

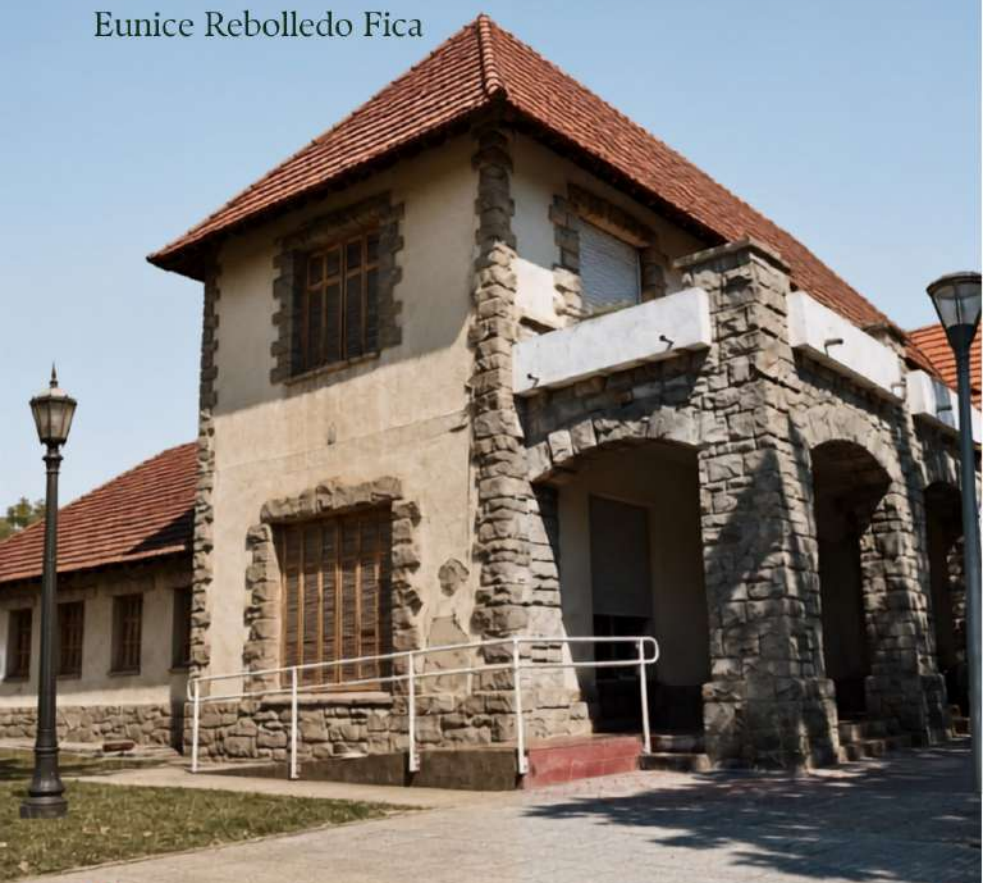
Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

Editoras

Guadalupe Molina

Alicia Acín

Eunice Rebolledo Fica



Escuela de

**Ciencias de
la Educación**

80ffyh
AÑO 1
Facultad de Humanidades y Ciencias



unc

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

EDITORAS

Guadalupe Molina

Alicia Acin y

Eunice Rebolledo Fica

FFyH-UNC


Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación/Lucía Beltramino ... [et al.]; Editado por Guadalupe Molina; Alicia Acin y Eunice Rebolledo Fica. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y

Humanidades, 2026. Libro digital, PDF, Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1939-0

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Memorias. I. Beltramino, Lucía II. Molina, Guadalupe, ed. III. Acin, Alicia, ed. IV. Rebolledo Fica, Eunice, ed. CDD 370



Jefe Área Publicaciones: Jeremías Corazza

Comunicación institucional: Paloma Braverman

Diseño y arte de portada: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interior: María Bella y Luis Sánchez Zárate

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Narrativas de la memoria: puentes entre generaciones en la Escuela de Ciencias de la Educación

••
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNIC



unc



Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Dra. Alejandra María CASTRO

VICEDECANA

Dra. Andrea Alejandra BOCCO

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinador: Bib. Juan Pablo GOROSTIAGA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Dra. Lucía Beltramo

Vicedirectora Mgtr. Flavia Romero



A Leonor Landaburu y Juan Carlos Catnich

Índice

11 | Prólogo

Habitar la memoria: legados que sostienen el presente

Por Lucía Beltramino y Flavia Romero

16 | Presentación general: Hacer un trabajo de memoria

Por Guadalupe Molina

20-21 | Primera parte, panel: El contexto educativo y la universidad antes del golpe. Clima de época, discusiones y lecturas que enriquecieron la formación. Experiencias docentes en la Escuela de Ciencias de la Educación

Presentación del panel, por Alicia Acín

30 | ¿Los años dorados?

Por Alfredo Furlán (†)

41 | Huellas, marcas de un tiempo controversial en la vida universitaria

Por Gloria Edelstein

49 | Memorar para proyectar

Por Susana Barco

61-62 | Segunda parte, conversatorio: Ser estudiantes en el periodo de la represión en la Escuela de Ciencias de la Educación

Presentación del conversatorio, por Eunice Rebolledo

65 | Estudiantes de ayer y de hoy

*Por Carlos Hurtado, Liliana Abrate, Eduardo Sota, Silvia Alvarez, Patricia Mercado, Marieta Lorenzatti, María Dolores Urizar.
Moderadores: Agustín Minatti y Valentin Mansilla*

108 | Entrevista a Gladys Ambroggio, ex directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Por Vanesa Partepilo

123 | Anexo



PRÓLOGO

Habitar la memoria: legados que sostienen el presente

Por Lucía Beltramino y Flavia Romero

La presente publicación da cuenta del trabajo realizado en la Escuela de Ciencias de la Educación durante el año 2023, en conmemoración por los 40 años de democracia, dentro del proyecto marco institucional “Hacer memorias desde la ECE”. Ahora toma forma de texto público, a 50 años del último golpe de Estado cívico-militar-eclesiástico, con una significación especial, en tanto representa una oportunidad para continuar profundizando el compromiso con la memoria social, un asunto que cobra nuevos sentidos en el contexto actual.

Como institución educativa universitaria pública, pero específicamente como Escuela en donde se forman licenciadxs y profesorxs en Ciencias de la Educación, el trabajo en torno a la construcción de memorias tiene una relevancia particular. La transmisión de la cultura forma parte de nuestras prácticas cotidianas y es, a su vez, nuestro objeto de estudio; en este doble juego, nos preguntamos: ¿cómo transmitir a otras generaciones la historia de nuestra Escuela antes, durante y después de la dictadura? ¿Cómo transmitir la historia de quienes habitaron nuestras aulas en los periodos más oscuros de nuestra historia como país?

Nos gustaría suponer que la construcción de memorias sobre lo sucedido durante la última dictadura permitirá no repetir ninguna de esas prácticas. Sin embargo, la proliferación de discursos negacionistas actuales ponen en duda nuestros logros colectivos en materia de memoria como algo asegurado, y nos obliga a continuar, profundizar y reinventar nuestras acciones, pensamientos y compromisos. Adorno sostuvo que no volver a repetir Auschwitz es la exigencia fundamental en educación y su afirmación -repasando los acontecimientos recientes en nuestro país y en el mundo- nos desafía y redobra la pregunta acerca de la urgencia por

construir memorias que nos enlacen con otrxs, con el mundo, memorias que prioricen el cuidado de la humanidad, memorias que generen filiación en una historia pasada común.

Desde la Escuela de Ciencias de la Educación, la construcción de acciones para recuperar y mantener viva la memoria de estudiantes, docentes y egresadxs es parte de una firme convicción política y también de un legado de nuestrxs grandes Maestrxs. En ese camino, Maria Saleme de Burnichon fue una referente indiscutible y entrañable que dejó una huella indeleble en nuestra institución y en la vida de esta comunidad. Ella decía, en una entrevista que quedó plasmada en el libro *Decires*, “Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea” (1997, p.68). De ese modo, nos invita a problematizar nuestro lugar en el escenario actual, pero también a deconstruir y reflexionar el modo en el que llegamos a la actualidad y las marcas que subyacen a nuestras acciones.

María nos sigue convidando al juego eterno de hacernos preguntas, con la incomodidad que eso puede generarnos pero con una certeza que reconforta: el rey se puede jaquear. En esos días en los que el cansancio parece balancear la partida en nuestra contra y la potencia de lo colectivo se ve diluida frente a los discursos que privilegian los falsos méritos individuales, sus palabras son una bocanada de aire que nos ayuda a seguir desnudando a ese rey que parece absoluto e invencible.

Queremos recuperar aquí a otrx gran Maestrx, el siempre querido Juan Pablo Abratte. Juan mantuvo una preocupación permanente -que marcó su vida y obra- por hacer dialogar la historia, la política y el derecho a la educación con una solidez académica sobresaliente. Sin embargo, traemos aquí una cita que nos recuerda su faceta literaria -y no por eso menos comprometida- en ocasión de la entrega de premios en nuestra Facultad a la gran escritora Laura Devetach, instancia en la que recuperaba en clave intertextual un cuento prohibido en la última dictadura:

Pareciera que en estos tiempos hay distintos “vendedores de cuadernos” que hace rato que han advertido que “la Planta de Bartolo” es “buen negocio en otras partes”, y quieren ofrecernos un tren lleno de chocolate y un millón de pelotitas de colores; una bicicleta

de oro y doscientos arbolitos de navidad; Un circo con seis payasos, una plaza llena de hamacas y toboganes; hasta una ciudad llena de caramelos con la luna de naranja. Cuando nos pregunten -¿Qué querés entonces por tu planta de cuadernos? Sería fundamental, indispensable ... que respondiéramos como el buen Bartolo: “Nada. No la vendo” (Abratte, 2017, p.3)

Juan Pablo nos recuerda la integridad tan necesaria en estos tiempos y la responsabilidad que, como pedagogs, nos demanda la coyuntura. Hacemos nuestras la fuerza de sus palabras, para que nunca confundamos el precio con el valor.

Por último, traemos a una pedagoga muy querida, que no podía dejar de resonar en este prólogo: Adela Coria. Su libro *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*, nos permite entrelazar -en clave historiográfica- la trayectoria de docentes y estudiantes con la historia del campo pedagógico durante los años previos al último golpe de estado. Como sostiene Adela, su libro -y entendemos que también esta publicación que hoy sale a la luz- encuentra “un sentido más profundo en un acto político de producción de memoria, sobre aquellos gestos que no pudieron inscribirse en la conformación de la palabra pedagógica de muchos jóvenes” (Coria, 2015, p.305).

Recuperando las palabras de Adela, consideramos que poner a disposición diálogos entre docentes y estudiantes que habitaron la Escuela de Ciencias de la Educación durante la última dictadura y quienes la continuamos habitando nos permite inscribir a lxs “nuevos” en parte de nuestra historia. Este texto deja registros de diálogos y conversaciones con la intención de dar lugar a la creación de nuevos saberes, sentidos y significados. Al decir de Freire (2013) buscamos la emergencia de una postura crítica que es negada cuando se rompe una relación dialógica y se instala un proceso de mero pasaje de saberes. El autor nos advierte que la separación entre educación y política es irreal y peligrosa; por eso, estás páginas son una apuesta política y pedagógica que ubica al proceso de transmisión de una herencia en la realidad que nos atraviesa, constituyéndose esta publicación en una apuesta contra epocal.

Esta es una incompleta -porque muchxs más han dejado huella en nuestra Escuela de Ciencias de la Educación- pero potente manera de dar cuenta que nos inscribimos en una historia, que somos

parte de un legado, y tenemos la responsabilidad y el compromiso de dar continuidad a ese trabajo de construcción de memoria.

Esta publicación es un intento en esa línea. Docentes, estudiantes y egresadxs actuales preguntándoles a quienes fueron parte en otros tiempos de la Escuela, indagando sobre las raíces del árbol que hoy vemos, y dejando testimonio escrito de sus palabras para que podamos hacer una Escuela de Ciencia de la Educación con historia y memoria. Una Escuela que recuerde que Leonor Landaburu, Juan Carlos Catnich, Carlos Eduardo Álvarez, Juana del Carmen Avendaño De Gómez, Zulema Edith Bendersky Edelstein, Daniel Leonardo Burgos Ovando, Cecilia María Carranza Gamberale¹, Emma Raquel König Boruch, Adriana Amalia Lesgart Sáenz, Cristina Del Valle Morandini Huspe, Hebe Sol Real Meiners de Daura, Juan Julio Roqué, Nilda Susana Salamone Zárate, María Ana Catalina Testa Raviolo y Norma Elionor Waquim Hilal estuvieron en sus aulas, fueron y son parte de nuestra comunidad. Las memorias y las historias nos hacen, y nuestrxs estudiantes y egresadxs asesinadxs y desaparecidxs están presentes y son parte de lo que somos, ¡Ahora... y siempre! ¡Ahora... y siempre!

¡Ahora... y siempre!.

Referencias

Abratte, Juan Pablo (2017) Palabras para Laura Devetach. Córdoba, Argentina. <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/4-2017-16-11-Palabras-para-Laura-Devetach.pdf>

1 Mientras escribimos este texto el Equipo Argentino de Antropología Forense da a conocer la identidad de algunas de las doce personas encontradas en cercanías al ex Centro Clandestino de Detención y Tortura La Perla. Uno de los restos encontrados pertenece a una de las mellizas Carranza. Las hermanas habían llegado a la ciudad de Córdoba para estudiar en la UNC. Cecilia al momento de su desaparición era estudiante de Ciencias de la Educación.

Coria, Adela (2015) Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976. Miño y Davila.

Freire, Paulo (2013) La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores.

Saleme de Burnichon, María (1997). Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. Decires.Narvaja.



PRESENTACIÓN GENERAL: HACER UN TRABAJO DE MEMORIA

Por Guadalupe Molina

La conmemoración de 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país en 2023 dio pie a un *trabajo de memoria* en el que nos implicamos como comunidad de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), siendo parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En un tiempo donde distintos espacios sociales, culturales y políticos se dispusieron a repasar la historia, nutrir los debates y reivindicar memoria, verdad y justicia, como universidad pública nos sumamos a ello para visitar nuestro propio pasado como Escuela, fundamentalmente, de los años 70 a esta parte.

Sin dudas, las reflexiones sobre la recuperación democrática en 1983 y su recorrido hasta la actualidad implican múltiples dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales. La restauración de un sistema político fundamentado en la participación ciudadana y el respeto a los derechos humanos ha sido fruto de muchas luchas que debemos reivindicar, y conlleva valores que es necesario cuidar y profundizar.

Uno de los legados más significativos de estas décadas ininterrumpidas de democracia es la continua búsqueda de verdad y justicia respecto a las violaciones de derechos humanos ocurridas durante la dictadura. En ese marco, la lucha sostenida de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, y del resto de organismos de derechos humanos en distintas escalas, ha sido fundamental. Su trabajo incansable ha permitido no solo visibilizar crímenes y torturas, sino también construir y consolidar en la conciencia colectiva la importancia de la memoria histórica como un derecho inalienable.

La experiencia de la dictadura aún marca nuestro presente, de allí la importancia de sostener y profundizar una memoria histórica que se levante contra los negacionismos y discursos lavados, de ocultamiento y tergiversación de un tiempo que tanto sufrimiento

y pérdida ha traído a nuestro pueblo. La democracia fue la veta privilegiada por donde escapar a tanto horror; sin embargo, se trata de una democracia imperfecta que requiere atesorar sus logros y continuar luchando por revertir las desigualdades e injusticias que aún persisten. Es decir, si bien la democracia ha permitido la creación de un espacio donde la ciudadanía ejerce sus derechos y participa en la vida política del país, las desigualdades sociales y económicas se han profundizado, dando cuenta de problemas estructurales aún irresueltos.

Sin ánimo de realizar generalizaciones, esto es parte de un balance que requiere abordar la capilaridad de los procesos para analizar cada momento y lugar con mayor detenimiento, propósito que excede esta publicación. Más bien, nuestro fin es contribuir a un trabajo de memoria colectiva que implica visitar la historia reciente de nuestra propia Escuela y Facultad para comprender mejor el presente.

La propuesta es continuar excavando en la historia para hacer visible lo que se ha ocultado, comprender mejor quiénes somos, qué trama nos ha forjado y nos contiene, cómo renovar el desafío del pensamiento crítico y la acción comprometida. Al honrar y recordar las experiencias de aquellos y aquellas que lucharon por la democracia, por los derechos humanos en general y por el derecho a la educación en particular, por la justicia social y el acceso a la cultura, se crea un puente entre el pasado y el presente. Este trabajo es, en esencia, un acto de resistencia y un paso hacia la construcción de un horizonte más esperanzador, tan necesario en los tiempos que corren.

Este número en particular, esperamos que sea el primero de una serie de publicaciones que puedan documentar distintas facetas de nuestra historia reciente para aportar a un trabajo colectivo de reconstrucción histórica que visibilice las luchas y aportes de quienes fueron silenciados/as o expulsados/as por motivos políticos. A través de la recolección de testimonios, documentos y reflexiones de colegas y estudiantes, se construye un relato que no solo honra su legado, sino que también permite a las nuevas generaciones comprender las complejidades del pasado y del presente. Este proceso de revisión es crucial para fomentar una cultura

de la memoria, donde las lecciones aprendidas no se olviden y se utilicen para construir un futuro más justo y equitativo. Implica, además, un acto de resistencia frente al olvido y la desmemoria que promueva el reconocimiento de las injusticias y el valor de la educación como un espacio de transformación social. Asimismo, al revisar la historia a través de las voces de quienes vivieron otros tiempos se fomenta un diálogo intergeneracional que enriquece la reflexión sobre nuestra Escuela y la educación, el papel de las y los educadores en la construcción de una sociedad más comprometida con los derechos humanos y la justicia social. Así, el ejercicio de memorizar, o memoriar al decir de Susana Barco, se convierte en un acto político que busca conocer y valorar nuestros legados para guiar las acciones presentes y futuras.

Esta publicación surge con tales sentidos y apuestas. La misma comprende tres partes, la primera reúne las presentaciones de un panel llamado: ***El contexto educativo y la universidad antes del golpe. Clima de época, discusiones y lecturas que enriquecieron la formación. Experiencias docentes en la Escuela de Ciencias de la Educación***, compartido en abril de 2023 en el marco de las acciones que la ECE organizó en la conmemoración de los 40 años de democracia y el 24 de Marzo, día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Allí las palabras de Alfredo Furlán, Gloria Edelstein y Susana Barco traen sus propias experiencias como parte del grupo de docentes que fue cesanteado en 1975 y tuvo que apelar al exilio externo o interno. Sus presentaciones son introducidas por Alicia Acín quien, además, estuvo a cargo de la coordinación de aquel panel. En ese mismo contexto, en la segunda parte, se presenta el registro transcrito y revisado de un conversatorio denominado: ***Ser estudiantes en el periodo de la represión en la Escuela de Ciencias de la Educación***, que reúne las voces de estudiantes que cursaron la carrera de Ciencias de la Educación en tiempos de la última dictadura militar: Carlos Hurtado, Liliana Abrate, Eduardo Sota, Silvia Álvarez, Patricia Mercado, María del Carmen Lorenzatti, María Dolores Urizar; colegas que pudieron compartir sus experiencias e intercambiar puntos de vistas con estudiantes actuales. Intercambio fructífero al que llamamos: ***Estudiantes de ayer y de hoy***. Este conversatorio fue coordinado por Agustín Minatti y Va-

lentin Mansilla y es presentado para esta publicación por Eunice Rebolledo Fica.

Asimismo, incorporamos una Entrevista a **Gladys Ambroggio** quien dialoga con Vanesa Partepilo para repasar los inicios de la vuelta a la democracia en la Escuela y su desempeño como Directora en distintos períodos: fue directora normalizadora entre 1984 y 1985 y directora electa durante los años 2002 a 2005. Particularmente en la década del 80, Ambroggio no dudó en sumarse a este desafío, en un “tiempo de entusiasmo colectivo por el regreso a la institucionalidad democrática, de enormes expectativas sobre el porvenir”.

Por último, se incorpora un anexo en el que se incluyen tres textos, en su versión facsímil, a los que se hace referencia en distintos momentos de las alocuciones que reúne esta publicación, particularmente descriptos por Alfredo Furlán. Se trata de producciones de docentes locales que jugaron un papel central en la formación de pedagogos y pedagogas en los años previos a 1975, que pervivieron como material de consulta en la clandestinidad del tiempo de dictadura, y que luego fueron recuperados y revalorizados a partir de 1983. A saber: *Educación, ideología y control social* de Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo y Guillermo Villanueva (1970); *Antididáctica o nueva didáctica*, de Susana Barco (1973); *El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*, de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (1974).

PRIMERA PARTE

Panel:

*El contexto educativo y la universidad antes del golpe.
Clima de época, discusiones y lecturas que
enriquecieron la formación. Experiencias
docentes en la Escuela de Ciencias de la Educación*



PRESENTACIÓN DEL PANEL

Por Alicia Acin

El panel “El contexto educativo y la universidad antes del golpe. Clima de época, discusiones y lecturas que enriquecieron la formación. Experiencias docentes en la Escuela de Ciencias de la Educación” se orientó a reflexionar con los y las docentes invitados/as acerca de sus experiencias en el ejercicio de la docencia universitaria en la Escuela de Ciencias de la Educación, con anterioridad al último golpe de estado cívico militar y eclesiástico en Argentina. En tal sentido, les solicitamos que expusieran cómo se concebía la formación en ese momento, en qué autores y epistemologías abrevaban, las innovaciones que realizaron, las estrategias de enseñanza que desplegaron y las articulaciones con la sociedad en el contexto educativo y universitario en el que se desempeñaron, en un clima de época caracterizado por la alta movilización, participación y debates en la vida política que marcaron su formación y, por tanto, su legado en términos de transmisión.

Convocamos a tres prestigiosos/as y queridos/as profesores: Alfredo Furlan, Gloria Edelstein y Susana Barco, quienes trabajaban en nuestra Escuela como docentes antes del mencionado golpe de estado. Ellos/as sufrieron la cesantía en 1975 junto a otros tantos docentes de otras escuelas, a partir de la intervención de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, y luego tuvieron distintos derroteros: el encarcelamiento al que fue sometida Susana y el exilio (externo en México e interno en nuestra provincia) de Alfredo y Gloria respectivamente, así como diferentes inserciones laborales posteriores. En conjunto, han dejado huellas importantes en lo político y académico, siendo referentes conceptuales y fuente de lecturas en diferentes espacios curriculares de las siguientes generaciones hasta la actualidad.

A continuación haré referencias específicas a cada colega.



Alfredo Furlan (†)

Fue maestro, Profesor de Educación Física, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad René Descartes (Paris V). Mientras estuvo en Córdoba, trabajó como profesor de Educación Física en escuelas secundarias y como docente de Ciencias de la Educación en las Universidades de Córdoba, Río Cuarto y La Pampa. Luego de ser expulsado de la UNC, y ya radicado en México, en 1976 se incorporó a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde trabajó intensamente. Impartió cursos de posgrado en las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Río Cuarto, Comahue, Salta, San Luis, La Pampa, Quilmes y Paraná (Argentina), de la República (Uruguay), de Santo Domingo (República Dominicana) y una universidad privada en El Salvador. En México, en las universidades de Querétaro, Hidalgo, Chiapas, Guadalajara, Guanajuato, Zacatecas, Sonora, Nuevo León, en el Colegio de Pedagogía y en la Universidad Nacional Autónoma de México. Los temas más frecuentes en los que profundizó refieren al campo del currículum, gestión pedagógica de la escuela, evaluación institucional, y teoría y sociología de la educación. En el Colegio de Pedagogía fue represen-

tante suplente de los profesores del área de Pedagogía en el Consejo Interno de Estudios de Posgrado. Se le asignó el nivel “D” del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y participó en la comisión evaluadora de dicho programa. Fue representante suplente de los profesores de la ENEPI en el Consejo Académico del Área de Ciencias Sociales y recibió el Premio al Mérito Académico, correspondiente al área de investigación de dicha institución. Desarrolló investigaciones sobre didáctica, curriculum, formación docente, gestión pedagógica, disciplina y teoría de la educación. Ha publicado en México, Argentina, Uruguay, Chile y España sobre esos temas. En los últimos años investigó en torno a indisciplina escolar, violencia y convivencia en las escuelas, de las que surgieron valiosas publicaciones en esos temas. Tras haber colaborado en la revisión del texto, Alfredo falleció el 7 de abril de 2025 dejando un vacío y profundo pesar en el campo pedagógico.



Gloria Edelstein

Es Profesora y Licenciada en Pedagogía por la UNC y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Ingresó a la docencia universitaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades de

nuestra Universidad en 1964, fue cesanteada en 1975 y reincorporada en 1984. Mientras estuvo cesanteada, desarrolló una intensa labor en escuelas localizadas en contextos sociales desfavorecidos. Al reincorporarse a la docencia universitaria, emprendió un significativo trabajo con las facultades de Agronomía y Medicina, coordinando procesos de renovación curricular, cambio de planes de estudio y colaborando con los procesos de institucionalización y democratización de esos espacios. En la Escuela de Ciencias de la Educación fue profesora titular de la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE), actual Seminario Taller de Práctica y Residencia para la formación docente, continuando la propuesta de María Saleme de Burnichón. Además, desarrolló una extensa labor en la gestión: fue Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación entre 1990 y 1994, Consejera por los profesores titulares en el Consejo Asesor de la ECE (1996-1998) y Consejera titular por los profesores titulares en el Consejo Directivo de la FFyH en dos períodos (1988-1990 y 2002-2004); además, fue decana de dicha facultad entre 2008 y 2011. Ha dirigido numerosas investigaciones y cuenta con una vasta producción (propia o en coautoría) de libros, capítulos y artículos relacionados con metodologías de la enseñanza, formación de profesores, práctica y residencia en la formación docente, entre otros. Recibió premios a la actuación académica. Impulsó la creación de la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la FFyH y formó parte de su Comité Académico. Ha sido evaluadora en distintas universidades y en organismos de Ciencia y Técnica. Elaboró el diseño del campo de la práctica para la formación docente en la provincia de Córdoba. Actualmente es docente de posgrado en numerosas universidades, entre ellas, la UNC, la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional de La Plata. Participa en proyectos de investigación y cooperación internacional. Es profesora emérita en la UNC desde 2014 y profesora honoraria en la Universidad de Misiones.



Susana Barco

Es maestra, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Se desempeñó como docente en los niveles primario, secundario y superior, en institutos de formación docente, en la Universidad Nacional de Córdoba -de la que fue cesanteada también en 1966- y en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), en la que fue decana normalizadora, creó la Maestría en Educación Superior Universitaria y es profesora consulta y profesora emérita desde marzo de 2025. Participó en la reforma educativa rionegrina y en el currículo de formación docente de Neuquén. Dictó cursos en distintas provincias argentinas, fue consultora por UNESCO en la Universidad de Tarija (Bolivia) y asesora en la Universidad de la República de Uruguay. Dirigió equipos de investigación en UNCo, Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional de Luján. Dictó cursos de posgrado en universidades argentinas. Publicó libros en nuestro país y en el exterior en temas relacionados con cuestiones curriculares, formación docente y didáctica crítica. Recibió el premio Konex 2006 en Educación. Además, participó en la elaboración de dos obras colectivas: “Nosotras presas políticas” y “Huellas. Memorias de resistencia”. También es autora del libro “Corredores de la Memoria. Del Campo de la Ribera a los

juicios” (2016), cuya lectura recomiendo, y del cual extraigo algunos fragmentos ya que se vinculan estrechamente con el tema que nos convoca. En efecto, Susana se refiere a la docencia como una manera existencial de estar en el mundo, reflexiona acerca de las coordenadas témporo espaciales -que son claves para la existencia humana y en los procesos educativos- y reivindica el lugar de la memoria, no como ejercicio mecánico de la reproducción, sino como un complejo, rico y fascinante proceso humano en el que nada está para siempre, por el contrario, se rehace permanentemente y nos ayuda a proyectarnos.

Fue testigo en el juicio conocido como la mega-causa, en Córdoba, cuyo testimonio el fiscal calificó como “una clase magistral”. Del cierre de su testimonio es relevante lo siguiente: “...Y venimos en una doble condición: a testimoniar lo vivido, pero también a dar voz a los que le fue negada la posibilidad de un juicio justo, esto es, los 30.000 desaparecidos” (Barco, 2016, pág. 145). Pero, como esa es una fría cifra, evoca a tres de sus estudiantes en representación de todos: Eduardo Requena, Juan Carlos Catnich y Leonor Landaburu, estos últimos egresados/as de nuestra escuela. Y más adelante agrega: “...Sabemos que los jueces hablan por sus fallos. No creo que sea por deformación profesional que ENSEÑAN con sus fallos, colocan señas que orientan a quienes las reciben porque tienen alto contenido ético...” (Barco, 2016, pág.145).

Acerca de lo compartido

Fieles a nuestra solicitud, en el relato de cada una/o, hay referencias al contexto político, social y cultural que, indudablemente, incidió en el educativo y universitario. Así, remiten a la alternancia de breves períodos democráticos con sucesivos golpes de estado (con foco en las últimas dos dictaduras y las reiteradas cesantías que ellas produjeron), la movilización política de amplios sectores sociales, el lugar de las organizaciones sindicales más comprometidas con el pueblo, la conformación de organizaciones gremiales docentes -como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) para el conjunto de la docencia en Argentina, el Sindicato de Educadores Particulares y Privados

de Córdoba (SEPPAC) y, en nuestra unidad académica, la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades (ADIFFH)- y la articulación con distintas instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

En lo concerniente a la formación en la Facultad, remiten a la influencia de la perspectiva estructuralista y epistemológicamente a la confluencia de la multi e interdisciplina; señalan, asimismo, la dedicación al estudio y la profundización en el pensamiento de diversos autores, el clima intelectual de debate público y la confrontación, en el marco del respeto a las diferencias, de parte de los y las profesores.

Hacen referencia también a las relaciones con otras cátedras de la Facultad y con otras facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, así como al rol que cumplían algunos/as docentes de nuestra Escuela en tanto referentes teóricos, quienes fueron fuentes de consultas y asesoría hacia la FFyH e irradiaban a nuestra Universidad, a otras universidades y a las escuelas del sistema educativo provincial. Sobrevuela en dichas referencias menciones a otros/as colegas y, en especial, a la figura clave de María Saleme de Burnichon como la “gran maestra” o “La MAESTRA”, con mayúsculas.

De igual modo, destacan las experiencias formativas para los/as estudiantes, entre ellas, el estado de movilización política e intelectual permanente, el encuentro con compañeros/as y docentes en la cantina como otro escenario de intercambio posible, la estudiantina durante la semana del estudiante en su faz no solo de entretenimiento sino de intercambio y socialización con otros/as, la lectura de los/as autores desde sus fuentes y la búsqueda por anclar la formación en los problemas reales que aquejaban a la sociedad, principalmente a los sectores sociales más desfavorecidos, y el contacto con escuelas y organizaciones sociales que trabajaban con ellos.

En oposición a lo anterior, emergen comentarios relativos al deleznable comportamiento de un docente de la Escuela y el papel que jugó en la Facultad durante el último golpe de estado como funcionario, quien portaba armas bajo su ropa y gozaba al mostrarlas a los/as docentes, en claros gestos intimidatorios y de ava-

sallamiento a las instituciones universitarias, gestos de amedrentamiento que también dirigía a los/as estudiantes, como veremos en la segunda parte.

En las exposiciones hay claras alusiones al sentido de comunidad académica y universitaria que se vivenciaba en esos tiempos, palpable también en la actualidad, a la vez que la facultad y la universidad como espacio de formación integral tanto en lo social y político como en la dimensión ética y humana.

Además de esos elementos compartidos, Susana se detiene en detalle en la transformación producida en los modos de trabajo docente desarrollados en la cátedra a su cargo a través de la reorganización del programa, en los trabajos prácticos y en la forma colectiva de construcción de conocimiento. Asimismo, refiere a la composición del estudiantado y la convivencia en las aulas de quienes recién egresaban del nivel secundario con docentes en ejercicio -lo que enriquecía la dinámica áulica y las discusiones-, en un anticipo de lo que ya en democracia dio lugar a la creación del ciclo de licenciatura.

Gloria relata el clima intelectual y político que se vivía en la Facultad antes del golpe de estado del 76 y destaca el estudio, la producción, el debate, la exposición pública de las ideas y la alegría de habitar la universidad. Asimismo, se explaya sobre lo ocurrido tras el retorno a la democracia y el costoso proceso de reincorporación de los/as docentes cesanteados hasta la concreción de los correspondientes concursos docentes que los legitimaron en sus cargos originales.

Alfredo puntualiza en la producción intelectual de docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación en ese clima de época, tomando como referencia tres textos elaborados por destacados profesores, entre tantos otros. Se tratan de: *Educación, ideología y control social*, de Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo y Guillermo Villanueva en torno al libro Carta a una profesora de los alumnos de Barbiana; *Antididáctica o nueva didáctica*, de Susana Barco; y *El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*, perteneciente a Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. Cada uno de ellos es analizado por el significado que cobran estas producciones pedagógicas locales dado su nivel y calidad, según su

propia perspectiva, como de los/as autores a la distancia y por la percepción de otros/as lectores acerca de los mismos.

En ellos se apreciaba la pregnancia de las teorías en boga y el clima de renovación pedagógica, siendo relevante además la coincidencia en la necesidad de cambios de fondo que implicaban una transformación profunda en los roles de enseñantes y aprendices.

En el cierre de sus intervenciones, las/los integrantes del panel plantean interrogantes que articulan los recuerdos con las urgencias del presente. Así, Alfredo formula una serie de potentes preguntas acerca de los posibles aprendizajes de dicha experiencia, aunque contextualizada en el momento actual, y formula algunas respuestas referenciadas en problemáticas y fenómenos que cobran relevancia en la actualidad. Susana, por su parte, se interroga acerca de las rupturas y continuidades entre esos momentos históricos en la Escuela y los legados que nos interesa recuperar y potenciar.

El tono narrativo en los relatos, acorde a lo solicitado, con apego a la evocación, el lugar de los afectos en la educación y el reencuentro entre quienes compartieron un tiempo histórico y con proyección de encuentro intergeneracional, realza las presentaciones de los/as panelistas. Ellos trasuntan asimismo agradecimiento por la finalidad de la convocatoria, la cual fue contribuir a la construcción de la memoria en la Escuela de Ciencias de la Educación como parte de la apuesta política de la Facultad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- .AAVV (1a ed. 2006). *Nosotras, presas políticas*. Buenos Aires: Nuestra América Editorial.
- Barco de Surghi, S. (2016). *Corredores de la memoria*. Del Campo de la Ribera a los Juicios. Villa Maria: Edivim.
- Sillato, M.C. (2011). *Huellas. Memorias de resistencia (1974-1983)*. Alemania: Abrazos books.



¿LOS AÑOS DORADOS?

Por Alfredo Furlán (†)

A poco de comenzar, me interrogué acerca del periodo de tiempo que abarca el llamado a recordar en este evento, y me di cuenta de que puede ser muy elástico. Lo que voy a exponer amerita conocer el clima político que se vivía en la sociedad cordobesa, sin lo cual parte de la producción puede sonar a una exageración. Recortando a fuerza de hachazos la sucesión de eventos que fueron sucediendo, está el golpe de Onganía, la muerte de Santiago Pampillón y las movilizaciones estudiantiles, el Cordobazo, el viborazo, la subida al poder de Lanusse, el desarrollo de la lucha armada, los sindicatos de obreros del SITRAC y SITRAM. Agustín Tosco en Luz y Fuerza y René Salamanca en la Kaiser, Atilio López y la apertura democrática, el acuerdo con Perón. El triunfo de Cámpora y, en Córdoba, de Obregón Cano. La vuelta de Perón, la política educativa con Taiana, la muerte de Perón y la asunción de Isabel Perón. El cambio de ministro de educación y la intervención de las universidades. El navarrazo. Los grupos paramilitares. En el ámbito pedagógico, la edición de la Revista de Ciencias de la Educación y la constitución de la CTERA.

Qué pasaba en la Escuela de Ciencias de la Educación. Se abría la costumbre de escribir lo que se estaba pensando y con ello se consolidaba la presencia de autores. Yo no me daba cuenta en esa época, pero esa fue parte de la experiencia en México. Los textos escritos posibilitan una recepción revestida de autoridad. Voy a comentar algunos textos publicados en esos años, y me excuso por ceñirme a unos pocos, y dejaré de lado a otros no porque tengan poco valor, sino por razones de economía de esfuerzo, además de que no los tengo.

El primero que voy a comentar es el escrito que hicieron Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo y Guillermo Villanueva sobre la *Carta a una profesora* de los alumnos de Barbiana¹. El artículo fue publi-

¹ Título original: LETTERA A UNA PROFESSORESSA della Scuola di Barbiana

cado con el título de *Educación, ideología y control social* (1970); el texto comienza con un toque directo al lector... “Superado el impacto de la primera lectura de la *Carta a una profesora*, no es difícil pensar que los sistemas educativos burgueses pueden darse el lujo de tener alumnos de Barbiana” (p.18). Enseguida dicen que la *Carta a una profesora* es una denuncia implacable e impecable de un sistema educativo que justifica su rendimiento por lo que selecciona, y que denuncia las falacias con que se mantiene. Dicen que los alumnos combinan un tono de gran lucidez con ingenuidades que no desnudan por completo a la institución escolar, pero abren la posibilidad de una crítica, señalando la posible causa de la problemática:

“-la particular configuración de la red-de relaciones sociales en las que se inserta el sistema educativo y las formas culturales que este adopta en consecuencia” (p.18).

Para los que no conozcan la Carta, transcribo unas frases memorables:

(“Ocho años quiere decir ocho grados distintos. No cuatro grados cursados dos veces cada uno”), la “imparcialidad” de exámenes” y calificaciones (“No hay nada más injusto que dividir en partes iguales entre desiguales), los modelos de conducta (“Para estudiar con ganas en sus escuelas habría que ser arribista a los doce años”), los fines, los contenidos, el lenguaje, los métodos, el clasismo-, la particular manera de ser del “ser maestro”, etc., nada escapa a esta crítica difícilmente refutable.

