preciso distinguir que fue la única provincia obligada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en 2017, a no impartir enseñanza religiosa. Por otro lado, en varias provincias la facultad existe aunque no hay mayores especificaciones sobre los momentos en los que se pueden dictar clases de religión. Otro conjunto de provincias declara la educación laica o pluralista (Jujuy, San Juan, San Luis, Río Negro y La Pampa). Por último, Capital Federal, Chaco, Entre Ríos, Mendoza y Neuquén impulsan el laicismo desde el nivel inicial hasta el universitario. Existen varios canales en que el Estado promueve la educación particular (especialmente religiosa) lo que responde a la reestructuración educativa que quedó plasmada con la Ley Federal de Educación (24.195/93). Allí se configura la subsidiariedad y complementariedad de la enseñanza, principios que cooperaron en la consolidación de la enseñanza privada.

En el CPI el choque más representativo entre los sectores católicos y liberales se daba entre quienes sostenían que la escuela debía ser genuinamente católica y quienes comprendían la “laicidad” como la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas de dependencia pública (Cantarelli, 2011). Desde 1880 avanzaba políticamente un orden conservador que amalgamaba una filosofía positivista y articulaba con el concepto burgués de la educación. Los sectores más tradicionales, sobre todo los nucleados en torno a la IC venían resistiendo ese avance (Fernández, 2013). Pero en el CPI, los liberales no constituían un bloque unificado ni se encontraban previamente dispuestos a confrontar con los sectores católicos. La radicalización de las posturas “ultra católicas” fue lo que en última instancia llevó a los sectores liberales a enfrentarse. Miembros de la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, que habían sido invitados al CPI, expresaron ante la reacción católica que:

“Todos [...] se sintieron, pues, afectados, porque la proposición contenía un ataque al derecho privado de todos los hombres [...] Esa actitud extremosa fue la que conmovió al Congreso, a la prensa y a la sociedad entera, hasta hacerse inminente la disolución del primero [...] Nuestra situación no era en esta emergencia de las más fáciles. Somos liberales los cuatro [Refiriéndose a Francisco Antonio Berra, Carlos de Pena, Jacobo Emilio Romero y Carlos María Ramírez], y nadie ignora en este país cual habría sido nuestro voto, llegada la oportunidad de darlo” (Romano, 2013, 61).

Luego de algunas reuniones la discusión se sumiría en la dicotomía Estado docente versus Familia docente, hasta que finalmente el secretario del CPI Carlos M. Ramírez propuso, junto con otros 21 congresales, que se eliminara de los debates la cuestión de la enseñanza laica o religiosa. Rafael Igarzábal, delegado católico de la provincia de San Juan, sugirió que la propuesta fuese aprobada por aclamación, logrando su aprobación por mayoría. Aunque los problemas siguieron porque en varias exposiciones se omitía la cuestión religiosa -algo que los católicos consideraban como una postura laicista-, el problema terminó desembocando en el retiro de los delegados católicos, aunque las sesiones no se detuvieron por ello (De Vedia 2005).

En el CPI, la cruzada que emprendieron los diputados católicos desde diferentes perspectivas, siempre con el objetivo de implantar la enseñanza católica en las escuelas, iba a ser derrotada por un bloque liberal oportunamente consolidado. Es decir que, si bien el proyecto oligárquico de aquellos años excluía a la IC para su desarrollo, siempre trató de mantener posiciones no confrontativas con la Curia (Garaban, Minteguiaga, 2009).

Finalmente, y como es sabido, la ley 1420 promulgada en 1884 instauró la posibilidad de dar educación religiosa optativa fuera del horario de clases y “por los ministros del culto”, excluyendo de esa posibilidad a los maestros, lo que para la IC representó una derrota. Cabe preguntarse hasta dónde la oportunidad que ofrecía el CPN daba a la IC la posibilidad de reabrir un debate que consideraba pendiente.

Con la viva memoria de la derrota del CPI y favorecida por el espíritu abierto a las discusiones que se daban en la transición democrática de 1984, la IC prepararía el camino para volver a intentar una verdadera lucha secular. Pero, en esta ocasión, no necesitó confrontar de forma abierta con los defensores de la tradición laicista en la educación, al menos no en el CPN, pues éstos se encontraban desarticulados. Aun así, los consejos educativos confesionales de la enseñanza privada serían invitados al congreso, mientras el llamado libre a la sociedad civil a participar de las discusiones les daría una gran ventaja durante los debates frente al desgarrado tejido social que había dejado la dictadura.

Aprovechando la voluntad concertacionista del gobierno, la IC veía una oportunidad propicia para tratar de imponer sus ideas educativas. En resumen, perseguía una especie de resarcimiento cien años después del triunfo del laicismo y tenía -como veremos- un éxito considerable en comparación con otros actores, sin desplegar un revanchismo militante-político agresivo frente a alguna fuerza con capacidad de confrontación. Parece paradójico, pero hasta podríamos llegar a decir que se trató de una revancha sin revanchismo.

El discurso católico: la voz hegemónica de la política educativa

Según Nancy Fraser (1993), “el ‘ámbito público’ combina por lo menos tres cosas analíticamente distintas: el estado, la economía oficial del trabajo asalariado y los espacios de discurso público”. En este sentido es que podemos pensar que en el Estado se combinaron estos factores y dieron una plataforma viable, especialmente, para el catolicismo educativo. De esta forma, el ámbito de lo público, designa la participación política mediante el recurso del “habla”, abriendo espacios para que diferentes actores luchan por el poder. En este espacio, los ciudadanos deliberan sobre asuntos comunes (públicos) constituyendo un terreno de acción discursiva en donde despliegan sus discursos (p. 24).

Una característica del Estado democrático fue que, con sus políticas de democratización y pluralidad educativa, habilitó los espacios del “habla”, que en última instancia fueron aprovechados por quienes mejor pudieron desenvolverse en el espacio público luego de la dictadura. Así, la amplia convocatoria a la ciudadanía por parte del gobierno de la Unión Cívica Radical, con el fin de deliberar sobre los problemas educativos planteó la intención de despertar conciencia participativa en asuntos públicos. Y como el Estado y el ámbito público no son lo mismo, en algún momento el primero fue más favorable a algunos discursos que otros, con sus acciones y sus omisiones. La convocatoria al CPN fue producida en el marco de un tejido social desgarrado, lo que significaba que solo algunos pocos pudieran responder a la convocatoria real, y justamente, no como ciudadanos, sino más bien como instituciones organizadas. Especialmente, este fue el caso de la IC⁸.

8 Quienes impulsaron la participación católica en el CPN fueron principalmente el presidente y el secretario del

En 1987, Adriana Puiggrós señalaba, parafraseando a los obispos que:

“Todo católico está comprometido, en forma ineludible, a participar en el Congreso Pedagógico; las parroquias deben tratar de lograr el mayor número de representantes y documentos en las asambleas preparatorias” (Op. Cit.:36).

De hecho, Emilio Bianchi Di Cárcano afirmaba que:

“A nadie se le cruzó por la cabeza no participar [aunque] Siempre hay gente alarmista, a la que le encanta hablar del apocalipsis y teorías conspirativas (...) Pero todos veíamos al Congreso Pedagógico como algo urgente y necesario” (citado por De Vedia, 2015, 97).

El hecho de que la IC difundiera el documento titulado “*Guía para la participación en el Congreso Pedagógico*” demuestra la efectiva y potente organización puesta en marcha. No significa esto que el resto de los actores no haya participado, de hecho proliferaron trabajos, reflexiones y aportes para el CPN por parte de los partidos políticos, intelectuales, universidades y hasta algunos sindicatos (Isola: 2013). Pero, aquel documento se asume directamente como un instructivo para llevar a cabo la participación de los fieles y tornaba muy efectivo ese objetivo. En el documento, se aseguraba que “la educación no es un tema exclusivo de la escuela, sino por el contrario, que el quehacer educativo era tarea de todos”⁹. Esta consigna se encontraba en sintonía con los principios del CPN y entendía que la participación debía ser amplia, comprometida y que los fieles debían organizarse para participar en el Congreso¹⁰.

La IC organizó su propia convocatoria, en la cual se recomendaba no actuar solo en ambientes confesionales, sino en todo campo en el cual se ofrecieran oportunidades de intervención. Se mencionaban diversas instancias dentro y fuera del sistema educativo en las que sugería participar, lo cual evidentemente favorecía la presencia de las directrices educativas católicas en múltiples espacios. Algunos de estos eran las parroquias, las comunidades, las asociaciones y movimientos de la IC, aunque también se recomendaba participar en los medios de comunicación social, colegios, institutos de educación superior y Universidades Católicas, etc¹¹.

CONSUDEC Daniel Mugica y Tomás Walsh, respectivamente. Fueron apoyados por el entonces presidente del Equipo de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) Emilio Bianchi Di Cárcano. Con estrategias puntuales se encargaron de movilizar la participación de las familias, clérigos y docentes ligados a las parroquias y escuelas católicas con el fin de copar las asambleas de base descentralizadas y asambleas jurisdiccionales del CPN.

⁹ Equipo Episcopal de Educación Católica (1986) *Guía para la participación en el Congreso Pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Docencia. p. 5.

¹⁰ *Ibidem*, p. 8.

¹¹ *Ibidem*, p. 10.

La organización fue tal que se recomendaba un listado de temas a debatir, que respondían en gran medida a las líneas recomendadas en el documento matriz de la Iglesia: Educación y Proyecto de vida (EPV). También se recomendaba de forma práctica la conveniencia de que cada Diócesis formara una Comisión que tuviera por objetivos promover y orientar -desde las unidades mínimas (parroquias)-, movimientos de participación de jóvenes, docentes, padres y fieles en general. Se les adjudicaba una obligación promotora a los párrocos, a los docentes y a los dirigentes católicos. Esta comisión tenía como funciones asegurar material de apoyo para los fieles, organizar talleres dirigidos por los párrocos y directivos, difundir en los medios el énfasis católico por la participación, designar delegados zonales, brindar información, asesoramiento y talleres para participar. También se recomendó solicitar apoyo a las universidades e institutos terciarios en las actividades (Puiggrós, 1987).

Puede observarse la existencia de una articulación institucional y una disposición de medios materiales para favorecer la participación orgánica por parte de la IC. Es decir, la cohesión de las actividades, respondía a la perfección según las pautas que el CPN demandaba, casi como si la IC llevase a cabo su propio Congreso Pedagógico dentro del CPN. De esta forma, los delegados católicos lograban llegar a ocupar varios espacios en la Asamblea Pedagógica Nacional¹² (APN). Así también lo reconocería unos años después Catalina Nosiglia, (2005), funcionaria educativa durante aquellos años, al expresar que:

“La Iglesia Católica fue uno de los grupos mejor preparados para la participación”
(Op. Cit.:100).

El documento EPV puede ser una de las claves para entender qué se proponía y cómo se construía el discurso católico en aquellos años. La implementación de aquel texto en el marco del CPN no lograba constituirse en un espacio de concertación total en el interior del catolicismo argentino. Por el contrario, el documento produjo tensiones internas que llevaron a la IC a presentarlo como un documento bajo autoridad del Equipo Episcopal de Educación Católica. Finalmente el documento fue aceptado como materia prima para el debate, al menos por el ala que se asumía democrática y preparada para el nuevo contexto argentino (De Vedia, 2007).

La IC recomendaba a sus fieles votar por sus demandas, impregnando el ambiente de “libertad de enseñanza”, especialmente de libertad de enseñar y ser enseñado de acuerdo a sus principios religiosos, en donde la comunidad educativa y su participación en la educación constituyeran un componente central (Torres, 2014). Para la IC en aquel entonces “el concepto

¹² La Asamblea Pedagógica Nacional fue la instancia de debate final a nivel nacional, luego de las Asambleas de Base y de las Asambleas Jurisdiccionales. Delegados elegidos por estas mismas instancias portaban las ideas más votadas a participar de esta instancia final.

de comunidad educativa no se agotaba en la escuela”¹³ sino que también otorgaba un papel importante en relación al municipio, articulando familia-escuela-municipio como un espacio central donde los fieles pudieran impulsar ideas y proyectos educativos. Esto se entiende si se observa la caracterización de “persona” que se propone en EPV, definida como una unidad bio-psico-social, creadora, libre y responsable de una “misión trascendente”¹⁴.

Esta autoconstrucción y responsabilidad por parte del ser humano, otorgaba un papel principal a las familias junto a la comunidad local. La educación vendría a ser el deber y el derecho de los padres en el seno de la comunidad y de un Estado en papel secundario. Esta postura de familia-municipio, condicionaba el papel del Estado como agente de la educación, porque se entendía que las comunidades eran no solo responsables, sino capaces de llevar a cabo las estructuras de la educación que desearan para sus hijos.