En fin, es un texto de valor indudable que recomiendo que se lo relea. Una de las autoras, Justa, años después comentaba lo siguiente:

“Yo llevaba inquietudes que nacieron en Córdoba, compartiendo el trabajo de la Cátedra de Pedagogía con Martha Teobaldo y Guillermo Villanueva, en los años previos a la dictadura. Por ejemplo, estudiando la Escuela de Barbiana, la cotidianeidad saltó por so-

na di Don Lorenzo Milani, na, 1967. El texto de Ezpeleta, Teobaldo y Villanueva toma como referencia “Cartas a una profesora. Por los estudiantes de la Escuela de Barbiana”. (1969) Biblioteca de Marcha. Colección Testimonio. Montevideo.

bre la prescripción pedagógica cosificada y saltó acompañada de la preocupación, muy nuestra, por un sistema regulando la escuela. Ese texto nos abrió una dimensión para mirar la escuela que no había existido en nuestra formación. Barbiana te provocaba una especie de fascinación con un maestro que, ante todo buscaba, el sentido de la educación para los chicos atendiendo a los sentidos que poblaban la vida de esos chicos y, al mismo tiempo, invalidaba a la escuela. En esas épocas de movimientos anti-escuela y de auge de la educación no formal como alternativa -con todo lo que aprendimos de estos movimientos- nunca dejamos de pensar que la mayoría de nuestros chicos están en la escuela pública y que la escala del sistema no era la escala de la educación no formal. Una de las cosas que veíamos en Barbiana, y lo publicamos en su momento, era que las alternativas generadas por ese maestro pasaban por la dimensión de su convicción y entrega individual en una escuela” (Entrevista a Justa Ezpeleta, 2005).

Cuánta lucidez hay en las palabras de Justa. Creo que tienen que leer la *Carta a una profesora* y el artículo de Justa, Marta y Guillermo, para comprender lo que se estaba gestando en la Córdoba de los setentas.

Ahora voy a señalar otro gran texto que reflejaba el clima que vivimos entonces. Me refiero a *Antididáctica* o nueva didáctica (1973) de la querida profesora Susana Barco. Ella era la catedrática de Didáctica General y dirigía un grupo de colaboradoras brillantes cuyas clases eran seguidas por alumnos entusiastas de las carreras de la Facultad; estoy pensando en Marta Casarini, también en Alcira Albertengo. Susana Barco era un volcán en sus clases, combinaba lecturas de textos fantásticos por su riqueza conceptual y analítica. Era ya en esa época una académica reconocida a nivel nacional por su capacidad y por ser maestra de un grupo de discípulos que se destacaron en esos años. En el texto aludido, Susana plantea una crítica a los planteamientos que se incluían en los textos usuales de Didáctica, que hacían de la didáctica una disciplina instrumental.

Dice Susana:

“Esta condición verticalista y autoritaria, originada en una concepción de la relación docente-alumno de igual índole, ha signado la historia de toda la didáctica (con tan honrosas como contadas excepciones)” (1973: p. 36).

Susana despliega una crítica a los ensayos de reforma que se vehiculizaban en general con ese enfoque:

“A pesar del cambio en el rendimiento -que muchas veces se logró-, a nivel de actitudes de fondo, de aprendizajes concomitantes, nada cambió. Una vez más el docente había elegido determinadas adecuaciones (aunque estas comportaran un ajuste mayor al nivel de maduración del alumno), seleccionó métodos y tareas, graduaciones de las mismas (muchas veces con mayor rigor científico). Y el cambio de fondo no se efectuó, porque mientras no se redefine el rol docente-alumno con relación a la institución escuela, a sus objetivos, a su dinámica interna; mientras no se haga consciente la carga ideológica que comportan estos aspectos tanto como los métodos y actitudes que juegan en el proceso educativo, no se habrá cambiado, sino asumido una actitud “gatopardesca”: cambiar para que nada cambie.” (1973: p. 36)

Y continúa diciendo:

“Hoy la propuesta se presenta con una tónica distinta: no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico, de un cuestionamiento de la totalidad de formas vigentes, de la estructura de la institución, de los roles de sus miembros, del significado ideológico que se esconde tras todo ello. De allí derivará, fundamentalmente, un cambio de actitudes. Así el aludido cuestionamiento no podrá ser efectuado por el docente solo: los alumnos deben participar en el mismo, como deben hacerlo todos los docentes (incluyendo personal directivo) y, en la medida de lo posible, los padres también. Los analizantes deberán efectuar propuestas que se concreten en la práctica, con el compromiso de la participación de todos, para que las mismas se vehiculicen. Para ello se parte de la idea que es la situación toda de aprendizaje la real educadora, con todas las personas que la integran, y en la cual, nadie tiene el monopolio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto”. (1973: p. 37)

Más adelante Susana va desarrollando la visión de cómo habría que actuar en tanto la sociedad se va transformando en socialista. Y elabora un programa de transición que sigue los pasos de una realidad que se tensaba entre las manos.

Susana insiste en plantear requisitos para introducir los cambios:

“Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad toda. Significa la necesidad de analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación”. (1973: p. 37)

Especial interés tienen las partes dedicadas a los contenidos, la evaluación, el análisis del funcionamiento dependiente y el carácter de la nueva propuesta didáctica. Aquí, Susana explicita las resistencias que podrían surgir ante la puesta en marcha de la nueva propuesta. Dice lo siguiente:

“La principal resistencia se levantará, en todos los implicados en el cambio de actitudes, por obra de los condicionamientos previos, reforzados a lo largo de sus experiencias, como así también por su consonancia con los valores sociales vigentes. La tarea es larga y difícil, no existen recetas precisas para su puesta en marcha. Pero teniendo en claro los objetivos finales, los medios para alcanzarlos se delinean en sus formas generales. De la práctica misma surgirán maneras de llevarla adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores”. (1973: p. 49)

Así finaliza el gran trabajo de Susana Barco, que me dio mucho gusto recordarlo. Para un importante sector de estudiantes fue un texto que hizo época, pues resumía magistralmente el sentir que prevalecía entonces y que puede ser no visible desde hoy.

Recomiendo la lectura atenta y planteadora de preguntas.
Ahora, voy a detenerme en un tercer texto:

El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. Además del indudable valor de este artículo, quiero resaltar que lo hago como homenaje a Azucena Rodríguez, que se debate en la enfermedad con la misma entereza con la que asumió su trayectoria profesional y vital. Voy a retomar algunos párrafos del hermoso trabajo que escribió Malena Alfonso (2016) y que vienen al caso. Sobre Azucena, dice Malena: “Fue parte de la primera generación de pedagogos y

pedagogas que se formaron con un grupo de académicos que *fundó* los estudios de Pedagogía en Córdoba: Juan Carlos Agulla, Adelmo Montenegro, María Andrés y María Saleme de Burnichón” (p. 201).

En palabras de Azucena:

“Por un lado la Facultad, pasé de ser católica al ateísmo, para deshonra de mi madre. También mi noviazgo con Iván (Roqué), que andaba más por posiciones anarquistas en ese momento. Entonces el grupo del que pasé a formar parte, fue una militancia sobre todo en el plano gremial. Toda la influencia que en ese momento tuvo en nuestra generación la Revolución Cubana. Siempre en abierta oposición con el pensar de mi familia...a pesar de todo, los lazos afectivos fueron siempre los más fuertes, siempre tuvieron una actitud de protección, de ayuda conmigo, con Iván, aunque no compartiesen las miradas” (p. 201).

Señala Malena:

“En su formación, desempeñó un importante papel la UNC (donde estudió y, una vez graduada, se incorporó en calidad de docente a la carrera de Pedagogía y Psicopedagogía), y el grupo de pertenencia (integrado por Juan Julio (Iván) Roqué, Martha Casarini, Justa Ezpeleta, Gloria Edelstein, Marta Teobaldo, Alicia Carranza, entre otros), que forjó en ella ideas y visiones particulares del mundo influidas por una actitud militante y comprometida” (p. 202).

Azucena dice:

“[...] la licenciatura en Argentina me brindó como una formación básica; en algunos puntos formación histórica de la pedagogía y eso tuvo mucho que ver María Burnichón que nos hizo leer a los clásicos, nos hizo conocer una historia, no partir de un presente. Que fue una universidad muy exigente, desde el punto de vista del rendimiento académico; yo recién supe lo que era exigencia académica con el quehacer estudiantil universitario, ya que, para mi desgracia, había hecho la normal en un colegio de monjas y el nivel era bastante bajo y entonces supe lo que era una exigencia académica al entrar a la Universidad de Córdoba” (p. 202).

En otro apartado de su texto, apunta Malena:

“Si bien las versiones de la didáctica en las que se formó Azucena todavía estaban muy ligadas a la psicología y a una concepción academicista de la formación docente, el contacto con personali-

dades como María Saleme de Burnichón; el grupo de pares del que pasó a formar parte; la militancia de su primer marido Juan Julio (Iván) Roqué; su adhesión a la Juventud Peronista en el año 1973; las incursiones en formación docente y asesoramiento pedagógico y curricular que hizo en otras facultades de la UNC; las lecturas de autores como Giorgio Bini, Lucio del Corno, Alberto Alberti, la Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana, entre otras prácticas discursivas, hicieron que se posicionara a favor del antiautoritarismo, de acortar la distancia entre docentes y alumnos, y de una perspectiva solidaria con los valores y concepciones de una pedagogía crítica, pero con raigambres latinoamericanas que encontraban en la obra de Paulo Freire, la justificación de una labor docente capaz de reunir en un grupo integrado a educadores y alumnos en el afán de propiciar una interacción dialógica y crítica, favorecedora de procesos de conocimiento, concientización y transformación de las realidades existenciales.” (p.203)

En el año 1974, la Revista de Ciencias de la Educación que, a decir de Claudio Suasnábar ya se reconocía por entonces como el órgano oficial de difusión y divulgación de los sectores más críticos y progresistas del campo educativo argentino, publicó un artículo que Azucena escribió junto a Gloria Edelstein titulado *El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*.

En dicho trabajo, las autoras se posicionan a favor de una didáctica crítico-propositiva que “no puede entenderse ya como una disciplina de puro orden técnico cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario, aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante”. Al contrario, la concepción de didáctica que sostienen supone un permanente diálogo entre la indagación teórica y la práctica educativa, siendo conscientes que las alternativas que puede ofrecer la didáctica siempre responden a un sistema de ideas definido y deben tener en cuenta “las posibilidades de aplicación en una situación concreta” (p. 21).

Hasta acá, lo dicho fue tomado del escrito de Malena.

Dicen Azucena y Gloria en *El método*:

factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica: “La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa” (p. 21).

“En la actualidad, no existe un proyecto que introduzca modificaciones sustanciales en el sistema educativo. Sin embargo, la Didáctica -tal como la definimos- debe superar la etapa crítica para pasar a una de elaboración-producción.

Es posible hoy —y sobre esto, en general, no hay dudas— indagar y profundizar sobre un sinnúmero de problemas de índole didáctica; ello permite elaborar nuevas alternativas que, aunque por las peculiaridades de la estructura escolar no puedan instrumentarse ni verificar su validez de manera integral, signifiquen el germen de una nueva práctica educativa” (p. 22).

“Desde este enfoque el método didáctico, como método general, no puede entender el proceso como lineal, sino en su carácter dialéctico, con eventuales retrocesos y avances, producto de saltos cualitativos” (p. 30).

“Hemos caracterizado el método, aplicado al proceso de aprendizaje en la escuela, como método didáctico. Señalamos que asume las características del método general, porque elabora los principios y normas básicas que rigen todo proceso de aprendizaje escolar, con independencia de las especificaciones que puedan plantearse en cada caso. En consecuencia, el método didáctico aporta un marco referencial que para transferirse a situaciones concretas, debe ser traducido en una metodología general e incluso a metodologías específicas.

La orientación del proceso de aprendizaje plantea, prioritariamente, una definición acerca del método como factor unificador, la explicitación en este sentido, como requisito previo, permite la elaboración de una Metodología, única forma de dar coherencia ni proceso y lograr resultados efectivos.

Ahora bien:

si decimos que para la implementación del método en situaciones concretas es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, ¿cómo caracterizamos y qué papel asignamos a los procedimientos, técnicas y recursos? Los definimos como componentes operacionales del método y, al reconocer que éste no es observable, afirmamos que sólo puede inferirse a través de la utilización que de dichos componentes se hace”. (p. 30)

“Concluyendo el análisis de los aspectos instrumentales, nos interesa destacar brevemente que esta redefinición de la orientación del aprendizaje, para ser efectiva, requiere la modificación de los roles de docente y alumno. Transformaciones que deberán fundarse en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporar conocimientos sino también capacidades, habilidades y destrezas, por cuanto en la aproximación a la realidad importa transformarla y no un ajuste acrítico. Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones.

Transferido a la situación de aprendizaje en la escuela concluimos: el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. Como éste no se considera algo acabado, terminado, se inscribe la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo, de permanente interacción entre ambos términos. El docente antes que dirigir, orienta el proceso de aproximación al conocimiento. Ayuda a penetrar en la realidad, en su esencia. Formula hipótesis, facilita la selección de los medios que permitan su comprobación; incentiva la participación activa. Promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis y síntesis; inducción-deducción”. (p.32-33)

“En síntesis, el instrumental requerido al orientar el proceso de aprendizaje no puede ser de manejo unilateral por parte del docente. Debe ser elaborado y aplicado también por los alumnos, ya que el proceso implica producción conjunta del conocimiento”. (p. 33)

Con estas transcripciones del original doy por terminada la presentación del tercer gran texto. Cabe mencionar a la querida Gloria, con quien me une una larga amistad nacida en la colonia de vacaciones Zumerland, donde fue mi maestra allá por el año 1965.

La inspiradora de mucho de lo que aquí hemos presentado fue María María, silenciosa y profunda; cuando hablaba era una maravilla. En una entrevista realizada y publicada en SUTIBA encontramos perlas como las que siguen:

“Enseñar es aprender a escuchar” (2005)

“Enseñar es estar atento al gesto del otro” (2005)

“Una vez una alumna me dice en nombre de todos: María ¿por qué no nos da la bibliografía al día?” Yo no entendía a qué venía eso y entonces después de un rato me dice: “Es que usted siempre nos

dice que pensemos". ¡Claro que les digo siempre eso! Porque estoy harta de que en la Universidad nos amparemos en la autoridad" (2005).

Algunas reflexiones finales

¿Qué nexos hay entre una militancia política y una militancia pedagógica? A juzgar por los textos presentados es muy fuerte, aunque fueron escritos para un público cautivo en las cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación y no para un público amplio, como era esperable de un discurso político. Estos discursos buscaban trazar un camino para que transitaran los profesores y los estudiantes, hacia una postura comprometida con lo que en ese momento parecía al alcance de la mano. La verdad es que en esos años veíamos venir y luchábamos para el logro de grandes transformaciones, y había que estar mentalmente y profesionalmente preparados.

¿Qué se puede aprender de esta experiencia? ¿Cómo pensarla desde hoy? Muchas cosas: lo primero es tener una buena lectura de los cambios a nivel mundial, de la política y de las fuerzas populares, de los planteamientos hegemónicos, del significado de las luchas feministas, de las demandas de los pueblos originarios, del nuevo individualismo profundamente digitalizado. De los problemas del cambio climático, del presente y del futuro de la inteligencia artificial...

Hoy es posible una nueva escucha que alimente un compromiso como el que asumieron en su época las autoras de los textos que hemos recordado.

Referencias bibliográficas

Alfonso, M. (2016). El exilio como viaje de formación y conocimiento: el caso de Azucena Rodríguez Ousset en México (1976-1983). *Historia de la educación*, 17 (2), 198-220. En *Memoria Académica*.

- Barco, S. (1973) Antididáctica o nueva didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación. Año III. Número 10. Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Rodriguez, A. (1974) El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación. Año IV. Número 12. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J., Teobaldo, M. y Villanueva, G. (1970). Educación, ideología y control social En Los libros. Año 2. Número 13. pp 18-22. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Saleme, M. (2005) Entrevista realizada a María Saleme de Burnichon en junio de 1996 y publicada en el suplemento digital de la revista "La Educación en nuestras manos" (N° 23; septiembre de 2005), del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Sosa, M. (2005) Entrevista a Justa Ezpeleta. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba: Editorial Brujas.

HUELLAS, MARCAS DE UN TIEMPO CONTROVERSIAL EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Por Gloria Edelstein

En primer lugar, quisiera expresar que esta participación implica en lo personal, sumarme a las consignas Memoria, Verdad y Justicia y al Nunca Más, cuyo sostenimiento entiendo es de un valor prioritario en el contexto global en que estamos viviendo, particularmente en el año en que en nuestro país cumplimos 40 años de democracia ininterrumpida, más allá de todas sus debilidades y las enormes dificultades que atravesamos en diferentes instancias. En esta clave la ineludible lucha y la apuesta con la fuerza necesaria por una democracia como democracia plena; motivo para habilitar espacios de reflexión institucional sobre esta temática como parte y junto a los actos y conmemoraciones, manifestaciones diversas que se suman y acompañan las ya emblemáticas marchas del 24.

Quiero expresar también, que me da gusto hablar acerca de la Escuela de Ciencias de la Educación, nuestra Escuela en la Facultad y en la Universidad desde nuestras memorias marcadas por un tiempo histórico que compartimos con Susana y Alfredo, colegas tan queridos, aun cuando en este Panel podamos aportar miradas y sentidos diferentes según los avatares de nuestras vidas, lo que nos tocó tramitar y cómo pudimos tramitarlo, las marcas en cada uno/a.

Por ambas razones, un agradecimiento a la conducción de la Escuela por esta iniciativa tan valiosa y a la vez oportuna.

Entrando en tema, organicé mi presentación acorde a lo solicitado en relación a cinco puntuaciones:

1. El contexto socio histórico pre-dictadura - dictadura (golpe cívico-militar 76)
2. La vida en la Universidad y nuestra Facultad en ese contexto
3. La Escuela de Ciencias de la Educación

4. La recuperación de la democracia

El contexto socio-histórico pre-dictadura - dictadura (golpe cívico-militar 76)

Ante todo quisiera salvar cualquier imprecisión o incorrección en términos histórico-políticos, en tanto apelé a mi memoria que a esta altura puede fallarme. Más cuando se trata de un retorno desde lo vivido, siempre muy movilizante.

Con el riesgo de una enorme simplificación, se me ocurrió a partir de los 60 en adelante. Un tiempo en el que se conjugan instancias de democracia, aún con sus debilidades, con otras de violencia política y respuesta represiva por parte del Estado. De elecciones y proscripciones, de golpes y de destitución de gobiernos democráticos.

No obstante, también de marcada politización con expresión en luchas obreras y estudiantiles.

Un respiro del 63 al 66 con Illia y el sector liberal del radicalismo que se enfrenta con la oligarquía. De ahí el golpe del 66, que me importa destacar más allá de toda la historia previa que en una suerte de conspiración permanente, le precede. Destacarlo por su fuerte repercusión en las universidades y particularmente en la nuestra, dado que se produjeron ya cesantías de profesores que no cobraron la visibilidad de las posteriores, tanto que muchos/as docentes ignorábamos totalmente esa situación. María Saleme fue cesanteada ya en esa oportunidad. Una imagen muy fuerte en mi memoria fue encontrarme a María (quien había sido profesora mía en las dos Didácticas: qué marca!!!). Ya al ser reincorporada, estaba sentadita en el pasillo de la Escuela, en “el Francia”, esperando que le dieran “un destino”. Así eran las cosas por entonces...

Como contrapartida, siempre la resistencia. Y su tremenda obtención en el 69, en el Cordobazo (con Agustín Tosco a la cabeza como gran líder obrero), que constituyó por esos tiempos la primera gran movilización como expresión de la unidad obrero-estudiantil que se había ido construyendo. Acontecimiento que tuvo una fuerte y masiva respuesta por parte del movimiento estudiantil organizado y desde diferentes agrupaciones. Es en ese contexto,

asociado a importantes manifestaciones y luchas callejeras, que se produce la muerte de Santiago Pampillón que desata una muy importante resistencia ya específicamente estudiantil, con las agrupaciones más importantes a la vanguardia (aún de distinto signo político) y se consensua la marcha desde Alta Gracia a Córdoba capital, hito histórico tremendamente masivo, seguido al llegar a Córdoba de una brutal represión.

En esta clave, cabe mencionar los avatares por entonces en el movimiento peronista y su enorme incidencia ya en nuestro país. Solo pinceladas y recalcando, según mencioné, que estoy haciendo memoria de las propias vivencias. Se logran elecciones resultantes de la fuerza de las luchas y llega de la mano de sectores progresistas Cámpora al poder. Así otro respiro, durante el cual se pudieron concretar importantes proyectos, entre ellos en educación. No obstante, y aún con el gran apoyo popular, el paso de Cámpora por el gobierno es efímero. Se produce la vuelta de Perón y si bien se sostiene un programa progresista con importante atención a necesidades de sectores más necesitados y ligados al desarrollo nacional, con el tiempo van surgiendo enfrentamientos entre la derecha peronista fascistoide y el peronismo de izquierda representado fundamentalmente por la Juventud Peronista (JP) y la Juventud de Trabajadores Peronistas (JTP). Aparecen Isabelita y López Rega. Con ellos las 3 A (Alianza Anticomista Argentina), el Terrorismo de Estado y el Golpe cívico militar del 76.

Mi imagen es la de una sucesión de golpes y destitución de gobiernos democráticos, de fuertes confrontaciones, luchas y resistencias, violencia y represión. Todo lo cual tiene incidencia en una fuerte politización en el movimiento estudiantil y en la vida universitaria en general.

La vida en la Universidad y nuestra Facultad en ese contexto

También sólo una mirada muy general. Quizás recortada y preñada de subjetividad.

La universidad se veía habitada por un estudiantado activo y movilizado en un importante porcentaje, tanto en respuesta a ne-

cesidades estudiantiles como sumándose a las luchas en las calles. La Federación Universitaria y los centros de estudiantes constituían focos de nucleamiento muy potentes, con una organización democrática participativa. En estos ámbitos tenían lugar importantes debates sobre cuestiones político-sociales como sobre las problemáticas universitarias específicas.

En nuestra Facultad el centro de estudiantes se caracterizaba por ser un ámbito de formación y militancia universitaria. Digo formación puesto que se distinguía por entonces como un espacio de irradiación de cultura, de estudio y análisis en sentido amplio, tanto académico como político-social. Por lo mismo, de construcción de ciudadanía universitaria con fuerte posicionamiento crítico respecto de las principales problemáticas de la realidad. Muchos acudíamos ante la convocatoria a diferentes actividades. Además, profesores que fueron referentes en diferentes campos de conocimiento (escuelas), participaban tanto desarrollando seminarios como en foros de debate. Realmente era una usina generadora y nutriente intelectualmente. Por lo mismo, un privilegio al menos en mi caso ser parte, en particular cuando las propuestas en muchas disciplinas eran en extremo acotadas. No doy nombres para no sesgar. Además contábamos con un cine club universitario que pasaba películas de primer nivel con fichas técnicas y posterior debate. Recuerdo claramente a Marcelo Pasternak, Néstor Bronstein y Oscar Moreschi sosteniendo esta iniciativa tan valiosa. Otro ámbito central fue por entonces la gremial docente, con comisiones directivas integradas por profesores notables como María Margarita Andrés de Educación o Elma Estrabou de Filosofía también con una actividad muy amplia, siempre a la cabeza en la defensa de la universidad pública y de reivindicaciones docentes como aspectos relativos a salarios, la carrera académica, concursos, cambios curriculares y condiciones de trabajo entre tantos otros.

En definitiva un tiempo de permanente intercambio entre escuelas (estaban en la Facultad de Filosofía las carreras de Psicología y Artes, ésta última reabierta después de su clausura en dictadura) y esto facilitaba el intercambio interdisciplinario, soporte de formación en teorías sociales, lecturas de autores claves (Marx,

Gramsci, Lévi-Strauss, Foucault, Nietzsche, Derrida y más cercanos a nuestro campo Wallon, Vigotsky, Leontiev, Teorías de Grupo con base psicoanalítica como Pichón Riviere, Bauleo, Quiroga y psicoanalistas de distintas vertientes, entre otros) siempre desde la lectura directa de las fuentes.

También y no quiero olvidarlo, debo decir que está inscrita en mi memoria la imagen de un tiempo de alegría de vivir la vida universitaria. Una clara objetivación: para la semana del estudiante se realizaba “la estudiantina” con una convocatoria masiva en la que la ciudad universitaria toda constituía un escenario de fiesta, de intercambio, de socialización.

La Escuela de Ciencias de la Educación

En apretada síntesis, recupero la clara comprensión por parte de un número significativo de docentes, colegas de distintas generaciones respecto de disciplinas núcleo en nuestro campo (cuya designación se modifica de Pedagogía a Ciencias de la Educación), disciplinas como la Pedagogía y la Didáctica. Su problematización teórico-metodológica rompiendo marcas del funcionalismo y la racionalidad tecnocrática siempre sobre la base de entender como soportes fundamentales la Historia de la Educación, la Política Educacional, la Sociología de la Educación. Esto configura una cartografía muy particular en el despliegue académico en la Escuela pues es justamente alrededor de esas disciplinas, no siempre a cargo de profesores progresistas que se concentra el accionar de un conjunto de colegas con fuerte presencia institucional, que sosteníamos una perspectiva común en términos ideológicos más allá de algunas diferencias puntuales tanto teóricas como políticas, abordadas con absoluto respeto hacia el otro/a y con particular valoración a la idea de colectivo. Sobre esta base, fueron posibles análisis y debates como comunidad académica, siempre con transparencia, sin tapujos y desde posiciones de aperturas desprejuiciadas, todo lo cual nos dio una fuerte pertenencia como grupo que se trasladaba como representación social a la escuela que, de este modo, resultaba punto de confluencia y de significativa convocatoria de docentes de otras escuelas e incluso unidades

académicas. Es que de este grupo surgieron importantes producciones y se gestaron actividades y eventos, orientados tanto al interior de la misma Escuela, como pensados y direccionados a la FFyH y la UNC en su conjunto. Asimismo, quebrando la tendencia intramuros, para dar lugar con apertura a las más diversas instituciones dedicadas en alguna medida a las cuestiones educativas. De ahí la conformación y desarrollo de una Pedagogía Social Crítica que aun sin incluir a la totalidad de los/as docentes, se constituyó en nota identitaria para muchos/as logrando el reconocimiento más allá de nuestra Facultad y Universidad. Sobre esta base, nos requerían permanentemente para desarrollar propuestas formativas, programas y proyectos, y algo destacable, desde una posición de enorme respeto a nuestro campo. Es que estudiábamos mucho, debatíamos, confrontábamos, producíamos y sometíamos al escrutinio público nuestras ideas expandiéndolas.

Tuvimos dos referentes claves: María “la Burni” y Magalí (María Margarita Andrés) conocida como Sra. de Varela. Quisiera a modo de homenaje nombrar a compañeros/as que integrábamos este colectivo como grupo de referencia (quizás olvide algunas/os): Alicia Carranza, Susana Barco, Azucena Rodriguez, Justa Ezpeleta, Marta Teobaldo, Marta Casarini, Alcira Albertengo, Leonor Morante, Lucía Garay, Guillermo Villanueva, quien les habla y más jóvenes como Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Mirta Montañés.

Estoy segura que la fortaleza de nuestras ideas y el sentido transformador de las propuestas que sosteníamos fueron claros indicios a la hora de armar las listas de quienes seríamos cesanteados, y su concreción anticipada en nuestra Facultad en el año 1975. Algunos/as compañeros/as alcanzaron a salir del país ante la creciente persecución que ya se registraba claramente y vivieron el exilio con todo lo que significó para ellos/as, otros/as nos quedamos en el no menos dramático exilio interno defendiendo y armando nuestras vidas como pudimos. Yo tenía 30 años entonces y estaba en pleno desarrollo de mi carrera profesional y no imaginaba claramente, como otras/os compañeras/os, la noche que se venía por su trágica dimensión. Sólo teníamos algunos indicios por entonces. Hay dos anécdotas que me gustaría compartir: Una, el escrito acerca del método que compartimos con Azucena se im-

prime para repartir entre los/as alumnos/as. Estaba en el armario de la Secretaría de la Escuela y la intervención quema todos los ejemplares al estilo quema de libros que se impone por ese entonces. La otra, cómo me comunicaron que estaba cesanteada, me citan sola al “Residencial” a verme con el decano interventor (militar) y su secretario Pautasso que cuando me da la noticia se abre el saco que llevaba puesto lleno de armas. En verdad no sé cómo recorrí la distancia para buscar mis pertenencias e irme urgente a casa. Un horror!!! Tiempos de pérdidas objetivas y subjetivas. Muy duro de sobrellevar. Conservábamos, corriendo todos los riesgos, relaciones con colegas amigos/as en el exterior y, cuando y como podíamos, con algunos/as de los que nos habíamos quedado.

Sería interminable referir a esos tiempos. Las marcas y heridas que dejó.

La recuperación de la democracia

Hago una super síntesis pues esto es quizás conocido. Pero no quiero dejar de decir que fue tan fuerte la conformación de este grupo en la Escuela de Ciencias de la Educación que a la hora de la recuperación de la democracia ante una Facultad totalmente devastada nos encontró nuevamente juntos/as. En el 84, las/os que estábamos en Córdoba (muchos/as ya no regresaron) fuimos convocados por el interventor, antes de la ley de reincorporación del 86. Participamos de reuniones en UEPC, debatimos mucho y decidimos volver.

¿Cómo se produce este retorno? Por sumatoria y a cualquier cátedra. Nos ubicaban junto a quienes habían ocupado nuestros cargos. Muy complejo!!! Pero ya con el acompañamiento de otros/as colegas más jóvenes que se suman a nuestro grupo de referencia. Recién después del 86 se concretaron los concursos para renovar nuestros cargos genuinos pre-dictadura. Nos presentamos, sorteando la dificultad de tanto tiempo aislados de la vida académica, porque siempre habíamos sostenido esa vía de acceso a los cargos. Otra anécdota al respecto: en la Escuela Manuel Belgrano, Rigatuzo, rector interventor, decía que no había que llamar a concursos pues los ganaban todos los zurdos. ¡Y tuvo razón! Los

ganamos!!! Así comenzamos la inmensa labor de recomponer las cátedras, la Escuela, la Facultad con un significativo protagonismo de nuestra parte justamente por todo lo planteado antes. Desde el inicio ocupamos lugares de gestión a distintos niveles y escalas siempre sosteniendo nuestras más firmes convicciones. Nos cargamos la mochila heredada y pusimos el cuerpo. Así estamos!!!

De todos modos y para cerrar, cuando me doctoré, en los agradecimientos incluí a nuestra Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Filosofía y Humanidades, desde la firme convicción que fueron ámbitos institucionales que me permitieron formarme, según señalé, no solo en lo académico sino social y políticamente y algo que subrayo especialmente en la dimensión ética y humana. Hoy, a pesar de los pesares pero sin olvidar los tiempos fructíferos, sigo inmensamente agradecida.

» MEMORAR PARA PROYECTAR

Por Susana Barco

La convocatoria a rememorar el accionar docente en nuestra Escuela de Ciencias de la Educación en los años 70 nos pone frente a una pregunta: por qué una institución convoca a docentes y estudiantes que integraban la Escuela por entonces, a brindar testimonio de su perspectiva de lo entonces acontecido? ¿Es un simple acto evocativo que sumará miradas distintas? La intención excede la mera evocación y convoca a la construcción de una memoria colectiva, una memoria social de nuestra Escuela. Como todo proceso de construcción social, nunca es lineal -más bien semeja los meandros de un río- y tampoco está cerrado, acabado. En su dinámica genera interpretaciones y reinterpretaciones que permiten ver las construcciones de sentido que la institución ha ido generando, sus continuidades-rupturas y desde el hoy, con esa comprensión, generar proyectos y rumbos. No es una vuelta a un pasado estático, sino una apertura a una proyección de futuro.

Al revisar esos años, que concluyen con la cesantía masiva de docentes, se impone aunque sea una breve referencia a la cesantía anterior de docentes, seguida por la renuncia de otros en las Facultades de Filosofía y Humanidades y la de Arquitectura y Urbanismo de la UNC, en el marco de la dictadura de Onganía (1966-1970). El 29 de julio de 1966 se produce en la Universidad de Buenos Aires (UBA) la Noche de los Bastones Largos, en la que la policía federal invade locales universitarios reprimiendo duramente a autoridades, docentes y al estudiantado. Se da entonces una renuncia masiva de docentes, muchxs de los cuales marchan al exilio.

En Córdoba, donde no se daba la posibilidad de renunciadas masivas, docentes de nuestra Facultad y la de Arquitectura, decidimos reunirnos y no aceptar pasivamente el avasallamiento a las instituciones universitarias. Para esto, se hicieron públicas en diversos medios de comunicación, notas, comunicados y entrevistas, conscientes que este posicionamiento público habría de derivar en

cesantías. Efectivamente, un nutrido grupo de docentes de Arquitectura y una docena de docentes de la FFyH, fuimos cesanteados el 13 de octubre del '66. Como consecuencia de ello, solidarizándose con la postura de lxs cesanteadxs, se produjo la renuncia de auxiliares docentes en distintas carreras, dejando desmanteladas las mismas, incluida la nuestra. Se comprende entonces, que este antecedente no podía ser obviado.

Concluido el onganiato, docentes separadxs de sus cargos y renunciantes se reincorporan a sus puestos de trabajo en las distintas cátedras. Pero el clima de época o atmósfera en los tempranos 70 era totalmente diferente. Aunque no se hará una enumeración exhaustiva de hechos, vale la pena registrar algunos de importancia desde el 66 en adelante. Ya se señaló la Noche de los Bastones Largos, seguida el 12 de septiembre por la muerte de Santiago Pampillón en Córdoba, en medio de acciones represivas policiales. En 1968 se produce el Mayo Francés y el estudiantado de distintas latitudes (Berkeley, Tokio, Roma, Berlín, París, Varsovia y México) incorpora aquellas consignas a sus luchas. El 15 de mayo del 69 en hechos represivos generados por protestas por el cierre del comedor universitario y por la defensa de la educación pública, es muerto en Corrientes el estudiante Cabral. El 17 de mayo tiene lugar el Rosariazo -impulsado por las protestas por el asesinato del estudiante correntino ya mencionado- en el que son asesinados los estudiantes Bello y Blanco, este último de 15 años de edad. El 29 de mayo el Cordobazo estalla en la capital provincial. Es de destacar que tanto en Rosario como en Córdoba se produce la unión obrero-estudiantil, ya que la dictadura cívico militar no sólo había suprimido la vigencia de la Constitución Nacional y cerrado el Parlamento, sino que también había conculcado derechos laborales y disminuido salarios, así como usado la represión como herramienta para lograr sus designios. Por todo ello es que los sectores obrero y estudiantil venían protagonizando protestas, paros y huelgas, y el clima social era de ebullición. Dar cuenta de este clima de época, permite referenciar el contexto en que se da el reingreso de docentes a nuestra escuela, y aunque dicho clima adquirió mayor complejidad en los años siguientes -más conocidos

por todxs- centraré el relato en las acciones docentes de quienes constituíamos la Escuela.

En primer lugar, nos trasladamos desde las buhardillas del Pabellón Residencial al pabellón anexo al Francia, al que el estudiantado apodó “el Biafra”, por la precariedad de las instalaciones, que en realidad parecían un gran galpón con divisiones endebles. En el Francia funcionaban, además de los Departamentos de Filosofía y Psicología, el Centro de Estudiantes y la cantina.

Allí acudían docentes de todas las carreras con los que intercambiábamos comentarios sobre nuestras respectivas lecturas. Era la época de oro del estructuralismo y comentar autores -entre otros- tales como Lévi-Strauss, Laing y Cooper, Goldman, Lacan, Bachelard y Althusser (la desordenada mención de autores muestra el bombardeo conceptual al que nos veíamos sometidxs y muchas de ellas daban por tierra concepciones arraigadas). Recuerdo la sorpresa ante los comentarios sobre Wiener y la cibernética y lo arduo de la lectura de un texto basado en las matemáticas. Porque leíamos y leíamos, no con un afán enciclopedista, sino para ampliar nuestros horizontes y dotar de una perspectiva distinta a nuestro trabajo docente. Algo que impactó fuertemente, fue la consideración de la epistemología que por entonces se abrió camino en los distintos campos del conocimiento. Conceptos como multidisciplina e interdisciplina, mostraron la rigidez de los límites disciplinares, contrastando con la permanente movilidad que opera al interior de los distintos campos.

Era también la época del surgimiento del boom de la literatura latinoamericana, y con deleite comentábamos a Cortázar, García Márquez, Fuentes, Onetti, Donoso, Roa Bastos y Vargas Llosa (en su primera época). También éramos asiduxs concurrentes a los cineclubes Sombras y El ángel azul, sin desechar las salas comerciales donde se exhibía La Tregua o Z (la Grecia de los Coroneles causaba más que rechazo y en el listado de las prohibiciones que habían impuesto figuraba “la matemática moderna”. No imaginábamos entonces lo que nos aguardaba a la vuelta de la esquina...).

El encuentro en la cantina con docentes de otras carreras, hizo que muchxs de ellxs nos pidieran consejos sobre cuestiones pedagógico-didácticas que afectaban a sus cátedras, incluso nos

invitaran a sus clases. De algún modo, esto nos desencapsuló, empezamos a existir en una comunidad académica con otro sentido y otro valor.

Volviendo a las lecturas propias de nuestro campo, éstas fueron múltiples y variadas. La epistemología genética de Jean Piaget abriendo caminos al constructivismo; *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckman; *La cultura contra el hombre* de Jules Henry, que nos ayudó a desnaturalizar la mirada sobre la vida en las aulas; *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* de Pablo Freire (que visitó nuestro país por aquellos años); *Carta a una profesora* de los estudiantes de Barbiana; un artículo de Rodolfo Bohoslavsky *Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante* publicado en la Revista de Ciencias de la Educación; *El autoritarismo en la escuela*, de Alberti, Bini, Del Cornò y Giannantoni; la traducción de un capítulo de *Los herederos, los estudiantes y la cultura* de Bourdieu y Passeron, trabajo al que conocíamos como “el malentendido lingüístico”. Estos trabajos eran utilizados en varias cátedras por un grupo de docentes, pero sufrían rechazo por parte de otrxs: éramos un cuerpo docente heterogéneo, por cierto. El estudiantado tomaba partido frente a estos posicionamientos y más de una vez dieron lugar a ríspidos debates en distintas cátedras.

En relación con las modificaciones habidas en nuestras prácticas docentes en la Escuela, es necesario aclarar que en abril del 70 me reincorporo a la cátedra de Didáctica General, viajando desde Villa María a Córdoba tres veces por semana y trataré de recordar no sólo las modificaciones en las prácticas en esta cátedra sino en otras, como así también acciones conjuntas de lxs integrantes de la Escuela. Y debo hacer otra mención: desde la época de las buhardillas del Francia hasta su muerte, María Saleme de Burnichón fue, para muchas generaciones, nuestra MAESTRA. Su reflexividad, su estar siempre pegada a la realidad que analizaba críticamente (en el sentido frankfurtiano del término) y el vuelo de su pensamiento, dejaron en nosotrxs huellas profundas.

Por ejemplo, se daba una generalizada oposición al proyecto educativo del onganiato, con su propuesta de fragmentación de la escolaridad: cinco años de primaria, una escuela intermedia de

tres años (que apuntaba a la generación de mano de obra barata y capacitada) y un ciclo final de orientación modalizada. Previamente se había dispuesto el traspaso de las escuelas a las provincias -que no se concretó en todas las provincias-. Modificó también la formación docente reemplazando las escuelas normales por una formación terciaria en profesorados donde habían de formarse docentes para cada uno de los tramos de la fragmentada escolaridad. Se acompañaron estas medidas con modificaciones al estatuto del docente, se modificaron las condiciones de trabajo aumentando las horas frente a cursos y también se aumentó el número de estudiantes en cada uno de ellos. Se dispusieron rebajas salariales y la asignación del presupuesto educativo fue disminuyendo paulatinamente. Esta situación aberrante generó múltiples paros y huelgas docentes de carácter regional y buena parte de lxs docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación acompañamos este movimiento concurriendo a asambleas, aportando documentos u otras formas. Recién en 1971 en la gestión Malek se canceló la reforma propuesta, muchas de cuyas características se reprodujeron durante el gobierno menemista y sus reformas contenidas en la Ley Federal de Educación.

La resistencia de lxs docentes fue fortaleciendo la necesidad de unir los sindicatos provinciales, abriendo camino a la concreción de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973. A su vez, en el ámbito universitario, a comienzos de la década de los 70 comenzaron a formarse asociaciones de docentes. En nuestra Facultad se formó ADIFFH (Asociación Docentes e Investigadores Facultad de Filosofía y Humanidades) y desde el comienzo un grupo de docentes de Ciencias de la Educación tuvo activa participación en su constitución. Las discusiones iniciales reflejaron las dos posiciones que se debatían entonces en el ámbito docente, en torno a la denominación que debían llevar las entidades gremiales. La postura gremialista, identificada con el colectivo clase, dio lugar a la denominación trabajadores de la educación. La postura asociacionista, de carácter sectorial (considerando el nivel y modalidad de su ejercicio) ubicaba a lxs docentes como profesionales asalariadxs. Esta fue la postura predominante en nuestra Facultad. Ya para 1973 se constituyó la

Federación de Docentes de la UNC que aglutinó las asociaciones de distintas facultades.

ADIFFH no sólo se ocupó de la defensa salarial de sus asociadxs sino que generó documentos que se ocupaban de distintos aspectos del accionar docente que se discutían en asambleas. Uno de ellos fue elaborado en nuestra Escuela y abordaba el autoritarismo en la enseñanza universitaria.

Alrededor de 1974 y dada la vacancia de la dirección del entonces Departamento de Ciencias de la Educación -para la cual no había postulantes- se resolvió reunirnos docentes y representantes estudiantiles y resolver las cuestiones atinentes al Departamento, contando con una secretaria que se encargaba de los aspectos documentales y resolutivos. Si bien su funcionamiento tuvo altibajos y seguramente pudo ser mejor realizado, se rescata el sentido democratizador que se dio a la conducción del Departamento. Los disconformes con este estado de cosas le dieron un mote: *soviet*.

En esos años la Escuela se abrió no sólo a otras carreras impulsada desde distintas cátedras (asesoramiento a distintas cátedras -de Medicina entre otras-, creación de una Unidad Pedagógica en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, participación en el Taller Total de Arquitectura) sino que algunas cátedras participaron en campañas de alfabetización o asesoramiento a la Cooperativa de los Huanqueros, situada en el basural (denominada así por el moscardón que se alimenta de basura). También durante el gobierno de Obregón Cano, muchxs docentes colaboramos con el Ministerio de Educación provincial y/o con los gremios docentes (UEPC -Unión de Educadores de Córdoba- y SEPPAC -Sindicato de Educadores Particulares y Privados de Córdoba). La realidad social era más que el título de un libro.

En la cátedra de Didáctica General, con un estudiantado constituido habitualmente por egresadxs recientes del nivel medio, se dio una modificación: contábamos con un grupo de maestrxs en ejercicio y hasta algunxs directorxs. Sus experiencias nos enriquecían, aunque en algunos casos -sobre todo cuando se trataba de “desnaturalizar la mirada” sobre la escuela y sus actorxs- tropezábamos con resistencias. Advertimos que salvo quienes eran docentes en ejercicio, buena parte del estudiantado sólo recordaba

su paso por la primaria, en muchos casos, de un modo bastante edulcorado. Habilitamos entonces trabajos prácticos en distintas escuelas -ubicadas fuera del casco céntrico- a las que concurrían para acompañar a lxs docentes en sus tareas -incluyendo reuniones de personal docente, cooperadora, salidas fuera de la escuela, patio de juegos, etc-. Una de esas escuelas estaba ubicada en Barrio Talleres Este, donde estaba afincada una comunidad de gitanxs. En aquel entonces muchos de los padres de esa comunidad no querían documentar a sus hijxs, pero tratando de salvar la oportunidad educativa que brinda la escuela, la Directora “hacia la vista gorda” frente a la carencia de documentos. Lo que hacían lxs estudiantes en ese ámbito, era analizado en las reuniones de trabajos prácticos en la Facultad, mostrando que se excedía el marco de lo puramente didáctico incluyendo aspectos de las políticas educativas, de la legislación escolar vigente, concepciones de la educación y teorías educativas de ese y otros siglos que eran necesarias para comprender las situaciones en las que participaban. Las porosidades disciplinares permitían abordajes más ricos.

El programa de Didáctica General sufrió alteraciones en cuanto al orden de desarrollo tradicional. Aunque se iniciaba con una unidad dedicada al concepto de didáctica, al surgimiento de la disciplina y las figuras descollantes a lo largo de los siglos, esta unidad aparecía como sin conexión con las siguientes y era rápidamente olvidada. Con el programa ya impreso, el equipo de cátedra resolvió comenzar por la segunda unidad y dejar la primera no como apertura sino como cierre. De este modo lo que se propugnaba era que el estudiantado, luego de haber recorrido la asignatura, elaborara su propia definición de Didáctica y relacionara el trayecto con los aportes de figuras históricas importantes del campo educativo, logrando así una construcción propia. Téngase en cuenta que ya habían cursado Historia de la Educación, de modo tal que establecer relaciones con pedagogos de otros siglos resultaba posible.

También planteábamos -clase a clase- situaciones problemáticas propias de los ámbitos escolares. Comenzábamos su resolución y en la medida de lo necesario incorporábamos nuevos conocimientos. El cierre parcial del problema lo realizaba el estudiantado al final de la clase y se compartían las producciones.

Más adelante en el lapso de la cursada, en el tramo final de la clase, pedíamos que formularan un problema, cosa que no les resultaba nada fácil ya que producía múltiples interacciones provenientes, muchas veces, de posicionamientos diversos. Pareciera que lxs docentes tenemos el monopolio de la pregunta y pocas veces dedicamos tiempo a ayudar a practicar el difícil arte de la pregunta. Así que aprovechábamos esos cierres para que ellxs dieran lugar a sus preguntas

Durante el desarrollo del programa poníamos el acento en el establecimiento de relaciones, que no siempre se proponían al interior del campo didáctico sino que lo rebasaban. Así fue como un día plantearon que querían aprender a “establecer relaciones”, como si ello fuera posible en virtud de algún extraño algoritmo. “Cómo hacen para relacionar el autoritarismo del docente con El otoño del patriarca, que no se nos ocurría pero que una vez formulada la relación resulta tan clara”, preguntaron. Cómo el establecimiento de relaciones no opera de acuerdo con una fórmula precisa, convinimos en que explicitaríamos el modo en que establecíamos nuestras relaciones, con la condición que en el tramo final de la clase cada grupo, al plantear problemas y preguntas, establecería también sus propias relaciones. En esos momentos el aula semejaba una colmena con un zumbido incesante, interrumpido por pedidos de bajar la voz a algún grupo que se acaloraba en la discusión. Nada más diferente al silencio aquiescente de una clase tradicional, a la recepción pasiva de lo dicho por el docente. El equipo de cátedra recorría el salón y participaba en los distintos grupos. No se trataba de “dar” por parte de los docentes y “recibir” por parte del estudiantado sino de “colaborativamente construir”. Queda claro que las lecturas enunciadas en páginas anteriores excedían el marco de una lectura bibliográfica y pasaban a ser una puesta en acción de las propuestas de distintos autores.

Las reuniones del personal de cátedra no eran menos rumorosas: discutíamos propuestas para las próximas clases, señalábamos errores y falencias en lo hecho, planteábamos los próximos trabajos prácticos, parciales, modalidades de evaluación. Y a la hora de clase, las integrantes del equipo no eran observadoras pasivas sino que intervenían en cualquier momento. Para lxs estudiantes que

promocionaban la materia, el coloquio integrador final podía ser en pequeños grupos o individual -a elección- y su duración imprecisa. Recuerdo más de una ocasión en que como equipo de cátedra considerábamos que el coloquio podía darse por concluido -previa auto y heteroevaluación- y lxs integrantes del pequeño grupo manifestaron: -no, ahora nos dejan terminar hasta que consideremos cerrada la exposición. Muchos de estos procedimientos eran compartidos por otras cátedras, no exclusivos de Didáctica General.

Por entonces los ecos del Mayo Francés se escuchaban con claridad. El no directivismo y las experiencias realizadas al respecto resultaban atractivas a los ojos del estudiantado. Como cada cátedra tenía como tarea el dictado de un seminario, el estudiantado que se anotó para esta instancia propuso que la modalidad de cursado fuera no directiva. La temática era el análisis y contextualización del movimiento de la Escuela Nueva. Con honestidad planteamos que no teníamos experiencia en estas realizaciones, pero aprenderíamos juntxs con el apoyo de una compañera de la Escuela de Psicología que generosamente nos acompañó como observadora. Lamento decir que la experiencia no resultó exitosa, creo que en buena medida se debió no sólo a nuestra impericia sino a que lxs estudiantes tampoco estaban preparadx para un cambio tan radical. Un buen día plantearon que no querían seguir con esa modalidad, que necesitaban “que diéramos clase” no de la manera tradicional pero sí acorde con la modalidad desarrollada en Didáctica General. Y así lo acordamos.

Si bien la experiencia del Taller Total de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Córdoba no se desarrolló en nuestra Escuela, lo cierto es que un grupo de docentes de Ciencias de la Educación trabajó en Arquitectura y para todas se constituyó en un verdadero desafío. Lxs docentes cesanteados en Arquitectura trabajaron, mientras estuvieron separados de sus cargos, en el diseño de un nuevo plan de estudios que no fue un reajuste o actualización de contenidos sino una propuesta renovadora del enfoque de la carrera, y la modificación de las formas de trabajo de docentes y alumnxs. En realidad no se trató de un documento cerrado al modo tradicional sino que, en la medida en que se avanzaba en la concreción del diseño, se realizaban reajustes devenidos de la

práctica misma. En esos reajustes participaban docentes, estudiantes y las asesoras pedagógicas quienes nos veíamos interpelladas permanentemente por el surgimiento de situaciones nuevas para las que teníamos que elaborar respuestas sin tener “modelos” a los que apelar. Lamentablemente fue una experiencia inconclusa, ya que a la llegada de la dictadura cívico militar del '76 se canceló el Taller Total y en los diarios de la época aparecían ofrecimientos de trabajos para arquitectxs siempre que no fueran egresados del Taller Total. Sería interesante hoy analizar desde un punto de vista pedagógico la rica experiencia del Taller Total. Indudablemente el clima de época alentaba la aparición de propuestas innovadoras y así se dieron las construcciones modulares en Xochimilco, México y en nuestro país -hecho poco conocido- en la UNSalta en la carrera de Ciencias de la Educación se diseñó un plan de estudios con postulados similares a los del Taller Total, aunque no fue llevado a la práctica.

El clima de época entre los años 70 y 76 es bien conocido, por lo que no se hará una referencia específica a él, como ocurrió con la época del onganiato. Fueron épocas difíciles en las que más de una vez se nos informó de la existencia de amenazas de bombas en la Facultad -que afortunadamente no se concretaron- pero que generaron pánico. En diciembre de 1974 una revista de extrema derecha (Cabildo Año II N 20,10 de diciembre 1974) publicó un artículo -o mejor un libelo infamatorio- en el que, bajo el título “El marxismo en la UNC” se hablaba de nuestra Facultad de Filosofía y Humanidades, incluyendo a nuestra Escuela y sus docentes. En un clima enrarecido, el libelo cayó como una bomba. No es casual que seis meses después, los nombres allí incluidos integraron -junto con muchos más- el primer listado de cesanteados publicado el 13 de mayo de 1975 al que siguieron varios más. El plantel docente de todas las carreras se vió devastado. Un silencio ominoso -que reemplazó al rumor de colmena ya aludido- se adueñó de la Facultad, ya que el estudiantado resistió negándose a concurrir a clases, dictadas en la mayoría de los casos por docentes de dudosa valía académica. Se retiraron todos los carteles que colgaban de las paredes, que fueron encaladas. La aridez edilicia ocultaba el

claro sentido disciplinador de las medidas tomadas y un panóptico tenebroso se hizo dueño de la Facultad.

Me tocó entonces presenciar un hecho aberrante. Como para concursar había presentado cuatro ejemplares de todos mis antecedentes debidamente certificados, decidí retirarlos. Me dirigí al pabellón Residencial frente a cuya puerta principal estaba la entrada al Decanato. Junto a ella estaba quien había sido alumno de Didáctica General (creo que ocupaba el cargo de Secretario Académico), quien abriéndose el saco dejó ver el arma que portaba. En silencio me encaminé a las dependencias administrativas, donde el personal con una parquedad no habitual en ellxs, me entregó un ejemplar de mis antecedentes. Nunca pude recuperar mi legajo completo, aunque insólitamente al ser detenida fui interrogada con mi *curriculum vitae* en manos de los represores.

Comenzó entonces la diáspora. Hubo quienes marcharon al exilio interno, externo o a la cárcel. El estudiantado fue diezmado como lo testimonian las placas conmemorativas de las distintas facultades. En nuestra Escuela fueron varixs lxs estudiantes desaparecidxs, y voy a recordar un caso porque Leonor estaba embarazada y aun se busca su hijx. El matrimonio Leonor Rosario Landaburu - Juan Carlos Catnich (los dos cursaron Didáctica General), se había trasladado a Buenos Aires donde Leonor (Noni, de 25 años) era profesora en el Instituto Romero Brest -donde se forman profesores de Educación Física- y Juan Carlos (27 años) trabajaba en talleres del Ferrocarril. Ambos fueron detenidos el 31 de agosto de 1977, momento en que Noni cursaba un embarazo de 7 meses y medio. Su hijo/a aún no ha sido recuperado/a. Hay heridas que no se cierran, la de nuestrxs estudiantes y graduadxs desaparecidxs es una de ellas

Los hechos relatados en este trabajo forman parte de la historia de nuestra Escuela en un período que se inicia en una dictadura y concluye con los años de plomo. Período de turbulencias que también es recorrido en la tesis doctoral de Adela Coria, volcada en el libro *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina 1955-1976* (2015). Adela aborda con rigor científico el tema. En este caso, he preferido producir una narrativa porque la apelación inicial a la memoria me sumer-

gió en recuerdos y emociones que también son parte de la trama de la memoria y me pareció por tanto, una forma adecuada. Por dolorosos que sean los recuerdos, forman parte, innegablemente, de nuestra historia institucional. No podríamos entendernos ni proyectarnos al futuro sin conocer la historia total de nuestra institución.

Tal vez sea ésta una buena ocasión para preguntarnos cuáles son las rupturas y continuidades que observamos hoy en la historia de nuestra Escuela ¿Qué legados queremos conservar y proyectar?

Quiero cerrar con palabras ajenas que hace tiempo que hice propias:

Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos. Sin la memoria no existiríamos, sin la responsabilidad quizá no mereceríamos existir. José Saramago

Segunda parte

Conversatorio:

*Ser estudiantes en el periodo de la represión en la
Escuela de Ciencias de la Educación*



PRESENTACIÓN DEL CONVERSATORIO

Por Eunice Rebolledo Fica

En el siguiente apartado el diálogo, la escucha atenta y el intercambio de ideas cobran significado entre estudiantes de ayer y hoy. Muchos de ellos profesores de la casa o que ya no están pero que dejaron huellas en la historia de la Escuela de Ciencias de la Educación. En este singular encuentro se construye una narrativa entre colectivos que ponen en palabras el tiempo vivido y significado, desde las particularidades de sus historias personales.

Con gran generosidad y compromiso se ponen a disposición imágenes, sensaciones, experiencias de lo evocado en la memoria que merece ser comunicado. En ella, las nuevas generaciones encuentran esos hilos conductores de utopías e ideales, de problemas no resueltos que aún movilizan el pensamiento y la búsqueda de respuestas. Especialmente, atesoramos los intercambios y contrapuntos que se fueron generando entre quienes transitaron el periodo abarcado entre los años previos, durante y pos dictadura cívica militar.

En los relatos es posible advertir procesos de intensos debates académicos movilizados por la influencia de las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt, truncados por la militarización de la vida social y un disciplinamiento que anuló los debates y la militancia política-académica de esos años. Sin embargo, los testimonios dan cuenta de las estrategias de resistencia que se fueron construyendo frente a una universidad intervenida, vivencias que asombran a los y las estudiantes del presente.

Los contrapuntos que se derivan de estos intercambios oscilan entre las significaciones de los espacios en los que se tejieron historias, tanto las aulas como la zona de árboles que rodea la Casa Verde o el Pabellón Francia que fueron y son vividos de muy diferente modo. Para quienes transitaron sus estudios en años de dictadura “el bosquecito” constituía peligro, desolación, amenaza;

para quienes hoy cursan la carrera significa espacio de encuentro, conversación, militancia y fiesta. El acceso a los materiales de estudio, ya sea libros o apuntes “mimeografiados” y de autores interesantes por su perspectiva crítica eran conseguidos de contrabando, ocultados y compartidos en secreto. Hoy las becas de apuntes y las nuevas tecnologías permiten otra accesibilidad, sin prohibiciones, ni restricciones. Las relaciones entre docentes y estudiantes también se fueron modificando con el tiempo. De las clases magistrales, muchas veces, sobre contenidos obsoletos, se dió paso a inquietudes compartidas por la comunidad de la ECE, en torno a las posibilidades de generar preguntas comprometidas con el entorno y la complejidad de los procesos socio-históricos que transitamos. Salvando las distancias temporales y contextuales ciertas preguntas continúan movilizandó la formación de pedagogos y pedagogas, vinculadas a las luchas por los derechos humanos, las desigualdades educativas y sociales, las formas de hacer escuela y construir vínculos significativos para la transmisión, producción y transformación cultural.

Otro aporte fundamental de este conversatorio ha sido contar con los relatos de algunos de los y las participantes sobre el Colegio de Profesionales de Ciencias de la Educación, en este momento inexistente. Esta entidad tuvo presencia activa en relación a los egresados de la carrera, cumplió un papel central en la reincorporación de los profesores cesanteados en 1975, así como en la búsqueda de definiciones en torno al papel del graduado y su actualización académica a través de especialistas relevantes de la época. Se conformó en tiempos de gran conflictividad política manteniendo vínculos con la ECE y la FFYH. Su desintegración por la persecución política a sus miembros es un claro ejemplo del aniquilamiento que las organizaciones sociales atravesaron en el periodo. Sin embargo, a pesar de las amenazas, la censura, el exterminio de compañeros y compañeras, libros e ideales; la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad siguen traccionando la incansable insistencia de quienes en el pasado y en el presente, desde las pedagogías humanizadoras, desafían y resisten al nefasto neoliberalismo que se sigue consolidando en las últimas décadas.

Agradecemos la participación y el compromiso de las y los invitados: Carlos Hurtado, Liliana Abrate, Eduardo Sota, Silvia Álvarez, Patricia Mercado, María del Carmen Lorenzatti, María Dolores Urizar. También de quienes sumaron sus voces en el intercambio: Patricia Gabbarini, Silvia Ávila, Alicia Acín como docentes; Lucas Magallanes, Tomás Altemiranda y Josefina Chialvo como estudiantes; Agustín Minatti y Valentín Mansilla como moderadores de esta actividad. La transcripción de este intercambio de carácter coloquial, se realizó respetando las diferentes intervenciones que fueron revisadas por los participantes del conversatorio para su edición final.



ESTUDIANTES DE AYER Y DE HOY

Moderación a cargo de Agustín Minatti y Valentín Mansilla.

Participan:

*Carlos Hurtado, Liliana Abrate, Eduardo Sota,
Silvia Álvarez, Patricia Mercado, María del Carmen Lorenzatti
y María Dolores Urizar*

Agustín Minatti: Les doy la bienvenida a esta actividad de encuentro y memoria colectiva. Con Valentín vamos a officiar de moderadores, por lo que iremos marcando tiempos y ordenando el diálogo.

Al preparar esta actividad, nos preguntábamos qué prácticas, qué resistencias, qué solidaridades se fueron construyendo en momentos de dictadura, previos al 83 y en el regreso a la democracia. Qué quedó como parte de nuestras prácticas institucionales, de nuestras prácticas militantes, como parte también de eso que aprendemos cuando venimos a la Facultad. Nos interesaba entonces escuchar a estos colegas, estudiantes en ese momento.

La idea es que haya algunas presentaciones para después dejar habilitada la posibilidad de la palabra. En ese sentido, hemos pensando en un tiempo de 10-12 minutos para que cada uno comparta su experiencia, así luego habilitamos la posibilidad de conversar, sin que el horario y el apremio por irnos nos robe ese último momento tan rico, donde uno pone en tensión lo que ha escuchado con lo que piensa, sin que se nos diluya.

Carlos Hurtado: Cuando intentábamos ordenar nuestras participaciones, recordé una anécdota de hace muchos años que involucró a María Saleme de Burnichon. Estábamos en un Congreso Internacional (aquí en Córdoba) y uno de los expositores preguntó “¿quién va a empezar?” y ella, desde la otra punta de la mesa, dijo “empieza Carlos” y le pregunté “¿por qué yo?”, “porque sos el más canoso”. Su criterio fue débil pero fuerte su sentido del humor. Si

bien ella era más canosa, era María... y (entre risas) comencé a hablar. Hoy ocurrió algo parecido cuando el resto del panel dijo que yo comenzara y, como mi mirada sobre aquellas épocas podría bañear a alguien, haré el esfuerzo para que no sea así.

Quiero recordar que hoy se cumplen 16 años del asesinato de Carlos Fuentealba¹ y que en el país se pide justicia a los responsables políticos de aquella muerte.

A algunos de nosotros nos tocó sufrir en carne propia, en algún momento, una bomba de gas: el 22 de agosto del 72. Sucedió la Masacre de Trelew cuando yo no estaba en Ciencias de la Educación porque había ingresado a medicina y, aunque no teníamos que ver con Arquitectura (allí se realizaba la asamblea de repudio), participamos en la toma de la Facultad. Esa noche entró la policía por primera vez y con caballos, quedando registrado en la historia aquel encarcelamiento de 700 estudiantes. El auditorio estaba lleno y con un par de compañeros escapamos por los techos. Al venir la noche, ya no se sentían más ruidos y pensamos que se habían ido y entonces apareció un muchacho en la terraza y le pregunté (a la distancia) si ya se había ido la policía y me contestó que sí. Entonces, empecé a caminar y desde la Facultad de Arquitectura me tiraron pero a los 20 años uno tiene otros reflejos, otra musculatura y los huesos más duros. A Carlos Fuentealba le pegaron en la nuca y no tuvo ninguna posibilidad de defenderse, yo logré girar un poco y me quebraron una costilla, nada más que eso. A esta gente, le gusta jugar con tales cosas y ya llevan muchos muertos.

Es bueno que desde la Escuela de Ciencias de la Educación se sostenga la memoria, porque es la única manera de que esto no vuelva a ocurrir, aunque estamos al borde de que retornen algunas cosas y creo que esto ayuda a empujar en otra dirección, en otro sentido.

Primero debo decir que estoy muy a gusto en el pabellón República Bolivariana de Venezuela, es fantástico y que el aula sea Hugo Chávez, es genial; es el ámbito apropiado para hablar de estas cosas.

¹ Carlos Fuentealba tenía 40 años y había nacido en Junín de los Andes, era docente y lo asesinó un policía en Neuquén en 2007 al hacerle estallar una granada de gas en la cabeza por reclamar una vida digna.

Yo pasé un momento muy duro y creo que todos los compañeros y compañeras pasamos momentos difíciles, muy difíciles. Comenzamos en el 75, armamos cuerpos de delegados y empezamos temprano a hacer algún lío. Hicimos un cuatrimestre nomás, algunas materias y vino el golpe de estado, cerraron la universidad y a partir de ahí todo se complicó. Logramos formar un grupo, nos conocimos, trabajamos y estudiamos mucho, nos hicimos fuertes en circunstancias difíciles, adversas y atroces. Esto de ir a clases y que los propios profesores te provocaran diciendo “*a ver ¿qué opina el economista, qué tiene para decir?*”, ¿no? era una manera de provocarnos y de decirnos que sabían quiénes éramos y qué pensábamos.

Nos quedamos sin contenido, en Historia de la educación los debates eran místicos y teológicos, al punto tal que una vez un compañero se levantó con una biblia en la mano, la puso sobre el escritorio y le dijo a la profesora “fundamente” y la profesora se ve que no tenía fundamentos pero era muy creyente y quería que todos nosotros lo fuéramos. Esa imposición nos hizo sufrir mucho.

Luego ese impasse en medio del golpe de estado y volver y encontrarnos con un milico en la puerta que chequeaba la foto del documento y nos decía “no está igual”. Y no, ya hacía cuatro años que estaba en Córdoba y no era el mismo, andaba con barba y debía afeitarme, después del timbre ya no podías entrar al aula. Era como el secundario, habían sacado todos los bancos de los pasillos y no teníamos donde sentarnos para conversar y, lo peor, fue que los contenidos que nos daban no tenían que ver con la realidad, hablaban de otras cosas.

Habían echado a muchos profesores, algunos gauchitos (docentes) nos tiraban ciertas líneas y alguna vez nos juntamos en grupos pequeños para hablar de otras cosas. Aquella universidad, no era deseable. El cuerpo de alumnos sí lo era y creo que ahora nos hacen falta, hoy casi no se ven pancartas de centros estudiantiles en las manifestaciones; nosotros no faltábamos nunca y decíamos que a la revolución la harían los trabajadores y los estudiantes, porque ambos éramos un componente clave en el proceso revolucionario. Ahora bien, de eso no podíamos hablar porque se jugaba la vida y así, perdimos a una compañera de nuestro grupo

con la que estudiábamos. No sé si Cecilia llegaba a veinte años, no, no llegaba, ni tampoco su hermana melliza, 18 años, y otra compañera. Desaparecieron las tres y nunca más. Alguna vez, el casero de La Perla, declaró haber visto que arrojaban unos bultos de un helicóptero y que cuando fue a mirar “eran dos chicas muy bonitas, jovencitas y me fui” y no se supo que pasó, nunca se confirmó, es probable que fueran las mellizas.

Digo que no tuvimos contenidos, que mintieron, nos desinformaron: en el 76 se marcaron los libros de Paulo Freire, afirmándose que era comunista mientras que otros decían que era un reaccionario e idealista; esos dos Freire hubo en aquella historia y, por eso, debió salir a defenderse.

Mientras, se prendía fuego a los libros del Manuel Belgrano que dependía y depende de la Universidad y no se hablaba de esas cosas como tampoco de los doce estudiantes desaparecidos de esa Escuela². Todo eso pasaba mientras estudiábamos.

Pero no solamente ocurría eso, también allanaban nuestras casas, no teníamos acceso a ciertos libros en la universidad porque los sacaban al pensar que eran comunistas. Además, debíamos quemar nuestras bibliotecas y los discos, no fuera cosa que encontraran uno de Los Olimareños, porque te jugabas la vida en esto.

Entonces, el vivir así no puede tener gratos recuerdos, salvo por los compañeros que uno tiene, con diferencias, porque no hay ninguna generación que sea homogénea. Hasta el día de hoy, algunos compañeros miran para un lado y otros no. Lo que digo es que no solamente fuimos las víctimas, tenemos mucho para conversar con los integrantes de nuestra generación y con ustedes. Una de las víctimas principales fue Paulo Freire, al menos el más notorio y uno de los más perseguidos: realizó su experiencia inicial en el nordeste de Brasil en 1963 y después lo llamaron para coordinar el programa nacional de alfabetización y se produjo el golpe de estado. Primero lo encarcelaron, después se asiló en la Embajada de Bolivia y en el mismo 1964 se exilia en La Paz y a los 15 días, otro

2 Se hace referencia a la quema de libros del 19 de abril de 1976 siendo Interventor el teniente primero Manuel Carmelo Barceló y a la posterior desaparición de doce estudiantes, alumnos expulsados y docentes cesanteados.

golpe de estado lo obliga a huir a Chile. Allí, Freire, al que decían idealista, se conectó con el marxismo y aportó un nuevo rostro que daría mucho que hablar.

Una de las cosas que jamás dijeron en los años que estuvimos aquí, es que hubo un proyecto llamado Cóndor que articuló a los militares de la región bajo la conducción de EEUU. Mientras nosotros asistíamos a Pedagogía en el único cuatrimestre que tuvimos, en 1975, en Chile se reunían los representantes de las fuerzas armadas y hacían público su combate al comunismo. Mientras eso ocurría, el Comando Libertadores de América (que venía de dinamitar a la familia Pujadas) mataba a nuestros chicos, llamándolos “bolivianos” (cuando eran seis bolivianos, un peruano y tres argentinos, uno de ellos de nuestro pueblo) y, a los 15 días, llevaron a cabo la operación “Moncholo” desapareciendo a 40 supuestos montoneros.

Liliana Abrate: En primer lugar, quisiera agradecerles por permitirme participar en este encuentro porque este año en particular, donde conmemoramos los 40 años de democracia, es una oportunidad para conformar una militancia que podemos sostener entre todos, colectivamente por la defensa de la participación democrática. Es fundamental en todas las instituciones educativas trabajar en esta dirección y contribuir a la formación ciudadana. Así que, gracias por permitirnos compartir esta experiencia tan compleja, que fue la de haber transitado como estudiantes aquella época de la dictadura cívico militar.

Pensaba partir de uno de los ejes que nos propusieron los coordinadores, enunciado como: “*El registro estudiantil de la formación en ese contexto*”. Por supuesto que con ese nombre me hicieron recordar todo lo que fue llegar a Córdoba en el año 1975. Recuerdo haber conocido a Alicia Acin, cuando nos encontramos en una cola para inscribirnos y empezamos a conversar. Viniendo del interior, sabía muy poco sobre la política en general y menos aún de la política universitaria. Siempre digo que no sabía que existía un señor que se llamaba Carlos Marx, porque no había tenido formación política. Venía enamorada de la carrera, de la universidad, de la facultad, por una profesora que había tenido en el secundario. Ella,

a quien siempre recuerdo con mucho cariño, como Licenciada en Ciencias de la Educación en esos años del secundario, me cautivó. Entre quedarme en el pueblo a estudiar de maestra y tener la posibilidad de venir a Córdoba a estudiar esta carrera tan novedosa, me vine a Córdoba, por supuesto después de haber convencido a mis padres, quienes no entendían qué iba a estudiar.

De esa manera llegué a Córdoba. Además de perderme con los ómnibus y la Ciudad Universitaria, enfrentando muchos avatares, descubrí que en esta Facultad del 75 ya no estaban esos profesores de los que tanto me había hablado mi profesora, incluso había leído algunos de sus textos. Así que fue un año tremendo porque, por un lado, debí superar la desilusión de no encontrarme con lo que creía que sería la Facultad de Filosofía y Humanidades, y por otro, la gran dificultad de no entender nada. Realizaba un gran esfuerzo por tratar de entender lo que se discutía, que advertía como muy importante, pero me resultaba tan complejo.

Mi falta de formación política para entender lo que estaba sucediendo no impedía mi empeño por estar presente, no me perdía nada, estaba siempre, en todo momento. Por eso, recién cuando escuchaba a Carlos Hurtado, pensaba que en realidad lo que vivimos esos años fue la experiencia estudiantil de un grupo reducido de chicas y chicos que nos amuchábamos y, no sé cómo, pero superamos todos los obstáculos para poder seguir estudiando y abrazar esta carrera que tanto nos había encantado. De alguna manera teníamos que sobrevivir, convencidos que nuestro camino era estudiar y llegar al sueño del título: ser un profesional de la educación.

Creo que, sin darnos cuenta, sin ser plenamente conscientes de ese momento generamos estrategias de sobrevivencia, de protección mutua, de mucha ayuda solidaria. Insisto en esto, al menos de mi parte, no teníamos un conocimiento real de lo que se estaba viviendo. Yo personalmente no comprendía demasiado. Mis compañeros y compañeras que tenían más formación política nos explicaban lo que se podía, en voz baja y yo los escuchaba con mucha atención. Pero realmente había mucha ignorancia política de mi parte y de algunas otras compañeras con quienes compartíamos estas vivencias y no nos animábamos a preguntar demasiado.

Pensando en la experiencia formativa, debo reconocer que pudimos desplegar un doble proceso de estudio, diría que anormal y tampoco recomendable. Hacíamos un estudio reproductivo memorístico, tomábamos nota textual de lo que decían los profesores en clase. Había una profesora muy católica que nos exigía repetir memorísticamente su exposición. Registrábamos su clase, estudiábamos de memoria y reproducíamos lo que ella decía para aprobar el examen. De todo ese contenido no me acuerdo de nada absolutamente porque realmente poníamos toda la información en la memoria de corto plazo.

Y al mismo tiempo, de manera clandestina, nos juntábamos a leer P. Freire, L. Althusser, P. Berger y T. Luckman, entre otros. Buscábamos los textos que sabíamos que estaban prohibidos. Es así que nos formamos bajo una idea de incompletud, de que nos habían cercenado el derecho de acceder al conocimiento que en ese momento efectivamente era válido para la formación de un profesional en Ciencias de la Educación. Éramos conscientes de ello, por eso Carlos Hurtado decía: “no teníamos contenido”. La ausencia de los contenidos valiosos era la característica principal. Y efectivamente estábamos estudiando algo que no era lo que merecíamos estudiar porque había un mundo académico que estaba cercenado bajo este concepto de anti-derechos y nos impidieron acceder a esos conocimientos. Nosotros, de manera clandestina, de alguna forma, nos arreglábamos para leerlos. J. Piaget también estaba prohibido pero advertíamos que debíamos conocerlo. Entonces, lo estudiábamos en silencio, nos costaba mucho entenderlo sin ninguna mediación, pero nos reuníamos y hablábamos de sus textos. Era otro proceso de estudio que hacíamos en paralelo, escindido, pero al mismo tiempo sabiendo que eso era lo valioso, lo que debíamos estudiar.

Personalmente, debo reconocer que me quedó una sensación de incompletud permanente; creo que fue una huella imborrable de toda vida profesional. Siempre sentí que no sabía lo suficiente y me pasé la vida estudiando, porque siempre sentí que mi formación era incompleta. Había sido incompleta, esa incompletitud fue obligada e impuesta deliberadamente. No me permitieron y no me garantizaron el derecho de acceder a los conocimientos legítimos

del campo científico. Entonces, esa formación incompleta trazó huellas imborrables porque, con muchas compañeras y compañeros, compartimos meses y años estudiando, haciendo todos los posgrados posibles, todos los cursos. Cuando vino la democracia empezamos a tener acceso a congresos (nunca habíamos visto un congreso de educación, un encuentro académico) y acceder a la posibilidad de recibir a maestras y profesores que volvieron del exilio para escuchar sus clases. Volví a la Facultad como alumna vocacional en esas materias que ya habíamos cursado, pero que sabíamos que no servían; entonces, las hacíamos con las nuevas profesoras que habían sido reincorporadas.

Por todo eso, pienso que esa fue una huella permanente, que tiene que ver de alguna manera con lo que decía Carlos. Cómo, ante la adversidad, nos fortalecimos para afrontar todo aquello que no teníamos cómo conseguirlo, ni desarrollarlo; lo hicimos en la clandestinidad y en solidaridad entre los que estuvimos ahí, sobreviviendo. Recuerdo cuando empezamos a trabajar en encuentros con los docentes compartiendo los libros nuevos que empezaron a llegar. Yo creo que esos mismos procesos de lectura clandestina fueron los principales legados, porque tenían un valor impresionante.

Una anécdota cortita: recuerdo que habíamos conseguido (el Centro de Estudiantes estaba en el subsuelo del Francia, en alguna parte oscura del Pabellón Francia) un apunte mimeografiado de Berger y Luckmann. La lectura era muy difícil porque la letra estaba borronada y nosotros lo leíamos, haciendo mucho esfuerzo por entenderlo, nos costó mucho. Cuando vi el libro en una librería, me emocioné, no lo podía creer. Creo que me compré dos o tres ejemplares, porque cada vez que lo veo me dan ganas de comprarlo. ¡Qué ganas de tener uno de esos libros prohibidos! Creo que ese fue un legado muy valioso y no esperado por la misma dictadura: las lecturas clandestinas, sabiendo que eso era lo verdaderamente importante a estudiar.

Después de que nos recibimos y volvimos a la Facultad, ya en época democrática, creo que tuvimos que hacer una reconstrucción de cómo habitar estos espacios. Me costó mucho entrar a la Casa Verde. En aquellos años era una pequeña casita rodeada

de árboles, donde había un señor que decían que había sido un delator. Por aquel tiempo, ese era un bosque por el que teníamos que pasar lejos, sin ser vistos. Caminábamos y caminábamos por la Ciudad Universitaria con sentimientos muy contradictorios: la felicidad de estar acá y, al mismo tiempo, buscar estrategias para que no nos detuvieran, salir corriendo por los campos hasta llegar a la Plaza España. En fin, era la felicidad de estar en este lugar y, al mismo tiempo, el riesgo de vida que por supuesto nuestras familias desconocían. Yo personalmente no decía una palabra, porque me iban a regresar al pueblo.

Era una forma muy contradictoria de habitar los espacios, cargada de todos estos sentimientos que, cuando volvió la democracia, tuvimos que reconstruir. Debimos hacer un esfuerzo por volver a habitar y recuperar el optimismo que estaba tan cercenado en esos años de la dictadura y volver a enamorarnos, no perder la convicción de que la carrera que habíamos elegido, la profesión, esta Facultad y esta la Universidad Nacional de Córdoba era y sigue siendo nuestro lugar en el mundo.

Muchas gracias.

Eduardo Sota: Agradezco la convocatoria de la Escuela de Ciencias de la Educación y del Programa de Derechos Humanos de la FFyH. Me gustaría citar el nombre de mucha gente, de compañeros, de docentes. Por ejemplo, Silvia Ávila es una compañera en la que me siento muy representado por toda su historia y que continúa.