A su vez, el documento EPV señalaba que las acciones positivas de la participación del Estado en la educación serían la asignación de recursos, la universalización y la democratización de la educación básica. También la extensión de la educación superior, la implantación de la gradualidad de la enseñanza y toda otra función que hiciera una efectiva plataforma administrativa para que las familias pudieran responsabilizarse. Por el lado negativo de la injerencia estatal, aseguraba que lo “más grave, sin duda, es la tendencia al estatismo, que no es la intervención legítima y benéfica del Estado sino una intervención absorbente y excluyente, cuya expresión extrema es el monopolio escolar”¹⁵. Con estas palabras, se dejaba en claro que el secular impulso del Estado en materia educativa era condenado con una viva memoria delo sucedido en los orígenes del sistema educativo con el CPI y la Ley 1.420.

En este sentido, también se alertaba sobre la “esclerosis y la burocratización”, provocadas por la intervención estatal, y también sobre el riesgo del “abandono de sus responsabilidades educativas por parte de la sociedad en general, incluidas, por desgracias, muchas familias”¹⁶. En última instancia, la dañina intervención estatal, según la institución, provocaba el abandono de las comunidades de sus responsabilidades y el acostumbramiento a que el Estado monopolice la educación. Así, la IC reivindicaba, tomando a la familia y al municipio como ejes, la responsabilidad de las instancias territoriales menores de administración. De esta forma la acción del Estado quedaba relegada a un agente con un conjunto de funciones tendientes a asegurar y favorecer la “libertad de enseñanza” en el espacio público en donde la iniciativa privada tendría un papel importante.

13 Equipo Episcopal de Educación Católica (1986) *Guía para la participación en el Congreso Pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Docencia. p. 59.

14 Equipo Episcopal de Catequesis (1988) *Educación y Proyecto de Vida*. Buenos Aires, Oficina del Libro. p. 25.

15 *Ibidem*, p. 73.

16 *Ibidem*, p. 74.

La libertad de enseñanza, un principio fundacional del sistema educativo que asegura el carácter mixto del sistema, establecido en el artículo 14 de la Constitución Nacional, dejaba en claro que los aportes estatales a los establecimientos privados no eran favores, sino por el contrario, eran parte del respeto por la igualdad y por las libertades fundamentales. El concepto de “libertad de opciones”, relacionado con el de libertad de enseñanza, también era un eje fundamental de EPV. De hecho, los obispos señalaban que no cumplir con ella, era “una injusticia no menos agravante para la persona humana que las desigualdades señaladas”¹⁷. La libertad de opciones educativas suponía que todo hombre tiene derecho a la elección de escuelas y maestros de forma autónoma, es decir, sin imposición del Estado (Auza y Storni, 1986).

Se aclaraba que si, por ejemplo, “la opción resulta legalmente imposible por falta de reconocimiento de los títulos y estudios de los establecimientos privados, cualquiera fuera su nivel, estaríamos ante un monopolio de signo totalitario, absolutamente incompatible con el derecho natural y con nuestro régimen constitucional”¹⁸. De esta forma, el reclamo de la libertad iba específicamente dirigido a la iniciativa privada y se reclamaba que ésta tuviese los mismos derechos y atribuciones que la enseñanza pública, así como su sostenimiento, sus certificaciones y competencias alcanzadas en 1958¹⁹.

En EPV se dejaba en claro que, si bien el Estado no era el encargado de impartir creencias, tampoco podría coartar su enseñanza; mucho menos podría ignorar que la mayoría de los alumnos profesaran una fe religiosa. Es por ello que se decía que, “no puede [refiriéndose al Estado], por consiguiente, educarlos como si todos fueran agnósticos o ateos”²⁰. Por el contrario, afirmaba que la escuela, estatal o privada, debería alentar a los alumnos a ilustrar, cultivar y vivir su fe: “la escuela del estado no puede imponer creencias, pero tampoco combatirlas o coartar sus legítimas manifestaciones”²¹. Entonces, “la educación no puede limitarse a la educación científica, por buena que ella sea, sino que implica también una formación física, psicológica, moral, doctrinal y espiritual”²².

17 *Ibidem*, p. 76.

18 *Ibidem*, p. 91.

19 Drante el gobierno de Arturo Frondizi, venía desarrollándose un debate por la disputa de la enseñanza universitaria. Desde el gobierno provisional de Aramburu en 1955 se había abierto la posibilidad de crear universidades privadas sobre la plataforma ideológica de la libertad de enseñanza y mediante la promulgación del Decreto 6403/55 (Art. 28). En 1956 y 1958 las movilizaciones bajo la insignia “laica o libre” entre sectores contrapuestos, a favor de la educación libre por un lado y laica, por el otro, habían sido intensivas. En 1958, con el Ministro de Educación Atilio Del’OroMaini, proveniente de las filas católicas y contrario al movimiento de la Reforma Universitaria (que enfrentaba claramente el impulso a la educación privada), se abrió la posibilidad de aceptar que la iniciativa privada creara universidades mediante la aprobación de la ley Domingorena que autorizaba a las universidades privadas la expedición de títulos oficiales (Algañaraz: 2018).

20 *Ibidem*, p. 103.

21 *Ibidem*, p. 79.

22 *Ídem*.

Otro de los pilares fue el derecho de practicar la enseñanza, también entendida en términos de libertad ejercida individual y colectivamente, en cualquiera de las formas de asociación o sociedad previstas por la ley. De esta forma, se aclaraba que “es innegable que el derecho de enseñar comprende la posibilidad de hacerlo dentro del sistema escolar y acceder así a aquel régimen de reconocimiento”²³. Esta manifestación llevaba a consolidar el interés por la educación privada -mayoritariamente católica- en el régimen de enseñanza oficial, es decir, si un agente tuviese la iniciativa de enseñar y aprender libremente, tal y cual como los preceptos constitucionales lo contemplaban, debía ser reconocido y no marginado por el régimen oficial.

Así, en el Informe Final de la Asamblea Pedagógica Nacional (APN) aparecía una idea de educación privada en varios sectores posibles: de iniciativa y gestión privada, de gestión no estatal e inclusive de educación pública de iniciativa privada. Este tipo de enunciados permitían a la IC redefinir y consolidar su discurso en torno a la defensa de la educación privada y desprender lo público de lo estatal en el ámbito de la educación. De hecho, en diferentes documentos católicos producidos en el marco de la apertura democrática, ya aparecían alternativas a la denominación de educación privada como “enseñanza pública no oficial”, “enseñanza libre”, “establecimientos educacionales no oficiales”²⁴. Esto demostraba la necesidad de encajar el impulso creciente que venía adquiriendo la enseñanza privada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en el sistema de enseñanza oficial, lo cual significaba, entre otras cosas, el otorgamiento de aportes y el reconocimiento de los títulos oficiales.

Otra de las premisas nodales de la IC era la idea de una “formación integral, armónica y permanente de la persona humana”, que había sido repetida por el presidente Raúl Alfonsín al inaugurar el CPN y era interpretada por el equipo de gobierno como la superación de una concepción cientificista por una más humanista (Storni, 1995). Esto demostraba, más allá de este argumento, que al menos un sector de los organizadores del CPN no se oponía necesariamente a la postura católica de la educación y que, se hacía lo posible por generar consensos en el marco del CPN, lo cual también ocurría en aquellos años en otras áreas.

El alfonsinismo no se opuso al proyecto educativo católico, sino que, por el contrario, en aras de la búsqueda de consensos pareciera haberlo beneficiado, no sólo discursivamente. De hecho, Alfonsín convocaba a Juan Carlos Pugliese²⁵ a sumarse al elenco del Ministerio de Educación en un momento crítico del CPN con las siguientes palabras: “Juan Carlitos: el ministro es ateo, el secretario es judío, los curas nos ganaron el Congreso Pedagógico y vos tenés que venir a equilibrar las cargas”. Citado por marco de un tejido social desgarrado por

23 *Ibidem*, p. 80.

24 Ministerio de Educación y Justicia (1986) *Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires. EUDEBA. Págs., 49, 96, 100 y 238.

25 Pugliese en aquel entonces, Subsecretario de Gestión Educativa e hijo del veterano presidente de la Cámara de Diputados, en aquellos años acercó posiciones de cara a la APN del CPN con altos representantes del área de Educación del Episcopado, como Emilio Bianchi Di Cárcano.

los resabios de herencia dejados por la dictadura militar, equilibrar las cargas era beneficiar a determinados sectores que no habían sido especialmente dañados por la represión.

Los gestos del gobierno para con la IC no fueron pocos. En agosto de 1986 el ministro de educación Rajneri ya había visitado la Curia metropolitana en búsqueda de acuerdos. Posteriormente se realizó una reunión en la casa del entonces senador De la Rúa entre funcionarios del gobierno y miembros de la IC de cara a la Asamblea Final del CPN (que se realizó finalmente en 1988). Como corolario, en dicha asamblea en 1988, el secretario de Educación Marcelo Stubrin citó en su discurso al papa Juan Pablo II. De esta forma, puede verse la amplia llegada de la IC al gobierno democrático. Esa capacidad, no solo se limitaba a la movilización de sus fieles sino a la intervención en los aparatos del Estado y al diálogo con los funcionarios educativos del momento para la búsqueda de acuerdos, especialmente de cara a una APN en la que la IC había logrado llenar la mayoría de las bancas (Wanschelbaum, 2011).

Con respecto a la histórica confrontación entre la IC y el gobierno, en el CPN se trató reiteradamente de encontrar puntos en común. Esto se desarrollaba en el marco de un gobierno al que, por la vía del debate y la participación abiertos, se le escapaba de las manos la laicidad. También cabe mencionar que fueron varias las reuniones que se realizaron en la residencia de Olivos, con Juan Carlos Pugliese, como subsecretario de Gestión Educativa y miembros de la Conferencia Episcopal Argentina y otras instituciones católicas. A dichas reuniones, asistía el sacerdote jesuita Fernando Storni, quien en aquellos años era miembro del Consejo para la Consolidación de la Democracia y constituía una pieza central en el área de la educación. Estuvieron presentes el secretario de Culto, Juan Carlos Palmero y el vocero presidencial José Ignacio López. Por último, entre las figuras relevantes del ámbito educativo, se encontraban también exponentes del peronismo, como Norberto Fernández Lamarra y Orlando Aguirre. Estos últimos, indicaban en algún punto, los futuros acuerdos que se realizarían en la APN entre el peronismo conservador y el catolicismo.

En definitiva, la participación oficial del radicalismo en el poder, fue exitosa en acordar finalmente con la IC un *modus vivendi* que no envenenara el desarrollo del Congreso. Éste pretendía ser un mecanismo más para alcanzar los consensos necesarios para la refundación democrática de la República propuesta por ese gobierno.

Reflexiones finales

Existe consenso en señalar que la IC tuvo un favorable desenvolvimiento en el CPN, pero hemos tratado de complejizar aquí los mecanismos puestos en marcha por la institución y otros externos a la misma que incrementaron su actuación destacada. La transición a la democracia, específicamente durante el gobierno de Alfonsín, permitió una posición aperturista y de búsqueda de consensos que no podía tolerar enfrentamientos. La IC, con una viva memoria

de los sucesos seculares ocurridos en el CPI usufructuó la habilitación del espacio público para desplegar su discurso que, a lo largo del siglo XX tuvo como principal corolario el avance de la educación privada y se redefinen en el contexto democrático. Frente a un Estado que se encontraba en retroceso por el neoliberalismo imperante de las últimas décadas del siglo XX, la IC supo redefinir y defender viejos principios que se adecuaban al nuevo contexto y a sus intereses.

Aunque la educación religiosa no fue la principal bandera en el CPN, la IC siguió disputando posiciones en aras de la subsidiariedad estatal y la libertad de enseñanza contra lo que denomina la monopolización educativa del Estado. En el CPI del siglo XIX la discusión por la enseñanza religiosa o estatal, una de las principales banderas católicas, fue desclasificada, pero luego de cien años en un contexto de transición en el que la IC ganaría posiciones nuevamente. El hegemónico poder discursivo del ala democrática de la IC se adaptaba a la nueva coyuntura sociopolítica y bogaba por la pluralidad y el respeto de posiciones. Aquí fue cuando banderas a favor del respeto a las familias y las comunidades para elegir opciones educativas volvieron a tomar relevancia en aras de lograr un mayor avance de la iniciativa privada.