Voy a retomar el título que hoy nos convoca que es “ser estudiante en el período de la represión”. Me gustaría repensarlo para dar a entender cuál sería la intención en esta instancia. Represión como el lado oscuro y negativo del poder, o sea, como aquello que fue prohibido, lo que impidió la voluntad de desarrollarse tanto colectivamente como afectivamente. La dictadura fue eso, el lado oscuro, represivo del poder. Pero también hay una faceta que para mí es mucho más fértil que es pensarlo en el sentido foucaultiano, es decir, en el sentido positivo y productivo del poder. Porque lo que hacía la dictadura no era una mera represión, si no la creación de una sociedad distinta, que suponía la abolición del Estado de Bienestar inaugurado en la década del 40, y que en el 75 estaba

como agonizando, hasta sustituirlo por lo que fue el primer plan sistemático del neoliberalismo en Argentina, trágico, atroz. Y no solamente una nueva sociedad sino un nuevo individuo. Un individuo atomizado, desvinculado de las tramas sociales y colectivas, lo que hoy nuevamente está en disputa.

Por eso, es importante diferenciar estos dos planos: uno que supone la noción de historia reciente y también la historia actual. Se podría decir el 76, la restauración democrática hasta la actualidad. La historia actual parece un oxímoron, una expresión contradictoria. Bueno, vale como una cuestión teórica y práctica, porque es lo que da sentido a esta reunión intergeneracional. Hablar de ser estudiantes en el período de la represión, parecería como que somos unos viejitos que venimos a contar algo más o menos trágico que nos pasó, que en parte puede ser así. Podemos ser tomados como viejitos nostálgicos, pero el problema o desafío que tenemos es que, cambiando los escenarios, los contenidos, los conflictos son exactamente lo mismo. Eso quiero mostrar.

Entonces, debo detenerme sobre esa noción de la historia actual que es más fuerte, que supone una noción de memoria social en relación a los Derechos Humanos. La historia personal, nuestra juventud como estudiantes, está fuertemente constituida con algo colectivo y traumático. Tan fuerte que el resto de mi vida fue, no negativa, pero fue reelaborar en términos positivos eso que es traumático. Entonces, como docente, tenía claro qué tipo de docente no quería ser y a qué tipo de ciudadano y qué tipo de sociedad aspiro. Eso supone una reelaboración de esos hechos que no tiene fin. Hablar de ese pasado como algo ajeno que uno lo trae a través de la memoria, es no entender lo que somos. Nosotros en particular, pero ustedes de una manera mucho más indirecta y mediata, somos en función de cómo se ha constituido ese pasado tan crucial, que fue esa dictadura que tuvo consecuencias que hasta el día de hoy se expresan. Esa memoria social nos ayuda a tomar consciencia de dónde estamos, y la pregunta pedagógica y de razón práctica y que es política y moral es: ¿Qué debemos hacer? ¿Qué debemos hacer ante mecanismos que se repiten? Porque hay una contrahegemonía que tiene cada vez más ascenso, que es el neoliberalismo a nivel mundial y en Argentina en particular, y que

va acompañada con nuevas políticas de memoria. Entonces, entre las políticas de memoria hubo en competencia en este periodo democrático, por un lado, el abogado del demonio, la reivindicación de las fuerzas armadas, de reconciliación con la iglesia, y por el otro, la que fue formulada por los Derechos Humanos que señala que aquello fue terrorismo de estado y la contracara del Estado de Derecho. En este sentido el devenir de memoria yo sí lo reivindico porque la democracia, como la pedagogía, es contextual. La democracia latinoamericana y del Cono Sur tiene particularidades que la van a sellar por décadas, que es el deber de memoria, no como la reproducción ritualística de algo del pasado sino como un criterio normativo. ¿Qué tipo de democracia tenemos? Porque hoy estamos ante un escenario fuertemente antidemocrático en Latinoamérica, en particular en Argentina. Están justamente imponiendo nuevas políticas de memoria, desplazando la política hegemónica que han dado los organismos de Derechos Humanos diciendo: “no, bueno, eran 15.000, no eran 30.000”, “el curro de los Derechos Humanos”, etc. Eso parece inocente pero eso es parte de una estrategia de disputa acerca de la hegemonía sobre las políticas de memoria. Es crucial entender éste como un espacio intergeneracional de problemas comunes. ¿Sí? O sea, la recuperación de la democracia tuvo un primer momento épico que fue el Juicio a las Juntas, que justamente pretendía darle la efectividad y la legalidad moral y política al Estado naciente. Es largo, yo de chico me crié en un hogar de clase media presuntamente democrático y el golpe de estado era algo natural y la concepción del peronismo, que era el movimiento popular mayoritario, estaba proscrito y era natural. Eso era la semidemocracia que tuvimos pero que justamente me pareció interesantísimo lo que acontece a partir del 83, que fue realmente un inicio refundador en la democracia con el Juicio a las Juntas como un elemento pivot. Rápidamente nuevos militares, golpistas, ley de impunidad, amnistía, deslegitimación de la democracia... porque había ciudadanos de primera, que eran los genocidas que pasaban al frente de tu casa, y los de segunda.

Eso felizmente en los primeros años de nuestro siglo empieza a ser revertido porque hay una derogación de las leyes de amnistía y de impunidad, y de persecución penal. Esto fue una gran lucha,

no solamente de un gobierno, aunque no desprecio las políticas públicas que definen las peleas y el nuevo rumbo que tendrá la historia, desestimar algo así me parece súper ingenuo; pero nunca desestimar que detrás de eso estuvo el Movimiento de Derechos Humanos, Las Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo y qué han sido la vanguardia de todo este movimiento. Eso está reducido en la película “1985”, critico fuertemente la parcialidad que tiene, porque es muy hollywoodense y los hace quedar como superhéroes y omite, nada más y nada menos, el papel paradigmático y universal que tuvieron las Madres de Plaza de Mayo.

Creo que se habla mucho del lawfare, como de este complejo judicial mediático. Creo que es mucho más que eso, acá lo que se está buscando es el estado de excepción, es decir, la vigencia de la constitución en términos formales cada vez menos sustantivos y la inculcación de determinados principios constitucionales. Para poner simbólicamente: la prisión de Milagro Sala rompe todos los principios constitucionales básicos, la acusación de Cristina Fernández de Kirchner por asociación ilícita y después le asignan una condena por mala administración del Estado... entonces, increíble. Ello da cuenta de cierta indiferencia de la sociedad creada por los medios y una creación de sentido común hegemónico y la complicidad de la justicia que obviamente quiere condenar.

Entonces digo ¿Qué es lo común? Es el estado de excepción, la inculcación de algunos principios. Es decir: acá no vamos a reducir a las Fuerzas Armadas como en los golpes clásicos pero vamos a derogar, suspender principios constitucionales básicos ya sea para atacar a los dirigentes del movimiento popular o para generar una impunidad, a los que le han robado al país, a lo que han generado situaciones de escuchas ilegales.

Yo transité toda esa instancia, y se liga un poco esto con lo que he estado expresando, pero una cosa para responderle a Carlos: no es que nos negaban y que no supiéramos, acá era una cosa deliberada. Nosotros éramos como los últimos coletazos de una masa crítica estudiantil democrática, que adherimos a la democracia y teníamos por rechazo esto que estaba pasando.

Y después yo me metí en filosofía donde tenía nuevos alumnos generalmente de colegios confesionales y creo que me vine a la

Escuela de Filosofía que era teología, de mala calidad, como un capítulo de una ficción, pero una idea complaciente...Esa fue una instancia durísima.

Para cerrar, aún en las peores adversidades, como decía Carlos, hay voluntad, hay fuerza, hay memoria...entonces creíamos en esos valores. Y el día que nos recibimos, me acuerdo de Silvia que era una gran compañera política, nos reunimos en mi casa y de ahí nos íbamos al Colegio de Ciencias de la Educación, que fue una institución muy importante a la hora de discutir con un decano normalizador en la democracia, pero que era complaciente con todo lo que había dejado la dictadura, entre ellos, todos los directores nombrados por la dictadura.

Silvia Alvarez: He tenido en esta Universidad y en esta adorada Facultad dos instancias de vida, diferentes quizás a las que han tenido mis compañeros con los que me recibí. Vine de otra universidad, soy de San Juan y me gustaba la Pedagogía pero no había universidad que la dictara. Tenía una situación social muy humilde por lo tanto no podía pagarme la Católica que daba Psicopedagogía que era lo más cercano. Entonces me presenté a una beca y la gané.

Ahí empecé Psicopedagogía, pero no aguanté su discurso sobre la teología. Tampoco a los curas. Tenía que pararme al lado del banco para saludar al profesor que llegaba, estando ya en la universidad, tenía que soportar la mentira del sacerdote que pretendía inculcarnos la verdad y que cuando salíamos de los recreos largos se cruzaba en calzoncillo delante nuestro. Entonces, aunque tenía cuarto año ya casi aprobado decidí irme. Hice el trámite en Córdoba para Ciencias de la Educación y aquí vine, con 27 o 29 asignaturas aprobadas, y solo me reconocieron dos. Pero no sentí que perdí, al contrario, he ganado tanto al salir de aquel mundo tan pequeño y coercitivo. Así, mi participación en la Facultad fue diferente a los demás. Yo me encontré con algunos de ustedes en algunas asignaturas, otras las hice sola, estuve desde el 73, por lo tanto reembolso en mi memoria momentos intelectuales exquisitos.

En el marco de revitalizar la memoria, fortalecer la verdad y luchar por la justicia, yo vengo a esta convocatoria reivindicando

los propósitos y los sentidos que han tenido todos ustedes para realizar esta actividad.

Después de tantos años, casi 50, para que se den cuenta que yo vine con 23 años así que vayan sacando la cuenta, puedo decir que la universidad fue y es un espacio de vida, de sueños, de utopías realizables (algunas las concretamos), de caminos transitados con alegrías y con tristezas, con angustias, con desesperanza, pero también muy positivos para poder educar la mirada, para poder mirar al otro. Y así fue. Nos tocó, junto a muchos compañeros estudiantes y docentes, maravillarnos en los debates de concepciones de pensadores de la historia del siglo y de esa época. Yo tuve la oportunidad, no me pasó lo que te pasó a vos Liliana, y fue muy fuerte la diferencia con lo que viví después. Nos maravillaban los debates con defensas y críticas a pensadores emparentados con los triunfos del capitalismo. O sea, era un clima de intercambio horizontal en el sentido del conocimiento, horizontal en el sentido de la ideología, horizontal en el sentido de los paradigmas que sosteníamos y la sociedad de bienestar que vos hablabas: la caída del muro de Berlín, la mercantilización de la información y las características de las sociedades del consumo postindustriales a las que criticábamos. Eso fue todo un debate riquísimo que nos abrió la cabeza. A mí me permitió que mi pensamiento fluyera sin límites, sin saber dónde empezaba y dónde terminaba. Fueron exquisitos los intercambios en clave de debate sobre Gramsci, Derridá, Foucault, Bourdieu, Castoriadis, Freire, Vygotsky, Giddens, Levi Strauss, Lacan, Barthes, marxistas como Althusser (en esa época eran grandes discusiones que giraban sobre este pensador), Hegel, Marx, Adorno, Walter Benjamín y muchos otros que conformaban la escuela de Frankfurt o la teoría crítica. Estos análisis, los debates, acuerdos de pensamiento, diferencias, críticas, la teorización sobre la sociedad, la política, la moral, las fuerzas que oprimen al hombre y que lo liberan, nos permitieron abrir nuestras cabezas y mirar la realidad como otra distinta e identificar las fuerzas opresoras del pensamiento, como la razón del poder del capitalismo moderno. Eso nos permitió la entrada a este ángulo tan diferente del que vivimos después, esta tierra tan comprometida, diferente a

aquella otra, tan larga y tan laxa, tan mentirosa y tan falta de teoría y de ciencia, aunque la tenían de hecho.

Estas miradas, estas formas de movilizar el pensamiento, de no atarlo, de dejarlo fluir, constituyeron las bocanadas de oxígeno, de aire nuevo, de aire limpio, de acercarnos a leer e interpretar otra realidad presente en el contexto de esos años para comprendernos y para vernos en esa realidad, para mirarnos nosotros, nuestra participación, nuestra influencia, el lugar que ocupábamos en esa realidad. Estimuló nuestros pensamientos, nos hizo más fuertes con sólidas convicciones y con la necesidad de entretejer con otros, y aquí viene una cuestión que aprendí: entretejer con otros caminos que cincelen huellas, por donde escribir la historia de nuestras vidas. ¿Qué quiero decir con esto? Que aprendí en los años duros de esta pre-dictadura, que considero que viene mucho antes del 76', que fue positiva esta apertura y nos permitió salvar nuestras vidas, salvar la cabeza, cosa que muchos compañeros nuestros no pudieron hacer, aunque conservaron la vida; nosotros la mantuvimos intacta. Y yo creo que a mí me ayudó esta posibilidad de transitar este camino que me permitió ver una realidad distinta de la que me querían mostrar. Entonces, este recorrido liberador nos marcó, y es el lugar que ocupamos en la universidad y que aprendimos: la solidaridad, el compromiso, la fuerza, la idea compatible con lo justo y necesario socialmente. Ya no era lo que yo necesitaba o lo justo para mí. Así nos encontró, con esta formación, el poder siniestro de la dictadura cívico militar, eclesiástica y de la intervención en esa dictadura de la Triple AAA, la Alianza Anticomunista Argentina, que es la autora de muchas de las muertes, además de la dictadura, desapariciones, torturas, que no eran torturas porque iban rápido y seguro. Desaparición, cooptación, aniquilamiento de la condición humana. Si bien dijeron erigirse en respuesta a los grupos guerrilleros, a la izquierda, al marxismo, al trotskismo, que supuestamente estaba tergiversando la mente de todos los estudiantes universitarios de esa época, en realidad no fue así. Se posicionaron contra todos y todas quienes pensaban diferente.

En razón de todo esto, viví este tiempo con discontinuidades. Hubo un proceso que se cortó y con rupturas totales. Tuvimos

épocas en que teníamos que cortarnos el pelo, no venir de zapatillas, no venir de jean, no usar minifalda, no reunirnos más de tres personas (cuatro personas nos llevaban detenidos), o sea, era tal la maldad que generaba miedo, pero, de todos modos, a diferencia de lo que ellos querían, eso nos fortaleció más. A tal punto que, en esa época, un grupo de mentes y de pensamiento, al día de hoy ha logrado rescatar y sobrevivir sobre esta nube negra de inhumanidad, pensó qué podíamos hacer en el marco de todo lo que no podíamos. Así surgió la idea de la creación del Colegio de Graduados de Ciencias de la Educación, que fue un respiro y un espacio tan importante, no solo para dar lugar a recrear en ese espacio aquello que pensábamos que estaba jodido, sino también para revitalizar como ciencia nuestro campo disciplinar. Así fue que hubo personas muy importantes en ese departamento en el que nos reuníamos, tuvimos que analizar y seleccionar quién podría conducirlo en ese contexto. Realmente voy a ser sincera, en ese momento la presidenta del Colegio de Graduados, para poder existir, tenía que reunir ciertos requisitos: que no hubiese estado cesanteada, ni marginada, ni marcada. Logramos poner como Presidenta a una profesora de la casa y una Secretaria General también de la casa; hasta que se cumplió el mandato, logramos la personería jurídica y demás, y esto quiero decirlo porque es muy importante. Después, vino el momento más importante de nuestro proceso de lucha ante la necesidad de hacer que los profesores cesanteados volvieran a ocupar sus cargos docentes. Peleamos con el decano Carlos Segretti³, peleamos con el Mayor Romero⁴ con el temor de que saliéramos de ahí directamente a un centro clandestino. Y fue tanta la lucha que nos decía: “sí, vaya, vamos a hacer la incorporación modal”. Fue tanta la desesperación y la indignación, que mi amigo se levantó de la silla, le pegó un puñetazo a la pared y dijo: “¿de qué reincorporación modal usted está hablando? Aquí debe ser la reincorporación tal cual como estaban estos docentes posicionados en sus lugares de trabajo”. La mayoría eran concursados,

3 -Decano Normalizador a cargo del gobierno de la Facultad de Filosofía y Humanidades, entre enero de 1984 y marzo de 1986.

4 -El Mayor Ricardo M. Romero fue Interventor militar en la Facultad de Filosofía y Humanidades entre abril de 1976 y febrero de 1977.

había gente muy importante que había sido cesanteada en el 75. He realizado un estudio sobre todos los cesanteados. Logramos que los docentes pudieran paulatinamente ingresar a sus cátedras y obtener sus cargos, con mucha paciencia y tratando de oponernos a las irregularidades, la falta de respeto y la vergüenza ajena.

Quiero contar todo esto para los nuevos docentes, los nuevos alumnos, para los que no han pasado por esa época, quiero decir que las utopías no han desaparecido, siguen existiendo y pueden ser realizadas. Lo importante es dejar fluir nuestras cabezas, es no permitir que le pongan cepo, tratar de conservarla más que la vida porque eso es la vida: poder volver a pensar, tener la memoria que nos permite no cometer y no transitar ese mismo camino.

Y yo, para terminar, quiero tomar una frase corta de Barthes que en su libro “La lección inaugural” al referirse a sapiencia, que para él es un término no actual, viejo, pero que está resignificado en su verdadera etimología, sería: si nosotros tenemos que aprender, y esto es lo que yo rescato del aprendizaje que vivimos todos en ese proceso funesto, tenemos que aprender a pensar, a ver la realidad como es y no como nos la quieren mostrar. Generar sapiencia, sabiduría, conocimiento sobre algo que tenemos contacto directo que es la realidad. No la de los diarios, no la de los medios de comunicación sino la realidad real. Barthes decía: “nada de poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de sabor”. Bueno eso creo que resume toda mi trayectoria en esta Facultad desde el 73 hasta el 86.

Patricia Mercado: Quisiera decirles que no es fácil estar aquí. Fui simplemente testigo de una época horrible. Viví los 7 años de la dictadura como estudiante: en mi último año de secundaria en el 76, con 17-18 años en el Manuel Belgrano hasta el final de mi cursado en Ciencias de la Educación en el 81-82, con Malvinas a mis 23 años.

Quisimos devolver el título, pero no lo hicimos. O sea, fui alumna, estudiante, aprendí mal como dice Sui Generis en su canción, pero en su canción en el 73 y buscando la fecha no coincidía, donde dice “aprendí a ser formal y cortés, cortándome el pelo una vez

por mes”⁵ en esos años terribles. Pero estuve con gente maravillosa, con compañeros y compañeras que están aquí, que no están en Córdoba como Doli, José Luis, Arturo, otros que no vi más y que forman parte de mi registro, de mis vivencias, de mi texto. A modo simplemente de situar el contexto de las marcas de época: 1976, supe de la dictadura, secuestros, torturas y asesinatos en el barrio, yo era de Juniors, una persona por cuadra presa, desaparecida, muerta, exiliada, allanada. El riojano, la Anita, una chica de la vuelta, el hermano de Quique, el hermano de Marcelo, la hermana de Sergio, esa parejita de la calle Bulnes. En la escuela: Adela Coria, Pablito Schmucler, el mellizo Kogan, Mónica D., el hermano de Silvia...⁶ Entre 21 y 24 estudiantes y egresados fueron secuestrados y desaparecidos⁷, y otros por el Monserrat y el Deán Funes. En mi familia un primo muerto, otro primo, mi primo Luis, como dice Lucía, exiliado con su familia, militantes exiliados con los amigos, con la Colo, 16 años, secuestro callejero, la chuparon, estuvieron presos, presa siendo menores, también su hermana, Mareco, la mamá de Mareco desaparecida. Pero en ese mismo contexto también hubo gente que no lo vio así, que no lo creyó, y que lo compartió y celebró, compañeros y compañeras de Ciencias, docentes, gente del barrio, de la escuela, de la Universidad, de la familia, mi familia complacientes, adherentes, amigos no.

Mi intención es hoy compartir brevemente mi relato, mi experiencia, la vivencia de ese tiempo en el hoy. Un poquito acerca de los cómo, los cuándo, los quiénes, los sujetos, los objetos, de lo documentado y lo no documentado.

Como egresada del secundario en el 76, como ingresante en Ciencias de la Educación en el 77, como ya dije, y como egresada en el 81, 82 con Malvinas; y resignificar este presente: volver a otorgarle sentido a esta pregunta para los estudiantes que gira alrededor de ¿Por qué y cómo la educación como objeto de estudio, de intervención fue tomada como tarea de represión? Mi pregunta

5 “Aprendizaje” Sui Géneris (1973).

6 Mariani, Ana (2007) “La vida por delante. La tragedia de los chicos del colegio Manuel Belgrano”. Ediciones del Boulevard. Córdoba

7 <https://mb.unc.edu.ar> “Los chicos desaparecidos del Belgrano, hoy y siempre: presentes!”

es en ciencias químicas, biología, en matemáticas, en ciencias médicas sus objetos también fueron alterados. Por qué sí en psicología, en artes, letras, filosofía, historia, ciencias de la información, arquitectura (Sí, porque la experiencia del Taller Total ya fue una experiencia subversiva).

Planteo entonces, brevemente, dos dimensiones de abordaje en esta presentación. Una que no es documento, que no está documentada pero sí que es mi vivencia, ese desde adentro situado en esta Facultad pero que se inicia en el secundario donde viví, sentí, interioricé imágenes. Esa forma que asumí pero que esa forma es contenido por aquello de que la forma es contenido. Por otro lado, y brevemente, acerca de lo documentado o sea el contenido explícito.

Respecto a esta primera dimensión que es la vivencia, yo siempre sentí frío, mucho frío en toda esa época, en todo ese transcurso. Nuestra ropa además no era abrigada, eran tapaditos y esos días nublados. Vivíamos un clima de opresión como escribe Doli⁸ que también ha participado en esta conversación. Soldados en la rampa del Belgrano y en la puerta del Pabellón Francia armados controlando el ingreso, nos hacían volver si llevábamos zapatillas, pelo corto los varones 2 cm arriba de la nuca. Los objetos con marca de época que encontraba eran esos apuntes mimeografiados (no había fotocopias) pero yo ya los veía amarillos por el peso del tiempo, la libreta que también traje donde está todo el plan de estudios y la firma de los profesores que tuvimos que descifrar en parte, pero que son muy obvios y que están reiterados también por ustedes. Y planillas que reiteradamente nos hacían completar con miles de datos, los mismos datos. Pautasso⁹ en Historia de la educación, lo tengo que decir. Silencios nuestros. Mucho silencio.

En el secundario y en la Facultad vivimos, en el cuerpo, la metáfora que Martín Kohan denomina como “el punto justo” en su no-

8 -María Dolores Urizar

9 Ángel Gabriel Pautasso, ligado a los servicios de inteligencia, era profesor de Historia de la Educación y continuó desempeñándose en ese cargo luego de 1983. Durante la dictadura fue Secretario del Decano Interventor Carmelo Felautto, andaba armado y amedrentaba a docentes y estudiantes.

vela Ciencias Morales¹⁰, que transcurre en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en 1982. Esa mirada precisa de quien, en su lugar de autoridad y como acto de control, debía generar en los estudiantes

El punto justo para la mejor vigilancia. Una mirada alerta, perfectamente atenta hasta el menor detalle, serviría sin dudas para que ninguna incorrección, para que ninguna infracción, se le escapara. Pero esa mirada tan alerta, por estar alerta precisamente, no podría sino manifestarse, y al tornarse evidente se volvería sin remedio una forma de aviso para los alumnos. El punto justo exigía una mirada a la que nada le pasase inadvertido, pero que pudiese pasar ella misma inadvertida. (Kohan 2007, pág. 16)

Entre otras cosas, ese punto justo, lograr el punto justo, remite a tomar distancia en la fila donde se forman en secundario para entrar al curso, es un protocolo que debía sostener la regla de no tocar, no apoyarse en el hombro del compañero de adelante pero al mismo tiempo tan cerca como para no romper ese alineamiento que exigía la rigurosidad de formar, de formarse fila. En el punto justo también la forma es contenido.

En el secundario en el 76 fue el secuestro de Adela Coria, mi compañera del Belgrano, quien escribe en un texto hecho en el 2001, cuando cumplimos los 25 años de egresados:

Nos apuntaron contra la pared, mi vieja, mi viejo, yo. Metieron sus manos en poesías de amor y cantos al Che Guevara, teníamos 17 años. Y sí, algo habíamos hecho: tal vez pensar en nombre del pueblo, ¡qué magnitud! Discutir, ser delegados de curso, llenar el anfiteatro con consignas mezcladas, contra el uniforme y por la revolución o la liberación nacional, dependía. Creíamos en eso. Con error o sin error, visto desde los resultados posteriores, pero fueron actos de compromiso y creencia en alguna utopía, la de un mundo mejor. Por varios días, nuestros viejos nos buscaron al infinito, eran sus lágrimas y ruegos contra la negación impune de nuestra existencia: no está, no está, no está, no está. Si estábamos, era el Campo de la Rivera, sabíamos porque nos cubrieron los ojos cuando habíamos pasado el vado de San Vicente, SuperStar.

Y así, ojos vendados, terror, voces de otros sin rostros ni nombres, quizás después, sin memoria.

10 Kohan Martín (2007) "Ciencias Morales" Anagrama. Buenos Aires

Finalmente nos blanquearon, como se decía. Pasamos al Cabildo, quién sabe por qué, tal vez porque era demasiado a ojos vistas. O por azar. Fueron quizá contemplativos, unos golpecitos en la espalda, amedrentando verbalmente. Parecían seres humanos. Salimos. Dábamos vueltas por la plaza San Martín, buscando un teléfono para decir ¡Estamos vivos! Hasta pasados muchos años, fue vivir con la sensación de gratuidad en la vida, aprendimos de la posibilidad de la muerte no natural, muy tempranamente¹¹.

Respecto a lo documentado o al contenido explícito. A nivel de estudio y en el campo educativo, el primer año en la Facultad (1977) fue con examen de ingreso. En Ciencias de la Educación se estableció un cupo de 30 estudiantes, aprobando solo 15, completando el total con quienes rindieron para la carrera de Psicología (Escuela de la FFyH en ese momento), cerrada en Dictadura y con algunas materias comunes en el cursado de Ciencias. Todas mujeres. El Plan de estudios fue el que ya regía anteriormente, Plan 69, última cohorte para nosotros los ingresantes, elaborándose para los nuevos estudiantes del año siguiente el Plan 78, Plan de la dictadura.

Los docentes a cargo de las cátedras fueron nombrados por las autoridades militares y civiles que asumieron la gestión en la FFyH y la UNC, ya que los anteriores fueron cesanteados, muertos o desaparecidos por ser considerados con ideologías opuestas al régimen de Reorganización Nacional. Los contenidos y las clases eran sólo de escucha y silencio, mucho silencio, de apuntes a estudiar, repetir y rendir en los exámenes, con compañeros, con algunos, que sabíamos adherían al golpe o eran de los servicios. Y así hablar, compartir, debatir, preguntar, era algo que no ocurría en el aula ni en espacios alrededor. Mientras, sabíamos de estudiantes y egresados secuestrados, desaparecidos o muertos -podemos ver una nómina de Ciencias de la Educación en la escalera del Pabellón Francia-. Aprendimos, sí, en y con miedo, en una carrera que concebía la educación como poder de repetición de textos, dominación, represión y sumisión. No obstante, la propuesta académica

11 Coria Adela y Gordillo Mónica "De sueños y utopías.... los setenta en el Manuel Belgrano (recuerdos desde la "Quinta"), escrito en 2001 con motivo de los 25 años de egreso, organizado por los estudiantes de la promoción 76.

debía ser específica para la formación en ese tiempo, necesariamente adecuada al régimen, y así se elabora el Plan de estudios del 78, Plan de estudios específico de la dictadura, el que da cuenta aún más de una perversa conciencia e intencionalidad “pedagógica”. Establece un ciclo básico anual para todas las carreras de la Facultad, con cursado como “alumno promocional” sin examen, con asignaturas que eran todas Introducciones: a la Filosofía, Literatura, Historia, Psicología; además, Historia de la Educación, de la Cultura, del Arte, Antropología Filosófica, Métodos de Aprendizaje y de Investigación. Una presentación de la cultura y la historia “común” a todo ingresante. Recién los siguientes 4 años de la carrera eran de contenidos específicos del campo de la educación.

Es por esto necesario, aún a 47 años del golpe y 40 de la vuelta de la democracia, pensar, compartir, reconstruir y seguir construyendo significado, otorgar sentido y batallar en el campo pedagógico. En el presente, ¿por qué y cómo pensamos y actuamos en educación? ¿Cómo derecho humano?, ¿Cómo capital social y cultural? ¿Cómo prestigio y poder de las elites? ¿Para todos o pocos? ¿Para dominar o liberar, como decía Freire? ¿Cómo herramienta de transformación o reproducción de condiciones sociales, humanas, de pensamiento? ¿Cómo enseña una práctica educativa a no pensar? ¿De qué manera permea el contexto y pensamiento político a la cultura, religión, orden económico, la formación docente? ¿Por qué están en Ciencias de la Educación nuestros estudiantes hoy? ¿Cuántos son? ¿Cómo estudian?, ¿Resisten a estudiar o exigen más? ¿Cuál es la ética de la transmisión y apropiación de un autor/autores, textos, conceptos, hechos, acontecimientos, que allá sólo debíamos reproducir? ¿Cómo son las prácticas profesionales que colaboran a pensar con conceptos, por la transformación? ¿Cuáles? ¿Cómo desentrañar el contenido político ideológico de un posicionamiento pedagógico? A modo de ejemplo, el concepto de justicia hoy y la Corte Suprema de Justicia, ¿cómo ideologiza o desideologiza su contenido? Nos volvimos diestros (término que debemos reconfigurar) en el estudio de memoria, pero no con memoria. En memoria de esa de-formación estudiantil ocurrida en Dictadura, es necesario también reivindicar, de manera contundente, que el mismo término salva su condición cuando pasa a ser

un principio sostenido años después, y se imprime en la historia como: “memoria, verdad, justicia” -así también como en el “nunca más”- en los organismos de Derechos Humanos, Abuelas, Madres, Hijos, Conadep, Juicio por Crímenes de lesa humanidad...Y en construir memoria de la formación en educación. No podemos tomar distancia, el contenido es forma, moneda de dos caras: de forma o transforma.

No devolvimos el título.

Muchas gracias.

María del Carmen Lorenzatti: Soy profesora del seminario “La vigencia de la obra de Paulo Freire: alfabetización y concientización” y de la Cátedra Problemática educativa de jóvenes y adultos. Ingresé en el año 1980, me recibí de profesora en 1986 y hui de la Facultad. Digo hui porque fue literal, no soporté habitar este espacio. Regresé en 1992 para contarle a María Saleme mis dudas y aprendizajes realizados como alfabetizadora de adultos. Agradezco la invitación para participar en este panel, me llevó a varios recuerdos de aquella época. Considero que hay que contar otra historia de la Escuela de Ciencias de la Educación en ese período y en lo que fue el tiempo de la recuperación democrática. Me refiero a la historia de quienes cursamos el plan 78.

Hasta acá se habló del grupo que venía del plan 69 y tuvo que transitar y finalizar los estudios durante la dictadura, pero yo formo parte de los estudiantes que cursaron el plan de la dictadura, el plan 78, que como dijo Patricia Mercado, tuvo una fuerte intencionalidad de política educativa de anular la reflexión, de incorporar contenidos ligados a una lógica tecnocrática, vaciarlo. Nosotros (veo a Mónica Zidarich y a Patricia Gabbarini que hemos sido compañeras) entramos en un momento donde, todavía existía la represión, también había policías en la puerta, no se podía ingresar con zapatillas ni con barba y teníamos pocas esperanzas acerca del fin de la dictadura. Este plan presentaba un ciclo básico común a todas las carreras de la Facultad (materias cuatrimestrales) y esto nos dio la posibilidad de compartir con compañeras/os de otras carreras como Psicología, Música, Plástica, Filosofía, Historia. No recuerdo reuniones por fuera de la Facultad, los silencios

eran terribles, en clase hablaba el profesor y no había preguntas. Se rendía un examen de ingreso, en el año 1980 había un cupo para 36 personas. Era una universidad arancelada. No podíamos rendir si no acreditábamos el pago. No había espacios para reunirse, aunque existía un bar (en lo que hoy es el aula Iber Verdugo), pero no recuerdo que haya tenido mesas y sillas (sólo un mostrador).

Las reuniones comenzaron a fines del año 82, en el comienzo de los movimientos sindicales y de reconstitución de los partidos políticos camino a la democratización del país. Las primeras reuniones públicas se realizaron en el teatrino. Por eso me apena ver que se construya en ese espacio, porque era un símbolo de la recuperación democrática en nuestra Facultad.

A diferencia de los compañeros del plan 69 que venían con historias de participación política, como lo compartieron en el panel, nosotros entramos a una universidad quieta. Cuando se comienza a movilizar para la reincorporación de los profesores, participamos y creo que coincidió con los primeros pasos de reconstrucción del Centro de Estudiantes. Fui parte de ese proceso.

Pero ¿qué nos pasó? Si yo tuviera que poner una palabra a esa etapa de nuestro paso por la Escuela de Ciencias de la Educación diría que nos sentimos muy desvalorizadas por el grupo de profesoras reincorporadas, por haber estudiado con el plan 78. Hablando, años después, sobre este tema con Lucía Garay, ella reflexionaba “claramente, les negaron el pensamiento, no les permitieron pensar”. Fue realmente así, nos callaron. Fuimos estigmatizadas por haber estudiado con el plan 78, porque “no sabíamos”, “no conocíamos nueva bibliografía”. Sentía una necesidad de mostrar que sabía, que seguía estudiando, buscando nuevos textos y me decía permanentemente: “tengo que mostrar lo que sé, tengo que mostrar, tengo que mostrar...”. Pero esto lo comparto ahora, después de mucho tiempo y también lo expreso frente a mis colegas y compañeras de ese momento que lo pueden confirmar.

Podría nombrar a varias/os egresadas/os del profesorado que se fueron de la Facultad por esta razón y no volvieron. Aun cuando lo hicieron no encontraron respuestas a sus demandas de acompañamiento en direcciones de tesis. Además, hay que señalar que, por reglamento, eran tesis individuales. Por eso las estadísticas,

supongo que no deben mostrar muchos licenciados del plan 78. La mayoría de mis compañeras egresaban del profesorado y hacían la licenciatura en otras universidades o cursaban estudios de posgrado directamente.

¿Por qué me fui cuando egresé del profesorado? Porque me sentía mal, físicamente, me descomponía en el primer piso de la Escuela de Ciencias de la Educación, en el Pabellón Francia. Recuerdo cuando Marcela Sosa era Secretaria de Extensión, en los 90, su oficina estaba en el segundo piso del Pabellón Residencial, fui a llevar un proyecto para la Red Federal de Formación Docente y salí porque no podía respirar. En ese mismo lugar, en el año 81, Pautasso (Secretario Académico de la Facultad y responsable de las listas negras) que era el profesor de Historia Social de la Educación, nos había citado junto a una compañera porque en una clase habíamos referido a los Jesuitas y él sostenía que los jesuitas eran el germen de la revolución en toda América Latina. Nos dijo: “no vuelvan a hablar porque si no las echo de la Facultad”. Me había olvidado totalmente, pero cuando entré a ese espacio reedité aquel momento.

Por suerte, algunas y algunos pudimos construir otro modo de relacionarnos académicamente, pudimos pensar que otra academia era posible en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la mano de María Saleme. Ella nos abrió las puertas y apoyó la constitución de grupos de investigación. Entre otros, el de educación rural y educación de jóvenes adultos. Esto sucedió a partir de 1990.

Considero importante que veamos los efectos del paso por la dictadura y la recuperación democrática. Escucho que mis compañeras y compañeros del panel le hablan a las y los estudiantes, pero entiendo que es necesario un mensaje a los profesores para que en la actualidad puedan mirar a sus estudiantes, reconocer quiénes son, qué saben. Hoy, después de la clase del seminario de Freire, se arrimó una estudiante para compartir lo que sabía sobre el texto trabajado. Le pregunté ¿por qué no lo dijiste en clase?, ¿estudiaste durante la pandemia? Me respondió afirmativamente. Era muy pertinente su reflexión sobre la realidad actual en el marco conceptual freiriano y, sin embargo, no pudo expresarlo frente a

sus compañeros. Asocié este episodio con mi situación en la dictadura.

Nosotros, junto al equipo de investigación y de la cátedra, discutimos y defendemos la necesidad de articular investigación, docencia y extensión, invitando a estudiantes. Eso también aprendí con María, sumar a jóvenes estudiantes y egresados, confiar en ellos, que no sea una cuestión meramente discursiva, otorguemos la palabra. Creo que eso tiene que ser un mensaje para profesores y estudiantes, les diría que ejerzan el derecho de decir la palabra y disfruten la Universidad pública.

María Dolores Urizar¹²: Gracias Patricia por prestarme tu voz para hacer presente la mía en este encuentro donde imagino se activarán recuerdos, se atarán cabos y al mismo tiempo se reconstruirán y construirán sentidos que permitirán seguir haciendo memoria para que “ese pasado deje de pasar”.

Soy María Dolores, Doli. Empezaré diciendo que por aquellos días yo era muy chica, comencé la carrera con 16 años y venía de Los Hornillos, un pueblo muy pequeño de Traslasierra. En mi concepto, una adolescente pueblerina con gran desconocimiento y lejanía del mundo universitario, de la realidad sociopolítica del país y de las prácticas culturales ciudadinas. Digo esto porque con el tiempo (a la distancia) advertí que muchos de mis miedos e inseguridades que atravesaron mi experiencia universitaria también fueron producto de ese clima opresivo que se vivía y no sólo a aquella condición de adolescente pueblerina, que por años había sido la clave de interpretación a lo que me pasaba.

Tratando de hacer memoria encontré, más que nada, algunas sensaciones y escenas que tal vez sean los cabos sueltos que juntos describan, en parte, esa vivencia de clima de opresión.

¿Qué recuerdos nítidos me remiten a ese clima opresivo?

Lo primero es la arbitrariedad que percibo con claridad ante lo ocurrido con el ingreso: cupo y arancelamiento. El cupo establecido para Ciencias era de 30 o 35 alumnos, pero sólo ingresamos

12 María Dolores no pudo asistir al panel y envió un texto, a través de Patricia Mercado. Si bien el día del conversatorio no fue leído por una cuestión de tiempo, decidimos incorporarlo en esta versión impresa.

15, de modo que, si el argumento de la decisión de implementar los cupos era la “desmasificación”, teniendo en cuenta la capacidad de las unidades académicas y la cantidad de docentes con que se contaba, no había razón para no cubrir el cupo más que un acto de impune arbitrariedad e injusticia. Después comprendí los alcances y el impacto de la medida, esto no sólo atentaba contra uno de los bastiones históricos de la democratización de la universidad, alejando a los jóvenes “potenciales subversivos” de los claustros, sino que también formaba parte de un proyecto político, económico y social antipopular del que todavía padecemos sus consecuencias.

Otro gran impacto fue la presencia diaria y ostensible de soldados con armas largas en la puerta de ingreso a las aulas del Francia anexo, donde cursábamos. Cada vez que entrábamos debíamos mostrar la libreta de estudiante y el documento. Esa práctica se nos hizo habitual, y fue cimentando un estado de cosas donde las restricciones y la violencia simbólica pasaron a formar parte del paisaje, y frente a las cuales no había lugar a cuestionamientos.

Otro recuerdo me lleva a la sensación de gran incomodidad y resistencia que me producía el completar una y otra vez - en cada inscripción a la cursada de materias- un formulario larguísimo que contenía además de los datos típicos de identidad otros que me sonaban a requisitoria. Hoy creo que el malestar e incomodidad se debían, por un lado, a la percepción de estar siempre vigilados, bajo sospecha y por otro, al temor por las consecuencias de cometer algún error. Asociado con esto de las inscripciones al cursado, recuerdo a Iriarte de despacho de alumnos, que nos miraba con piedad y nos aliviaba relativizando algunas exigencias de innumerables papeleos o fallas en el llenado de formularios que vivíamos como insalvables. Esta experiencia además de vinculada a la vigilancia la siento unida a la intransigencia y de nuevo a estar sujeta a un sistema arbitrario e inapelable.

Otro recuerdo me remite al silenciamiento que reinaba aquellos días. Recuerdo que, mientras vivíamos como nación un estado de zozobra y tensión por el conflicto con Chile, a raíz del diferendo por el Canal de Beagle, en la universidad no se hablaba de eso, sólo escuchaba tímidos y susurrantes comentarios de algunos de mis compañeros. ¡Estuvimos al borde de una guerra y eso no fue tema-

tizado en las aulas! Como tantas otras atrocidades que sucedían... Parece que el disciplinamiento operaba...la represión y la autocensura se nos iba metiendo en el cuerpo y el alma.

En cuanto a la formación recuerdo mi sensación de no contar con herramientas para juzgarla en cuanto a lo ideológico, me preguntaba por los profesores por los que no estaban y por los que habían quedado, ¿cuáles eran las razones? Lo que sí advertía es que, en general, las propuestas no nos problematizaban y la bibliografía confirmaba esa tendencia ya que no incluía perspectivas confrontadas o diversidad de explicaciones sobre los objetos de estudio, sino que más bien nos transmitían visiones estáticas, sin genealogías del saber disciplinar y de la ciencia. Saberes muchas veces redundantes y repetitivos. En ese sentido, lo que más destaco son las sistemáticas omisiones a planteos que dialogaran con la realidad social, cultural y política para abordar el hecho educativo, los sujetos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza. La mayor complejidad radicaba en el armado de complicados constructos tecnocráticos que supuestamente asegurarían el aprendizaje, nada más lejano y simplificador de la “buena enseñanza”. Al respecto, rescato que esos vacíos los sentí como insuficiencias para comprender y situarme en mi labor profesional, necesité de muchas lecturas, escuchas y experiencias para recién vivenciarme como sujeto de ese hacer.

Finalmente, dos cosas. Primero, en medio de lo tormentoso del tránsito por la carrera - por aquello del clima opresivo y de mi condición de adolescente pueblerina- también estaban las chiquilinas, las amistades que me arroparon, las complicidades, las preguntas y planteos de los compañeros y hasta gritos de “se va acabar, se va acabar...” que sin duda abrieron lugares habitables en mi experiencia universitaria y fueron motivos de inquietudes que marcaron entrañable y positivamente la formación y luego la profesión. Lo segundo, es que a 40 años de democracia esos significantes como arbitrariedad, injusticia, disciplinamiento, vigilancia, información tendenciosa - aunque con otros contenidos de significación- siguen azotando la vida democrática y señalando deudas. Esto, lejos de negar las luchas emprendidas y los logros alcanzados - no sólo en la restitución sino también en la amplia-

ción de derechos- nos interpela y delimita nuevos y resignificados espacios que nos comprometen a seguir luchando y a no olvidar. Nada más y nada menos. Muchas Gracias!

MOMENTO DE INTERCAMBIO

Valentín Mansilla (estudiante): Bueno, gracias de nuevo por las intervenciones. Estuve un poco emocionado, la memoria se hizo cuerpo. Tal vez no lo hemos vivido pero en esto de compartir la palabra, creo que nos hemos emocionado varies.

Apenas entré, me llamó la atención la consigna que está en el pizarrón: “como futuro docente de la disciplina de referencia ¿que consideran que podían aportar al proceso de democratización en la formación de ciudadanos democráticos?”. Esa es una pregunta importante y ustedes dejaron muy en claro que en esa época no había lugar para la pregunta. Muchos pensamos que la democracia es poder seguir preguntándose y dije, qué oportuno que eso esté escrito ahí, parece como si hubiese sido a propósito. Lo traigo a colación como un contraste contextual de que hoy pueda estar eso escrito, después de los relatos donde había cosas que no podían estar escritas y personas que ni siquiera podían estar presentes porque resultaban una amenaza. La censura de los libros, hoy tenemos becas de apuntes gratuitas y la posibilidad de imprimirlos en casa o donde sea. Se ha mencionado Pablo Freire y no es casualidad que en la Escuela de Ciencias de la Educación nos llamamos La Freire como agrupación estudiantil. Es también un reflejo de que la memoria nos llega de distintos lados, de distintas organizaciones, de distintas formas de relacionarnos entre nosotros. Hablaron de circuitos educativos clandestinos, de juntarse en secreto, de leer en secreto, de mimeografiar en secreto. Liliana habló del desafío de habitar porque tal vez no se podía llamar o sentir el habitar en ese momento. Eduardo trajo y resignificó lo que es el deber de memoria. En la primera clase que tuvimos este año con Eduardo, que fue después del 24 de marzo, él dedicó una buena parte de la clase para hablar del 24 de marzo, no específicamente del evento histórico sino en el marco de la materia. ¿Cómo podemos pensar el 24 de marzo desde las disciplinas que estamos haciendo aho-

ra? Sé que muchas cátedras trabajan el 24 de marzo y comparten la memoria institucional como parte de una militancia, de estas huellas que van dejando en nuestras prácticas y en los procesos de formación docente que hoy se ven. También pensaba en que nosotros podamos hacer Bosquecitos, es decir, nuestros encuentros y fiestas son al frente de la Casa Verde, con música hasta las 3 de la mañana. Y hoy nos corre la policía pero porque no se puede vender alcohol, no porque estamos haciendo la revolución.

Entonces, todos estos contrastes y matices me fueron sonando en relación a mi experiencia actual y espero también a la de mis compañeros. Hoy tenemos lugares de escucha y contrastarlo con las experiencias de ustedes creo que sirve para revitalizar la memoria y para preguntarnos con nuevas energías ¿Qué puedo hacer hoy, desde acá, para hacer algo distinto? Acercarse a un compañero, preguntarle cómo está, no como gesto banal sino en el sentido de habitar más, de vivir la universidad. Hay tantas formas de vivirla hoy en día que creo que es producto de esta memoria, de no ser herméticos, de no enmarcarla en un cuadrado y acercarla a las nuevas generaciones para que nos atravesase de múltiples formas.

El desafío que tenemos es ver cómo abarcar tanta complejidad, después de momentos en los que la complejidad era el enemigo. Hoy en día la complejidad es amiga y desafiante, estamos todo el tiempo estudiando sobre la complejidad, sobre los procesos, sobre las identidades, sobre los sujetos. Entonces, es como un orgullo lo que se siente de saber que hay un legado que se sostiene, con todas las críticas que uno le puede hacer a la carrera. Y qué bueno que podamos hacer críticas, que nos podamos preguntar sobre nuestra formación sin que haya represalias por ello.

Al estar en la universidad uno puede militar, y también disputar sentido a partir de la investigación, de las prácticas profesionales, de la práctica docente, la extensión. Hoy tenemos diversas secretarías y programas en nuestra Facultad, es decir, hay una institucionalización de la democracia muy grande y estamos constantemente defendiéndola. A veces lo damos por sentado, creo que este espacio es también para recordar que estamos acá porque hay un sistema institucional democrático que nos permite expresarnos. Parecen detalles, hoy yo me despierto y doy por sentado lo que

tenemos, pero uno reflexiona y dice: no, hay un grupo de personas que tuvieron que hacer algo al respecto para que eso suceda. Sus voces trajeron esas historias de lo que hubo que pasar. Eso me movilizó mucho.

Ahora, la idea es que pueda circular la palabra y se sumen otros relatos y experiencias.

Patricia Gabbarini: Quiero agradecer mucho estos días de hacer memoria. Yo ingresé en el 84. Entre ayer y hoy me movilizó mucho toda la escucha, la historia y el relato de docentes, el relato experiencial de mis maestras y mi maestro Alfredo, pudimos disfrutar de ellos como alumnas. Yo empecé en el 84, con el plan 78 durante dos años, y luego me cambié al plan 86, gracias a la lucha de todos ustedes también. Al escucharlos hoy reviví todo lo que viví como alumna porque en el 84 no habían cambiado las cosas. Fui alumna de Pautasso. Estuvimos en esa Escuela con días sombríos pero, a la vez, con la utopía de la democracia y de estar peleando por un espacio nuevo.

Cuando habló Valentín, me hizo acordar que yo perdí un año en el 87 por los justos reclamos salariales de los docentes en plena hiperinflación (1987 y 1988), según recuerdo. La Facultad estuvo cerrada. Yo perdí un año y todos perdimos un año. Había paro y no existía la universidad, estaba todo cerrado, Venías a pedir apuntes y no existían, porque los últimos originales se los había llevado alguien, el Centro de Estudiantes tuvo que cerrar y no teníamos dónde comprarlos, obviamente no estaba internet, solo contábamos con fotocopias del Centro de Estudiantes, tampoco había becas. Toda esa organización y esa institucionalización del funcionamiento de una universidad para los estudiantes y para los docentes, fue gracias a todos, a todes. Muchas gracias. Me cambié de plan y tuve que hacer muchísimas materias, tengo más de 46 materias cursadas porque varias no me reconocieron, pero bueno, lo viví con mucho placer. También viví esto que decían las compañeras de Ciencias de la Educación de esperar que vinieran los profes cesanteados y volver a cursar materias como Didáctica y Teoría del Aprendizaje.

Lucas Magallanes (estudiante): A mí personalmente me pasó que al escucharlos pude ir uniendo la materialidad de las cosas con lo que a uno le pasa. Particularmente, cuando Liliana hablaba del bosque de Casa Verde, sentí que hay una diferencia entre lo que uno cree sobre las cosas y cuando realmente aprende. Esta Facultad para mí, esta universidad, representa años muy felices. Tengo muchos recuerdos acá que son de los más felices de mi vida hasta ahora. En ese sentido, escuchando a Lili, ¡qué increíble esta diferencia de experiencias! Para mí el bosque de Casa Verde es como decir un punto de encuentro, donde hemos hecho muchas fiestas y nos hemos encontrado. Yo participé en ese momento del Consejo de la Escuela y ahora estoy en el Consejo Directivo. Recuerdo que, cuando no era parte de La Freire, dos chicos de La Freire se me acercaron allí, al frente de Casa Verde, y me preguntaron: “¿Sabés qué es el Consejo de la Escuela? ¿Te gustaría participar? Ahí nació toda una experiencia muy importante para mí. Bueno, toda esa significación que surge de naturalizar esos espacios, vuelve de otros modos con las trayectorias de ustedes. Y en ese sentido, como militante y persona que quiere mucho esta Facultad, me dio curiosidad cuando mencionaste que el Centro de Estudiantes estaba en el sótano del pabellón Francia. ¿Puede ser?

Liliana Abrate: Sí, en el 75 todavía estaba pero sufría el acoso de la represión. Antes del 76 en la Facultad funcionaba el Centro de Estudiantes pero en el 75 ya estaban la Triple A, la gestión de Ivanishevich. Entonces, había mucha represión, por eso los profesores empezaron a ser cesanteados en el 75, antes del golpe militar. Antes del 76 ya estaban los efectos de la represión. El Centro de Estudiantes ya estaba minimizado, perseguido y demás, y estaba en un pasillito no me acuerdo bien dónde era, en el Francia, en una parte oscura.

Silvia Alvarez: Además, el Centro de Estudiantes fue el espacio que dio lugar a muchos estudiantes que fueron separados de la universidad. Por ejemplo, en el 76, cuando se hace cargo el Mayor Romero, nos reunió a todos, profesores y alumnos, en el Residen-

cial y decían: “un paso a la izquierda los que voy a nombrar” y primero empezaba con los profesores...

Eduardo Sota: Después del golpe no se inician las clases inmediatamente, en junio o julio fuimos convocados por primera vez al pabellón Residencial donde ocupamos los asientos en planta baja y arriba estaban todos los militares. En el escenario, el Mayor Romero hablando como a un regimiento, arengando como si fuéramos a ir a la guerra, y el señor Pautasso (esto es algo muy simbólico y muy carnal) que era el Secretario Académico (una persona que honestamente poco recuerdo y me pone mal, esto de la memoria corpórea) era un hombre peligrosísimo, que hacía listas y decía: ¡venga! y leía la lista de los expulsados. Nosotros veníamos y teníamos información extraoficial y sabíamos que muchos de esos presuntos expulsados iban a estar desaparecidos o todos muertos, otros expulsados o exiliados.

Silvia Alvarez: Esa fue una forma y hubo otra que fue convocarnos fuera del Pabellón y Romero decía: “tal a la izquierda, tal da un paso a la izquierda” y nombraba, los profesores por un lado y los estudiantes por el otro. Cuando nombró a los estudiantes, me dicen a mí: “a la izquierda”. Así, yo estuve fuera, expulsada de la universidad y no podía cursar. Entonces, empecé a rendir libre y para rendir libre tenía que pedir permiso porque no me dejaban si no, no era inscribirte y ya, había que pedir permiso para rendir libre. Tenías que elevar una nota al Decano y ¿quien contestaba la nota? Pautasso. Una vez, teníamos restringida la posibilidad de usar bibliografía, por lo tanto, yo no tenía de dónde sacar la bibliografía de ellos, de la otra si tenía pero ni siquiera la tocaba, no vaya a ser que se enteraran que había consultado esas fuentes. Una vez, yendo a la biblioteca que estaba en el primer piso del Residencial, yo voy subiendo y viene bajando Pautasso (yo nunca lo ví, nunca lo tuve como profesor, nunca, por suerte), se abrió el saco, me muestra la pistola y me dice: “señorita Álvarez la estoy controlando”, como diciéndome “cuidado que ésta va a funcionar”.

Otra experiencia que tuvimos con Pautasso fue, reanudada la democracia, con el flaco Sota tomamos el colectivo en la calle Valparaíso y cuando subimos ¿quién estaba sentado solito? Pautasso.

Ya estábamos en democracia, pero no era garantía de nada porque los servicios seguían intactos y de hecho lo tuvimos a él un tiempo largo en el edificio controlando nuestras entradas y salidas. Mi amigo empezó a decirles a todos los que estaban en el ómnibus: “Señores, este es el autor de muertos, desaparecidos...”. Yo tenía terror y se sentó al lado y siguió increpándolo, él ni una palabra, ni se inmutó.

Liliiana Abrate: Cuando se aprobó el ingreso de la mujer al Monserrat, en los 90, la esposa de Pautasso escribía las editoriales en *La Voz del Interior*¹³ oponiéndose al ingreso de la mujer y diciendo que se iba a perder la calidad de la escuela si ingresaban las mujeres al Monserrat. Ella era pedagoga, egresada de esa Escuela, Marta Sieber se llamaba. Estaba en la cátedra de Educación Comparada, a cargo del Profesor Muñoz, como Jefa de Trabajos Prácticos.

Silvia Avila: Yo lo que quería decir o agregar nada más a todo lo que están comentando, es en relación a los desaparecidos de Manuel Belgrano. Pautasso fue justamente quien de puño y letra puso en la lista a mi hermano después de una asamblea, y eso se ventiló en el juicio que Rigatuso le hizo a Sonia Torres, en el que mi padre fue testigo y eso quedó todo dilucidado hasta cada momento de lo que había sido la construcción de esas listas.

Alicia Acín: Es importante decir que la Facultad le hizo juicio académico a Pautasso, fue en un acto reparador, con mucha participación estudiantil.

Eduardo Sota: Por ahí, como errores o productos no deseados en la dictadura, en el 78 yo estaba en Ciencias pero como un exacerbado masoquista me anoté en Filosofía, luego me cambio de plan en el 79 ¿no? Por ejemplo, ese ciclo básico común, del que muy bien habló Marieta, fue un semillero de militantes que antes de terminar la democracia empezamos a militar juntos. Empezamos a admitir las diferencias de trayectoria de vida, de expectativas, se empezó a romper esa competencia del 76-77, y se empezó a con-

¹³ Diario local de mayor tirada en la época.

formar una socialización más rica y variada, que después derivó en militancia en el 82 y 83. El peronismo y la izquierda se unen.

Silvia Alvarez: Esa profesora de la que hablaste, Patricia, que pronunciaba mal las palabras, yo la tuve en Práctica de la Enseñanza y es algo que todavía no lo puedo creer. Antes de ir a los colegios a enseñar, nos daba una charla y nos decía: “ustedes tienen que vestirse bien, y esta es la teoría del buen maestro, si van con un trajecito gris tienen que ponerse una chalina de color rosa, ustedes tienen que impactar al alumno con los colores vivos. Si les gustan los colores negros, tienen que cruzarlos con colores rojos, verdes, amarillos”. Esa era la teoría de la buena práctica y si a eso le sumamos, por ejemplo, que en la época de la dictadura, antes del 81, íbamos a hacer la práctica y teníamos que entregar un plan de clase con la bibliografía que íbamos a desarrollar escrita como una semana antes. Entonces el profesor de la asignatura en donde nos tocaba hacer la práctica, tachaba y decía: “esto no, esto no”, y decía: “deben mencionar la encíclica papal número tanto, vayan a la biblia y rescaten el versículo tanto” y teníamos que incorporar eso. Nosotros no teníamos la posibilidad de ser docente y hacer decente la docencia.

Guadalupe Molina: ¿Cómo fue la vuelta de los profesores cesanteados? ¿Cómo lograron esa vuelta?

Silvia Álvarez: Fue muy dispar, muy diferente según cada caso. Fue paulatina, no entraron directamente a ser profesores adjuntos por concurso en la cátedra en la que estaban. Fue lucha, por los mismos profesores reunidos, los docentes y estudiantes que presentaron nota, el Colegio de Graduados que continuamente estaba luchando contra eso, fueron paulatinamente recuperando sus cátedras. No significó la reincorporación que vayan a la asignatura que dictaban, a lo mejor dictaban Pedagogía y lo mandaban a Historia de la Educación. Es decir, fue algo totalmente asincrónico.

Eduardo Sota: Y en todos los casos fue distinto. La particularidad, salvo que alguien me corrija, y el orgullo que tenemos en la

Escuela de Ciencias de la Educación por el Colegio que creamos, es que gracias al Colegio fuimos una de las primeras Escuelas en reincorporar en términos significativos a sus docentes. Después la Escuela de Filosofía también, pero fue asimétrico y gradual.

çTomás Altamiranda (estudiante): Tenía dos preguntas. Una va de la mano con lo que dijo la compañera. Además de los profesores cesanteados que volvieron con la democracia, pueden comentar qué pasó con los docentes de la dictadura, si fueron enjuiciados o quienes quedaron o si algunos siguieron o si se jubilaron acá. Por otro lado, algo que me hizo ruido, que no había escuchado nunca, eso de “no devolvimos el título” (en alusión a lo que expresó Patricia Mercado). Si pudieran explicar un poco más sobre esa frase.

Josefina Chialvo (estudiante): Mi pregunta también era en relación a lo que dijo Tomás, en relación al Colegio de Graduados de Ciencias de la Educación, sobre lo que poco charlamos y poco conozco realmente, y ya estoy terminando la carrera, digo, por lo que querría poder ampliar sobre eso. Recién salimos de clase de práctica docente y residencia, y se había puesto un juego la pregunta acerca de por qué queremos ser docentes a partir de la bibliografía escolar. Y ahora quiero cambiar lo que estuve escribiendo después de escucharles, pero además también me pregunto: ¿Cómo quiero y puedo ser estudiante de Ciencias de la Educación? Cuando hablaban de habitar los espacios, y pienso en la cantidad de carteles que colgamos en las paredes de Casa Verde, en el derecho a saber, el derecho a conocer, a la pregunta. Y también pensaba en mi experiencia dentro del aula en una de las materias de primer año, cuando escribí una pequeña crítica en un parcial y la respuesta del docente fue: bueno lo charlemos. Y más allá de eso también fue participar en la cátedra y lo modificamos. Cómo estaba habilitado el reconocimiento al estudiante como portador de un saber que es valioso que se incorpore al aula. Y vuelvo a la pregunta de ¿por qué quiero ser docente? y también sobre lo que está escrito en el pizarrón. Y la verdad que me voy más completa ahora, por eso también agradezco. Acá encontré muchas respuestas de porqué quiero ser docente, y hay alguna certeza en mi ser estudiante de

cómo voy construyendo mi ser estudiante. Sí, creo que somos portadores de esta historia y de estas experiencias, de quienes fueron estudiantes antes y ahora son nuestros docentes, que nos invitan a esta actividad y nos hacen parte. Ahora uno puede resignificar ¿por qué cuelgo carteles en las paredes?, ¿por qué hay que defender las becas de apuntes?, ¿por qué es tan importante el acto de que un docente preste un libro a un estudiante? Mis compañeros presentaron un informe final y me contaron que los docentes les habían prestado un montón de libros para ampliar el informe. Y bueno, uno tiene que poder resignificar eso, el acto de prestar un libro para hacerlo tuyo y escribir algo nuevo, algo que estaba imposibilitado en esa época de la dictadura. En este momento estoy movilizada por la docencia pero, digo, también la investigación, la importancia del CIFYH y que los estudiantes lo habitemos; la importancia de los ayudantes alumnos, que lo habitemos y lo resignifiquemos. No somos quien toma lista en la cátedra, tiene que haber una construcción, que ser docente es también cómo querés ser estudiante.

Alicia Acín: Ingresé también en el 75' conjuntamente con Carlos, con Eduardo. Con Carlos fuimos compañeros de estudio de prácticamente en todas las materias y estuve punteando algunas cosas que me parecía importante traer. La desaparición y muerte fue el costado más trágico pero también hubo muchas pérdidas y dolores, fue el encarcelamiento de 200 estudiantes, el secuestro de una compañera, que lamento no haber traído la foto (estuve a punto de hacerlo y no me animé) porque además era una compañera de mi ciudad natal, San Francisco, vivíamos juntas en la misma pensión y yo estaba la noche en que la secuestraron. Me salvé por casualidad pero así fue. Expulsión de estudiantes, exilio externo tanto de docentes como de estudiantes y exilio interno de muchos otros. Clausura de espacios físicos y simbólicos, claramente, en lo físico la Facultad no era lo que es hoy y simbólicamente mucho menos. Clausura de la posibilidad de aprender y de tener experiencias formativas ricas. Esto que decía Jose, ser una ayudante alumna no te reduce a tomar lista y las ayudantías alumno no existían, yo hice mi primera adscripción en la Escuela de Trabajo Social en el año 84.

Recuerdo claramente cuando me egresé y le manifesté a la directora de la Escuela: - “bueno, a mi me gustaría mantenerme vinculada de alguna manera”. Y me respondió, - “no, no, no, vaya, haga su experiencia afuera y cuando haya adquirido experiencia vuelva”. Entonces, la vivencia permanente fue de expulsión. Yo siempre lo contrastaba como docente después, el tratar de incluir y de hacer lugar, de alojar, bueno no, eso no estaba. Y comparto también con Marieta que cuando egresé en el 81, yo vivo a 12 cuadras de acá, cruzaba la Ciudad Universitaria en ómnibus pero no me volví a bajar. No puse un pie en Ciudad Universitaria hasta el año 86 que volví como docente. Que por suerte ingrese a Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE) y fue para mí, siempre lo digo, como volver a cursar la carrera. Porque, coincidiendo con Liliana esto de separar, del estudio en paralelo, era permanente: esto lo estudio para el examen y esto que me interesa, aparte.

Y respondiendo a esto que Tomás preguntaba de los docentes, yo quiero decir personalmente que por suerte hubo muchos docentes valiosos. Creo que no podemos catalogar a todos los docentes que trabajaron en esa época como adherentes al régimen. Era su fuente de trabajo y no estaban involucrados políticamente como otros, y hubo muchos de esos docentes con quienes cuando yo cursaba algunas materias viví algo de aire fresco, de poder expresarme, de poder decir y de no tenerle miedo al docente. Ese señor Pautasso lo que hacía era inspirar temor, yo creo que hasta gozaba en los exámenes fundamentalmente. Recuerdo que cuando yo rendía me decía, porque si algo me caracterizaba era la cabeza en alto, desafiante y, me decía “¿usted siempre es así?”. - Sí, siempre soy así.

Agustín Minatti: Por una cuestión ingrata en relación a los límites de tiempos que debemos respetar, quizá podemos hacer referencia a la pregunta que quedó sobre el Colegio de Graduados.

Silvia Álvarez: Con respecto al Colegio de Graduados, el Colegio se crea en plena etapa de dictadura, o sea que nosotros para poder organizar el Colegio nos reuníamos, pero como no se podía reunir más de 3 personas, nos íbamos a Mendiolaza, al río, a un arroyo

que ya hoy tiene poca agua, llevábamos el mate y hacíamos como si fuéramos un picnic, pero hablábamos. No nos íbamos todos juntos, llegaba uno primero, otros después, una parejita después... Y así fuimos generando ideas, intercambiando ideas, viendo posibilidades, analizando realidades. Incluso nos reuníamos en un sótano y entrábamos de a uno, y no teníamos que hablar fuerte por temor a que pasara algún militar y nos mataba directamente.

Liliana Abrate: Tengo recuerdos del Taller Cortázar. Nos reunimos y era conmovedor porque además nos involucramos en algunas actividades del taller. ¿Saben lo que fue? El Taller Cortázar fue un grupo de profesionales de Córdoba de distintas disciplinas -médicos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores- que comenzaron a trabajar con los niños hijos de desaparecidos para acompañar esas infancias, ofrecerles alternativas formativas. Fue un trabajo impresionante. Hay mucha documentación sobre el Taller Cortázar. La profesora Leticia Piotti, egresada de acá, hizo una tesis sobre esa experiencia, que funcionaba muy clandestinamente en la calle Rioja. Había que entrar en un pasillo al fondo y ahí empezamos a reunirnos, unas cuantas veces nos reunimos ahí. Era el colegio de Consejo de Ingenieros, algo así. Ahí ya empezamos a reunirnos de manera más sistemática y armar toda la parte administrativa, empezamos a aprender nosotros, a averiguar y aprender qué era un colegio de profesionales. Había una preocupación muy grande en ese tiempo de nosotros como egresados porque no teníamos dónde trabajar. Es decir, la inserción laboral era muy escasa. Nosotros nos recibimos de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación y aparentemente la única posibilidad laboral que teníamos era dar clases en los institutos de formación docente, que en ese momento eran tres nada más. La carrera era de dos años y medio, por lo tanto, teníamos muy pocos, y había gente que tenía muchos años y no se jubilaba nunca y no dejaba los cargos vacantes. Entonces, no teníamos inserción laboral y no queríamos desistir de todas las ideas y proyecciones que teníamos para con otros ámbitos que veíamos posibles, que era la investigación u otras formas de intervención pedagógica. Entonces la idea

del Colegio fue también una forma de ir abriendo camino, abriendo espacios para la inserción laboral.

Silvia Alvarez: Les voy a decir por qué no continuó el Colegio de Graduados. Tengan en cuenta que se generó y empezó a trabajar en plena dictadura, todavía no teníamos apertura democrática. Cuando llega el 83, todos felices porque vamos a poder hacer lo que no podíamos en esa otra época y necesitábamos para poder mantener el Colegio, pagar una cuota social de cada profesional que fuera socio del Colegio. Como era tan difícil que el socio viniera al Colegio a pagar la cuota, buscamos a través de una profesora de la casa, de acá de Ciencias, un cobrador. Resulta que ella nos trajo el esposo de una compañera de trabajo de la escuela donde ella trabajaba como docente. Este señor, voy a decir el apellido: Romo, era de los servicios. Y tuvimos problemas inmensos, yo personalmente, con mi familia me tuve que ir a vivir a Río Segundo porque me llamaron a las 12 de la noche el día anterior al cumpleaños del primer año de mis hijos diciéndome: “cuidalos porque te los vamos a hacer...”. Es decir, ese personaje Romo estaba conociendo los domicilios de todos, iba a cobrar a la casa. Lo descubrimos porque en una manifestación, no sé si fue en el teatro San Martín, sacaba fotos y lo encontramos sacando fotos a las pancartas, a la gente que estaba ahí nosotros, que estábamos ahí. En el 84 fue el cumpleaños de mis hijos que fue cuando yo me tuve que ir de Córdoba. Él estaba desde el 82, dos años estuvo conociendo todo. Todo eso hizo que los asociados de hecho no quisieran estar más como socios, se imaginan una persona tan nefasta que incluso es apropiador de hijos (sus hijos son hijos de desaparecidos), por lo tanto, el Colegio de Graduados se cerró lamentablemente por esa situación.

Con relación al Colegio de Graduados, hay que rescatar que fue también una posibilidad de recrear aquel conocimiento perdido, supuestamente perdido que no estaba, actualizarlo, ponerlo en acto; y para eso buscábamos profesionales que estaban en esa época, en la época de la represión que habían sido cesanteados y que eran figuras reconocidas como Edith Litwin que vino a dar charlas al Colegio, Alfredo Furlán, Lucía Garay y se generaron des-

de el único lugar que se podían generar, porque en otro lado no había posibilidad.

Patricia Gabbarini: Los estudiantes del plan 78 íbamos a hacer esos cursos del Colegio.

Carlos Hurtado: Estaba pensando que la mayoría de los interrogantes o de los aportes giran en torno a la función docente. Me parece que también deberíamos preguntarnos, por cómo aparecen otros modos de educación y de participación social y política. Me sorprende que no escuchamos en ningún momento hablar de Educación Popular. En el caso de los compañeros y compañeras de La Freire, digo que si hay una recuperación de Freire desde hace un tiempo a esta parte, ha sido casualmente porque se lo han apropiado los movimientos sociales y políticos. Hoy el lema de la Universidad de las Madres es un lema basado en un concepto freireano. Cuando nosotros hablamos de los bachilleratos populares en Buenos Aires, estamos hablando con objetivos propiamente de la filosofía y el pensamiento de Freire; cuando hablamos del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, ellos caminan junto con Freire, y eso es lo que dicen ellos mismos. Y si nos vamos al Frente Zapatista en México, ellos también unen a Freire con la historia de los Mayas. Entonces digo, cuando todo esto está ocurriendo tenemos que también ponernos firmes en plantear que hay otras opciones que se están construyendo en este momento. Y que casualmente son esas cuestiones las que llevaron a que Freire se replantee el concepto de concientización, porque lo que le discutíamos desde la izquierda era que la concientización sin organización no sirve. Y resulta que entonces los movimientos populares se apropiaron de esto, y estamos generando un nuevo proceso educativo revolucionario con tomas de tierras, etc, etc. A mí me parece interesante, por ahí no es casualidad, que uno se haya ido encontrando con este tipo de cosas, y es muy interesante. Hoy buena parte de la resistencia pasa por estos movimientos, entonces me parece que sería bueno también poder discutir sobre estas cosas, plantear, estudiar esas experiencias de cómo, por qué en Buenos Aires hay bachilleratos populares y en Córdoba no, por qué no hay en el res-

to del país, por qué no se transformaron esos bachilleratos para el pobrerío, para los marginales ¿no es cierto? o para los trabajadores cuando tomaron las fábricas, cuando fueron apropiadas por los trabajadores y junto a ellos se fundaron las escuelas para autoeducarse. Entonces, digo, todo ese tipo de cosas están ocurriendo y es muy interesante, con un millón de errores, de dificultades, de éxitos y fracasos pero es un movimiento muy importante y no podemos dejarlo de lado.

Guadalupe Molina: Con esas inquietudes podríamos hacer otro panel, Carlos. Pero por una cuestión de tiempos debemos cerrar la conversación que, por cierto, ha sido muy interesante y enriquecedora. Tenemos un último pedido. ¿Nos sacamos una foto? Todos los que están ahí, que son nuevas y viejas generaciones ¿puede ser?

Agustín Minatti: Pedimos disculpas por cortar la conversación y les agradecemos muchísimo a los invitados y las invitadas.



*Puentes entre generaciones en la
Escuela de Ciencias de la Educación*





ENTREVISTA A GLADYS AMBROGGIO

**Ex directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de
la Facultad de Filosofía y Humanidades**

Entrevistadora: Vanesa Partepilo



Presentación

En el marco del cumplimiento de los 40 años de democracia en nuestro país, la realización de esta entrevista forma parte de una apuesta institucional por reconstruir la memoria de la Escuela de Ciencias de la Educación y reconocer los empeños desplegados por el conjunto de autoridades que la han gobernado desde entonces. Se trata de un trabajo de conversación, necesario entre generaciones, que nos permite heredar creativa y críticamente nuestro pasado y proyectarnos colectivamente.

La entrevista que presentamos constituye la primera realizada a las directoras de la Escuela de Ciencias de la Educación que des-

empeñaron su gestión en el marco de los 40 años de democracia de nuestro país transcurridos entre 1983 – 2023.

Gladys Ambroggio es entrevistada en calidad de primera Directora normalizadora de la Escuela de Ciencias de la Educación durante los años 1984-1985. De formación, es Licenciada y Profesora en Pedagogía por la FFYH-UNC y sus estudios de postgrado se realizaron en Sociología de la Educación en Michigan State University – USA.

Además de ser directora normalizadora de la Escuela, fue directora electa durante los años 2002-2005.

En esta institución también se desempeñó como consejera docente del Consejo Asesor de Escuela en diversas oportunidades y fue participante activa de distintas comisiones, entre ellas, la que tuvo a su cargo la elaboración de los planes de estudio actualmente vigentes para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Su compromiso profesional la encuentra asumiendo las responsabilidades de la Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades (2006-2008) e integrando el comité académico de la Maestría en Pedagogía entre el 2002 y el 2015.

Cabe señalar su labor investigativa y contribución a la comprensión de las prácticas formativas en la universidad, ya que ha dirigido numerosos proyectos especialmente dedicados al estudio de la oferta académica de esta Facultad, las condiciones de ingreso a la universidad y las estrategias de estudio que despliegan los estudiantes para sostenerse en la carrera.

A lo largo de su trayectoria docente fue profesora auxiliar y adjunta en la materia Sociología de la Educación. También, en Metodología de la Investigación Educativa I, en la que fue titular por concurso hasta su jubilación.

Ha sido referente en distintas carreras de postgrado de la UNC, fortaleciendo la formación pedagógica y en metodología de la investigación de docentes de diferentes campos disciplinares.

En la entrevista realizada procuramos recuperar la voz de la protagonista respecto de los primeros años del retorno de la democracia y la complejidad del proceso de normalización de las prácticas de cogobierno de esta casa de estudios; su lectura de

las condiciones institucionales y políticas, de las posibilidades de agencia de las y los actores involucrados y de las prioridades que se instalaron en la discusión sobre aspectos fundamentales de la formación profesional de futuros profesores y licenciadas en Ciencias de la Educación. También buscamos reconstruir algunas aristas del trabajo desplegado durante la gestión que llevó a cabo en los últimos dos períodos en que gestionó la ECE y el modo en que esas acciones se vincularon a procesos sociales y educativos más amplios.

Entrevista

¿Cuál era tu lugar en la Escuela de Ciencias de la Educación en el momento del retorno de la democracia?

Había ingresado a la docencia universitaria como asistente de cátedra por concurso público de antecedentes y oposición en el año 1973, en Sociología de la Educación. En 1982 fui llamada para organizar la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa, espacio que había sido incorporado en el plan de estudios en 1978. Al principio los estudiantes cursaron la materia que se dictaba en la Escuela de Psicología; luego se consideró importante incorporar algunas cuestiones específicas del campo de la investigación en educación, y con ese propósito se propuso organizar el dictado de la materia desde una cátedra dentro de la Escuela de Ciencias de la Educación. Fui designada como profesora adjunta interina a cargo del dictado de la materia, condición que mantuve hasta el posterior llamado a concurso.

¿Cómo llegaste a ser directora de la Escuela en ese momento?

A principios del año 1984 el decano normalizador de la Facultad, Prof. Carlos Segretti, me invitó a sumarme al proceso de normalización que comenzaba a llevarse a cabo en la universidad en el papel de directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. No conozco a ciencia cierta las razones que lo llevaron a convocarme, porque no éramos conocidos. Él era uno de los profesores que habían sido separados de sus cargos en la Escuela de Historia. Era un

tiempo de entusiasmo colectivo por el regreso a la institucionalidad democrática, de enormes expectativas sobre el porvenir. No dudé en sumarme a esa convocatoria, aunque sabía que la designación era inesperada para muchos en la comunidad de la escuela.

¿Por qué motivo?

Bueno, yo era bastante joven dentro del grupo de profesores, creo además la de menor antigüedad como profesora adjunta. Había varios profesores con mayor recorrido. Un tiempo después fue designada como vice directora de la escuela la Profesora Estela Minervini.

¿ Inicialmente, cómo fue el proceso propuesto para restablecer la institucionalidad democrática?

En las reuniones iniciales se establecieron para todas las escuelas de la facultad algunas líneas de trabajo comunes, en parte derivadas del contexto en que se encontraba la universidad. Esas líneas se referían principalmente a poner en funcionamiento la organización académica en base al conjunto de normas que regían a la universidad pública con anterioridad a los gobiernos de facto, reincorporar a los profesores que habían sido separados de sus cargos en el año 1975 y durante el período de gobierno de la dictadura militar, organizar un proceso de revisión de los planes de estudio (que se habían modificado creo que en el año 1978) con participación de los distintos claustros, organizar la incorporación de nuevos estudiantes eliminando la toma de exámenes de ingreso, y propiciar el reinicio de las actividades de investigación.

Con respecto al primer aspecto, la organización y funcionamiento académico, era fundamental volver a las prácticas del cogobierno y a la realización de concursos públicos de antecedentes y oposición para la selección y designación de docentes.

En la facultad se organizó un consejo normalizador – que cumplía el papel del actual Consejo Directivo – integrado por los distintos claustros y, en las distintas escuelas, la vuelta a ese funcionamiento académico significó poner en práctica las Asambleas de Escuela como órgano de gobierno.

¿Cómo era el funcionamiento de la Asamblea de la Escuela y cuál era el alcance de sus competencias?