La penetración discursiva en las lógicas de la educación oficial, por parte de la IC se apoyó en la necesidad de lograr mayor libertad de enseñanza y el beneficio consecuente de ganar posiciones en el sistema educativo. El alfonsinismo, que en sus políticas desplegó la búsqueda de consensos en múltiples áreas, terminó beneficiando la hegemonía católica en el CPN, cuya jerarquía había sido uno de los actores que no había sufrido represión en los años de dictadura y por eso estaba facultado para participar férreamente de los debates. La IC combinó una gran capacidad de movilización de sus bases con una audaz injerencia de sus jerarquías para penetrar en el aparato estatal, lo cual resultó efectivo en el contexto de la transición democrática y supuso el desgaste y/o la cooptación de los defensores del laicismo.

Bibliografía

ALGAÑARAZ, VICTOR (2018) “Universidad ¿Laica y pública o confesional y privada? La constitución de las universidades católicas en argentina, como espacios refractarios al reformismo universitario (1955-1958)”. *Argumentos*. N. 20, octubre. pp. 44-76- URL: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/index/>

AUZA, NÉSTOR y STORNI, FERNANDO (1986) *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires. Editorial Docencia.

BIAGINI, HUGO (1983) *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Buenos Aires. CEAL.

BESSONE, GUDIÑO PABLO (2017) “La Iglesia Católica en tiempos de dictadura y transición a la democrática (1976-1989): discursos sobre familia, sexualidad y aborto”. *Pilqueu. Sección Ciencias Sociales*. V. 20, N. 1. pp. 53-64. URL: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales>

BRAVO, ALFREDO (1987a) *El Congreso Pedagógico Nacional en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires. Eudeba.

BRAVO, HÉCTOR FÉLIX (1987b) *Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

CARBONARI, MARÍA ROSA (2004) “Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de Estado. La expresión de la sociedad civil y los actores involucrados en la construcción de la hegemonía en la política educativa”. En: *VI Encuentro de corredor de las ideas del Cono Sur ‘Sociedad civil, democracia e integración’*. Montevideo, 11, 12 y 13 de marzo. URL: <http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/es/14/romero.htm>

CALCAGNO, ALFREDO ERIC (1989) La crisis económica argentina y el financiamiento de la educación en De Lella, Cayetano y Krotsch, Pedro (Comp.) *El Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*. Buenos Aires. Sudamericana.

CANTARELLI, MARÍA NATALIA (2011) “El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882”. *Primera Jornada de Historia de la Educación Rioplatense*. Organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SUHE). Montevideo. Vol. 4, N° 1. 11 de junio. pp. 1-6. URL: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v4n1/v4n1a10.pdf>

CUCUZZA, H. R. (1982) *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires. Editorial Besana.

DELIO, LUIS (2009) “El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*. Segunda Época. Tomo III. pp. 301-302. URL: http://ipa.cfe.edu.uy/imagenes/materiales/publicaciones/anales_09.pdf

DE LUCA, ROMINA (2004) “La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984”. *Razón y Revolución*, N. 15. pp. 1-8. URL: <http://www.razon-yrevolucion.org.ar/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>

DI STEFANO, ROBERTO (2011) “El pacto laico argentino (1880-1920)”. *PolHis*. N. 8. 2do semestre. pp. 80-89. URL: http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf

DOBERTI, JUAN IGNACIO (2001) El subsidio a la educación privada en Argentina y en Chile: un estudio comparativo. En Estévez, A. (comp.), *Reforma managerialista del Estado. La nueva gerencia pública, calidad total y tecnocracia*. Buenos Aires. Cooperativas.

DRI, RUBÉN (1997) *Proceso a la Iglesia argentina*. Buenos Aires. Biblos.

DUARTE, OSCAR DANIEL (2014) “La influencia católica en la configuración del sistema político y educativo nacional argentino a fines del siglo XIX”. *Revista Brasileira de Historia das Religioes*. V. 7, N. 6, 8 de mayo. pp. 47-69. URL: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23772>

ESQUIVEL, JUAN CRUZ (2000) “Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la elite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica”. *Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO Programa Regional de Becas CLACSO*, Buenos Aires, Argentina. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110112035544/esquivel.pdf>

ESQUIVEL, JUAN CRUZ (2013) “Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina”. *Cultura y religión*. N. 1, V. V. 7, enero-junio. pp. 140-163. URL: <http://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/37>

FABRIS, MARIANO (2013) “La Iglesia argentina en la historia reciente (1983-1989)”. *DiacronieStudi di StoriaContemporanea*. V. 3, N. 15. pp. 1-14. URL: <https://journals.openedition.org/diacronie/484>

FELDEBER, MYRIAM, PUIGGRÓS, ADRIANA, ROBERTSON, SUSAN y DUHALDE, MIGUEL (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. URL: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf

FRASER, NANCY (1993) “Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente”. *Debate Feminista*. V. 4, N. 7, 15 de marzo. pp. 23-58. URL: http://www.debatefeminista.cieq.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/007_02.pdf

FABRIS, MARIANO (2012) “El Episcopado argentino, el destape y la amenaza a los valores tradicionales, 1981-1985”. *Cultura y Religión*. V.6, N. 1. pp. 92 – 112. URL:<http://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/50>

FERNÁNDEZ, M.ARÍA ANITA; LEMOS, MARÍA LUISA Y WIÑAR, DAVID (1997) *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

FERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN (2013) “*Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882*”. BRALICH, JORGE y SOUTHWELL, MYRIAM (coords.) Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882. Cuadernos de Historia del Educación. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE). Año 1, N. 1. Diciembre. pp. 39-67.

GARABAN, MINTEGUIAGA A. (2009) *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los '90 en Argentina*. México, FLACSO.

GLINA, ROBERTO (2018) “Breve análisis de la ley 1420 de educación de la República Argentina desde la perspectiva del pensamiento plasmado por Thomas Hobbes en *Leviatán*”. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. V. 5, N. 9, pp. 41-55.

GVIRTZ, SILVINA (2009) *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.

ISOLA, NICOLÁS JOSÉ (2013) “Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional”. *A Contra Corriente*. V. 10, N. 3, pp. 335-358. URL: www.ncsu.edu/project/accontracorriente

KAUFMAN, CAROLINA y DÍAZ, NATALIA (2006) “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales *El Litoral* y *El Diario*”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. N. 32, Año XVII. 158-159. URL: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n32/n32a05.pdf>

KROTSCH, PEDRO C. (1988) *Iglesia, Educación y Congreso Pedagógico Nacional*. Ezcurra, A. M. (comp.) Iglesia y transición democrática. Ofensiva del neoconservadurismo católico en América Latina. Buenos Aires. PuntoSur.

MIGUEZ, PEDRO DANIEL (2014) “Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006)”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de Estudios Educativos, México D. F., Vol. XLIV. N°3. pp. 11-42. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032150002.pdf>

MOLLIS, MARCELA (1996) El uso de la comparación en la Historia de la Educación. En Cucuzza, Héctor Rubén (Comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

NARDACCHIONE, GABRIEL (2010) “La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001”. En *e-latina*. V. 8, N. 31. Abril-junio. pp. 21-49. URL: <http://www.iealc.fsoc.uba.ar/elatina.hm>

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA (2015) “Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”. *Cuadernos de História da Educação*. Vol. 4, N. 1. Enero. Abril. pp. 263-278. URL: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9129/pr.9129.pdf

PELOSI, HEBE CARNEN (2008) “La educación particular ¿Libertad de enseñanza u homologación?” *Épocas*. Revista de la Escuela de Historia. N. 2, dicc. pp. 117-145. URL: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/565>

PRILUKA, MARIANO Y GUTIERREZ, JULIETA ZUÁZAGA (2015) Sobre la historia del modelo educativo argentino: su correspondencia con el modelo de acumulación e inclusión/exclusión. XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Lima, Perú, Nov. URL: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3BCEEE79B375545B05257FA30077B277/\\$FILE/priluma.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3BCEEE79B375545B05257FA30077B277/$FILE/priluma.pdf)

PUIGGRÓS, ADRIANA (1987) *Discusiones sobre educación y política. Aporte al Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires. Galerna.

RABOTNIKOF, NORA (2008) “Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ecuador. núm. 41. Septiembre. pp. 37-48. URL: <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=50903205>

RECALDE, HÉCTOR (1987) *El Primer Congreso Pedagógico/1*. Buenos Aires. CEAL.

ROMANO, ANTONIO (2013) “Un momento político fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública”. BRALICH, JORGE y SOUTHWELL, MYRIAM (coords.) Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882. Cuadernos de Historia de la Educación. Sociedad Uruguay de Historia de la Educación (SUHE). Año 1, N. 1. Diciembre. pp. 57-68.

SOUTHWELL, MYRIAM (2007) “Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna”. *Políticas Públicas*, V.1, N. 1. pp. 54-71. URL: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10750>

STORNI, FERNANDO. (1995) *Educación, democracia y trascendencia*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.

TORRES, GERMÁN (2014) “Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina”. *Hist. Educ.* [On Line], Porto Alegre. V. 18, N. 44. pp. 165-185. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QqfdAjbXjSgJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891689.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>

TORRES, GERMÁN (2014) “El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)”. *Discurso y Sociedad*, V. 8. N. 2. Febrero. pp. 358 y 366. URL: <http://hdl.handle.net/11336/9940>

VIOR, SUSANA Y RODRÍGUEZ, LAURA (2012) “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización”. *Pro-Posições, Campinas*, V. 23, N. 2. pp. 91-104. URL: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2>

WANSCHELBAUM, CINTHIA (2011) “El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización”. (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

Ignacio Andrés Rossi

Licenciado en Historia (UNLu). Maestrando en Historia (UNGS). ignacio.a.rossi@outlook.com

Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires

Patricia Noelia Wilson
Argentina

Recibido Marzo 2020
Aceptado Abril 2020

Resumen

En este texto se presentan resultados obtenidos a partir del Proyecto de Investigación “*Promoción de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad*” (2016-2018). En la necesidad de contextualizar el problema de investigación se consultaron leyes, reglamentos y documentos curriculares destinados a la educación primaria de adultos en cárceles de la provincia de Buenos Aires, desde finales del S. XIX hasta la actualidad. Se indagó sobre los procesos de institucionalización de la Educación en Contextos de Privación de Libertad partiendo del reconocimiento de sus diferencias no sólo con la educación de adultos sino también con la infantil. Nos interrogamos acerca de las relaciones que se fueron estableciendo con el Servicio Penitenciario y las concepciones de sujeto y de lectura subyacentes a esos procesos. A partir del material consultado se pudo dar cuenta de tres momentos o etapas en el proceso de institucionalización de esa modalidad educativa atravesados por conceptos directrices que le otorgan características distintivas.

Palabras clave: Historia – Educación de Adultos – Contextos de Privación de Libertad – Promoción de lectura

Historical approach to Adult Education in Contexts of Deprivation of Liberty in the province of Buenos Aires

Abstract

This text presents results obtained from the Research Project “*Promotion of reading and pedagogical implications. A study in contexts of deprivation of liberty*” (2016-2018). In the need to contextualize the research problem, laws, regulations and curricular documents

were consulted for the primary education of adults in prisons in the province of Buenos Aires, from the end of the 19th century to the present. The processes of institutionalization of Education in Contexts of Deprivation of Freedom were investigated starting from the recognition of their differences not only with the education of adults but also with the infantile ones. We question ourselves about the relationships that were established with the Prison Service and the concepts of subject and reading underlying these processes. From the material consulted, three moments or stages of the process of institutionalization in the educational modality were analyzed, crossed by guiding concepts that give it distinctive characteristics.

Key Words: History - Adult Education - Contexts of Deprivation of Freedom - Reading Promotion

Introducción

Este artículo forma parte del apartado “Fines y funciones otorgadas a la educación y la lectura (1860-2010)” del proyecto de investigación “*Promoción de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad*” desarrollado en el marco de la beca Iniciación a la Investigación (2016-2018) otorgada por la Universidad Nacional de Luján¹. En ese trabajo indagamos acerca de acciones de promoción de lectura destinadas a jóvenes y adultos neolectores² privados de la libertad en el Sistema Penitenciario Bonaerense, centrando el análisis en las concepciones de lectura que cada acción promovía.

En la necesidad de ampliar la contextualización del problema de investigación se profundizó sobre los procesos de institucionalización de la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad (ECPL) desde finales del S. XIX hasta la actualidad. Si bien hay registros acerca de la construcción de la especificidad de la Educación de Adultos (EDA) desde una perspectiva histórica³, existe un vacío historiográfico que haga referencia a la ECPL y su relación con la lectura, en particular.

1 Bajo la Dirección del Dr. Gustavo Bombini y la Co-Dirección de la Lic. Inés Areco.

2 En EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) se utiliza este término para referirse a las personas que han aprendido recientemente a leer y escribir, poseen un manejo de la lectura y la escritura pero lo hacen con dificultades (Areco, 2016).

3 Remitimos a los trabajos realizados por Rodríguez (1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997); Puiggrós (1991); Wanschelbaum (2012) y los que se encuentran en curso por Areco et al.

El objetivo de esta presentación es ofrecer un marco, aunque parcial, que permita comprender los sentidos que desde el sistema político-pedagógico le han otorgado a la educación y a la lectura para una población que históricamente se encuentra excluida de su acceso; más aun teniendo en cuenta que a diferencia de la EDA su derrotero ha estado articulado a procesos pedagógicos y culturales casi exclusivamente de carácter formal y sólo muy tardíamente a partir de propuestas no escolares de educación provenientes mayoritariamente de la mano de actividades de extensión universitaria.

En el apartado mencionado, nos interesó interrogarnos acerca de la construcción de la identidad de la educación en cárcel y los procesos de institucionalización que fueron dando lugar a su actual consideración como una modalidad educativa. Esto es a partir del reconocimiento de sus diferencias no sólo con la educación de adultos sino también con la infantil. Nos preguntamos acerca de las relaciones que se fueron estableciendo con el Servicio Penitenciario (SP) y las concepciones de sujeto y de lectura subyacentes a esos procesos.

Hemos tomado para el análisis su expresión en leyes, reglamentos, programas de estudios y discusiones plasmadas en fuentes primarias que aluden a esta modalidad educativa entre los años 1860 y 2010 en la provincia de Buenos Aires.

A partir del material consultado se han construido tres momentos o etapas en las que se puede identificar procesos de institucionalización de la ECPL. La primera de ellas, que acompaña la expansión del Sistema Educativo (SE), abarca el período comprendido entre la conformación y consolidación del Estado-nación hasta las primeras décadas del siglo XX. En esta etapa se permite entrever una disputa por el poder y la hegemonía entre el SE y el SP en el disciplinamiento de las personas privadas de la libertad. Una segunda etapa en la que, junto con la reorganización del sistema carcelario y la educación del adulto en cárceles, su institucionalización irá adquiriendo mayor relevancia a medida que se produce cierto distanciamiento y diferenciación de funciones entre ambas instituciones. Una última etapa, de institucionalización, al menos desde el plano normativo, a partir del requerimiento vinculado con la formación docente específica y la consolidación como modalidad educativa, tensionando su relación con el SP y quedando subsumida a éste. En este período se hace referencia a la necesidad de mejorar la calidad de vida de las personas privadas de la libertad y la formación profesional del SP ante la emergencia de un nuevo sujeto social.

Consideramos que resulta necesario continuar profundizando su reconstrucción poniendo en diálogo las referencias que desde el SP se realicen en torno a la educación en cárceles y enriquecer el análisis a partir de las diferentes corrientes criminológicas que lo sostienen.

Entre la “moralización” y el “disciplinamiento”, la escuela reina soberana (1860-1930)

A lo largo de la historia, el interés por la lectura ha cobrado importancia desde diversas perspectivas. En la Europa de la Edad Media el acceso a la lectura, restringido a los monasterios, libraba de la pena de muerte a un delincuente. Un *reo* podía ser absuelto del delito alegando *clerecía*. El Juez lo enfrentaba ante una Biblia, si leía “corrientemente” dictaminaba *legit ut clericus*, “leyó como un clérigo”, y lo absolvía del crimen⁴.

Tal como señala de Miguel (2002) el modo escolástico de la lectura fue una de las tradiciones que conformó el discurso normalista que orientó las prácticas de lectura escolar entre los años 1870-1910, contexto en el que tuvieron lugar las sesiones ordinarias del Congreso Pedagógico de 1882 y 1900.

En el marco de las sesiones del Primer Congreso el Inspector Enrique M. de Santa Olalla disertaba acerca de los medios más eficaces para difundir la educación común. La educación de los adultos formaba parte de su tema de debate aunque limitada a formar al adulto en el conocimiento de las primeras letras. No obstante ello, su propuesta resulta central en la medida que sostenía la necesidad de ofrecer capacitación docente basada en los modos y procedimientos de Jacotot.

La perspectiva igualitaria de la propuesta pedagógica que Santa Olalla defiende a través de este pedagogo francés encuentra sus límites cuando su mirada se detiene en las personas privadas de la libertad, provocando una fisura por donde se introduce el discurso civilizatorio. Su propuesta recogió la tendencia pedagógica hegemónica en la que se atribuía la ausencia de educación como uno de los factores primordiales para la ejecución de los crímenes. Pero encuentra sus límites además cuando percibe que ese discurso disciplinario resulta insuficiente para esta población en particular. Por ello responsabilizaba no solo al Poder Ejecutivo sino principalmente al Poder Judicial por la educación de los presos:

“Deberían las Cámaras Judiciales propender al mejoramiento moral de los encarcelados, como una garantía positiva para la sociedad, que es la que sufre directamente los tiros de las perversas inclinaciones de esos seres degenerados, que son una horrible plaga social, i una amenaza constante contra el bienestar del individuo, como de las familias y los pueblos (Santa Olalla, Congreso Pedagógico, 1882)”.

⁴ Anales de la Educación Común, 1860.

Si bien las primeras referencias de la ECPL ya estaban presentes en la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires N° 988⁵ de 1875, a partir del señalamiento de la obligatoriedad de asistencia a la escuela en cárceles y así los para hombres y mujeres sin límite de edad⁶, éstas resultan en una mención escasa y ello será una característica también de la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884. En esta normativa, la educación en cárceles aparece aludida en un solo artículo en el que se establecen las diferentes escuelas especiales de enseñanza primaria. Así el artículo 11 señala que:

“Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria. (...) Escuelas para adultos, en los cuarteles, guarderías, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número, cuanto menos, de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas (Ley de Educación Común N° 1420 del año 1884)”.

En esta Ley no hay una distinción entre la educación de adultos extra e intra muros. El sujeto pedagógico era el mismo más allá del contexto en el que se encontrara, indiferenciación entre ambas modalidades que comenzará a resquebrajarse a comienzos del siglo XX junto con la expansión del SP y la percepción de la necesidad de interrogarse acerca del fin de la educación en las cárceles y de las características que debía poseer el maestro para lograr en el preso su “regeneración”.

Señala Rodríguez (1992) que durante este período la preocupación por la alfabetización del adulto en general y el respeto por sus particularidades como tal, tuvieron mayor atención por parte de organizaciones civiles y menos por el Estado. Por nuestra parte sostenemos que, a diferencia de ello, para la educación en cárceles, las propuestas culturales y educativas serán casi exclusivamente las provenientes del SE, en tanto que las experiencias no formales comenzarán a materializarse a partir de la recuperación democrática en 1985 de la mano mayoritariamente de experiencias de extensión universitaria.

Esto no indica que estas propuestas educativas provenientes del Estado se presenten como en un bloque homogéneo. El material consultado nos permite observar la tensión existente entre dos posturas, una de ellas representada por una corriente de educadores y funcionarios preocupados por otorgarle a esa modalidad educativa características propias⁷ y otra, que alude al desinterés del Estado por la educación del adulto.

5 Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires N° 988 de 1875, CENDIE, versión digitalizada.

6 Mención que se encuentra presente en los artículos adicionales del Capítulo VI de la Ley.

7 Estas preocupaciones se encuentran plasmadas en las conclusiones arribadas en el Congreso Pedagógico de 1900 y señaladas por Rodríguez (1992).

En el ámbito de la EDA, las escuelas de “puertas abiertas” impulsadas por el Prof. Berrutti se constituyeron en una clara respuesta por parte de la sociedad a la atención de las necesidades del adulto. Esta consideración puede apreciarse a partir de la elaboración de un método de lectura y escritura pensado para la enseñanza en las escuelas primarias de adultos, compilado por Berrutti en el libro “¡Ayúdate!” del año 1914⁸. Este material podría considerarse como el primer texto de lectura para la educación del adulto que contempla características distintivas en cuanto a tiempos de aprendizaje, interés y consideración del contexto social en el que éste se desarrollaba.

Por su parte, bien podríamos encuadrar al Diputado Nacional por la provincia de Buenos Aires, Dr. Navarro Viola, en la segunda postura. Esto es si tenemos en cuenta que, también en el contexto del Congreso Pedagógico de 1882, en la presentación de su Proyecto hace escasas referencias a la educación de los adultos y en cárceles. Consideraba que se encontraba diseminada por lo que no resultaba propicio hacer mayor referencia a ella en su proyecto. En cuanto a la educación en cárceles, si bien proponía la fundación de escuelas y *biblioteca moral* en cada cuartel y cada cárcel, la consideraba como un complemento de la EDA. No obstante, resulta importante hacer referencia a la metodología que proponía para promover la disponibilidad de materiales de lectura a través de un sistema de préstamos mediado por el Correo.

En su proyecto pensaba en un sistema que permitiera el libre acceso a los materiales de lectura de la Biblioteca Central. Para ello, el lectorseleccionaría textos de un catálogo para luego solicitar su envío a su domicilio mediante una tarjeta dirigida al correo. La Biblioteca recibiría luego la solicitud y remitiría el pedido a través de este medio. El punto central de esta propuesta refiere a que esta transacción estuviese libre de arancel por parte del Correo y, a consecuencia de ello, fundamentalmente destacamos la eliminación de cualquier medio de intervención y control sobre la selección del material de lectura por parte del público lector. Metodología que no tuvo eco ni prosperó en los disertadores de esa sesión del Congreso puesto que de ello se desprende la idea de un sujeto autónomo capaz de llevar adelante sus propias decisiones culturales.

En este período se entendía que el acceso universal a la lectura era garantía a su vez para el acceso y ejercicio de los derechos políticos necesarios para desarrollarse como un ciudadano soberano. Esta emancipación intelectual de tendencia sarmientina, otorgaba a la lectura una función revolucionaria que impregnaba de optimismo pedagógico las propuestas de lectura (de Miguel, 2002), pero para los adultos presos, esta función va a estar fuertemente ligada a la necesidad de lograr en el delincuente su “redención moral” en tanto existía una coincidencia en considerar al adulto destinatario de esa propuesta como un “cáncer” para la sociedad.

8 Berrutti, José (1914) - ¡Ayúdate! Buenos Aires, Ed. F. Crespillo.

En el marco de la elaboración del proyecto de la creación del Código Penal y en la necesidad de recabar informaciones estadísticas vinculadas con la criminalidad, en el año 1906, a cargo de Antonio Ballvé, Director de la Penitenciaria, tiene lugar el primer Censo Carcelario de la República Argentina. Uno de los ítems que formaban parte del censo correspondía a la “Instrucción” que se daba en las cárceles. Interesaba saber cuáles eran los programas, el número de maestros de cada escuela, la asistencia diaria de los presos, tiempo dedicado a la instrucción, existencia de bibliotecas y número de textos que formaban parte de ella.

De los resultados de este censo se desprende que en la Provincia de Buenos Aires, existían 5 unidades penales. Excepto en la de Sierra Chica, en todas ellas se brindaba educación *elemental* a una población que en promedio era de 60 varones y mujeres asistidos por un docente varón; en algunos casos existía además la figura de ayudante del docente. En cuanto a las bibliotecas, en su mayoría todas las unidades penales contaban con una dotación de alrededor de 200 volúmenes.

El programa educativo que regía entonces era el mismo que el establecido para la educación común. No obstante, en el primer reglamento para las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires⁹ se establecía que la escuela de adultos y de cárcel serían dos de las tres categorías que las conformarían pero sin establecer mayores diferenciaciones entre ambas.

En este documento se regulaba la enseñanza tanto del niño como del adulto de manera general, estableciendo algunas distinciones en lo que hace al límites de inscriptos para la apertura de escuelas, cursos y edades requeridas para el ingreso a la escuela de adultos, que en el caso de la educación del adulto se señalaba a partir de los 15 años de edad.

Es decir, se establecía para la enseñanza primaria pública dos niveles, “común” o “inferior” y “complementaria” o “superior”, desarrollándose la primera de 1° a 4° año para la educación infantil en tanto que para la enseñanza en cárceles como de adultos se establecía en dos años.