Entiendo que era como una forma de funcionamiento de democracia directa. La Asamblea de Escuela estaba integrada por todos los miembros de la misma y se debía convocar toda vez que se requería tomar decisiones de importancia para el funcionamiento académico (por ejemplo, la aprobación inicial de una propuesta de plan de estudios o la decisión de llamado a concurso y constitución de tribunales para llevarlos a cabo). La dirección de la escuela era la que ponía en práctica las decisiones tomadas por la Asamblea. Había una norma específica que regulaba cómo debía ser el funcionamiento de la Asamblea de Escuela. Creo que ese funcionamiento era posible dentro del tamaño que tenían las escuelas en términos de cantidad de miembros.

Con respecto a la designación de docentes, el concurso público de antecedentes y oposición volvió a ser el modo en que se entendía que debían cubrirse los cargos. No obstante, en esos primeros tiempos en los que se perseguía la normalización del funcionamiento institucional, el llamado a concurso estuvo limitado por una serie de dificultades importantes.

¿Cómo fue el proceso por el que se reinstituyen los concursos públicos en la escuela en particular?

El reglamento de concursos que volvió a tener vigencia requería integrar tribunales con docentes por concurso en cargos equivalentes o superiores al cargo para el que se convocaba a concurso. Existían en las diferentes universidades pocos docentes que cumplieran con esa condición, los que eran muy requeridos ya que todas las instituciones universitarias del país se encontraban ante el mismo cometido. Obtener el listado de profesores por concurso en otras universidades y obtener sus CV llevaba mucho tiempo, innumerables llamadas telefónicas. Pensemos que no existían las facilidades de comunicación que tenemos hoy, todo se hacía apelando al teléfono de línea y al correo postal. Contábamos con la inmejorable colaboración de *Leonor Biasutti de Richelli* desde la Secretaría Técnica, pero los instrumentos eran elementales. No

obstante, se pudieron llevar a cabo algunos concursos importantes.

Otra cuestión de relevancia institucional que llevó su tiempo y que en parte dependía de los límites de los mismos medios de comunicación fue la reincorporación de los docentes que habían sido separados de sus cargos. Teníamos el listado y había que ubicarlos y conversar con ellos para conocer su disponibilidad y sus expectativas y deseos. Los que residían en Córdoba se organizaron, se hicieron presentes, y expresaron en el decanato sus requerimientos y expectativas como grupo. Pero había un número importante residiendo en el exterior que teníamos que ubicar y contactar. Algunos decidieron regresar e incorporarse nuevamente a la vida universitaria en la escuela, otros ya habían organizado sus vidas personales y académicas en otros lugares y decidieron no regresar.

¿Hubo algunos condicionantes en este proceso de reincorporación?

Había acuerdo general en que todos debían ser reincorporados a la universidad. Pero no fue fácil atender los requerimientos de todos y cada uno. El plan de estudios había sido modificado, con la eliminación de algunos espacios curriculares y la apertura de nuevas materias. El lugar ocupado anteriormente en algunos casos no existía por esa razón. Había cargos ocupados por otros docentes y la decisión de las autoridades de la Facultad era resolver la cobertura de todos los cargos por concurso. No existían cargos vacantes suficientes en las mismas categorías de los cargos de los que habían sido separados, de manera que cuando se ubicaba un cargo se iniciaba a veces una extensa y difícil negociación para que aceptaran reincorporarse muchas veces en un lugar distinto al que tenían con anterioridad a la separación. El tratamiento a dar a los docentes que habían sido designados durante el período de gobierno de la dictadura fue motivo de fuertes disputas. De manera que este tema de la reincorporación de docentes demandó mucha gestión, de diversa índole, y se llevó a cabo no en forma inmediata sino a lo largo de prácticamente todo un año.

Un aspecto que también consumió mucho tiempo y esfuerzo fue el referido a la revisión del plan de estudios.

Precisemos un poco respecto del proceso de modificación del plan de estudios.

El criterio en este aspecto fue no volver a implantar necesariamente el plan anterior al gobierno de facto. El plan vigente había sido aprobado en el año 1978, si recuerdo bien, y queríamos mirar no sólo los espacios curriculares que incluía sino también los contenidos, lo que suponía una lectura de los programas. Se intentó poner la mirada tanto sobre los espacios del plan anterior que se habían suprimido como los que se habían incorporado.

¿Quiénes participaron de ese proceso?

Se conformó un grupo de trabajo que abordaría la tarea, integrado por docentes, estudiantes y egresados. La integración de esa comisión fue motivo de conversaciones y consultas hasta conformar un grupo no demasiado grande como para posibilitar avances en tiempos prudenciales. Hubo mucho debate. El grupo mantenía conversaciones frecuentes con diferentes grupos de miembros de la Escuela. Como ocurre siempre que se tratan modificaciones curriculares en una organización académica basada en cátedras, se superponían diferentes niveles de discusión. Uno, referido a los aspectos sobresalientes del campo disciplinar a abordar en la formación; otro, que transmuta intereses individuales o de grupo, ya que un espacio curricular incorporado en un plan de estudios genera necesariamente una “cátedra” y por lo tanto disponibilidad de cargos a ocupar. Se elaboró finalmente una propuesta, que fue puesta a consideración de la Asamblea de Escuela, y aprobada por la misma y por los diferentes niveles de autoridad universitaria requeridos. Es lo que se llamó “plan 85”, año de su aprobación en la facultad, que estuvo vigente por muchos años. Luego se lo nombró como plan 86, año de su aprobación por las autoridades universitarias y del Ministerio de Educación. Es de destacar que en esa propuesta se mantuvieron algunos espacios que se habían incorporado en el plan 78, y se crearon varios espacios nuevos. En particular se incorporaron orientaciones ligadas a lo que se enten-

día eran prácticas profesionales que podrían tener que desarrollar los egresados, esas orientaciones incluían dentro de los espacios curriculares específicos el formato de “seminarios”; también se incluyeron talleres ligados a la problemática de cada uno de los niveles del sistema educativo. Se amplió la formación para la investigación constituyéndose una línea curricular específica, dentro de la que destaco el seminario de práctica de la investigación, en el que se proponía que los estudiantes del último año prepararan su plan de tesis. Ese seminario estuvo a mi cargo durante varios años.

¿Cómo fue la apertura del ciclo académico en 1984?

Bueno, veníamos después de muchos años de ingreso muy restringido, que hacía que los alumnos que se incorporaban cada año no fueran muchos. La supresión de los exámenes de ingreso y la recepción de nuevos estudiantes fue otro aspecto de particular interés y de difícil resolución. Como te digo, veníamos de muchos años de ingreso limitado, y el contexto era de gran expectativa y deseos de superación. Se había acumulado un número importante de jóvenes que queriendo cursar estudios superiores no habían podido iniciar una carrera. El año 1984 tuvo un sorprendente incremento en la matrícula universitaria en general y, particularmente en nuestra carrera, fue notorio. Si mal no recuerdo, tuvimos un ingreso de alrededor de 200 nuevos alumnos, frente a ingresos de entre 80 a 100 en los años anteriores. El plan en vigencia (el del año 78) tenía el primer año común para todas las carreras existentes en ese entonces en la facultad, y cada escuela tenía a su cargo la organización y dictado de una materia, propia de su campo disciplinar, para todos los ingresantes a la facultad, creo recordar que fueron alrededor de 2000, (en ese tiempo la facultad tenía dentro de su organización tanto la Escuela de Psicología como todas las carreras de Artes). Creo que la materia que se cursaba en Ciencias de la Educación se llamaba algo así como Técnicas de Aprendizaje. Fue todo un desafío organizar un equipo docente para atender ese requerimiento, y un enorme trabajo para los docentes a cargo, comprensible sólo porque era un tiempo en que estábamos convencidos de que había que ir hacia adelante. Entiendo que en ese momento comienza un proceso de incremento del estudiantado

que llevó a lo que llamamos después “masificación”, con acumulación de alumnos en las aulas donde la enseñanza resulta de difícil gestión y el aprovechamiento de los estudiantes es muy relativo. Podemos recordar alumnos escuchando clases sentados en el piso en los pasillos dentro del aula, o desde fuera a través de las ventanas. La estructura edilicia no era acorde al incremento del estudiantado. Quizás esta sea, la de la cantidad de estudiantes, una de las cuestiones que creo que la universidad no ha podido aún resolver satisfactoriamente.

¿En cuánto a otras funciones de la universidad, qué preocupaciones existían en ese momento?

Registro un interés por recuperar el espacio para la investigación, y creo que la extensión estuvo muy ligada a los intereses e iniciativas de algunos docentes, en particular recuerdo experiencias de participación en planes de alfabetización.

Con respecto a reiniciar las actividades de investigación, había que retomar el funcionamiento del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Saúl Taborda. Esta tarea fue encargada por el Decano al Profesor Adelmo Montenegro, quién inició contactos con un instituto similar que retomaba su funcionamiento en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Dedicamos en conjunto bastantes reuniones a estudiar la reglamentación interna de aquél instituto, con el objetivo de proponer una nueva regulación para nuestro instituto. Asimismo Montenegro había iniciado contactos con autoridades de Conicet, logrando una importante donación de bibliografía actualizada sobre investigación educativa que fue incorporada a la biblioteca de la Facultad. La recuperación del Instituto Saúl Taborda fue posteriormente dejada de lado cuando se propuso la organización de un centro de investigaciones único para la facultad.

¿Qué desafíos políticos y educativos vinculados al sistema educativo involucraron a la escuela?

En ese aspecto creo que una actividad importante fue el inicio de la organización dentro de la Escuela para dar respuesta a la convocatoria de participación en el Congreso Pedagógico Nacio-

nal, convocado por ley en 1984, durante el gobierno del presidente Alfonsín. Esa convocatoria tuvo como objetivo propiciar la elaboración de opiniones de personas y grupos sobre la importancia de la educación en la reorganización de la vida democrática, e identificar problemas y limitaciones que debían resolverse en el sistema nacional de educación. La convocatoria era bastante amplia, y comenzamos a organizar grupos de discusión y trabajo que tendrían continuidad en los años subsiguientes, ya que ese congreso se cerró con una Asamblea Nacional en 1988.

¿Cómo finaliza ese período de normalización?

Finalmente quisiera decir que, desde mi punto de vista, la finalización de este período de normalización no fue auspiciosa: el rectorado de entonces consideró que no se habían alcanzado los porcentajes “necesarios” (lo digo entre comillas) de docentes por concurso, suspendió la elección de autoridades que correspondía realizar después de dos años de normalización, y designó un delegado interventor en la Facultad. En el resto de las Facultades se llevaron a cabo elecciones para elegir nuevas autoridades.

Luego de 20 años fuiste elegida nuevamente como directora de la escuela, durante los períodos 2002/2003 y 2004/2005. ¿Cuáles eran las características del escenario político, económico y cultural en el que llegas a la gestión de la ECE en el 2002? ¿Qué de ese escenario se hacía presente en el cotidiano institucional?

Difícil responder a esa pregunta sólo desde el recuerdo. Se venía después de una década con muchos debates, movimientos y cambios en el sistema de educación. En esa década se había aprobado la Ley Federal de Educación en 1993, a partir de la cual se habían desencadenado importantes procesos de reforma en el sistema educativo: descentralización, reestructuración de la escuela secundaria, ampliación de la obligatoriedad, renovación curricular con la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), nuevas exigencias de formación a los docentes, comienzo de las experiencias de evaluación estandarizadas nacionales, los llamados “Operativos Nacionales de Evaluación”. Varios docentes de la escuela habían participado de un modo u otro en esas re-

formas, por lo que traían a las aulas algunas discusiones en torno a las mismas. Todo ello ocurrió en un nutrido clima de debate y controversia. Las reformas y el clima de época, con el agregado de las crisis de 2001, entiendo fueron haciendo aparecer la necesidad de revisar planes de estudio y ofertas educativas de la ECE. Esa tarea se fue abordando en un sinnúmero de reuniones, en pequeños grupos de discusión y en amplios debates a lo largo de los años 2000 y 2001, y también desde años anteriores, creo recordar, en un proceso muy extendido en el tiempo. Había una Comisión que organizaba estos debates e iba sistematizando aportes y avances.

Ese proceso dio como resultado el plan de estudios que se conoce como “2003”, aunque la elevación para su aprobación se había realizado con mucha anterioridad, en el 2001. En ese mismo proceso se genera la llamada licenciatura de articulación con profesorados no universitarios. Durante el transcurso del proceso de aprobación se había organizado una Comisión de Implementación y seguimiento de los nuevos planes de estudios de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la que formé parte. En ese contexto se hace la elección de Director y Vicedirector de la Escuela, siendo yo designada como directora y la Profesora Alicia Acín como vice. Fui luego reelegida por un período más en la dirección junto a la Profesora Marcela Sosa como vicedirectora.

¿Cómo había sido el trabajo en esa comisión de implementación y seguimiento?

La tarea que demandó la mayor parte del tiempo fue la de la implementación de los nuevos planes de estudios en los que se estructuraban diferentes líneas curriculares. Hubo innumerables reuniones de profesores de materias que componían las diferentes líneas curriculares para articular contenidos. Como se habían reducido/suprimido algunos espacios curriculares, un tema importante fue la reubicación de profesores. También llevó bastante esfuerzo organizar la incorporación de un nuevo tipo de alumno, los profesores egresados de institutos terciarios que venían a cursar la licenciatura. La integración de estos nuevos estudiantes a los grupos que cursaban la carrera con el plan completo planteó variadas cuestiones, desde separaciones de grupos en las aulas

hasta planteos diversos acerca de las ventajas/desventajas que se suponía daba pertenecer a uno u otro grupo.

¿Qué actividades académicas de relevancia institucional y pública se realizaron en ese entonces?

Creo que fueron varias. En ese tiempo se organizó el Primer Encuentro de Egresados de Ciencias de la Educación. Fue toda una cuestión ubicar y contactarlos. Trabajó especialmente en esto Alicia Acín, vicedirectora. Cada participante presentó un escrito sobre un tema libre que tuviese relación con sus trabajos profesionales o sus intereses y tuvo un tiempo de exposición. Se elaboró y distribuyó un cuadernillo con los resúmenes de las distintas presentaciones. Fue un espacio agradable de reencuentro entre personas que habían compartido espacios de formación y luego afrontado desafíos laborales de muy diversa índole.

Por otra parte, recuerdo que una preocupación destacada en ese período era mostrar la Escuela, sacarla un tanto de las discusiones endogámicas y mostrar su trabajo en el contexto más allá de la facultad y de la universidad. En ese sentido se llevaron a cabo, con bastante esfuerzo y trabajo de varios colaboradores, algunas acciones relevantes.

Se puso un especial empeño por mantener la periodicidad de la publicación de la Revista Páginas. Reiterar con frecuencia el requerimiento a los miembros de la escuela a la presentación de artículos, someterlos a revisión, lograr la revisión en tiempo prudencial, obtener recursos para la publicación, todas tareas que requirieron ejercitar la insistencia en la que aportó su trabajo Nora Lanfri en calidad de Secretaria de Publicaciones.

Se llevó adelante la organización del Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿Mejor educación para todos? Fue organizado por la Escuela, en particular por el equipo de la Cátedra de Organización y Administración Educacional, y por la Secretaría de Extensión de la Facultad. Se convocó a investigadores de universidades e institutos de formación docente con el objetivo de realizar un balance de la aplicación de la reforma educativa que la sanción de la Ley Federal de Educación puso en marcha en 1993. Se puso entre signos de interrogación el lema que

acompañó a dicha ley: “Mejor educación para todos”. Participaron 250 investigadores y las conclusiones tuvieron amplia difusión provincial y nacional.

¿Había iniciativas de articulación entre el trabajo institucional y el de otras instituciones?

Se trabajó muchísimo en una experiencia novedosa sobre la que no había antecedentes en la Escuela: la presentación junto a la Secretaría de Extensión de la Facultad, de un proyecto de capacitación de docentes en una licitación internacional convocada por el Ministerio de Educación de Chile. El proyecto fue seleccionado y de este modo acogimos contingentes de profesores chilenos que permanecían en nuestra facultad durante un mes recibiendo capacitación intensiva de parte de algunos de nuestros profesores, en particular los del área de didácticas específicas, como enseñanza de la lengua y de las matemáticas. Fue necesario organizar además la recepción, el alojamiento, la alimentación, así como actividades extracurriculares que los hacían conocer lugares de interés en nuestra ciudad y provincia. En un segundo momento los profesores de la escuela viajaron a Santiago de Chile a desarrollar actividades de capacitación en el Centro de Perfeccionamiento que el Ministerio de Educación chileno tiene en Las Condes. Con los fondos que se generaron con este proyecto se logró adquirir importante equipamiento informático para la escuela.

¿Cómo describirías las dinámicas de la investigación en la ECE por ese tiempo?

Me parece que al haberse desarrollado un área específica de investigación educativa dentro del Centro de Investigaciones de la Facultad, sin dependencia orgánica de la Escuela, las actividades de investigación de los docentes escapan a la orientación o coordinación desde la Escuela. Quedan articuladas dentro del área específica del centro de investigaciones. No obstante, siempre se dieron actividades de coordinación, en especial las relacionadas a la organización conjunta de los Encuentros de Investigación Educativa que se realizan cada dos años, creo.

¿Cómo eran las relaciones con las y los estudiantes?

Entiendo que las relaciones se daban según lo previsto en las pautas de organización vigentes: los estudiantes tenían sus representantes en el Consejo de Escuela, ellos eran los que presentaban en ese ámbito los problemas que consideraban se debían atender y las propuestas de su claustro. No recuerdo eventos destacados en ese ámbito.

¿Qué cuestiones se planteaban con respecto a la planta docente de la escuela y las condiciones de trabajo?

Creo que se daban las mismas dificultades que se reiteran desde hace mucho tiempo, no sé si habrán resuelto en alguna medida en estos últimos años: demasiados docentes, especialmente asistentes, con dedicación simple, con una demanda de trabajo que excede esa dedicación. Buena parte de los esfuerzos de la dirección de la Escuela se los llevaba el gestionar más recursos (los famosos “puntos” docentes) y analizar la reorganización de los mismos para hacer más eficiente su uso. No obstante, cuando se lograba ampliar la dedicación de los docentes, se enfrentaba la dificultad relativa a los espacios de trabajo: no se habilitaban, en los espacios con que cuenta la facultad, lugares de trabajo para los docentes más allá del aula de clases. Las horas de dedicación se cumplen en los domicilios particulares, generando marcadas limitaciones en las necesarias actividades de participación en la gestión de la escuela, coordinación de cátedras, tareas conjuntas, etc.

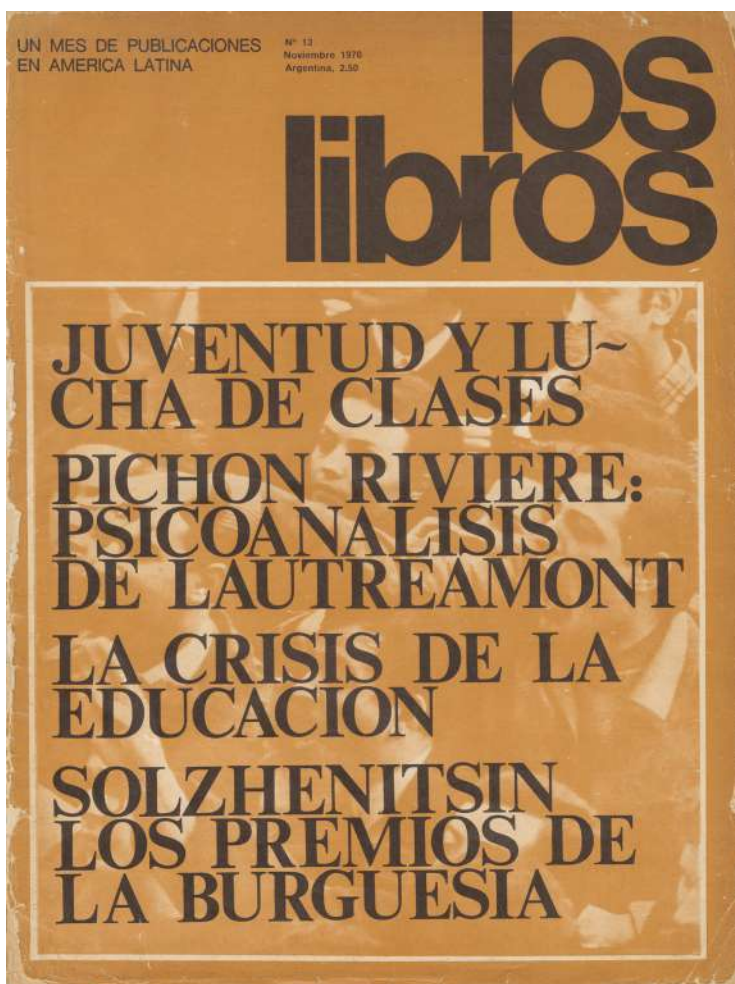
Bibliografía

- Barco, S. (1973) Antididáctica o nueva didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación. Año III. Número 10. Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Rodriguez, A. (1974) El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación. Año IV. Número 12. Buenos Aires.

Ezpeleta, J., Teobaldo, M. y Villanueva, G. (1970). Educación, ideología y control social En Los libros. Año 2. Número 13. pp 18-22. Buenos Aires: Editorial Galerna.



ANEXO



en distribución		importación y exportación
D.E.A.		Rivadavia 1711 Buenos Aires Argentina
... y también en ediciones		T.E. 40-1089
DEA distribuye	DEA edita	DEA distribuye
Viaje alrededor de una mesa Julio Cortázar El amor nueve veces: Cuentos de Manuel Martín, Varisco, Comanini, Meckler, Ojeda, Cortá, Sáenz y Denevi Cuatro historias de Buenos Aires: Bernardo Verbitsky Los mejores cuentos argentinos de hoy 1958/70: Cortázar, Walsh, Coria, Rozewicz, Ojeda, Comanini, Castro, Moyano, Varisco, Lynch, Sáenz y Sáenz Los 125 mejores poemas de la Poesía Argentina: selección de Juan Carlos Martín Son los 5 primeros libros de EDITORIAL RAYUELA	macedonio Literatura - Teatro - Cine - Artes directores: J. C. JAVIERI y J. VARELA julio 11 - Buenos Aires - Buenos Aires - 1.000  UN PEQUEÑO CAFÉ Marco Denevi HISTORIAS EN ROJO: Sylvia Polenz EL AMASIO: Osvaldo Dragún CEREMONIA SECRETA: M. Denevi LA CAZA DEL SHARK: Lewis Carroll FALSIFICACIONES: Marco Denevi JUMOR MIO: Jordan de la Cruz CIENCIA-FICCIÓN: Nuevos cuentos argentinos: Azary, Bagaría, Benini, Casan, Denaro, Elías, Golegorsky, Gross, Osterheld, Proietto y Vignati. en prensa: El Anillo, falso misterio e historias y aventuras del barón D'Ommer, por Guillaume Apollinaire - El candidato, por Fédor Dostoiévski. Un volumen Dos relatos: La edad moderna y La casa natal, por Henry James. CALATAYUD-DEA editores	historias argentinas: Para un tiempo de fabula: Guillermo Gahere. Quattro Ríos, en coesa de Bouda: Luchiano Zia. La selva y la arena: Raúl González Tuñón Edición BUENOS AIRES Para entender la historia: 1. Los mitos y los tiempos - 1810/182 2. Del pasado a la oligarquía 1852/1904. 3. La bella época - 1904/1922 4. El sexo dominó - 1922/1943 5. La era del bonapartismo - 1943/1970 Estos son los hitos de: REVOLUCIÓN Y CONTRARREVOLUCIÓN EN LA ARGENTINA, Por Jorge Abelardo Blasco, Ahora en 5 tomos Ediciones del MAR DULCE Libros que deben leerse: Cantos a una madre La educación de los padres El matrimonio moderno La voluntad de vivir Obras de Wilhelm Stekel Ediciones LIBERA En distribución exclusiva: Romance del amor eterno Romance del amor resignado por Rafael de León El pacto de la soledad, por Rueda de Hail y 100 editoriales argentinas en distribución exclusiva por Rafael de León, liza y eufrasio a D.E.A. S.R.L. Rivadavia 1711 - Buenos Aires
El libro del: Metáfora y mitos D. V. Gouvier La mayor novela de todos los tiempos: F. Balthazar Como vender poemas: V. Ray Como escribir en relación pública: Víctor Ray Como hacer la inteligencia: Víctor Ray Método de lectura veloz: Víctor Ray El arte de redactor: V. Ray Ediciones PERSEO		
La creación del libro Herbert Read Editorial PROYECCION		
¿PARA QUE SIRVE LA LITERATURA? Jean-Paul Sartre/S. de Beauvoir Editorial PROTEO		



Año 2 - Nº 13, Noviembre de 1970

Agrupada por
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
EDITORIAL LOSADA S.A.
SOMTE AVILA EDITORES S.A.
SIGLO XXI EDITORES S.A.
EDITORIAL UNIVERSITARIA DE CHILE
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD
CENTRAL DE VENEZUELA

Editor: Néstor Schmucler

Editor responsable:

Guillermo J. Schmucler

Director de Redacción:

Guillermo J. Schmucler

Administración:

Cristina López Méndez

Corrección:

María Elena Vela

Diseño gráfico:

Isabel García

Colaboradores:

Chile: Enrique Lora y Miguel Falcón

Argentina: Elías Ceballos Ruiz-

guez, Vianello, Adriana Contar-

guez, Lora y Víctor Vargay, Pere-

graz, Adolfo Ferrero, Leopoldo

López, Raúl, Francis, Sila

Ruiz.

Los LIBROS se publican por

Editorial Losada, Redacción y Pu-

blación, Tucumán 1427, 2º piso,

of. 223. Tel.: 45-0040, Buenos

Aires.

Colaboradores

ARGENTINA, apócrifos, Buenos

Aires, Hacia S. C. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A. S. A.

Sumario

DOCUMENTOS
Schmucler: *Los premios de la burguesía*, por
Néstor Schmucler pág. 4

LITERATURA ARGENTINA
Leopoldo Marchal
Miguel o la guerra
Argentina trancada y su guerra recanada, por
Angel Muñoz pág. 6

LITERATURA FRANCESA
Los Centros de Madones, por Enrique Fichon
Rivière pág. 8

SOCIOLOGÍA
Julio Marchal: *Los estudiantes juveniles en la
sociedad argentina*.
La juventud, lucha de generaciones o lucha de clases,
por Fernando Torres pág. 12

PEBAGOGÍA
Camp y una profesión
Educación, ideología y control social, por
José Espinosa, María E. Teobaldo y Guillermo
M. Villanueva pág. 18

Franz Fanon: *Alargación y violencia ante
el tercer mundo*, por Raúl Urquía pág. 24

POESÍA
La nueva poesía en Estados Unidos, por
Alberto M. Porcino pág. 22

TEATRO
Acercos de un nuevo teatro revolucionario, por
Carlos Zola pág. 26

LITERATURA NOROCCIDENTAL
Ench Sogal
Love Story
Love Story — El partido veracruz, por Ger-
mán Leopoldo García pág. 28

ECONOMÍA
Adolfo Kozlik
El capitalismo del desarrollo
Cura ver el subdesarrollo y su legitimidad, por
Marcelo Horowitz pág. 30

Revisión de la totalidad in-
telectual y política, por el
autor, que como la ley, IMPRESO
EN LA ARGENTINA.

Los artículos firmados que apor-
tan en LOS LIBROS no reflejan
necesariamente la opinión de la
redacción.

COMPOSICIÓN: Guzmán, en
rito, Editorial.

Impreso en Editorial Los

Tarjetas de suscripción

Argentina:

12 números \$ 3.000

Andrés

12 números US\$ 10

Via aérea

US\$ 15

Rapido

12 números US\$ 12

Via aérea

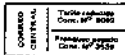
US\$ 16

Chapas y glosas a los órdenes de 600-

000 en LA ARGENTINA S. A. S. A. S. A.

Traslado BP 1427, Buenos Aires, Buenos

Aires, Argentina.



• Cuando este número ya estaba en prensa, *Los Libros* comenzó a editarse y distribuirse que actúan en Argentina para una reunión con el periodismo a fin de considerar el problema de la calidad censura que realizan determinadas organizaciones del Estado argentino. En esa oportunidad se dieron a conocer detalles de esos mecanismos censureros y cómo que reflejan el doble rasero que produce la quema o retención de libros editados.

Si por un lado la prohibición de circulación de libros de cierta clase —menada como "ideológica y moralmente anti-progresista"— afecta la economía del país con el impedido, por ejemplo, la exportación de buenas cantidades de textos, por otro constituye un motivo de deterioro de la imagen de distancia negativa que pretende construir el gobierno argentino. En este sentido, numerosos órganos de prensa argen-
tinos y extranjeros se ocupan del tema, agrupándose entre otros casos que significa la reciente declaración de la SIP acerca de absoluta libertad de prensa en Argentina en relación con esta prohibición de circulación de textos calificados "racistas para el orden democrático".

Pero entre dos aspectos confluyen totalmente la intensidad del fenómeno. *Los Libros* comenzó a una reunión donde se disminuyó la intensidad de censura, pero lejos de pensar que con reuniones de prensa o denuncias desaparecerá la retención esencialmente represiva y violenta de la sociedad capitalista argentina. *Los Libros* desea conseguir el mayor grado de actividad posible de los editores argentinos para aliviar en cierto modo la presión de censura, y para esto comprometer la capacidad de trabajo pero *Los Libros* aspira a que su propia práctica como revista constituya una manera consistentemente efectiva de denuncia y aplicación contra la naturaleza misma de la sociedad capitalista. Sólo una radical transformación de la sociedad argentina hará desaparecer efectivamente la censura. Hacia esa transformación radical consecutivamente tiene que dirigirse hoy el trabajo en el ámbito cultural que justifica nuestra existencia. En el próximo número presentaremos una extensa nota sobre el asunto, y abriremos una sección permanente que de cosas de los apócrifos de censura que se registran en América Latina.

• Leopoldo Marchal, editado durante años, fue reeditado con la extensión del pensamiento hasta el día de su muerte. Si era política la supuesta de un momento (Marchal fue uno de los pocos escritores argentinos que se dedicaron al periodismo), también fue política la reedición. Es posible que fuese así la consideración desde la única perspectiva literaria: la significación de su obra como tal y la función ideológica que desempeña. El artículo de Angel Muñoz expresa un punto de vista sin duda abierto e polémico.

• Néstor Schmucler se ocupa del Premio Nobel de Literatura 1970, tratando de ubicar el problema en términos del papel que debe cumplir la literatura en un país que se ha propuesto destruir todos los temas que castigaban la mente burguesa del pensamiento.

• La experiencia política chilena de estos días abre un mundo de problemas y de perspectivas de gran interés para América Latina. Los libros ha sentido el deber participar de esas acontecimientos, y en este momento en grupo de especialistas trabajan en Chile dirigidos por Armando Marchal en el material que entregará en próximo número.

pedagogía

Educación, ideología y control social

Estudiantes de la Escuela de
Barbano.

Carta a una profesora
Bolívia de Buenos Aires, 1981 año.



Superado el impacto de la primera lectura de Carta a una profesora, no se podía pensar que los sistemas educativos argentinos fueran, en su totalidad, "democráticos de Barbano". Carta a una profesora denuncia las contradicciones y falencias de un sistema educativo que media su intervención en función de la selección de qué se enseña. Transluciendo desde la raíz, toda crítica hacia la más reciente respuesta, que denuncia, sin embargo, no llega a desentrañar las raíces mismas que hacen de las instituciones educativas un mecanismo de perpetuación del orden social. Una escuela, en cambio, un espacio que conduce a la correcta percepción del análisis: la particular configuración de la red de relaciones sociales en la que se inserta el sistema educativo y los roles culturales que éste adopta en consecuencia.

Enrique tienen conciencia de los progresos por el sistema educativo en que los alumnos de Barbano pueden "pasar" en todas las situaciones: "Dificultad de la lectura y año a año sus análisis originales. Por eso, cuando describía el mundo de la escuela, su crítica se tan implacable como inoperante. La propuesta obligatoria de la enseñanza "Ocho años que dice ocho grados distintos. No cuatro grados conados dos veces (de uno)", la "imposibilidad de enseñar y criticar" (No hay nada más importante que decidir en parte quién será docente), los modelos de conducta ("Para estudiar que gaste en sus acciones habría que ser ambicioso a los diez años"), los fines, los contenidos, el lenguaje, los métodos, el currículum, la particular manera de ser del "barbano", etc., más o menos a una crítica de los modelos de enseñanza.

Los contenidos de Barbano describen una "cultura nueva" que, a pesar de su fuerza, permanece limitada de comprenderse a través de la escuela. Descubren también su propia imposibilidad de aprender y comprender esa cultura, como al mismo, el precio de esa imposibilidad. Su enfrentamiento con el sistema siempre conduce a un fracaso: o bien el sistema los rechaza porque no internalizan su cultura o bien la

internalización de esa cultura implica el fracaso de dejar la propia. Como los hijos de los obreros que van a la universidad y cambian de raza". Como dice Pichón no se los vea que sus culturas no se la cultura de todos, sino simplemente la cultura de otro clase; la clase dominante. Sin embargo no agotan una recomendación. Se lo hicieron no sólo con "pertenece a las masas" y poseer la palabra" en el marco de una sociedad en la que trabajo manual y trabajo intelectual constituyen diferentes actividades.

Una cultura dominante, institucionalizada, se la traducción al plano ideológico de una estructura de poder. Para desde esta perspectiva una reflexión sobre la educación plantea la necesidad de descubrir los modos de funcionamiento que condicionan y procuran la integración del individuo al sistema y el carácter de totalidad orgánica de aquellos.

No es casual que el sujeto destinatario de esta carta sea "una profesora". El docente, autoridad, poseedor de la decisión, dueño de la visión en su caso, aparece que encarna toda la cultura escolar. Su lenguaje, sus maneras de operar y de pensar, de transmitir lo que debe transmitir, constituyen los puntos de una distinción social que los chicos de Barbano descubren cuando reflexionan sobre la similitud de los compañeros o cuando, más avanzados, confrontan la situación de una mujer. Es verdad que en la relación pedagógica y a través de ella aparecen todos los enfrentamientos, debates y discusiones posibles dentro de una situación de enseñanza-aprendizaje; también es verdad que ella vehicula, en particular para la perspectiva del alumno, todo el funcionamiento de la escuela. En su rol, quizás, la referencia que se haga a esta relación cuando se trata de analizar el sistema escolar y la complejidad de la cultura de que su optimización depende a la escuela de todos los roles que la

desempeñan.

En este error indolente precisamente los estudiantes de Barbano cuando, luego de hostilizar muchos de los roles que marcan la conducta del docente-barbano, apalan, en su primer final, a la buena conciencia de los maestros para no ser dueños de la escuela. En los últimos años, al problema en la apertura de una relación que se resuelve por sí misma, "hecho de lo que sucede en el aula" puede entenderse en el enfrentamiento mismo", comenta Pichón. Pero en la forma de la relación se estructura una relación y en la forma mediante la cual se ejerce, en su rol, como, desde entonces los "límites" que garantizan el control social. Los mismos límites que existen en todos los niveles de la organización institucional de la sociedad argentina, en el sistema escolar, cristalizándose en la relación educativa. De entre ellos —y que, no importa a los roles de Barbano— el docente tiene un papel principalísimo, al igual que los contenidos y las formas institucionalizadas de la enseñanza del saber.

La lectura de Carta a una Profesora mueve la reflexión sobre una serie de problemas cuya explicación, análisis y sistematización pueden proporcionar un espacio de reflexión general tanto para valorar los alcances de esta obra como para mostrar las funciones de los programas educativos, argentinos. Lo que sigue es un primer intento de explicitación de esos problemas.

Existe un consenso general que comienza a la escuela como la reproducción de que se usa la sociedad para formar y transmitir normas, valores, conocimientos, hábitos, etc., reconocidos como valores y deseables. Este función se agudiza al entrar el sistema social y, por lo tanto, de una institución escolar, desvinculada de ideología dominante. Otro argumento recurrente fuerza ser considerado: el que a través de la escuela se obtienen los recursos humanos calificados para satisfacer las demandas cognitivas que la sociedad plantea. Ambas funciones son totalmente empíricamente un denominador común que hace indistinguible entre la escuela y la institución, clasique y forme a los individuos en el ámbito de un principio de racionalidad que los prepara para los diferentes roles que deberán desempeñar. En este sentido, concluye que la escuela es una institución porque internaliza la cultura de la sociedad global, puede llegar a

En 1954 las autoridades académicas relegaron en Barbano los que años antes, tras el golpe de 1953 a los 44 años. En ese entonces era sólo una escuela popular, no tanto para optimar el sistema de la ignorancia, sino el sistema de la desigualdad. Antes de su creación se publica Carta a una profesora, cuando se recoge la experiencia de Barbano protagonizada por un grupo de educadores, entre 13 y 15 años.

El método de elaboración del libro comienza como una reunión de las formas sociales de la transmisión del saber. La enseñanza es colectiva, el líder del grupo es el alumno. Alguien habla en primera persona porque atravesó la experiencia que se quiere enseñar; Jorge, que proporciona datos y metodológicos está comprendido en la experiencia y la de todos. Luego se el portavoz de las múltiples experiencias, Manuel es el "empleado" responsable: Amelito, Carlos, Luis y otros compañeros, habiéndose unido al "grupo" de los alumnos, comenzaron con vivencias en países extranjeros. Juan aparece como la única persona para quien la escuela aprende sentido.

En una carta a propósito de los combates del Frente de Liberación Nacional argentino y de una visita oficial de De Gaulle, el cura Milla dice algo que caracteriza su actitud: "Cuando la gente tristes de pertenecer a una iglesia cuyos publicaciones nos hacen a los chicos por su propio modo. La ley mandada de la buena educación fue escrita en Ley Moral de la Iglesia de Cristo. Cuando dice entonces va al infierno. Quien se cambia no dice eso, pero los pone un elemento, o no pregunte si los devotos que se unieron con esas atrocidades, mientras persigue al libro (la iglesia) que testimonio ese caso, más de visto a Italia y es acogido con la misma que requiere la buena educación".

La experiencia de Barbano tiene en total un significado inmediato a través del libro que produce: pedagogía política-cultural que se encuentra en el desarrollo de la necesidad del sistema educativo y en la bandera de la subversión educativa de septiembre de 1967.

castellanos de su voluntad. El capitán y los castellanos parecían que querían dale aquella cantidad de su gracia que debía de tener mucho seso (que era el fin y consuelo de su trabajo); destruyeron e dieron que se quisiera partir; e tornaron al cuerno del alca e dan sobre suaves en el pueblo, quemándolo con fuego que pasaran, malicón y quemaron mucha gente, e robaron canchales e sacaron mil castellanos otros.