Una primera lectura sobre este documento permite ver que a diferencia de la escuela infantil, la organización de la educación de adultos y de cárceles, los contenidos de la enseñanza se presentan reducidos, en consonancia con lo establecido en la ley fundacional de nuestro SE. También resulta menor la carga horaria de las jornadas escolares, estableciéndose una duración de dos horas. En cuanto al personal directivo y docente que desarrollaba funciones en esas escuelas, se señalaba que éstos debían ser del mismo sexo que los alumnos, no pudiendo enseñar cada maestro a más de cuarenta adultos si pertenecían al mismo grado y a más de 30 si eran de grados distintos.

9 Revista de Educación, Tomo V, N° 10, octubre 1906.

Cada escuela, se señalaba, contaría con una biblioteca y los libros que la conformarían debían estar aprobados por su director, descartando aquellos que según su apreciación, “atentaran contra la moral”, es decir, estos textos estarían reflejando la posición ideológica de los directores de las escuelas, quitando a los docentes la posibilidad de seleccionar sus propios materiales de trabajo. Pero a su vez, pone en evidencia una visión que lleva en su interior una concepción negativa acerca de los contenidos que los libros podían transmitir. Señala de Miguel (2002) que como respuesta a los efectos perniciosos que una lectura no recomendada podía tener sobre el espíritu de los lectores (adultos presos para nuestro caso), y en el marco de una política de lectura general, los pedagogos normalistas por medio del Consejo Nacional de Educación (CNE) controlaban y censuraban lo que se leía a partir de la autorización de circulación de determinado material de lectura.

Al respecto nos parecen centrales los cuestionamientos que surgen desde docentes que venían desempeñándose en estos contextos desde algunos años atrás, especialmente por quienes lo hacían en la ciudad de La Plata ya que en esa ciudad se concentraban la mayor cantidad de UP (Unidades Penales) de la provincia. Tal es el caso de Juan Bourimborde, Director de Escuelas en cárceles, que en 1913, ya nombrado Inspector, pronunciaba instrucciones al personal docente de la provincia de Buenos Aires¹⁰, haciendo referencia a la especificidad de la Educación en Cárceles. Especificidad que estaba dada por un reconocimiento de la heterogeneidad de la población carcelaria, más que nada en lo que hace a tiempos de ingreso a la escuela y la necesidad de atender a las individualidades, vinculadas con los diferentes tiempos de aprendizaje. No obstante, en términos de alfabetización, a diferencia de la propuesta de Berrutti, se ponía al adulto y al niño en el mismo nivel de interés y exigencias de aprendizaje. Así se señalaba que los libros destinados a la lectura podían ser los mismos que los utilizados para los niños. Se consideraba que tanto el niño como el adulto analfabeto necesitaban lecturas que fueran presentadas de la manera más simple, sencilla y concreta posible, pudiendo sólo acceder a otro tipo de lectura de carácter científico (a su alcance, aclara) industrial, diarios, revistas, libros de historias, de viajes, novelas, entre otros, una vez alcanzada la *lectura corriente*. Todos textos previamente seleccionados. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo del adulto se establecía a partir de la habilidad adquirida para la decodificación de la lectura.

Atendiendo a esa especificidad observada por los maestros de la ciudad de La Plata, en el reglamento antes señalado también se hacía referencia a que la enseñanza debía transmitirse de manera clara, de modo tal que la instrucción se constituyera en un medio para “objetivar la moral”. Para ello se requería del maestro que tuviese una sólida preparación profesional y un conocimiento del “elemento” con el que iba a actuar. Por otra parte, se aludía a la falta de atención que el adulto podía tener en las horas de clases. Si bien existía un reconocimiento acerca de los efectos que el encierro ocasionaba en el adulto, esa falta no era atribuida a esa situación o las condiciones de detención sino precisamente a la puesta de su total atención al

10 Revista de Educación, marzo abril 1913.

seguimiento de su causa judicial. Por ello, se recomendaba que las clases impartidas debían ser amenas e interesantes alcanzando de este modo dos objetivos: el de instruir y el de levantar “los espíritus deprimidos”.

Se consideraba que el método simultáneo era el más recomendable para llevar adelante las clases. En tanto que, para facilitar y favorecer el gradualismo, también se recomendaba separar la clase en secciones y en grupos. El fin de la educación se señalaba explícitamente como el de “educar antes que el de instruir”. Resulta importante señalar que si bien ya en esos momentos se reconocía la necesidad de una formación específica no es hasta el año 2003 en el que se materializa a partir del documento elaborado por la DGCyE¹¹ para la formación docente.

El cuidado de la disciplina también fue señalada atendiendo a las características de sus destinatarios. La recomendación estaba relacionada con los modos de llevarla adelante. Para el logro de la disciplina el maestro debía encontrar el equilibrio entre la “bondad” y la “firmeza”, es decir, nunca debía levantarle la voz a un “preso” pero tampoco podía permitir que éste no cumpliera con una orden suya. Si era necesario realizar alguna reconversión debía realizarse en forma privada y “amigable”.

En este contexto, el libro era considerado como el *compañero* más *complaciente* que se pudiera tener, un medio para la “reacción y regeneración moral” y desde esta visión, el primer signo de esta redención estaba dado a partir de la manifestación por el *amor a la lectura*. Para ello, se proveería de textos cuyos contenidos no despertasen “bajos instintos” ni “atentasen contra la moral”, es decir, en la selección de literatura para los privados de la libertad se debía evitar aquella que hiciera referencia a crímenes y criminales.

El impulso otorgado a la acción educativa en estos contextos, observado principalmente a partir de 1910, no estuvo exento de generar consecuencias en las relaciones con el SP. Así como en sus inicios existía por parte de autoridades educativas una exigencia sobre el poder judicial en la asunción de la responsabilidad de la educación de los adultos, en este período esto puede verse revertido sustancialmente, lo cual no indica que este tras tocamiento de responsabilidades fuera asumido de manera acrítica por el SP.

En el Informe elaborado por el Director de la Escuela N° 20 y 13 de Dolores Juan Lattieri y elevado al Inspector de Escuelas de Cárceles y Adultos Eduardo Alendi, se puede entrever una tensión previa en la relación entre el SE y el SP. En este informe se señala la necesidad de lograr el “convencimiento” de las autoridades penitenciarias para llevar adelante la labor educativa encomendada por la inspección. Esta labor se consideraba finalmente como exitosa en tanto se reconociera al maestro como una autoridad complementaria que trabajara con el SP mancomunadamente. Resulta elocuente la lectura que este Director realiza de dicha relación

11 Dirección General de Cultura y Educación.

en la que pone a la escuela por sobre la institución penitenciaria. Al respecto, enuncia que “la escuela hoy reina *soberana* en la cárcel”¹², ejemplificando además este accionar con la influencia sobre las decisiones en torno a la situación judicial de los detenidos y a la vida dentro de la cárcel, y que tanto el director como el maestro podían modificar a partir de las evaluaciones que ambos realizaran sobre la conducta de los presos:

“En los pedidos de indultos, por ejemplo, se consulta al Director de la escuela; si éste informa mal, la solicitud no sigue su trámite, o va informada en contra a lo solicitado. Para nombrar capataz de limpieza, encargado de compras, si hay un informe mal del maestro, ya sea que haya sido penado o suspendido de la clase, no puede aspirar a conseguir ninguno de estos cargos, como así poder tener la puerta abierta de su celda, etcétera (Lettieri: 1924, 86)”.

Podría afirmarse entonces que la escuela a través de sus figuras institucionales sería una última instancia la decisión sobre la situación penitenciaria de los detenidos y su vida dentro de las cárceles. En lo que sigue daremos cuenta además cómo esta injerencia del SE en el Judicial se va a ver oficializada y las características que adopta, a partir del nuevo Reglamento para las Escuelas Especiales de Adultos de 1949, elaborado en el marco del primer peronismo, momento en el que tuvieron lugar además la reforma constitucional de 1949 y la reglamentación de la Ley N° 11.833 constituida como la primera Organización Carcelaria y régimen de la Pena sancionada en 1933 y reglamentada en 1947.

Entre la “readaptación” y la “humanización” o cambiar para que nada cambie (1930-1990)

A partir de los años 1930, junto con la reorganización del sistema carcelario como producto de su expansión, la institucionalización de la educación en cárceles cobra mayor relevancia pero esta se logra a la par de la correspondencia, en una relación sumamente estrecha, entre el SE y el sistema penal.

El período comprendido entre los años 1930 y 1950 trajo importantes reformas tanto en materia educativa como penal. En cuanto al plano educativo, se advierte que como consecuencia de la Ley de Reformas de 1905¹³ se eliminan las escuelas de adultos del plan obligatorio de educación

12 Revista de Educación, 1924.

13 A partir de estas reformas se suprimen las atribuciones de los Consejos Escolares en materia de creación y ubicación de escuelas y nombramiento del personal docente, enunciadas en el inc. 10 del art. 49 de la ley de 1875.

previsto en la Constitución entonces vigente. Esto da lugar para que el Director General de Escuelas, Francisco Pereira, encomendara en 1931 una comisión para que estudie e investigue las necesidades en materia de educación de adultos en cárceles bajo dos argumentos centrales. Por un lado, la persistencia de adultos analfabetos “que gravita, con su lamentable ignorancia, la cultura del país”¹⁴, a pesar de las disposiciones legales tendientes a cumplimentar la obligatoriedad de la instrucción de los niños; por el otro, el convencimiento de que el programa vigente de dos años de duración era suficiente para lograr la instrucción pero no para cumplimentar las ideas filosóficas insertas en la corriente idealista que sostenía el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Juan B. Terán. Bajo la presidencia entonces del Consejero de Educación, Pedro F. Álvarez, esa comisión determinaría la ubicación de nuevas escuelas nocturnas y trazaría un plan para el reajuste, orientación y reglamentación de las Escuelas de Adultos y de Cárcel.

A partir del informe presentado, Pereira resuelve la apertura de un total de 20 escuelas de adultos y de cárcel en la provincia de Buenos Aires, reincorporando a su vez al personal docente y directivo correspondiente. Así, se reabren en La Plata las escuelas de cárcel N° 53, 54 y 81; en Azul, la N° 11; en Mercedes, la N° 22; en Bahía Blanca, la N° 26; En Dolores, la N° 12; y en San Nicolás, la N° 11.

En este marco tiene lugar la elaboración de tres cuerpos normativos para las Escuelas Primarias de Adultos en cárceles. En 1935, el Reglamento para las Escuelas Primarias anexas a los Cuerpos del Ejército, Marina y Cárceles, dependientes del Consejo Nacional de Educación; en 1942 el Plan de Estudios y Programas de las Escuelas para Adultos y Escuelas Primarias anexas a las unidades del Ejército y la Armada del Consejo Nacional de Educación; y en 1949 el Reglamento de Escuelas Especiales para Adultos dependientes de la Dirección General de Institutos Penales de la Nación. Nos detendremos en el estudio de este último documento a la par del análisis con las reformas educativas y penitenciarias surgidas en ese período.

Las reformas realizadas en el ámbito penitenciario se expresaron en la organización carcelaria y primera normativa que regula el régimen de la pena; gran parte de ello de la mano de Roberto Petinatto quien fuera el Director General de Institutos Penales de la Nación. Siguiendo a Caimari (2012) su dirección se caracterizó por llevar adelante medidas tendientes a *humanizar* las cárceles.

La Ley 11.833, surge entonces como parte de un plan nacional de construcción de prisiones para responder a viejas denuncias de indigencia edilicia (Caimari, 2012) dentro de un conjunto de políticas de “bienestar” hacia los sectores más excluidos. Es la primera Organización Carcelaria y Régimen de la Pena, sancionada en 1933 y reglamentada en 1947, que define el objetivo del régimen penal para la “readaptación social del condenado”. Esto queda expresado en el Reglamento de Escuelas Especiales para Adultos, dependientes de la Dirección General

14 Revista de Educación, 1931.

de Institutos Penales de la Nación, aprobado por Petinatto el 26 de noviembre de 1948, y propuesto por el Jefe de la Sección Educación de la División Cultura, Francisco P. De Buono:

“El fin del régimen penal es obtener una rectificación en la conducta del recluso, promoviendo su sentido de la responsabilidad social y dotándolo de los medios para poder hacerla efectiva.

Que a tal objeto el Art. 39 de la reglamentación de la Ley 11.833, establece que el régimen correccional tenderá a desenvolver en el recluso, por los medios más adecuados, su educación instructiva con la finalidad de contribuir a la formación positiva de la personalidad por la captación de conocimientos (Reglamento, 1947, p. 3)”.

Desde esa perspectiva, la educación “instructiva” va a estar subsumida a la “readaptación” del condenado y adopta como finalidad la de “cooperar a la modificación de la conciencia por la cultura intelectual (su carencia), es sin lugar a dudas la causa generadora de muchos delitos, particularmente en regiones del interior del país” (Reglamento, 1949: p. 3). Para ello se necesitaba reorganizar la educación impartiendo cambios estructurales. Se modifica su denominación cambiando el nombre de “Escuela de Penados” por el de “Escuela Especial de Enseñanza Primaria”; se aumenta el horario de las actividades escolares a tres horas de duración; se implementan con carácter obligatorio los exámenes escritos y orales de fin de curso.

Señala Petitti (2013) que la reestructuración de la educación llevada adelante bajo el gobierno de Mercante, destinada a integrar a sectores postergados, se realizó entre 1946 y 1949 durante el primer peronismo. En esta última fecha se crea el Ministerio de Instrucción Pública. En el año 1946 se constituyen cuatro oficinas y seis direcciones. Entre ellas la Dirección de Educación, en la que se organiza en 1948 el Instituto de Psicología de la Educación que tiene a su cargo la Educación de Adultos a través del Departamento de Excepcionales para niños, jóvenes y adultos que por “deficiencia física, mental o situación de irregularidad social” no podían concurrir al medio escolar común, entre ellos se encuentran las escuelas en cárceles y los entonces denominados “Institutos de Menores”. Los departamentos de Menores y Adultos comenzarían a funcionar a partir de 1949, especialmente con su incorporación a la Dirección de Excepcionales.

El Departamento de Reeducción de Adultos realizó, en colaboración con docentes especializados en el Penal de Olmos de la ciudad de La Plata, una reestructuración de las Escuelas de Cárceles comenzando por reemplazar su denominación por la de Escuelas Primarias Especiales para Adultos. Por su parte, el Departamento de Reeducción de Menores tomó a su cargo los establecimientos educativos que funcionaban en Institutos de Asistencia Social a cargo de la Dirección General de Protección de Menores del Ministerio de Salud y Asistencia Social e Instituciones privadas agrupando alumnos internados por desamparo o delincuencia. Señala Petitti (2013) que esta medida parece demostrar al menos un intento por desarmar la dicotomía entre “niños” y “menores” al incorporar a estos últimos al sistema educativo.

En ese contexto, en la provincia de Buenos Aires, se crea en 1949 el nuevo Reglamento, elaborado por el Departamento de Excepcionales en colaboración con el Director y Maestro de la escuela N° 90 de La Plata (Olmos), Roberto Benchetrit y Rafael Escudero, respectivamente.

Los fines de la educación estarán orientados en lograr la “readaptación” del individuo, que posea los instrumentos necesarios “que le permitan reintegrarse al medio social, moral intelectual y profesionalmente preparado”. En este sentido, la educación primaria se constituye en obligatoria para dotar al alumno no del mayor número de conocimientos sino aquellos que se destaquen por su practicidad, tratando de “formar hábitos y prácticas sanas”.

En este período, se materializa la tendencia impulsada en el período anterior que refiere a las relaciones que se establecen entre el SE y los establecimientos penitenciarios, legitimando la injerencia del director y el maestro en la elaboración de los informes de conducta.

En los comentarios realizados por Mario Vitalone y María Renée Chaves sobre el análisis del Reglamento para Escuelas Especiales de Adultos, volcados en la Revista de Educación del año 1950, se señalaba que por decreto del Poder Ejecutivo se modifica el rol del director y del maestro dentro de las escuelas y las cárceles. Es decir, se les asignaba al director jerarquía de Subdirector del Penal, y a cada maestro la de Alcaide. Este último con las atribuciones de elaborar informes vinculados con la personalidad del alumno para completar la “ficha criminológica”, elemento que fuera considerado de gran valor al momento de arribar a conclusiones por parte del Tribunal de Calificaciones de Conducta, del que el docente se constituye como miembro activo.

No obstante ello, este cambio en las relaciones se materializan en detrimento del poder en las decisiones sobre la situación carcelaria de los presos que ostentaba el SE hacia finales del período anterior. En el art. 14 del Reglamento esto se pone en evidencia a partir del señalamiento de parte de las atribuciones del Director de los Institutos Penales sobre la comunicación entre la escuela y la cárcel:

Art. 14. “Toda comunicación entre la Escuela y la Dirección General de Institutos Penales, deberá hacerse por intermedio del señor Director del Penal, quien, cuando así lo crea conveniente, emitirá su opinión al respecto”.

Se crea también un “Legajo Escolar del Recluso” elaborado por el maestro a cargo, que refleja el progreso pedagógico del alumno además de sus “condiciones morales”. Este material pasa a considerarse como un material de *consulta* que si bien reviste el carácter de obligatoria por parte del personal que entiende en el Tribunal de Calificaciones de Conducta del establecimiento, su lectura no determina de manera resolutive el destino penitenciario de los detenidos. El fin que persigue la creación de este legajo, que bien podría caracterizarse por sus atributos evaluativos y de control, dista en comparación a la que actualmente se reclama desde la ECPL. Es decir, en

las situaciones de movilidad de un penal a otro o en su defecto en la obtención de la condición de semi libertad o libertad, surge la necesidad de que se acompañe a cada uno de los estudiantes-presos con un legajo pedagógico que dé cuenta de su trayectoria educativa. Esta solicitud viene a revertir las dificultades que representa el desconocimiento de esas trayectorias para la unificación de propuestas y ofertas educativas según las diferentes modalidades que en el caso de la educación secundaria de adultos puede hacerse a través de los Centros de Formación Profesional (CFP), Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), Bachillerato de Adultos, o Programa Finalización de Estudios Primarios o Secundarios (FinEs).

Por otra parte, nos interesa hacer referencia a la introducción por parte de este Reglamento de un artículo que habilitaba la posibilidad de que se lleven adelante *cursos acelerados*. A diferencia de lo que ocurre en la educación del adulto por fuera de las instituciones de encierro, se le otorgaban dos promociones al año que les permitía completar el ciclo primario más rápidamente. Pero sólo podían acceder a ellos los penados o procesados que tenían una conducta ejemplar y “aptitudes intelectuales y morales destacadas”, lo que refuerza la idea de la existencia de dos circuitos no igualitarios para el acceso y promoción de la educación que refuerza la idea de educación como privilegio que actualmente se sostiene desde el SP.

En este Reglamento se regulaba además el funcionamiento de las Bibliotecas. Destacamos el art. 42 en donde se especifican los textos excluidos de la misma, entre ellos se hace referencia a literatura relacionada con el sistema jurídico, imposibilitando a las personas privadas de su libertad de acceder a textos vinculados con doctrinas y procedimientos del Derecho Penal, material que resulta indispensable para su consulta por parte de las personas privadas de la libertad ya que posibilita tener herramientas para el mejor seguimiento y entendimiento de sus causas judiciales además del ejercicio de sus derechos dentro de la cárcel. En este articulado entonces el control de la lectura se realizaba a partir de la confección de una lista de libros que el estudiante-presos podía solicitar para ser visada por el maestro, anulando aquellos títulos que a su juicio no debía leer.

Este artículo nos resulta contradictorio frente al proceso de “humanización” en las cárceles y la inclusión de sectores sociales en el acceso a derechos elementales que tuvo lugar en el gobierno peronista de este período. Nos preguntamos en qué medida entonces este proceso de transformación operó realmente y si los cambios propuestos tuvieron lugar para que en realidad nada cambiara.

Los años 1970 fueron significativos en cuanto a la educación del adulto a partir de la creación en 1968 de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), que tuviera lugar en consonancia con las recomendaciones internacionales de crear organismos responsables de la educación del adulto. Tiene bajo su cargo las acciones educativas nacionales de esta modalidad hasta 1992, cuando se transfieren la totalidad de los servicios educativos a las jurisdicciones.

Según señalan Areco et. al (2018) como consecuencia de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y el desmantelamiento de la DINEA en los años 1993, se ha producido la pérdida materiales de gran parte de esta modalidad.

Por su parte, Wanschelbaum (2012) sostiene que en este período se inició un proceso de *desaparición* del sistema de educación de adultos, a partir de la transferencia de las escuelas primarias de adultos en 1981 y finalizando con las reformas neoliberales de los años 1990. No obstante ello, la educación en cárceles siguió sosteniéndose. Por lo que se hace necesario continuar indagando y profundizando sobre este período ya que no se ha encontrado hasta el momento información que permita dar cuenta de lo acontecido a partir de los reglamentos y documentos curriculares para la educación en contextos de encierro hasta los años 2010, fecha en la que se elaboran los actuales lineamientos curriculares para esta modalidad educativa.

Entre la “resiliencia” y los “derechos humanos”, algo más que un juego retórico: el sujeto-alumno-presos (1990-2010)

En este período la especificidad de la educación en cárceles se irá institucionalizando, al menos desde el plano normativo, a partir de la necesidad de formación docente específica y la consolidación como modalidad educativa, tensionando su relación con el sistema penal.

Entendemos que los pensamientos criminológicos garantistas y abolicionistas, encuadrados en la Teoría Crítica surgida a partir de los años 1966, cuyo paradigma otorga especial relevancia a los Derechos Humanos, han promovido el derecho a la educación en estos contextos, a través del reconocimiento del sujeto privado de la libertad como un sujeto de derechos.

A partir de las transformaciones educativas generadas en el marco de una nueva expansión del SE que incluye en este caso a la ECPL, disputando espacios y población al SP, se observa la necesidad de mejorar la calidad de vida de los personas privadas de la libertad y la formación profesional del personal del SP ante la emergencia de un nuevo sujeto social como consecuencia del desempleo estructural sostenido por décadas y su consecuente pauperización de las condiciones de vida de la mayor parte de la población.

Es importante analizar este período a partir de la articulación de dos normativas centrales: la que regula la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y las Leyes de Educación Nacional y Provincial (2006, 2007 respectivamente).

Dentro de la normativa que regula la ejecución de la pena se puede citar a la Ley N° 24.660/1996, modificada por la Ley N° 26.695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, sancionada el 27 de julio de 2011, en la que se sustituye el capítulo VIII por los artículos 133 a 142 y por la Ley N° 27.375, publicada en el Boletín Oficial con fecha 28 de julio de 2017.

En estas normativas se establece claramente el Derecho a la Educación pública de todas las personas privadas de la libertad, y el acceso pleno en todos los niveles y modalidades del SE.

El acceso, se señala, no admite limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, entre otros. Por otra parte, se le atribuye al Estado nacional, provincial y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la responsabilidad indelegable para el ejercicio de este derecho y fija el deber por parte de los internos de completar la escolaridad obligatoria.

Según Gutiérrez (2012) esta modificatoria de la norma podría considerarse como un avance en cuanto a reivindicación de derechos y atribución de responsabilidades no sólo por parte del Estado, sino en lo que hace a los ámbitos de su competencia, al otorgar a las áreas ministeriales correspondientes el estatus ejecutivo para el cumplimiento de sus obligaciones. Es decir, que se puede pensar que al considerar a la educación como un derecho se le estaría quitando la impronta “correctiva” que pesaba sobre la normativa anterior vigente, cuya función estaba a la par de la lógica del tratamiento (Gutiérrez, 2012).

Por otra parte se puede identificar una subordinación por parte del SJ con respecto al SE en materia del derecho a la educación en tanto se establece que el primero deberá *atender* las indicaciones de la autoridad educativa para su cumplimiento. Como señala Gutiérrez (2012), la noción de “atención” no indica necesariamente que exista un deber en ello, en la medida que remite a una actitud voluntaria frente a cualquier señalamiento que se haga al respecto.

Así se podría afirmar que se encuentra en consonancia con lo expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006. Ley que por primera vez en la historia de la EDA y en lo que refiere a la ECPL, señala su especificidad, puesto que la separa de la educación de adultos y es normada en cinco artículos.

En esta legislación queda claramente señalado que se garantiza el Derecho a la Educación de todas las personas privadas de libertad. Sin embargo en la “Jornada sobre Derecho a la Educación Pública en Cárcels” llevada adelante en el Honorable Cámara de Diputados de la Nación en el año 2009 se señalaba el proceso de *justiciabilidad en el disfrute del derecho a la educación en cárceles*. Puesto que a pesar de estar establecido en la ley, existen impedimentos¹⁵ por parte del sistema penitenciario que obstaculizan el ejercicio del Derecho a la Educación.

No obstante estos avances en materia de derechos, la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad no deja de ver a la educación como un estímulo que se convierte en instrumento disciplinario a partir de la lógica de los premios y castigos; convirtiendo lo que representaría un derecho social en una práctica individual (Gutiérrez, 2012).