Partición de los Chas. Tronando

[illegible][illegible]

A diez o quince leguas de Panamá están un gran número de misioneros de San Juan de los Rios, y muy raras de encontrar allí los cristianos y sus familias como si fueran hermanos suyos y presenté al capitán cincuenta mil

pero serios gigantes. Y que en ellos se haya ejercido estas tres cosas me gusta mucho. Y me gusta mucho que haya podido salir, es una manifestación de fe, pues, posiblemente terminados los estudios, el cual a que se no ofrece ser necesario, se daré primeramente y con justicia tachados de la recomendación específica y dote seriedad de un que está, pues, tanto la integridad y dotes anteriores, y por lo que en libertad dote amara: que en aquellas tesis se haga posible de hasta 200 veces, o, según la disposición de la tierra en que se fundaron y que a aquellos se ponga un gobierno por lo que a la política que se han desarrollado en agricultura y en algunas villas y barrios.

Barroto de Los Castaños. Historia de las Indias. Tomo II. Año 1900.

En el provincia de Yucatán, donde
de el Obispede que Juan de
Hondurita. Nuhn uno libros de
los a su modo, edificandolos e pla-
nificando, en que trata los indios
que en las distribuciones de sus Tiempos
y sus temporadas, con de grande
orden y concierto, y en su
ordenamiento que todo aquello de
sus hechuras y arte magna, y
que se habian de querrel, y permit-
tirse aporlos libros, lo cual, antes
nos despus no sólo los indios sino
significos oñones, que descanza lo
por sucesos de aquella zona. Lo
que en el libro de los indios, que
es particular los ministros que
es superior, los parados machos
memorias de cosas antiguas y
tas que podrian no podes aprobe-
char.

F. Joseph de Acosta. *Historia natural
y moral de las Indias*. 1590.

[illegible]

Dign que jero, enen, que toda
la casa y barbacena de la iglesia
estaban llenas de calabazas y champo
mucros, que yo no sé de qué man
ta lo escribí, pues en las calles y en
los mismos patios de Toluca co
había otra cosa, y no podíamos sa
dar más entre curules y calabazas de
malos mucros.

El día siguiente entró el general con su ejército en el pueblo, y la ciudad quedó desamparada en su totalidad. Aquella tarde salieron cuadrillas de campesinos a coger por todas partes el campo y se les había puesto de castigo. Trepaban algunas que servían de estafetas y los prendieron, más no fue posible llevar alguno de ellos vivo al real para tomar luego de allí porque, manifestándose para ser fusilados, los luego se echaban en el suelo y decían: «no mata o no mata» y se despondían a pelear a cualquier altura se les hacía, y, si querían, se rendían porque no querían ser depauperados, por lo cual fue forzoso a los carabineros matarlos a todos.

del ~~fact~~

También asomaron en el 3 de
mes de setiembre comenzó el trabajo
por calzas, que debería pagar
cada quien constantemente en 4 toa-
das y al cabo de cuatro meses de-
ría ser su pago diez vez. Qué le
impuso así al doctor Ballesteros
Villalón; esta fue quien obligó
millonaria a toda la gente, porque la
tormenta tormenta a todos en la
cuenta del Ray de España. Entonces
ocurrió que empezó a aparecer la co-
dina de gobierno, que estaba en su
frase los mexicanos, hombres y muje-
res; la razón fue que cuando muy
disparados por la cantidad de toa-
drillos que no podía pagar y así
le devolvía a ellos.

Chamipala, Relaciones originales de
Carlos Amadorson.



Siempre están juntos y cuando ella toma la mujer, el dueño del marido y el marido, de repente, se va pensando alguna cosa, pero ella le dice: «ca ella y tengo que ir a vivir con él». Mía al no poder con el hombre, él mismo se va a buscar a otra parte. Mía al no poder con el marido, ella misma se va a buscar a otra parte. Mía al no poder con el marido, ella misma se va a buscar a otra parte.

Microplasm D'Olivet. Crinoides de la
faune précolombienne. Fig. 633

[illegible]

bien de áreas interdependientes de la realidad, que se ven simultáneamente (lo cual no implica que se afirmen que allí donde sea lícito chocar "se concientizan"). El saber burgués/letrado las disciplina a partir de las experiencias y por ellas respalda la parcialidad de sus campos. De este modo justifica los límites -tan aparentemente cuidados- que demarcan las distintas parcelas del conocimiento de la realidad y de cuanto de un nivel de análisis que no supera los poderes visuales de esa realidad (9).

Planificado es el consumo humano, es natural que no se agotaran las vitales conexiones a interacciones de los diógenes humanos. Y se precisamente en esta incapacidad para analizar la carácter único de la realidad se fundamenta los objetos de estudio en una totalidad histórica que los abarca y los establece donde pueden localizarse uno de los sujetos que hacen de este saber un mecanismo conservador del statu quo. Es la razón de la realidad subjetiva en la selección de los contenidos que, a la vez, operan como condicionadores para que este visión se reproduzca.

La organización de estos contenidos, por su parte, se relaciona directamente con las distintas concepciones del aprendizaje que puede albergar la institución escolar. De la concepción del aprendizaje, implícita o explícitamente adoptada, depende la organización de la tarea docente, incluido el ordenamiento de los contenidos.

A través de la ponderación de los contrarios, toma cuerpo la expresión más visible de filtración ideológica. De la ponderación depende lo que se dice y las prioridades según las cuales se dice, el ítem más visible

Jetivos, las instituciones educativas disponen de diversas formas de control. Estas sirven tanto para controlar lo que se aporta del mundo de referencia incorporado como válido, como para primar lo que se manifiesta dentro de sus límites. El sistema de promoción (calificaciones, exámenes), el sistema de sanciones (suspensiones, expulsiones, etc.), son algunos de los instrumentos a través de los cuales se materializa el control. Ellos evalúan lenguaje, conocimientos, pautas, hábitos, etcétera.

La comparación de la escuela como institución neutra y democrática explica el carácter de imparcialidad y objetividad que se asigna a los mecanismos de control. Pero, asimismo, la estratificación social de la población escolar no es homogénea, las formas de control se convierten en formas de selección social. Los diferentes tipos de alumnos, particularmente, contribuyen al arma más poderosa y triboérica de esta selección porque evalúan el background cultural del alumno (7), más que su aprendizaje escolar. Por sus razones nada involucra merced de instancias que como individuos diferentes son sometidos a *adverse selection*. La correlación entre *social background* y *achievement* es fuerte, indica una total claridad el carácter discriminatorio de los controles.

Ceballos preguntarse, entonces, hasta qué punto es válida la concepción según la cual la educación opera como canal de ascenso social (8). Otro problema que surge a partir de estas consideraciones es el que se refiere a las funciones de control social que ejerce el sistema educativo y a sus posibles relaciones con las

Hefatos tracado, en lo posible, de señalar algunas de los problemas y contradicciones que presentan los sistemas educativos burgueses y profundizar en el análisis de los ataques de Barbara Grier Weiler a los consercuivos. Estas líneas —consercuivos— sitúan a la educación en su verdadera perspectiva dentro de los anarcos de una sociedad clasista. Todo he sido considerado en un nivel de anarcos generalidad escurriendo, expresamente, implicaciones de demasiado extensas y complejas en beneficio de una visión global que mostrase su problematización intrínseca. Sin embargo, numerosos aporques que aquí no hemos señalado, o que los hemos señalado sólo de paso, son objeto de una discusión más

En este modelo, el análisis debe extenderse a problemas tales como: el de la formación de maestros y profesores, dimensiones de nuevas áreas, límites de la omnipotencia del docente, el rol del docente, entre otros, necesarios para lograr una comprensión más integradora de la realidad educativa. Solo así será posible un modelo teórico de análisis, cuya operacionalización, en cada caso, permita la construcción de un modelo que sea posible su modificación y adaptación a las nuevas realidades, hasta puntos finales, insuperables, tal y como lo plantea el modelo de respuesta a cuestionamientos tales cuestiones como el de las posibilidades de la educación en el sistema educativo a la estructura productiva, el rol que juegan los diferentes niveles en esta integración, los características de la educación en los países capitalistas y en los países

Si la critica che Barbiana ha fatto

de los polos de la cultura, y por lo tanto el enfrentamiento es absoluto. Pero ¿cómo perciben las clases medias la realidad educativa? Su aceptación de los rigles del sistema, atribuyéndole un valor de cambio e incluso social a la educación, significa algo más que una asimilación de los mecanismos de control, algo más que la internalización de una cultura? Sus enfrentamientos, ¿son tan distintos, más allá de su discrepancia con el valor de utilidad de la enseñanza? La más evidente contradicción de los contenidos de la educación media des funden de una educación clásica, o es sólo el emergente de contradicciones que el co-

Todo esto debe estar presente en el análisis que proporemos. Sería, por otra parte, la única forma de saber qué ocurre realmente con nuestra realidad educativa.

Juan Espelán
Marta E. Teobaldo
Guillermo M. Villalpando

18) "Se me forma lentamente y en el ejemplo de los casos concluyentes, una especie de "voluntad reactiva". Maza, El Capital, 18.

19) Familia, experiencias diversas y opuestas, pero que al menos se enfrentan a la misma realidad: el uso del lenguaje, el sistema de valores, hábitos, exigencias de comportamiento que emergen en el funcionamiento escolar.

20) Tal vez la respuesta a estos problemas debería buscarse en las contradicciones de un sistema social que al mismo tiempo que promueve el derecho a la educación, pone sobre un derecho humano fundamental, la gestión de un sistema educacional que, evidentemente, sufre de una serie de problemas que pretenden el logro de los mismos.

poesía norteamericana

La "nueva poesía" en Estados Unidos

Robert Lowell
Poems
Sachamere, 132 pgs.
New Poets USA,
de Ezra Pound a Bob Dylan
de la Flor, 118 pgs.
L. Farinagetti; A. Givaberg
G. Corto
Antologías
Ex. del Mediodía, 24 pgs.



¿Cuáles son las raíces que arraigan
que nacen desde
en estos encamientos pedregos? Hijo de
hombre, tú no puedes
acharcarlo, pues él apenas conoce
un pedregal de malignos, donde él
se bota.

1. Robert Lowell nació en 1917 y más que al título de Harvard intentó hacer valer su condición de conversaciones obligator, lo que motivó una condena de un año y un día de prisión: se negó en 1943 a marchar al frente de guerra, -antes de su crisis religiosa se había presentado como voluntario-.

Los poemas que tradujo Grim —una altísimamente cubiente vociferación su labor en cuantos a vertición, prólogo y notas— pertenecieron a los primeros trabajos por los que recibió el Premio Pulitzer en 1926.

Consejo el mismo Realizador en razón de su bien echada en sus poemas la exterior en la práctica religiosa y por momentos ("Concord") inventa vinculante con el trascendentalismo de Thoreau y Emerson en busca de un verdadero para su vida, en otros poemas ("Donde termina el sereno") ofrecen imágenes de los objetos

los del culto -oro y metales preciosos-
indios- capaces de representar una can-
dida valoración.

Esta selección de poemas destaca a un poeta asociado por su actitud que lo aligera del presentimiento para acercarlo al eclectismo; pero, baste que sus poemas cubren en su totalidad las miradas del apéndice de una fe que se quiere enraizada en el mundo. Roberto Lowell ha llegado a ser un poeta marginado, una condición de que, frente al patético del hombre; que el crítico debe comprometerse en una opción temporal ineludible. De esta modo, la llegada en la actualidad a ser un esforzado defensor del caso de la guerra de Vietnam. Desde esta perspectiva, los poemas involuocados se filigan a entregar más que la primera simpatía imagen de un poeta que ha avanzado posteriormente hacia

deflexas potiones.

[illegible]

答

10

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

POLEMICA SOBRE IVAN ILICH

L. Radice - A. Monasta - R. Rosanda - R. Nassif

ANTIDIDACTICA O NUEVA DIDACTICA - S. Barco

TEORIA EDUCATIVA Y REVOLUCION - G. Garcia

REPORTAJE A PAULO FREIRE

REVISTA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

año III, número 10
octubre de 1973

Director:

Juan Carlos Tedesco

Consejo de Redacción:

Guillermo García
Néilda García
Roberto C. Gargiulo
Gerardo V. Sánchez
Ju'ia M. Silber (U. N. La Plata)
María Clotilde Yapur (U. N. Tucum.)
Nora Godoy (U. N. Salta)
Justa Ezpeleta (U. N. Córdoba)
Martha Teobaldo (U. N. Córdoba)

La Revista de Ciencias de la Educación se publica tres veces por año.

Registro de la Propiedad Intelectual número 1.043.077.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Redacción y Administración: Cuba 1940, Bs. Aires, Argentina. Tel. 781-8443.

Suscripciones:

Argentina: Un año (tres números): \$ 16,—

Exterior: Un año (tres números): 3 dólares.

Los pagos desde el interior del país, se ruega hacerlos por giro postal a nombre de Juan Carlos Tedesco.

sumario

¿A quién favorece la desescolarización?, por Lucio Lombardo Radice	pág. 3
¿A quién favorece la desescolarización?, por Atilio Monasta	pág. 10
I. Illich y Lombardo Radice: dos reformistas, por Rosanna Rosanda	pág. 16
Réplica de Lucio Lombardo Radice	pág. 18
Apuntes para una crítica de la teoría de la "desescolarización", por Ricardo Nossif	pág. 20
¿Antididáctica o nueva didáctica?, por Susana Barco de Surghi	pág. 35
Teoría de la educación y revolución, por Guillermo García	pág. 59
Entrevista a Paulo Freire	pág. 50

Las opiniones vertidas en artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Prohibida la reproducción sin autorización de la Dirección.

¿ANTIDIDÁCTICA O NUEVA DIDÁCTICA

por Susana Barco de Surghi*

Advertencia:

Hace poco tiempo, en un grupo de trabajo de alumnos universitarios, escuché la exclamación, parodia de otra bien conocida, ¡la didáctica ha muerto, viva la didáctica! No es necesario ser freudiano ortodoxo para saber que las bromas esconden un fondo de verdad. A partir de ello, discutimos y analizamos buena parte de la problemática de la didáctica en la actualidad. Es por eso que tal vez este artículo tenga un exceso de "pasión", y que sea fácil, a través de él, descubrir el fondo de amargura que queda a todo aquel que analiza sus propios errores, sus propias falencias. Y, menester es reconocerlo, el dolor que causa ver la propia recurrencia.

Pero los autoanálisis críticos que quedan en tales, son inoperantes. Es necesario crear opciones que se efectivicen en la práctica, no en carácter de verdades que sustituyan a otras, sino como apertura de posibilidades, a partir del análisis de las cuales, puedan surgir instancias superadoras. Si en ese sentido algún aporte logro efectuar, el mismo no me pertenece, ya que es producto de la lúcida crítica de los alumnos y colaboradores con quienes llevo a cabo la tarea docente.

Analizando las definiciones de didáctica¹ contenidas en los textos sobre la materia, es fácil advertir la disimilitud que las mismas presentan. Algunos autores la consideran arte, otros, técnica, ciencia, disciplina, o metodología. La mayoría coincide en: a) excluir de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación, b) considerar que su temática central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso del aprendizaje, en el que se involucra al docente y al alumno. No es intención de este artículo entrar en la polémica acerca del carácter de la didáctica, pero sí en cambio, analizar las coincidencias establecidas y sus implicancias. Para facilitar el trabajo, tal vez sea útil redondear, a grosso modo, una caracterización del que-

* Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente dicta la cátedra de Didáctica en la carrera de ciencias de la educación de la U.N. de Córdoba.

¹ "La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible". I. NERICI, *Hacia una didáctica general dinámica*, pág. 39, Kapelusz, 1969.

"La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación". Fco. LARROYO, *Didáctica general*, México, Ed. Porrúa, 1967, pág. 33.

"Doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (del griego *didaskhai*: enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en ninguna asignatura especial." Karl STOCKER, *Ppios. de didáctica moderna*, Kapelusz, 1964, pág. 6.

La didáctica o metodología se refiere a la dirección del aprendizaje de los alumnos y tiene por objeto el estudio de los métodos, las técnicas procedimientos y formas, examinados desde un punto de vista general." Oscar IBARRA PÉREZ, *Didáctica moderna*, Aguilar, 1965, pág. 39.

hacer didáctico, tal como se desprende de las definiciones aludidas. La didáctica sería así, la disciplina de carácter *instrumental*, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar, con mayor o menor directividad, el aprendizaje que deberá efectuar el alumno, todo ello en arreglo a fines ya estipulados. Perfilada de esta manera, adviértese claramente que, pese a la preocupación generalizada por señalar la unidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el instrumental para vehicularlo queda en manos del docente, constituyéndose así en "sus armas", de las que dispondrá en arreglo a distintos criterios. Esta connotación verticalista y autoritaria, originada en una concepción de la relación docente-alumno de igual índole, ha signado la historia de toda la didáctica (con tan honrosas como contadas excepciones).

Paralelamente a ello, el instrumentalismo del que aparecen teñidas las definiciones, parece relevar al docente de la responsabilidad de determinar los fines en función de los cuales seleccionará los medios. Tal vez no pueda ocurrir de otra manera, ya que éstos le son impuestos: debe adherir a un proyecto o modelo educativo para cuya elaboración, generalmente, no se lo consulta y, de esta manera, se convierte en mediador, en ejecutor de un modelo verticalista. Este marco referencial coadyuva en el proceso de elaboración de una didáctica con pretensiones de *asepsia*, de *no compromiso* o *incontaminación*, que más adelante será tratado. Subsidiariamente, el docente se percibe como un técnico responsable, únicamente de la eficacia de la aplicación de sus instrumentos, a los que procura perfeccionar, a fin de lograr mayores rendimientos del aprendizaje que ejecutan los alumnos.

Los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado muchas veces por renovar y perfeccionar su implementación técnica. ¿Cómo se efectuaban hasta ahora esos cambios, en la mayoría de los casos? Ante el conocimiento de una nueva propuesta didáctica, si ésta les seducía por su originalidad, coherencia, por el prestigio del texto que lo contenía, la adoptaban, siempre y cuando contaran con la autorización de las autoridades correspondientes. Efectuaban, a lo sumo, algunas adaptaciones a la realidad áulica, consistentes fundamentalmente, en la anulación o sustitución de elementos con cuyo concurso no podían contar, por la precariedad de recursos con que habitualmente se ha movido el orden educativo. Luego, reorganizaban planificaciones llegando a cambios parciales en sus objetivos, cambiaban fundamentaciones de su accionar, reacomodaba contenidos, utilizaban nuevas metodologías, y en el mejor de los casos, modificaban formas de evaluación.

Sin embargo, la relación docente no se tocaba; se trataba de ver cómo ser técnicamente mejor docente. A lo sumo se producía una mayor "democratización" de la enseñanza, aunque esto rara vez excedía del plano de una mayor participación en el diálogo en clase, conducido fundamentalmente, a través de un interrogato dirigido hacia los objetivos y respuestas previstas por el docente. En el caso de implementar técnicas grupales, las características de la relación docente se trasladaban al seno del grupo, cuyo coordinador asumía las características del modelo magisterial propuesto: otorgaba la palabra o restringía su uso, distribuía el trabajo, organizaba conclusiones. El alumno que asumía este rol se desempeñaba, generalmente, con eficacia en el mismo: años de internalización de un modelo, repetido hasta el infinito por la cotidianeidad, (pese al cambio de rostros y modalidades) rendían su fruto.

A pesar del cambio en el rendimiento —que muchas veces se logró—, a nivel de actitudes de fondo, de aprendizajes concomitantes, nada cambió. Una vez más el docente había elegido determinadas adecuaciones (aunque estas comportaran un ajuste mayor al nivel de maduración del alumno), seleccionó métodos y tareas, graduaciones de las mismas (muchas veces con mayor rigor científico). Y el cambio de fondo no se efectuó, porque mientras no se redefina el rol docente-alumno con relación a la institución escuela, a sus objetivos, a su dinámica interna; mientras no se haga consciente la carga ideológica que comportan estos aspectos tanto como los métodos y actitudes que juegan en el proceso

educativo, no se habrá cambiado, sino asumido una actitud "gattopardesca": cambiar para que nada cambie.

Hoy la propuesta se presenta con una tónica distinta: no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico, de un cuestionamiento de la totalidad de formas vigentes, de la estructura de la institución, de los roles de sus miembros, del significado ideológico que se esconde tras todo ello. De allí derivará, fundamentalmente, un cambio de actitudes. Así el aludido cuestionamiento no podrá ser efectuado por el docente solo: los alumnos deben participar en el mismo, como deben hacerlo todos los docentes (incluyendo personal directivo) y, en la medida de lo posible, los padres también. Los analizantes deberán efectuar propuestas que se concreten en la práctica, con el compromiso de la participación de todos, para que las mismas se vehiculicen. Para ello se parte de la idea que es la situación toda de aprendizaje la real educadora, con todas las personas que la integran, y en la cual, nadie tiene el monopolio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Si se pretende que el alumno abandone la posición de receptor pasivo, tampoco puede seguir siéndolo el docente respecto de las normas que le imponen los tecnócratas de la educación. Las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por orden ministerial, aplicada burocráticamente, aceptada irrestrictamente, sino que las mismas deben partir de la percepción de las necesidades. No se trata, por supuesto, de dejar librados los cambios a la improvisación o a la mera imaginación, sino de desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, que involucre la investigación, experimentación, búsqueda de fundamentos y apoyos científicos para las propuestas que emanen del grupo de trabajo. Viendo la situación actual de los docentes, esto aparece como una utopía. Condicionados y constreñidos a obrar como ejecutores de planes, programas y metodologías impuestos desde arriba, encadenados a una función que en la práctica presenta muchas características burocráticas (pese a las exclamaciones en torno: "apostolado", "vocación de vida en servicio a los demás", etc.); mandados y mandantes, oprimidos y opresores, explotados y explotadores, ven castradas sus posibilidades creadoras, las que a su vez, no pueden renacer por decreto.

A esta altura del análisis se hace evidente: a) que las renovaciones en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una implementación tecnológica factible de ser ubicada, sin grandes trastornos, en un contexto educacional previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones; b) las actitudes aisladas carecen de valor, y en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a claros objetivos y valores asumidos consistentemente, resultarán inoperantes. Las actitudes no se dicen, se actúan, y no afectan a un aspecto aislado de la actividad, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.

De ello puede inferirse que el individualismo no tiene cabida ni funcionalidad en la nueva propuesta, ya que cualquier modificación introducida por el docente de buena voluntad, al amparo de una libertad de cátedra restringida por las limitaciones de un rígido orden institucional, terminan siendo trituras o absorbidas por un aparato organizado de manera tal, que ni se cuestiona ni permite que se lo cuestione, ni en sus fines últimos, ni en su funcionalidad, ni en sus contradicciones internas, ni en su funcionamiento.

Una nueva propuesta didáctica

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad toda. Significa la necesidad de analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de

qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación. Es que la didáctica no opera a nivel de laboratorio: transcurre en el enmarque de una situación sociopolítica concreta, en función o disfunción de la cual actúa. La implementación didáctica no puede, por tanto, verse como aséptica, descargada de connotaciones ideológicas o, al servicio de una pseudo ambigüedad política que encubre tendencias precisas. No existe área alguna del accionar humano que de una u otra manera, implícita o explícitamente, no sea expresión de una dimensión ideológica política que a través de él se manifieste.

Esto hace que, subrayando lo ya apuntado respecto de las respuestas individualistas, se vea la necesidad de movilización de todos los cuadros docentes en su conjunto, que deben debatir, no sólo internamente, sino con todos los que de alguna manera son responsables y/o destinatarios de la educación. Abrir el debate a padres, alumnos, gremios y sindicatos, organizaciones populares a nivel municipal, provincial y nacional, siempre con una mecánica organizativa que implique una auténtica participación democrática de las bases. Sintetizando, comprometerse y comprometer al pueblo en su conjunto con un proyecto educativo.

La realización del proyecto educativo así producido, depende de una condición previa, no precisamente mínima. Depende del proyecto de país que el pueblo elija y que decida realizar, y al cual se subordina lógicamente, ya que el sistema educativo colabora en la concreción de un tipo de hombre determinado.

Hasta ahora nuestro sistema educativo, tal como todo aquel que se da en el contexto de un país capitalista dependiente, fue organizado en función de los intereses de la burguesía, su clase dominante². Aceptando como cierta la afirmación que la escuela reproduce en su seno las características del sistema social en el que se inscribe y al que sirve: estando las relaciones entre los hombres determinadas por el sistema de producción en el que actúan, puede inferirse que los modelos de relación propuestos por la escuela, han sido los de dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad, carencia del espíritu crítico. El exponente más claro de ello ha sido el tipo de relación docente-alumno que se ha verificado. La misma, apoyándose en una matriz relacional asentada en el seno de la familia,³ ha proyectado en los alumnos una disponibilidad actitudinal que se concreta, particularmente, en el sistema productivo, al que una parte de los alumnos se incorpora al egreso del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles: primario, secundario, terciario. La relación patrón obrero, empleado-empleador, no difiere, salvando las distancias, del modelo educando-educador ya caracterizado. Para aquel que paralelamente a la formación escolar ejecuta un trabajo en la estructura productiva, el ámbito escolar obra como un reforzador. De esta forma, la escuela ha colaborado en un proceso de alienación, que no ha sido consciente para los educadores-ejecutores, pero al que apunta a nivel de fines implícitos o encubiertos, todo el sistema.

El encubrimiento de fines no ha sido del todo cauteloso a veces, y así el analizador más o menos avisado, puede caer en cuenta de lo siguiente: cuando se enuncia que la educación debe preparar al individuo para ser un ciudadano útil a la sociedad democrática a la que pertenece, la primera pregunta que surge es: con qué concepto de democracia se opera, si con uno for-

² Anibal PONCE, *Educación y lucha de clases*. Edic. El Viento en el Mundo, 1970. El autor traza un panorama de la educación desde sus comienzos, demostrado al servicio de quién actúa la misma.

Desde una perspectiva distinta, pero subrayando el carácter de instrumento al servicio de la burguesía, y además desnudando los mecanismos verticalistas y autoritarios, A. ALBERTI; G. BINI; L. DEL CORNO; G. GIANNANTONI. *El autoritarismo en la Escuela*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1970.

También ver T. VASCONI. "Contra la escuela". *Rev. de Ciencias de la Educación*, Núm. 9, mayo 1973.

³ R. H. BOHOLAVSKY. "El vínculo psicopatológico en la relación docente-alumno". En *Revista de Ciencias de la Educación*, Núm. 6, 1971.

exactas y naturales son presentadas como el paradigma de lo científico, aunque en el fondo, la actitud con que se maneje todo este campo, sea la del cientificismo a ultranza.

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de "conocer" algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente. El niño de los primeros grados toma contacto con oficios y profesiones, (categorizados en manuales e intelectuales) a través de láminas que, en el mejor de los casos, son a todo color, y que adornan paredes y pizarras. En algunas ocasiones, pocas por cierto, hace excursiones para contemplar el proceso de elaboración del pan u otro producto. El oficio se recorta y se aísla (sobre todo en las láminas y lecturas), se lo descarga aparentemente, de cualquier tipo de connotación, y se convierte, a través de la enumeración de herramientas, materiales y formas de procesamiento, en pseudo conocimiento. Pareciera que el carpintero, el plomero, el albañil etc., no tuvieran problemas laborales, no corrieran riesgos en su trabajo, fueran retribuidos con justicia por su labor, estuvieran siempre alegres y felices. Por otro lado, el médico, el ingeniero, el abogado, siempre resultan abnegados servidores de los demás, sin afán alguno de lucro, inteligentes por naturaleza, dignos de admirar y no sólo admirar sino emular, ya que en "nuestro país cualquier individuo puede llegar a ser un profesional de renombre, porque la enseñanza es gratuita y basta con ser inteligente, tener voluntad y tesón para llegar a la meta" (Claro, los alumnos son chicos y no se les ocurre preguntar por las estadísticas de extracción socioeconómica de los graduados universitarios, y si alguien de aviesas intenciones se los sugiriera, siempre está a mano el caso —entre miles— del médico, hijo de lavandera viuda y sin recursos que, convenientemente dramatizado, aventa cualquier sombra de sospechas).

En la escuela secundaria ocurre algo similar. Por ejemplo, las leyes son presentadas como justas e incuestionables, como verdades compendadas en pesados códigos, cuya dinámica de aplicación dada en abstracto, resulta incomprensible. Rara vez el alumno relaciona la protesta escuchada en su casa contra la arbitrariedad de tal o cual situación, con expresiones tales como "la majestad de la justicia". Difícilmente conecte las consecuencias físicas, económicas o psíquicas del trabajo de sus padres, con lemas tales como "la dignidad del trabajo", "el bien de los integrantes de una sociedad". Y a menos que ocurra un proceso de rara alquimia, no podrá hacerlo: los modelos y la realidad no se corresponden; las mitificaciones opacan lo cotidiano.

Las fragmentaciones de los contenidos, su falta de relación, parcelan hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre. Por eso es tal vez, que suene a vacío y a fórmula, aquello tan remanido de "formar la personalidad bien integrada".

¿Qué ocurriría, si en cambio, la escuela abandonara su acartonamiento (y por qué no, con una pizca de sarcasmo, su "acuartelamiento"), si rompiera su aislamiento y se integrara en el medio socioacultural de manera efectiva? ¿Se podría, acaso, presentar la maqueta sin fisuras de una mistificación de la realidad? ¿O acaso comenzarán las contradicciones entre modelo-realidad y las que afectan a la estructura social? ¿Conviene esto a los fines del sistema?

La evaluación

Si bien es cierto que los tópicos anteriormente tratados son puntos importantes dentro del ámbito de la didáctica, queda por demostrar en el análisis, de las características de uno de sus andamiajes fundamentales: [La evaluación. Dentro de los medios de los que ha dispuesto tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia las actitudes de dominación que el ejercicio de su rol implica.

Para el alumno es el momento de mayor ansiedad, miedo a veces (sobre

exactas y naturales son presentadas como el paradigma de lo científico, aunque en el fondo, la actitud con que se maneje todo este campo, sea la del cientificismo a ultranza.

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de "conocer" algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente. El niño de los primeros grados toma contacto con oficios y profesiones, (categorizados en manuales e intelectuales) a través de láminas que, en el mejor de los casos, son a todo color, y que adornan paredes y pizarras. En algunas ocasiones, pocas por cierto, hace excursiones para contemplar el proceso de elaboración del pan u otro producto. El oficio se recorta y se aísla (sobre todo en las láminas y lecturas), se lo descarga aparentemente, de cualquier tipo de connotación, y se convierte, a través de la enumeración de herramientas, materiales y formas de procesamiento, en pseudo conocimiento. Pareciera que el carpintero, el plomero, el albañil etc., no tuvieran problemas laborales, no corrieran riesgos en su trabajo, fueran retribuidos con justicia por su labor, estuvieran siempre alegres y felices. Por otro lado, el médico, el ingeniero, el abogado, siempre resultan abnegados servidores de los demás, sin afán alguno de lucro, inteligentes por naturaleza, dignos de admirar y no sólo admirar sino emular, ya que en "nuestro país cualquier individuo puede llegar a ser un profesional de renombre, porque la enseñanza es gratuita y basta con ser inteligente, tener voluntad y tesón para llegar a la meta" (Claro, los alumnos son chicos y no se les ocurre preguntar por las estadísticas de extracción socioeconómica de los graduados universitarios, y si alguien de aviesas intenciones se los sugiriera, siempre está a mano el caso —entre miles— del médico, hijo de lavandera viuda y sin recursos que, convenientemente dramatizado, aventa cualquier sombra de sospechas).

En la escuela secundaria ocurre algo similar. Por ejemplo, las leyes son presentadas como justas e incuestionables, como verdades compendiadas en pesados códigos, cuya dinámica de aplicación dada en abstracto, resulta incomprensible. Rara vez el alumno relaciona la protesta escuchada en su casa contra la arbitrariedad de tal o cual situación, con expresiones tales como "la majestad de la justicia". Difícilmente conecte las consecuencias físicas, económicas o psíquicas del trabajo de sus padres, con lemas tales como "la dignidad del trabajo", "el bien de los integrantes de una sociedad". Y a menos que ocurra un proceso de rara alquimia, no podrá hacerlo: los modelos y la realidad no se corresponden; las mitificaciones opacan lo cotidiano.

Las fragmentaciones de los contenidos, su falta de relación, parcelan hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre. Por eso es tal vez, que suene a vacío y a fórmula, aquello tan remanido de "formar la personalidad bien integrada".

¿Qué ocurriría, si en cambio, la escuela abandonara su acartonamiento (y por qué no, con una pizca de sarcasmo, su "acuartelamiento"), si rompiera su aislamiento y se integrara en el medio socioacultural de manera efectiva? ¿Se podría, acaso, presentar la maqueta sin fisuras de una mitificación de la realidad? ¿O acaso comenzarán las contradicciones entre modelo-realidad y las que afectan a la estructura social? ¿Conviene esto a los fines del sistema?

La evaluación

Si bien es cierto que los tópicos anteriormente tratados son puntos importantes dentro del ámbito de la didáctica, queda por demostrar en el análisis, de las características de uno de sus andamiajes fundamentales: La evaluación. Dentro de los medios de los que ha dispuesto tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia las actitudes de dominación que el ejercicio de su rol implica.

Para el alumno es el momento de mayor ansiedad, miedo a veces (sobre

todo en el examen o lección oral). Lo visualiza como una trampa; un obstáculo salvable mediante la repetición y la picardía, un instrumento para saldar cuentas surgidas por problemas disciplinarios. Por su parte el docente suele manejar la evaluación como el momento en que se verifica cuánto ha aprendido el estudiante sobre determinados temas, traducido en una nota o calificación. A su vez ésta adquiere otras connotaciones fuera del ámbito escolar. Los padres premian o castigan a sus hijos por el quantum alcanzado. En algunas oportunidades, y si sus recursos económicos se lo permiten, "pagan" por las notas, ofreciendo cierta cantidad de pesos por cada diez, excelente o sobresaliente logrado. Luego, compiten con sus amistades alardeando por la cantidad de topes máximos alcanzados por los chicos. De esta forma, y por vía indirecta, los hacen entrar en el juego de la competencia del que, más que partícipes, son esclavos. Salvando las distancias, la carrera del valer por el auto que se posee, se inicia en el valer por las notas que se obtienen.

La escuela misma ha promovido durante mucho tiempo esta actitud, a través de los cuadros de honor o el nombramiento de abanderados por promedio. Tampoco los reforzadores externos se hicieron esperar: los programas radiales o televisivos de competencia entre colegios, subrayaron el sentido apuntado.

Yendo más allá aún, ¿cuáles son los medios, cuál el proceso de obtención de una nota y quiénes tienen oportunidad de llegar a las calificaciones más altas? La mayoría de las pruebas tradicionales comporta mera evocación por parte del alumno: cuanto más fiel es la memoria, más alto el puntaje. Si el instrumento se actualiza y se convierte en una prueba objetiva en lugar de un ensayo o cuestionario, se desdibuja la imagen catequística medieval que estos últimos evocan. Y valga la exageración, se da lugar a la figura de la moderna computadora que, en algunos casos, puede relacionar complejos circuitos de información, establecer analogías entre ellos, combinar mensajes entre sí, en medio de febril "actividad". Tantos ítems de respuesta correcta, tantos no contestados, tantos errores, igual a tantos puntos. El alumno sigue luego su propia computación: suma, divide, promedia; calcula cuántos puntos le faltan o sobran para alcanzar la nota deseada, y de acuerdo a ello, estudia o no la próxima lección.

El mecanismo se multiplica, refuerza y barroquiza en las múltiples circunstancias escolares. Si el docente interroga en clase, el estudiante verá la posibilidad de triunfar, en función de la derrota ajena: cuantas menos respuestas correctas den los compañeros, más oportunidades de ser bien conceptualizado tendrá él. El producto así obtenido, ya se ha dicho, podrá ser canjeado en el mercado cambiario familiar, por dinero, objetos, aprobaciones, prestigio y afecto.

¿Quiénes son los que pueden inscribirse con posibilidades de éxito en esta carrera desenfadada? Aquellos cuyos padres tienen conocimientos y tiempo para supervisar sus estudios (cuando no, pagar maestros particulares); los que disponen de libros, de todas sus horas para estudiar, de una alimentación adecuada que los mantenga en condiciones de realizar el esfuerzo que demanda el estudio; quienes disponen de lugar y silencio para concentrarse. Es a ellos a quienes parecen dirigirse los textos de higiene del estudio, que prescriben las condiciones de cómo estudiar para aprender con efectividad; a lo ya apuntado agregan que el ambiente debe ser cómodo, que la luz debe tener tal intensidad y provenir de un ángulo determinado, etc. Las condiciones socioeconómicas del estudiante estarán así, pesando sobre su rendimiento.

En la escuela, el docente, otorgará con criterio "justo y objetivo" a igual nota. Ya lo expresaron en su documento los chicos de la escuela de Barbianna: "no hay nada más injusto que hacer partes iguales entre desiguales"⁴.

El climax del absurdo llegará con la ceremonia del examen final, tantas veces desnudado en la literatura pedagógica, y cotidianamente revestido de su cuota de sacralización.

⁴ ALUMNOS DE BARBIANNA. *Cartas a una Profesora*. Schapiro, 1972.

También el docente se verá atrapado en esta red: su prestigio se verá incrementado o disminuido, según sea el porcentaje de aprobados-aplazados que ostente el curso. Esto incide en la concepción que merezca de dirección y así, sumo hacedor del aula, administrará justicia con los ojos vendados, a tal punto, que no podrá ver que los patillos han sido cargados, previamente, con el peso de situaciones que exceden el marco de la evaluación.

A veces, como salida al problema evaluativo, se ha acudido a la autoevaluación, y en no pocas circunstancias se ha reforzado de este modo, lo que se procuraba anular. Si el alumno deja de tener el juez a su frente, y en cambio internaliza la tabla de valores de éste, sus pautas de conducta, sus reglas del juego de la discriminación, la ganancia será obvia: no habrá que molestarse en formar tribunales externos. Y tratándose de una internalización superyoica de valores y actitudes, los mismos rebasarán el terreno de la apreciación del rendimiento escolar, trasladándose a otros planos de su accionar. Mientras tanto, quedarán fuera de juicio una serie de factores que el alumno habrá aprendido a no cuestionar, ya que son los instrumentos de quienes saben y pueden: los docentes, los adultos, los que mandan. También aquí el contexto actuará como reforzador: las autoridades adultas, sus leyes, su justicia, el supuesto de que "saben hacer" no se cuestiona.