15 Sucintamente señalamos que parte de estos impedimentos están relacionados con la imposibilidad de tener una continuidad en los estudios debido a los traslados a que son objeto, al cambiar las jurisdicciones, cambian las ofertas educativas, lo que se traduce en la imposibilidad de obtener una certificación. En el caso de las mujeres muchas de las dificultades están asociadas a la problemática de género y las características que asume la oferta educativa.

Es decir, el art. 140 de la Ley N° 24.660 establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán a determinadas pautas: un (1) mes por ciclo lectivo anual; dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente; dos (2) meses por estudios primarios; tres (3) meses por estudios secundarios; tres (3) meses por estudios de nivel terciario; cuatro (4) meses por estudios universitarios; dos (2) meses por cursos de posgrado. Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses¹⁶.

En este caso el docente, a partir de la evaluación y acreditación de saberes de sus estudiantes, será quien colabore con la posibilidad de adelantar la salida (o no) de los adultos detenidos. Tal como lo señala Gutiérrez (2012) si la transformación educativa buscaba romper la relación de la educación en la cárcel con lo carcelario, de manera indirecta el proceso educativo vuelve a estar atado al “tratamiento” en la medida que la calificación del preso y su progreso educativo quedan en estrecha relación con la posibilidad de obtención de su libertad.

A diferencia de esta normativa, en la ley de Ejecución Penal Bonaerense N° 12.256 de 2011 no se establece una progresividad taxativa en cuanto al tratamiento del sistema penitenciario pero sí una conmutación de la pena en diez días por año de prisión en los cuales haya estudiado, según se establece en el Capítulo III, Recompensas:

“(…) sin perjuicio de lo que determine la reglamentación y salvo los casos del artículo 100 de la presente, el Juez de Ejecución o Juez competente podrá recompensar al condenado que tuviera conducta ejemplar con una rebaja en la pena a razón de diez (10) días por año de prisión o reclusión cumplida en los cuales haya efectivamente trabajado o *estudiado*.”

En tanto que la referencia al derecho a la educación, se puede señalar una injerencia por parte del SP en la selección de materiales de lectura y la posibilidad de acceso a medios de comunicación a través de la participación en emisoras radiales u otras autorizadas por el Juez competente, representando un resabio de concepciones moralistas de la lectura sostenidas en los inicios de la conformación del Estado Nacional que consideraba como perniciosas determinadas lecturas destinadas a los adultos presos. En tanto que el SP se aboga el otorgamiento de permisos para la realización de actividades culturales vinculadas con la comunicación.

Tal como queda expresado en el art. 87 de la ley el SP se reserva limitaciones en cuanto a la participación de actividades sistemáticas o no sistemáticas provenientes del ámbito formal, no haciendo referencia en este sentido a lo establecido para los condenados. No obstante lo aquí señalado, el acceso a la educación se encuentra restringido por la misma práctica

16 Ley N° 26.695 Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, publicada en el Boletín Oficial el 29 de agosto de 2011.

penitenciaria que bien puede traducirse en el procedimiento de las requisas donde se pueden destruir las pertenencias de los detenidos; la situación de castigo en celdas de aislamiento o cuando todo un pabellón se encuentra “engomado”¹⁷; etc., amparados por este último artículo.

Pero también en lo que hace a la responsabilidad de las autoridades educativas correspondientes. Si bien actualmente existe la provisión de servicios educativos en el SP Bonaerense tanto en el nivel primario como secundario, además del de formación profesional y universitaria, no todas las instituciones educativas cuentan con la misma capacidad de recepción de estudiantes ni todas las UP, con la provisión de la totalidad de estos niveles educativos. Por ejemplo, existen escuelas primarias de adultos que desarrolla actividades en cuatro turnos diferentes: mañana, tarde, intermedio y vespertino con una movilidad diaria de 1.200 estudiantes. En tanto que otras funcionan sólo en un solo turno y con una capacidad en promedio de 150 estudiantes, en similar capacidad de personas privadas de la libertad en cada UP. Ante la falta de cupos y de espacios físicos apropiados, se confeccionan “listas de espera”, constituyéndose como un mecanismo burocrático de selección para el acceso a la educación en ambas instituciones, en la medida que tendrá prioridad quien posea mejor “conducta”.

Ahora bien, volviendo al marco normativo vinculado con la educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad, atendiendo a su orden de prelación y, teniendo en cuenta a la provincia de Buenos Aires, es necesario atender a las leyes que regulan su educación.

Al respecto, la ley reguladora del ejercicio de enseñar y aprender en la provincia de Buenos Aires, es la Ley Provincial de Educación N° 13.688 del año 2007.

A diferencia de la LEN 24.206/06, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad no existe como una modalidad educativa. No obstante su especificidad queda señalada a partir del *contexto ambiental de pertenencia* en el que se desarrolla la acción educación:

Artículo 46. “Los ámbitos de desarrollo de la educación son las tramas del espacio público de base física o virtual en las que se articulan trayectorias educativas de todos los Niveles y Modalidades a través de diferentes vinculaciones entre sujetos situados, dispositivos institucionales, recursos culturales y ambientes. Los ámbitos de desarrollo de la educación combinan simultáneamente la atención y el reconocimiento particular a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en sus contextos ambientales de pertenencia junto con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria o formación específica.

17 Término empleado por las personas privadas de la libertad para dar cuenta de que una persona no puede salir de su celda.

*Son ámbitos de desarrollo de la Educación los Urbanos, los Rurales continentales y de Islas, los Contextos de Encierro, los Domiciliarios, los Hospitalarios y los Virtuales*¹⁸

Situar a la Educación en Contextos de Privación de Libertad teniendo en cuenta una de sus características principales como es el encierro, la ubica a la par por ejemplo de la educación hospitalaria, la que pueda desarrollarse en buques u otra, diluyendo su especificidad. Esto nos remite a los antecedentes de la Ley de Educación Común N° 1420 del año 1884 en la que no había una especificidad de la educación en estos contextos y que ésta estaba bajo la órbita de la educación de adultos.

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a través del Proyecto de Capacitación de docentes de escuelas en ámbitos carcelarios de 2003, le atribuye una marcada centralidad, para definir el rol docente, al concepto de “resiliencia”, entendido como “la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado”, concepto tomado de la metalurgia pero adoptado y adaptado por las ciencias sociales.

Sin aludir al problema de la relación entre las *condiciones de existencias y la amenaza de las determinaciones*¹⁹, se señala la necesidad de pensar a los sujetos en “contextos de marginación” como un sujeto colectivo e individual con capacidad para intervenir sobre las causas “que los hacen ser lo que son” en la vida adulta. Y se adosa como un par indisoluble el concepto proveniente del campo de la salud, “prevención terciaria”, entendido como “los cuidados que debemos tener luego de que ya se manifestó el síntoma o la enfermedad asestó su golpe”.

El concepto de resiliencia entonces adquiere características similares a las atribuidas hacia los años 1910 en los que se veía al “delincuente” como una persona “enferma” y a la escuela como un “sanatorio”, que podría evitar la “recaída” en el delito.

Lejos de esta concepción, el Documento elaborado por la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro para su discusión en 2010 presente en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 110/10 y con el fin de avanzar en la consolidación colectiva de la identidad de esta modalidad, establece dentro de sus fines y objetivos, los de garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, y dar cumplimiento con la escolaridad obligatoria.

En síntesis si bien desde el plano normativo, existe un reconocimiento del Derecho a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad tanto en la normativa internacional, la nacional y provincial educativa y la que regula la Pena Privativa de la Libertad, existen tensiones y contradicciones en cada una de ellas, que obturan el real cumplimiento de este derecho.

18 Ley N° 13.688, publicada en Boletín Oficial el día 10 de julio de 2007.

19 LEWKOWICZ, Ignacio (2008) - Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

Esto se ve agravado por la falta de cumplimiento por parte del Estado de sus responsabilidades para garantizar el Derecho a la Educación y las prácticas propias del Sistema Penitenciario en general y el SE en particular.

Conclusiones

La importancia de realizar este recorrido históricoradica en que en la actualidad conviven estos diversos sentidos en los distintos actores que intervienen en la modalidad de ECPL. Esto es considerar como sostiene Brusilovsky (2006), no sólo a los docentes con sus prácticas, los directivos con sus formas de llevar adelante las instituciones, sino también a quienes son destinatarios de estas actividades que con sus resistencias o aceptaciones como sujetos que van moldeando el ejercicio del Derecho a la Educación en estos contextos particulares.

A partir del análisis realizado hemos podido dar cuenta de que, aunque suele ubicarse la presencia de las escuelas primarias para adultos en las cárceles a partir de la década de 1950, en la provincia de Buenos Aires, al menos, las primeras referencias a la educación en estos contextos datan de 1875.

Por otra parte, podemos afirmar que la escuela de la cárcel se constituyó sobre la base de la infantilización del adulto, el disciplinamiento y la moralización. En los inicios del Estado nacional, el fomento de la lectura estuvo asociado al desarrollo de la educación y con una clara intención de moralizar a las “masas ignorantes”, más aún a aquellos que constituían un “cáncer” para la incipiente sociedad moderna. Es decir, para los adultos presos, la lectura se encontraba fuertemente ligada a la necesidad de lograr en el “delincuente” la “redención moral”, rasgos que hoy siguen impregnando algunas propuestas pedagógicas provenientes tanto del ámbito formal como no formal de la educación.

Pero además nos permite comprender que la construcción de esta modalidad educativa no ha tenido un recorrido lineal. Las relaciones entre ambas instituciones disciplinarias no siempre fueron contradictorias. Del mismo modo que no siempre la escuela se constituyó en una institución dentro de otra como actualmente se sostiene. Si bien lo fue por un corto período, así como la escuela se arrogó el control sobre la conducta de los presos también se reconoció limitada, responsabilizando al poder punitivo. De manera complementaria o mancomunadamente algunas veces, finalmente esta modalidad parecería verse distanciada del SP, lo que queda reflejado a partir del análisis realizado sobre los fines otorgados a la educación. Recorrido atravesado por conceptos directrices, como mencionábamos más arriba, no se trata de un recorrido lineal sino de un camino atravesado por conceptos fundamentales, como el disciplinamiento, la moralización, la readaptación, la humanización, la resiliencia, y los derechos humanos que irán moldeando la EPCL, otorgándole características distintivas.

Bibliografía

- ARECO, Inés et. al (2018) – “La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”. Luján: Universidad Nacional de Luján, mimeo.
- BOTTARINI, Roberto (s/d) – “El adulto analfabeto, entre la niñez y la barbarie”. En SPREGELBURD, Roberta y LINARES, María Cristina (Org.) *Lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- BRUSILOVSKY (2006) – *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Noveduc.
- CAIMARI, Lila (2012) – *Apenas un delincuente: Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DE MIGUEL, A. (2002) – Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. Cap. V de: Cucuzza, R. (dir). (2002). *Hacia una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catón colonial a la Razón de mi Vida*. Madrid: Miño y Dávila Edit.
- DUSSEL, Inés (2003) – “Jacotot o el desafío de una escuela de iguales”. En *Educación y Sociedad*. Campinas, vol n 24, n. 82, p 213.219, abril de 2003.
- GUTIÉRREZ, Mariano – “La inclusión de la educación dentro de la ley de ejecución: un retroceso”. En *Revista Pensamiento Penal. Doctrina* 31688, 2012.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2008) - *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- PETITTI, Eva Mara (2013) – “Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952) en *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 23, pp. 241-273, junio 2013.
- RODRÍGUEZ, Lidia M. (1992) – “La especificidad de la educación de adultos, una perspectiva histórica en la Argentina”. En *Revista Argentina de Educación* N° 18.
- WANSHELBAUM, Cinthia (2012) – “La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación”. En *Revista del IICE* N° 32.
- WILSON, Patricia (2018) – “Promoción de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad”. Universidad Nacional de Luján, mimeo.

Documentos consultados

Argentina, Constitución. *Constitución de la Nación Argentina. Tratados Internacionales*. Parada, R. y Errecaborde, J. Comp. CABA: Errepar, 2015.

Anales de la Educación Común (1858, 1860, 1861), CENDIE, versión digitalizada.

Consejo Federal de Educación - (2010) *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*. Documento Base. Buenos Aires.

Consejo Nacional de Educación. Inspección General de Escuelas para Adultos. Reglamento para las Escuelas Primarias anexas a los Cuerpos del Ejército, Marina y Cárceles, 1935.

Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires N° 988 de 1875, CENDIE, versión digitalizada.

Ley de Educación Común N° 1420 del año 1884.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, publicada en Boletín Oficial el día 10 de julio de 2007.

Ley N° 26.695 Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, publicada en el Boletín Oficial el 29 de agosto de 2011.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127 *La Educación en contextos de Privación de Libertad*, Documento Base, del 13 de diciembre de 2010.

Revista de Educación (1906, 1910, 1913, 1924, 1931, 1950), CENDIE, versión digitalizada.

Patricia Noelia Wilson

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Luján. Becaria – Ayudante de primera. Diplomada Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro–Universidad Nacional de San Martín. pnwilson@live.com.ar

Universidad Nacional de Luján. Memorias de su cierre y su refundación

Enrique Fliess¹ (2019)
Buenos Aires: EdUNLu. 354 páginas.

Fernanda Ghelfi

Recibido Febrero 2020

Aceptado Febrero 2020

El libro escrito por el Enrique Fliess propone conocer, a través del relato en primera persona, la historia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) entendida a partir de dos hechos centrales que ordenan y dan sentido a la obra. Se trata, en primer lugar, del proceso vinculado al cierre de la UNLu en 1980 durante la última Dictadura cívico-militar y, en segundo lugar, de la reapertura de la universidad en 1984 con la recuperación de la democracia en la Argentina.

Siendo la UNLu la única Universidad Nacional cerrada en la historia del país, resulta emblemática su distinción a partir de este hecho. En este sentido, el libro propone un recorrido minucioso que relata el proceso iniciado a partir de la circulación de los primeros rumores sobre el posible cierre. Dicho proceso se caracteriza por la organización de docentes, no docentes y estudiantes de la UNLu que, junto con el apoyo de la comunidad de Luján y de otros actores del ámbito académico, político y cultural, transitaron un largo camino en defensa de esta casa de estudios. Como ya es sabido, la etapa posterior a ese proceso se constituye a partir de la refundación de la universidad lograda en el marco del retorno a la democracia, abriéndose así otro plano con nuevos desafíos y problemáticas que no tardan en aparecer en la presente obra.

El lector podrá notar desde las primeras líneas que el libro está basado, por un lado, en el relato de anécdotas y recuerdos del autor y, por el otro, en información y citas documentales. Ambas fuentes proponen un aporte historiográfico, tanto en lo referido a la situación de la universidad, como en los sucesos políticos y sociales más amplios de los periodos abordados. En este sentido, la voz del autor se presenta haciendo explícito su posicionamiento político partidario frente a los hechos y a las situaciones vivenciadas.

¹ Enrique Fliess es Médico graduado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador en 1969. Doctorado en Ciencias Médicas por la misma universidad en 1974. Es profesor Emérito de la Universidad Nacional de Luján y se ha desempeñado como profesor en las Universidades Nacionales de San Juan, La Pampa y La Plata, en la Universidad del Salvador, en la Universidad Abierta Interamericana y en la Universidad del Aconagua. En 1984, al producirse la reapertura de la UNLU, fue designado Rector Normalizador y posteriormente se desempeñó en cargos de gestión de la misma universidad.

Los apartados en que se organiza el libro siguen un orden cronológico. Luego del Prólogo escrito por Carlos Coviella, un primer apartado titulado *Obertura*, relata los inicios del Dr. Fliess en la docencia universitaria y su posterior llegada a la Universidad Nacional de Luján.

En el segundo apartado titulado *El MIT del Oestese* hace referencia a la incorporación y desarrollo de la carrera docente del autor en la UNLu, que posteriormente lo llevó ocupar el más alto cargo en la gestión y organización universitarias. Cuando se produce el Golpe de Estado al gobierno de María Estela Martínez de Perón, comienza a desarrollarse un nuevo escenario, que posteriormente tendrá impacto directo sobre la Universidad Nacional de Luján.

Un tercer apartado: *Crónica de una muerte anunciada*, presenta el inicio del conflicto por el cierre de la UNLu a partir de la visita del entonces Ministro de Cultura y Educación Juan Rafael Llerena Amadeo y de los posteriores anuncios acerca del posible cierre de otras universidades nacionales. El libro describe el arduo proceso de organización de diversos sectores en defensa de la universidad llevado adelante durante los años siguientes.

La historia continúa en el apartado titulado *Yo no cierro universidades*, en el cual se hace referencia al anuncio público del cierre de la UNLu por parte del Ministro de Cultura y Educación el 20 de diciembre de 1979. Consiguientemente se describen las acciones llevadas a cabo por parte del sector organizado en rechazo al cierre.

Un quinto apartado titulado *La travesía del desierto*, aborda el periodo en el que la universidad se encuentra cerrada, inaugurándose así una nueva etapa de la lucha en defensa de la UNLu. En este periodo las acciones se desenvuelven en el marco de los cambios de funcionarios que ocupaban cargos de gobierno.

Bajo el título *Como el ave fénix* se desarrolla el nuevo cuadro de situación a partir de que se establece la fecha de las elecciones presidenciales democráticas y el fin de la dictadura, dando lugar al inicio de una nueva etapa de la historia de la Argentina. En este sentido, la lucha por la reapertura retoma sus fuerzas en un nuevo escenario en el que el accionar de los partidos políticos comienza a jugar un papel más visible en el relato.

El apartado siguiente que lleva por título *La refundación de la Universidad* está dedicado a la primera etapa luego de la reapertura de la UNLu. Como Rector normalizador, el autor relata los pormenores de las tareas llevadas adelante durante 1984, entre las que se encuentran la organización de la estructura departamental, la designación de los cargos docentes y no docentes, el inicio de las actividades académicas, la organización del funcionamiento de los centros regionales y la elaboración del Estatuto de la UNLu.

Camino a la normalización, es el título que representa el proceso de consolidación y normalización definitiva que se dio una vez elaboradas las normas que permitieron la

institucionalización de la UNLu. En este sentido, la realización de los concursos docentes, la organización y puesta en marcha del funcionamiento de los claustros, las elecciones de autoridades, la representación activa de los diversos actores en los órganos colegiados se dieron no sin conflictos en el interior de la universidad, de los que el autor fue testigo privilegiado.

Finalmente, en el *Epílogo* se relatan experiencias posteriores al cumplimiento de las funciones en el cargo de Rector Normalizador y, en el *Colofón*, encontramos reflexiones finales acerca del presente de la Universidad Nacional de Luján.

A través de la lectura del presente libro, podemos acceder a una interesante reconstrucción histórica del proceso institucional que siguió la Universidad Nacional de Luján, no solo por el carácter descriptivo de los hechos cronológicos, sino por el relato vivo de quien fue un protagonista de la misma.

Fernanda Ghelfi

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján).
Maestranda en Política y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de Luján).
Ayudante de primera en el Depto. de Educación, División Socio-histórico-Política,
Universidad Nacional de Luján. fernandaghelfi@gmail.com

Presentación del libro “Ensayos para pensar experiencias escolares. Educación y Educación Física”

Andrea Magdalena Graziano (dir.), María Cristina Linares (ed.) (2018).
Buenos Aires: EdUNLu.

Facundo Ferreirós
Argentina

Recibido Febrero 2020
Aceptado Febrero 2020

Este libro es una compilación de ensayos escritos por docentes de las asignaturas Teorías de la Educación y la Educación Física del Profesorado Universitario y la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Fue publicado por edUNLu y abre la colección “Aulas Universitarias”.

La particularidad de este libro radica en que cada ensayo es iniciado por un relato redactado por estudiantes que cursaron la asignatura del Profesorado, en el cual narran una experiencia pedagógica vivida que les conmovió e invitó a reflexionar. En este sentido, siguiendo a Larrosa (2006), una experiencia no es una simple vivencia, sino que implica afectación subjetiva. Supone apertura, sensibilidad, vulnerabilidad y exposición por parte del sujeto que la vive, la recupera, la pone en palabras, se deja afectar, y reflexiona. Por esto, es siempre singular. De este modo, las y los autores de los ensayos hacen opción por recuperar la voz de las y los estudiantes. En particular, estas experiencias evidencian las múltiples formas de violencia ejercidas en las instituciones educativas, por docentes y autoridades, e invitan al lector a sentir y pensar críticamente la educación y la Educación Física, y a pasar por el cuerpo memorias de miedos, dolores y conflictos, y también de alegrías, que constituyen las propias biografías escolares.

A partir de estas experiencias, las y los autores desarrollan una reflexión teórica acerca de los principales debates, temáticas y preocupaciones en relación al campo de la educación en general y de la Educación Física en particular. Reflexiones teóricas que no buscan “explicar” el fenómeno educativo sino abrir a nuevos sentidos y significados.

La primera parte, “*Disputas sobre los cuerpos en la escuela: entre el deseo y la docilización*”, incluye cuatro ensayos desde donde se aborda la cuestión de los cuerpos en la escuela, el papel de la institución, sus docentes y autoridades. Se desarrollan reflexiones en torno al control del uso de los uniformes, la imposición de un modelo ideal de cuerpo, la tecnologización del control, la discriminación y la medicalización de la vida, el adiestramiento corporal moralizante, así como la castración del deseo de saber como forma de opresión escolar.

La segunda parte, “*Las dinámicas institucionales: conflictos viejos y actuales en la producción de subjetividades*”, contiene cuatro ensayos que analizan el papel de las instituciones como

agentes normalizadores, la formación de la subjetividad, la noción de espacio y tiempo, y la normatización.

La tercera parte, *“Reflexiones sobre prácticas escolares que interpelan sentidos tradicionales y estereotipadores”* está conformada por cuatro ensayos que tratan la cuestión del rol docente y de estudiantes en las clases de Educación Física y los modelos pedagógicos subyacentes. Se indaga acerca de la relación pedagógica y el autoritarismo, la naturalización de prácticas estereotipadas de diferenciación de los sexos, y la hegemonía del deporte en la Educación Física como reproductor de los valores de la sociedad burguesa.

El pensamiento crítico recorre todos los capítulos del libro, no sólo como un “pensamiento de la sospecha”, sino también como una búsqueda constante de imaginar alternativas. Las y los autores se posicionan, entonces, entre la “denuncia” y el “anuncio”, como exigencia asignada por Paulo Freire a todo educador crítico.

Así, la primera parte del libro constituye un aporte hacia un nuevo paradigma para la Educación Física que conciba a los cuerpos más allá de las visiones fragmentadas que hegemonizaron históricamente el campo (como el mecanicismo, el biologicismo, el higienismo, el militarismo, el deportivismo y la psicomotricidad).

En el primer capítulo “Disputas sobre el cuerpo en la escuela: una historia que no cesa y resiste”, Andrea Graziano analiza el disciplinamiento y la docilización de los cuerpos a partir del modo en que la ley se escribe sobre el cuerpo a través del uso del uniforme escolar como práctica ritualizada y como habitus. La vestimenta cumple las funciones de vigilancia, infantilización y segregación, que son, en términos de Anne Querrien, los tres vectores fundamentales de la institución escolar.

La segunda parte nos interpela a pensar las instituciones en tensión dialéctica entre lo instituido (prácticas normalizadoras del cuerpo, normatividad, dispositivos de biopoder, etc.) y lo instituyente (como los deseos, las resistencias y las relaciones de poder) desde donde es posible constituir prácticas más abiertas y democráticas.

Por último, en la tercera parte, no se trata únicamente de desarrollar una crítica al deporte en la escuela como “monocultura” o “relleno” o como “estereotipador” de género, sino que interpela a las y los docentes a asumir una postura crítica y dialógica, alentando el protagonismo reflexivo acerca del propio proceso de aprendizaje por parte de los sujetos.

Por esto, podemos decir que es un libro que invita a la creatividad y a la esperanza. En las “Notas” que cierran el libro, Andrea Graziano sostiene que: “Las alternativas comienzan a gestarse con principios que ponen de manifiesto el cuerpo, las subjetividades desde la diferencia y lo colectivo, a partir de construir espacios inclusivos, de diálogo, de juego, pero esencialmente vitales”, y nos propone “estar más atentos de una manera comprensiva a lo que

los cuerpos expresan, a los intersticios donde se expresa el poder, a lo singular de los cuerpos y a lo comunicativo en tanto potencialidad educativa. Recorrer, caminar lo cotidiano, un estar juntos para la reflexión, el placer, el conocer, el descubrir dejando de la do una imposición moral, lo que no implica deshacernos de una ética, son acciones que componen lo que entendemos como nuestra praxis”.

Facundo Ferreirós

Docente auxiliar de la asignatura Teorías de la Educación y la Educación Física del Profesorado Universitario en Educación Física, UNLu. facundoferreiros@gmail.com