Frente a lo planteado, puede aducirse que el alumno no "sabe" y que es por eso que va a la escuela a aprender. Por lo tanto, mal puede el que no conoce algo, juzgarlo. ¿Es que acaso sabemos tanto los adultos acerca de cómo aprende un niño o un adolescente? La teoría del conocimiento y la del aprendizaje, la psicología, ¿han dicho su última palabra al respecto? ¿Quién mejor que el propio interesado para informar de los efectos que causan en él los procedimientos que se utilizan para, en el mejor de los casos, orientar su aprendizaje? ¿Es que se teme tal vez, tener que enfrentar los errores cometidos y de esta manera, negar la omnipotencia que rodea al rol docente? El monopolizador de los errores que se advierten en el proceso del aprendizaje es el alumno y en su defecto, los métodos, nunca el docente. Sin embargo, éste reconoce muchas veces la banalidad, la disfuncionalidad, la falta de vigencia o carencia de interés de aquello que enseña y cómo lo enseña: pese a todo, encerrado en la rutina acrílica, entra en el juego del absurdo.

Si tanto se habla de enseñar por la experiencia, ¿por qué negar su carácter de tal a la totalidad del proceso de aprendizaje, con todos sus componentes: contenidos, clima en que se desarrolla, personas intervinientes, métodos para orientarlo, planearlo y evaluarlo, instrumentos con que se ejecuta? ¿Por qué no aprender de las maneras de aprender y reconocer que los roles de enseñante-aprendiz, sufren alternancias en la interrelación que se establece en el seno del proceso del que participan en comunidad alumnos y docentes? De esta manera no sólo se ganará en eficiencia; los procesos democráticos no serán letra muerta en las páginas de un libro, sino vivencia cotidiana perfeccionada, realimentada en la propia práctica. Y que no se busque el engaño de la argucia: "hay edades en que no se está maduro para participar íntegramente en el proceso". Aceptarlo equivaldría a admitir que el aprendizaje del autoritarismo y el verticalismo están al margen de la edad del aprendiz, en tanto que la participación integral tiene topes mínimos, que se inscriben a las puertas de salida de la escolaridad secundaria; de donde aquel que no logre llegar a ellas, quedará privado de aprender las modalidades de una participación activa y total, y sólo se lo habrá preparado para ser un receptor pasivo, acrílico, sumiso y por tanto, fácilmente manejable. Considerando que la mayoría de las deserciones tienen como causa principal los problemas económicos, y que quien abandona o es eliminado, rápidamente se inserta en la estructura productiva (si halla lugar, de lo contrario engrosará la lista de desocupados), puede advertirse cómo la actitud desarrollada en el ámbito escolar lo habrá preparado para no sufrir desfasajes actitudinales: pasará de acatar la autoridad docente a admitir la del patrón, y sumisamente asumirá su papel de explotado.

Didáctica y dependencia

La mayoría de los textos de didáctica de uso corriente entre expertos en educación o alumnos de nivel terciario, son de autores extranjeros: europeos algunos, norteamericanos otros, y unos pocos latinoamericanos. Dentro de estos últimos, los autores nacionales no se han ocupado en los últimos años (salvo raras excepciones no se han ocupado en los últimos años (salvo raras excepciones) de la problemática de esta disciplina. Cabe preguntarse si ello ocurre porque no existe interés en la misma, o no se advierte caducidad de enfoques, o nuevas cuestiones a resolver; o si tal vez en los textos extranjeros ya citados, se encuentra la respuesta adecuada a todas las dudas. En este caso el estudioso de la didáctica puede haber considerado innecesario reescribirlos, ya que autores de prestigio internacional lo han hecho ya.

Varias son las ópticas que se pueden tomar para responder a estas cuestiones. Aquí se intentará brevemente, encuadrarla en la consideración que los referidos textos nos remiten a un problema que va más allá del interés o desinterés que entraña la temática de la didáctica; y está constituido por el estado de la ciencia o disciplinas científicas en los países dependientes del imperialismo extranjero. En las sociedades signadas por el modo de producción capitalista, los frutos del trabajo del hombre se denominan "mercancía": siendo el trabajo intelectual una forma más del trabajo, sus productos son también mercancías, y como tal son manejados en este contexto sociocultural.

Si para ubicar nuestra situación se agrega que Argentina es un país capitalista dependiente, se comprenderá mejor la relación que guarda este tipo de mercancía con las metrópolis culturales en las cuales se produce. En este artículo no se tocará el problema del valor de uso y valor de cambio que afecta a los productos del trabajo intelectual (para ello ver Margulis)⁵, sino que se tratará la dependencia cultural en la cual se encuadran los contenidos de la didáctica que se ofrecen en los textos en venta.

Se sienta así la premisa que el material que se adquiere no responde a las necesidades reales de nuestra situación educativa, sino que, al no poder romper el marco del sistema productivo en vigencia, y que es el que califica los productos, obedece a modelos y necesidades de los países imperialistas centrales. Los mismos crean, a través de mecanismos tales como la penetración ideológica y la propaganda, pseudonecesidades en este plano, para poder ubicar los productos que consideran necesarios para ser consumidos por los países colonizados, tanto económica como culturalmente; ya que la dependencia cultural deriva (no mecánica pero sí directamente), de una dependencia económica, a la que tienden a apuntalar con las ideas que imponen en el plano cultural. Que no se entienda con esto que se instituye un desprecio total de la producción cultural de otros países, ni mucho menos. Sólo se intenta señalar cómo en muchos casos, se nos impone lo que se desea imponer, y no lo que satisface las necesidades del sistema educativo argentino, logrando así un opacamiento de la percepción de la realidad, un ocultamiento de la misma.

La propaganda en el terreno cultural, y a través de ella la penetración ideológica, tiene sutiles mecanismos; por lo tanto, es más difícil desenmascararlos o no someterse a ellos. ¿Cómo se propaga un texto de didáctica en el medio? No por jingles, obvio es decirlo. Se lo hace a través de personas o entes educacionales que gozan de "prestigio", que son quienes lo recomiendan o los que se encargan de promocionar su lectura a través de la implementación de determinadas técnicas, métodos o ideas, en el sistema educativo. ¿Cómo adquieren personas y organismos, prestigio en nuestro medio? He aquí algunas de las formas (no todas, ni las más auténticas). Muchos profesionales de la educación realizan su perfeccionamiento en el extranjero, otros en fundaciones u organismos que residiendo en el país, se apoyan en fondos e ideas provenientes de las me-

⁵ Mario MARGULIS. "Condiciones de producción e ideologización de la Ciencia Social en los países dependientes". En *Revista Argentina de Psicología*, Año II, Núm. 8.

trópolis culturales. El certificado así obtenido, convalida su autoridad en la especialidad y merced a ello puede recomendar, con posibilidades de ser escuchado, los textos aludidos más arriba.

En la práctica y de hecho, ese prestigio se establece con toda una escala de gradaciones: el tope del ranking lo ocupa el doctorado obtenido en universidades europeas o norteamericanas; le acompaña, casi en paridad de condiciones, el publicar en otros países (preferentemente en lengua extranjera); le sigue el haber sido becario en instituciones foráneas. En categorías menores, pero también otorgadoras de lustre, las becas en el país en determinadas instituciones; el estar adscripto a ciertos organismos internacionales; el colmar sus escritos con abundantes citas (de ser posible en sus variadas lenguas de origen) o el ser prologado por algún pope reconocido. Se pueden seguir enumerando una serie de peldaños más, que tienen como común denominador el valer por el abal y no por sí, por la calidad del trabajo, por la medida en que el mismo responde a una necesidad de la situación educativa local. Aún corriendo el riesgo de pecar por burdo, se puede proponer el siguiente ejemplo: es como el comprador que antes de analizar un artículo que se oferta, mira que el mismo tenga la etiqueta "made in", o en su defecto, y si el dinero no le alcanza, "fabricado con materia prima importada de".

A propósito de materia prima, en el área de los textos didácticos, ésta viene a estar representada por la metodología que se propone, las ideas de base que se sustentan, los autores que se citan, los criterios de distinta índole que se manejan. En los últimos años se han visto desfilar así, una serie de modas que a veces se han convertido en tics o manías: la cuantificación matemática como único criterio de rigor científico; las pruebas objetivas; las técnicas de trabajo en grupos; las taxonomías; los métodos más diversos de lectura o de aprendizaje de las matemáticas; las metodologías de lectura veloz; la instrucción programada, etc. Cualquiera de los ejemplos citados, no entraña menosprecio por los métodos o técnicas que proponen, que bajo ciertas condiciones y para determinados fines pueden resultar adecuados. Pero, dada su difusión bibliográfica, el tiempo y empeño que demandó de profesionales argentinos su aprendizaje; el número de cursos que al respecto se realizaron, es dable preguntarse si estaban en consonancia con las necesidades y factibilidades de nuestro orden educativo. Valga el siguiente ejemplo: hace dos años, un conferenciante extranjero que recorría el país en su carácter de experto educativo trazó, en un congreso al que asistía una nutrida concurrencia de docentes y técnicos en educación, un cuadro de las máquinas de enseñar, de su valor educativo y su costo en marcos alemanes. Comenzó por aquellas más simples y baratas, a las cuales no priorizó, puntualizando que su utilidad mayor era la de reemplazar con éxito —ya que no se deterioraban tanto— los textos individuales que el alumno consulta en biblioteca (acotación al margen: ¿cuántos son los alumnos que pueden concurrir a bibliotecas, cuál es su número en el país, cuántas disponen de un libro por lector que consulta un tema?). Terminó la escala elogiando calurosamente una compleja máquina cuyo costo en pesos el traductor no efectuó por considerarlo una suma sideral. Dicha máquina, trabajando a pleno, podía ser empleada por diez establecimientos educacionales. Como dato resultó interesante, pero es lícito preguntarse qué relación existe entre esa utopía y la realidad de nuestro sistema escolar, cómo conciliar su posible adquisición con el menguado presupuesto educativo vigente, origen del estado de nuestros edificios escolares, de sus muebles y útiles.

En otro terreno pueden formularse otras objeciones: hasta dónde tiene sentido que algunos docentes discutan exhaustivamente acerca de las diferencias infinitesimales entre algunas técnicas de trabajo en grupo, que aplica un reducido número de ellos (y no siempre con una idónea preparación), cuando subsiste el problema de una elevada tasa de analfabetismo y desertión a nivel nacional. Desde 1960 (o antes) a la fecha, las pruebas objetivas han hecho correr ríos de tinta sobre el papel: ¿cuántos son los docentes que las aplican adecuadamente? ¿Cuántos son los maestros que disponen de tiempo, recursos, capacita-

ción y medios técnicos para elaborarlas, imprimirlas y analizar estadísticamente sus resultados; sin lo cual no tiene real valor su aplicación? El maestro de escuela rural unitaria, que maneja sólo su escuela, que cosecha verduras en el huerto escolar; que atiende un gallinero o conejera con sus alumnos; que despioja a los mismos y organiza su higiene dental y personal diariamente; que recorre leguas para allegar recursos con que procurar a los chicos un vaso de leche porque la escuela no tiene comedor y ni siquiera les brinda un desayuno mediocre. ¿puede aplicar estas pruebas? ¿Y el docente de escuela nocturna, al cual los alumnos se le duermen por el cansancio acumulado en una jornada de trabajo, soluciona este problema con un texto programado lineal o un libro revuelto? Todos estos ejemplos no tienden a menoscabar las técnicas citadas, creadas para otros fines y otras circunstancias, no existe tampoco la pretensión de nivelar por lo más bajo la práctica educativa. Si en cambio ver hasta dónde, con su difusión, se puede contribuir a distorsionar la realidad, a no ver las reales necesidades del conjunto del sistema educativo, atendiendo solamente a la situación de unas pocas escuelas privilegiadas de la Capital Federal o de las capitales de provincias, que sirven a los menos y a sus intereses de clase.

La penetración ideológica también se realiza por la vía de lo aparentemente "técnico, aséptico" de la didáctica. Para no abundar en ejemplos, se tomarán algunos aspectos de la tan mentada *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, de B. S. Bloom⁶. Se hará, solamente, mención a las implicancias ideológicas del dominio afectivo de dicha taxonomía. El mismo comprende, como es sabido, una categorización por niveles, a través de los cuales se indaga el grado de internalización de valores y pautas de conducta, e incluye una categoría denominada 2.0 responder, dividida en, 2.1 consentimiento en responder, 2.2 disposición a responder, 2.3 satisfacción al responder⁷. En última instancia, todo el aparato tiende a verificar el grado de domesticación adquirido por el alumno para dar respuestas... esperadas; para determinar hasta qué grado el alumno ha internalizado los objetivos explícitos e implícitos en el sistema escolar. Si el sistema escolar es como se señala en otra parte de este artículo, un reproductor en escala de la características y relaciones imperantes en el sistema social a cuyo servicio se halla, este ítem de la taxonomía se convierte en un eficaz instrumento de determinación del grado de obediencia desarrollado (aunque por momentos se lo disfraza de obediencia a sí mismo, como si la misma no se diera sobre los cánones de la obediencia a los demás). Así el autor expresa: ⁸ "En este nivel nos interesa aquello que podría concebirse como un primer nivel de respuesta activa, después de que el alumno ha aportado su atención. Al describir esta conducta podríamos usar las palabras "obediencia" o "consentimiento". Como lo indican ambos términos, hay una cierta pasividad en lo que concierne a la iniciación de la actividad. El estímulo que requiere este tipo de comportamiento no es nada sutil. "Consentimiento" es probablemente un término mucho más apropiado que "obediencia", ya que connota más el elemento de reacción frente a una sugerencia y menos el de resistencia o aceptación pese a sí mismo.

En 2.1 Consentimiento en responder. El estudiante da la respuesta, pero no ha llegado a aceptar totalmente su necesidad. Se supone que dadas ciertas condiciones, de tal modo que otras posibilidades de respuesta estuvieran abiertas, y si no se ejerciera presión alguna para aceptar las pautas recomendadas por el maestro o las normas sociales, el estudiante muy posiblemente elegiría otra respuesta.

No encontraremos muchos objetivos que especifiquen este nivel de comportamiento. Aun cuando, muy a menudo, resulte que las escuelas obtienen un comportamiento de obediencia o consentimiento, muy pocas veces tal indicación aparecerá entre los objetivos explícitos. Estos formulan las metas ideales del

⁶ B. BLOOM, *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Ateneo, 1971.

⁷ Op. cit. Manual II, Dominio afectivo.

⁸ Ib. idem, pág. 288-289.

aprendizaje y la obediencia o el consentimiento difícilmente pueden ser considerados como metas ideales. De hecho, a diferencia de los otros niveles de comportamiento, que podrían concebirse como pasos hacia una conducta autodirigida, el tipo de actitud inspirado en este nivel puede ser que nunca llegue a un mayor grado de internalización o a ser autodirigido."

En otros ejemplos que el autor brinda y, aunque haya puesto buen cuidado en seleccionar los inocuos, es fácil advertir, a primera vista, la carga ideológica.

Página 242, punto 6 "Descubre y cristaliza en una formulación propia los supuestos básicos que respaldan los códigos de ética y son el fundamento de la fe."

O Página 270 "Desarrollar una cierta medida de sensibilidad ante las situaciones sociales más críticas (el subrayado es mío).

La Taxonomía de Bloom se presenta como un instrumento operativo para mejorar la evaluación que el docente hace de los progresos del escolar. Se parte de una concepción de la evaluación ya criticada en este artículo, afinando los medios de control de todo tipo de conducta del alumno; se vuelve más requisitoria y policíaca la tarea docente, reforzándola y refinándola mediante la eficacia técnica del instrumento a emplear. Quien ingenuamente adopta la taxonomía puede pensar que se "perfecciona", sin ver con claridad para qué lo hace; qué rol desempeña él en la situación y cómo contribuye a la sumisión y pasividad del alumno. Ahora bien, para el país colonializador, en el caso de Bloom Estados Unidos, es muy conveniente que aquí se emplee este instrumento: de los resultados que el mismo recoge podrá extraer conclusiones acerca del grado de aquecencia a los postulados del sistema, que debe ser aceptado y no cuestionado a fin de que pueda seguir ejerciendo su dominación imperialista.

Algunos textos como el de Nérici⁹, ni siquiera manejan con sutileza la "neutralidad y la asepsia", y el manual es en su desnudez, un manual de la concepción más claramente adaptativa —en el sentido pasivo del término— más claramente mitificadora y sacralizadora del rol docente, y más disfrazada de democratismos. No es casual que su autor pertenezca a uno de los países de Latinoamérica donde la penetración imperialista se materializa desembocadamente: Brasil.

Sería interesante realizar una investigación sobre la composición de los directorios y paquetes accionarios de las más importantes editoriales del país que editan textos sobre educación. La misma podría esclarecer los mecanismos de selección de textos para su publicación. Esto para no hablar de las editoriales que, como Trillas de México publican por convenios con A. I. D. (Agencia para el Desarrollo Internacional) dependiente del Departamento de Estado del Gobierno de EE. UU. El Centro Regional de Ayuda Técnica, a través del cual se materializa el convenio, se encarga de divulgar el material de los programas de cooperación técnica de la Alianza para el Progreso¹⁰.

Cerrando este punto, puede concluirse advirtiendo sobre las características de dependencia que se manifiestan en todos los planos del quehacer educativo, como así también, sobre la cosificación, sobre la reificación de los medios y procedimientos educativos. Estos factores no hacen sino ayudar a la producción de un hombre alienado, único producto posible de una sociedad capitalista. ¿Por qué de la insistencia en denunciar, señalar estas falencias del sistema educativo, particularizándolo en el ángulo de la didáctica? Porque sólo despojado de las actitudes de consumidor de lo impuesto por la penetración ideológica, el docente podrá percibir cuáles son las reales demandas y necesidades del sistema educativo para, en consecuencia de ello, transformarlo.

⁹ I. NERICI, Op. cit.

¹⁰ Extraído de los datos que acompañan a la publicación del libro de BIGGE Y HUNT, *Bases Psicológicas de las educaciones*, Trillas, México, 1970.

El carácter de la nueva propuesta didáctica

Hasta aquí la denuncia, el análisis crítico, que adquieren sentido si van seguidos de una propuesta. Podría asentarse, tal vez, la premisa: es necesario hacer una revolución en la didáctica para no seguir perpetuando una situación como la descripta, a todas luces oprobiosa. En este caso, se partiría de una base falsa, considerando algunas afirmaciones que se efectúan al comienzo del artículo: la didáctica no es una tecnología que pueda modificarse sin riesgo para los fines y estructura del sistema escolar imperante, y dependiendo éste del sistema socioeconómico de un país dado, de no darse la revolución en el sistema total en su estructura, la revolución pedagógica y didáctica pasa a ser una frase hueca. Y las revoluciones no las hacen los pedagogos, o la hace el pueblo con la clase obrera al frente, o no la concreta nadie. Esta afirmación, huelga decirlo, es válida si se piensa en un proyecto de sociedad socialista. Pero en tanto la misma no se concrete, la situación no exime de responsabilidades a quien aspire a ello, llevándolo a un quietismo cómplice en el plano didáctico. Mientras estas aspiraciones se plasmen por los esfuerzos mancomunados de todos, realizado desde todos los ámbitos de acción en que se encuentran quienes lo acepten como necesario, se puede, a nivel de aula, coadyuvar a su logro. ¿Cómo? Poniendo en práctica una didáctica contestataria, denunciante, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior. En este sentido puede aceptarse la propuesta de la investigación como antididáctica¹¹, fundamentalmente por todo lo que de cambio de actitudes implica. Recién cuando el nuevo orden socioeconómico se concrete, podrá hablarse de una didáctica auténticamente nueva, cuyas modalidades y características no es posible dar hoy, salvo en rasgos generales que hacen más a los fines de la educación en una sociedad socialista que apuntan a la concepción de un hombre nuevo. La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar (de estar con los que afirman que la escuela ha muerto). Mientras ello advenga, y como dice una canción popular, la consigna puede ser: a desalabrar, a desalabrar... las mentes.

Como objetivo inmediato puede plantearse la iniciación de la larga y difícil tarea de cambiar actitudes frente a diversas circunstancias, por parte de los docentes tanto como de los alumnos. Antes de analizar cuáles y cómo, es necesario aludir, brevemente a ciertas características de las actitudes en general, para comprender mejor en qué radican las dificultades de su modificación.

Actitudes, percepciones, motivaciones, son variables intervinientes que actúan en el aprendizaje, conformando un complejo conductual difícilmente separable, aun por razones de análisis. Las actitudes constituyen una orientación de la actividad perceptiva, producidas en la secuencia misma de las estimulaciones, nacidas de las necesidades de un individuo en un momento dado e influenciadas, cuando no determinadas, por las presiones del medio social¹². De donde es fácil advertir su íntima relación con la motivación. Todo individuo obra en razón de lo que percibe, pero nada hay que garantice la exactitud de la percepción, si se toma en cuenta que las actitudes y motivaciones del sujeto pueden producir distorsiones perceptuales. En términos de la experiencia áulica, los docentes saben bien que si un alumno tiene una actitud desfavorable hacia Rosas, por ejemplo, su percepción y, por lo tanto su valoración de lo acontecido durante su gobierno, será totalmente negativa. Por su parte, otro alumno predispuesto favorablemente, en disposición de igual material y datos, formulará un juicio totalmente opuesto. Ahora bien, esas actitudes previas, ¿cómo han surgido y cómo condicionan los esquemas perceptuales movilizados en oportunidad de cada percepción? Surgieron en la experiencia previa del sujeto, en

¹¹ F. BARTOLOMEIS. *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli, 1972.

¹² P. FRAISSE. *Las actitudes en la percepción*. En FRAISSE Y MEILI, *Psicología de las actitudes*, Proteo, 1967.

las conversaciones escuchadas en su hogar, en las informaciones de distintas tendencias que ha recogido en el ámbito en que se mueve, en las valoraciones efectuadas por docentes a cuyo cargo ha estado. La tarea del docente será entonces, procurar que el alumno se desembarace de los prejuicios tanto como de los prejuicios con que inicia la tarea de evaluar una época y sus actores. La forma más apropiada será la investigación de distintas fuentes de datos, el análisis de la posición desde la cual un historiador, en este caso, interpreta la historia. Es sabido que la objetividad total no existe en el plano de las ciencias sociales, pero lo importante será que el estudiante sepa encuadrar adecuadamente su juicio, señalar las premisas y concepciones en función de los cuales lo emite. No importa tanto si el resultado de su investigación modifica o no su opinión. Lo que interesa es la manera en que enfoca los hechos, los fundamentos que da a sus apreciaciones, la actitud que asume frente a la confrontación de opiniones.

Saliendo de la perspectiva del enfoque de los contenidos, el panorama puede complejizarse considerablemente, cuando el cambio de actitud que se promueva implique por igual a docentes y alumnos, y tropiece con la resistencia que le opone el medio. Así por ejemplo, ocurre en la tan necesaria modificación del rol docente alumno, punto clave de la reformulación didáctica postulada. En primer lugar el docente deberá dejar de verse o creerse el dueño del saber y del saber hacer, para disponerse a trabajar conjuntamente con el alumno, analizando con él todo el proceso de aprendizaje que *ambos* ejecuten: el estudiante aprovechando la experiencia y conocimientos del docente, sus recursos metodológicos para orientarlo en su investigación, en la resolución de problemas que se le presenten. Pero pudiendo cuestionar, analizar críticamente, todos estos elementos. El docente aprendiendo de cómo aprende el alumno, evaluando los recursos que emplea, revisando y ajustando de continuo los esquemas en que se apoya.

Para que esta situación pueda efectivizarse, el alumno deberá participar en la elaboración de objetivos para sus tareas, asumirá un rol activo en la evaluación no sólo de los productos de su aprendizaje, sino del proceso por el cual arribó a los mismos, evaluará en la medida de sus posibilidades, los contenidos en relación a su adecuación y aplicación en la realidad, su conducta respecto de sus compañeros, dará su opinión acerca de los medios empleados por el docente y evaluará al mismo. Todo esto así enunciado, puede en primera instancia entusiasmar al estudiante. Sin embargo, cumplir con todo ello responsablemente, le demandará esfuerzos. Está demostrado que muchas veces el alumno, ante la concreción de lo expuesto, se echa atrás y procura dejar en el docente parte de sus tareas.

Por su lado el docente deberá, a su vez, mostrarse responsable en la ejecución de la parte de la tarea que debe cumplir, deberá ayudar al estudiante a que asuma su nuevo rol, efectuándole los señalamientos necesarios y, recíprocamente, solicitando y admitiendo los que se le hagan. Sus recursos técnicos dejarán de ser "sus armas" para convertirse en el instrumental de todos. Deberá explicar, en términos adecuados a la edad de los alumnos, en qué consisten los métodos, recursos y procedimientos que emplea, admitiendo opiniones y evaluaciones acerca de ellos, por precarias que éstas sean. En síntesis, y de acuerdo a la expresión recogida por Bleger, en la clase ocurrirá el "enseñaje".

Ahora bien, ya se apuntó que se puede, y de hecho se dará, tropezar con inconvenientes y resistencias de toda índole, dentro y fuera de la escuela. Tal vez la resistencia mayor se sucite en relación al cuestionamiento de los principios de autoridad y verticalidad que implica lo planteado. No se trata de que la autoridad desaparezca: sí el autoritarismo y sus sustentadores. A nivel institucional se crearán problemas. Pero ya se ha dicho: la acción individual carece de este sentido de validez. A través de sus sindicatos y gremios el docente podrá presionar en este sentido, ya que estas organizaciones no tienen como única función la de defender las reivindicaciones económicas de sus integrantes, sino cual-

quier tipo de reivindicación que éstos levanten en relación al ejercicio de su tarea, y deberán promover y participar en la redefinición del rol docente.

Otra resistencia se levantará en la familia. Ya se ha dicho, las actitudes no se cambian en relación a una faceta de la personalidad del individuo o afectan a un solo ámbito de su accionar. Comprenden a la totalidad de la personalidad y a sus expresiones en todos los campos del accionar del sujeto. Por lo tanto, la familia también sufrirá las consecuencias de las nuevas actitudes suscitadas y se resistirá a ellas.

La principal resistencia se levantará, en todos los implicados en el cambio de actitudes, por obra de los condicionamientos previos, reforzados a lo largo de sus experiencias, como así también por su consonancia con los valores sociales vigentes.

La tarea es larga y difícil, no existen recetas precisas para su puesta en marcha. Pero teniendo en claro los objetivos finales, los medios para alcanzarlos se delinean en sus formas generales. De la práctica misma surgirán maneras de llevarla adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores.

REVISTA URUGUAYA DE CIENCIAS SOCIALES

número 2 - octubre de 1972

sumario

Editorial: Uruguay: "El espectáculo de un país que se desintegra".

Coloquio: El sistema político uruguayo y sus cambios recientes.

Consenso político, admisibilidad de la violencia y vigencia de los valores del sistema. La situación del sistema político uruguayo en 1970, por **M. del Huerto Amarillo** y **D. Ramada**.

El mutacionismo electoral como indicador de estabilidad política. El caso uruguayo, por **A. M. Errandonea**.

El personal político uruguayo, por **J. Ginesta**.

Polo marginal de la economía y mano de obra marginalizada, por **A. Quijano Obregón**.

La movilización reivindicativa urbana de los sectores populares en Chile, 1964-1972, por **J. Duque** y **E. Pastrana**.

Suscripciones: América Latina, personal, correo aéreo: US\$ 6.50. Instituciones: 8.50 US\$.

Casilla de Correo 1851 — Montevideo - Uruguay.

12

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

H. LAGRANGE, *Contra la Escuela* (críticas a Althusser).- G. EDELSTEIN y A. RODRIGUEZ, *El método en la instrumentación didáctica*.- I. HERNANDEZ, *Discriminación étnica en la escuela*.- INFORMES DE MESAS DE TRABAJO: La Plata (II), Mendoza e Instituto Nacional Superior del Profesorado.

REVISTA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION

Año IV, número 12
setiembre de 1974

Director:

Juan Carlos Tedesco

Consejo de Redacción:

Mirtha I. Antebi

Guillermo García

Nélida García

Roberto C. Gargiulo

Julia M. Silber (U. N. La Plata)

María Clotilde Yapur (U. N. Tucum.)

Nora Godoy (U. N. Salta)

Justa Ezpeleta (U. N. Córdoba)

Martha Teobaldo (U. N. Córdoba)

La Revista de Ciencias de la Educación se publica tres veces por año.

Registro de la Propiedad Intelectual número 1.043.077.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Redacción y Administración: Cuba 1940, Bs. Aires, Argentina. Tel. 781-8443.

Suscripciones:

Argentina: un año (tres números): \$ 25,—

Exterior: un año (tres números): U\$S 5,00

Los pagos desde el interior del país, se ruega hacerlos por giro postal a nombre de Guillermo García.

sumario

A propósito de la escuela (crítica a un enfoque de Althusser), por H. Lagrange. 3

El método: factor definitorio y unificados de la instrumentación didáctica, por Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez. 21

La discriminación étnica en la escuela. Propositiones para un nuevo sistema educativo indígena, por Isabel Hernández. 34

INFORMES DE MESAS DE TRABAJO:

I - Propositiones para una nueva estructura de la carrera de Ciencias de la Educación (2ª parte), por Grupo de Trabajo U. N. L. P. 42

II - El campo de la educación en la Universidad del Pueblo, por Oscar B. Salomone y M. B. de Salomone (U. N. de Cuyo) 48

III - Conclusiones de las Mesas de Reconstrucción Nacional del Instituto Nacional Superior del Profesorado (Capital Federal) 58

LIBROS:

De Landsheere: **Evaluación continua y exámenes** (M. Antebi) 61

Paulo Freire: **La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia** (M. Antebi y S. Nilo) 62

INFORMACION BIBLIOGRAFICA 63

Las opiniones vertidas en artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Prohibida la reproducción sin autorización de la Dirección.
Los originales de trabajos enviados a la Revista no se devuelven en ningún caso, sean o no publicados.

La candente problemática educativa mundial y nacional, además de obligar a un esfuerzo sostenido a estudiosos y educadores, alcanza tanto al plano de lo teórico como tal donde cada vez más se agudiza la necesidad de nuevos encuadres científicamente fundados que superen modelos no sólo envejecidos sino también expresivos de una dependencia cultural, como al ámbito de la práctica docente en sus diferentes niveles y modalidades, en el cual se hace urgente cuestionar estructuras y actitudes por ser propias de un sistema educativo puesto al servicio de la injusticia y la opresión; crítica esta que debe fructificar, como señalamos en el número anterior, en la elaboración de nuevas pautas de acción, pues sabemos que limitarse a conocer la realidad educativa es un quehacer incompleto (y tal vez una nueva forma de ignorancia) si no es también y al mismo tiempo un intento de transformación de esa realidad.

En esta edición creemos satisfacer este tipo de requerimientos, dentro de las posibilidades de un medio como este que, sobre todo, debe contribuir a mantener viva y esclarecer la discusión de problemas que lejos están aún de ser agotados.

En el plano más estrictamente teórico reproducimos un trabajo de Lagrange en el cual polemiza con un autor que ha alcanzado vasta repercusión en nuestro medio: Louis Althusser, en especial su concepción de los "aparatos ideológicos del estado"; hace falta, tal vez, en este caso una evaluación de estos trabajos hecha desde nuestra perspectiva de país capitalista dependiente.

El artículo de G. Edelstein y A. Rodríguez es un aporte que se aproxima más al plano específico de lo escolar concreto para plantear algunas alternativas al quehacer didáctico, el cual ha sido hasta hoy menos favorecido por la nueva elaboración teórica; en este sentido creemos que ayuda a cubrir un vacío. El trabajo siguiente, de Isabel Hernández, se refiere a una cuestión crucial en nuestra América latina: la discriminación étnica a través del sistema educativo en un caso específico (la comunidad mapuche en Chile).

Completa este número de la Revista un conjunto de documentos producidos por mesas de trabajo de las universidades nacionales de La Plata y de Cuyo y del Instituto del Profesorado de Capital, los cuales ponen de manifiesto hondos problemas en la realidad de nuestra educación superior y los esfuerzos teórico-prácticos que realizan docentes y alumnos por superarlos.

EL METODO: FACTOR DEFINITORIO Y UNIFICADOR DE LA INSTRUMENTACION DIDACTICA

por Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez *

I. ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO:

El objetivo de este trabajo es exponer lo elaborado en torno al problema del método y sus implicancias en el aprendizaje escolar, tema fundamental para la didáctica.

Nos interesa aclarar, en esta introducción, dos puntos:

1) De índole metodológica: el porqué de la selección de este tema, el modo de abordaje, y los alcances de los resultados hasta aquí obtenidos.

2) Enmarque del tema a partir de una caracterización de la Didáctica y su función.

1) Investigar acerca de este problema se nos plantea como una prioridad, cuando en la reflexión sobre la teoría y la praxis didácticas descubrimos que es un tópico confinado al olvido; o merece un tratamiento parcial que deforma su interpretación y aplicación.

Las ideas de este trabajo resultan de la confrontación entre las conclusiones extraídas del estudio y análisis teóricos, y la praxis educativa de la que participamos cotidianamente.

Sin embargo, como esta síntesis significó el estudio de aportes filosóficos, psicológicos, históricos, psicosociales (al mismo tiempo que una labor de transferencia a nuestro campo específico), entendemos hallarnos en el punto de partida; desde aquí, se necesita profundizar el estudio y elaboración para responder a interrogantes, o verificar hipótesis que se desprenden de este mismo trabajo.

2) Dada la extendida difusión de propuestas tales como antididáctica, revalorización y/o redefinición, explicitaremos nuestra postura para contextualizar el trabajo adecuadamente y facilitar su comprensión más acabada.

La didáctica no puede entenderse ya como una disciplina de puro orden técnico, cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante. La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa.

Así, las propuestas elaboradas desde la Didáctica, aún en las cosas de mayor incoherencia teórica, o de pretendida asepsia, responden a un sistema de ideas definido. Las posibilidades de implementación de las mismas, quizás no aisladamente, pero sí como planteo integral dependen de la coincidencia o no entre la ideología que las inspira, y aquella que fundamenta el sistema educativo vigente.

* Profesoras en Ciencias de la Educación (Córdoba). Docentes de la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, Escuela de Ciencias de la Educación (Fad. de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba).

Entonces... ¿cuál es el papel de la Didáctica en relación a la estructura actual del sistema educativo, en el que, se combinan —no precisamente en forma dialéctica— los viejos modelos y algunas (muy escasas) alternativas nuevas?

En las respuestas a este interrogante, —dejando de lado a los didactistas tradicionales, que entendían como función de la Didáctica aportar instrumentos aplicables con la misma validez en cualquier contexto o situación— surgen dos posiciones diferentes:

Para una, la producción en el terreno didáctico es inoperante mientras no se modifique totalmente la estructura del sistema educativo —como consecuencia de una transformación en la estructura económico-social. Esta tendencia estrecha (en gran medida) la función de la nueva Didáctica, pues la reduce a la mera crítica de la producción actual, generalmente de tipo tecnocrático, y su correspondiente implementación en la práctica educativa.

Otra, que coincidiendo en la postura crítica respecto del sistema educativo, supera la etapa del criticismo para plantear la elaboración, pero con un sentido: el de producir alternativas útiles en un futuro mediano. Se niega, si no explícita, por lo menos implícitamente, todo valor a propuestas que respondan a los requerimientos del quehacer educativo concreto.

Creemos que estas dos tendencias, en realidad, coinciden en una actitud paralizante, en lo que hace a desarrollar las posibilidades de repercutir en la acción, desde una nueva Didáctica.

Entendemos que, paralela a una transformación en lo social, debe y puede darse una transformación en la práctica científica.

En la actualidad, no existe un proyecto que introduzca modificaciones sustanciales en el sistema educativo. Sin embargo, la Didáctica —tal como la definimos— debe superar la etapa crítica para pasar a una de elaboración-producción.

Es posible hoy, —y sobre esto, en general, no hay dudas—, indagar y profundizar sobre un sinnúmero de problemas de índole didáctica; ello permite elaborar nuevas alternativas que, aunque por las peculiaridades de la estructura escolar no puedan instrumentarse ni verificar su validez de manera integral, signifiquen el germen de una nueva práctica educativa.

Ahora bien: es fundamental que las alternativas que ofrezca la Didáctica para transformación de la tarea educativa, tengan en cuenta las posibilidades de aplicación en una situación concreta, determinando cómo se puede pautar el proceso o definir etapas, previendo formas de transición.

De lo contrario, caemos en la “salida utópica”, orientación que cuestionábamos más arriba; con la agravante de que, mientras se ofrecen opciones teóricas, inaplicables en forma inmediata, en la realidad concreta los espacios son llenados con aportes parciales, o con la incorporación de nuevas técnicas y formas de proceder.

Esto, si bien modifica la superficie o fachada del actual sistema educativo, deja invariable lo que es sustancial en el mismo.

Coherentes con lo planteado, y ya en la exposición del tema específico, analizamos concepciones tradicionales sobre método; pero, a partir de allí, no sólo redefinimos el mismo, sino que consideramos también los elementos que hacen a su instrumentación en la práctica educativa.

Nos planteamos, entonces, en relación a la primera cuestión: ¿qué se ha entendido tradicionalmente por método en Didáctica? ¿Cómo se lo ha utilizado?

II. PLANTEOS QUE HAN CONFUNDIDO EL TRATAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas realizaciones de la literatura didáctica —así como en la práctica educativa y recapacitación docente—, resulta sintomática la ausencia de un tratamiento orgánico y específico respecto al problema del método. Hay aspectos

de la instrumentación didáctica que son analizados en forma amplia y específica, tales como los objetivos de la educación, el planeamiento a nivel de aula, la evaluación y las técnicas didácticas. No convalidamos estas aproximaciones, sino que tratamos de describir una situación. Las causales de este olvido con respecto al método, pueden extraerse a través de un rastreo y análisis de la consideración del problema, en algunos de los manuales de Didáctica de mayor difusión. Partimos de la hipótesis de que tal olvido no es casual. Emerge de dos líneas de tratamiento del problema que tienen en común encubrir posiciones ideológicas; soslayar el problema, ya sea haciéndolo inoperante para las situaciones concretas a nivel de aula, o bien dando respuestas parciales sin un enmarque global. Denominaremos a estas líneas:

1. El tratamiento formal.
2. El tratamiento instrumentalista.

1. El tratamiento formal

Lo realiza la llamada literatura clásica didáctica. Como exponentes de esta línea citaremos a A. y J. Schmieder¹, que expresa como "características principales del concepto de método" las siguientes:

1) El método, el conjunto de los procedimientos de instrucción, debe en todos sus puntos responder a las leyes existentes del pensamiento (momento lógico). 2) Cada una de las fases del método debe fundarse en la observación del espíritu infantil (momento psicológico), por lo tanto debe definirse el método como una reunión organizada (síntesis) de medidas didácticas que se fundan sobre conocimientos psicológicos claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado.

Resulta de esto que es inútil disputar si existen uno o varios métodos. Un método ideal no ha sido todavía descubierto por nadie. El maestro no posee un método, *posee métodos*, esto es, conocimientos metodológicos con los que está capacitado para apoyar eficientemente cada avance pedagógico.

De modo explícito se refiere en párrafos posteriores, a las relaciones de la didáctica con la psicología y la lógica, y manifiesta:

"La didáctica tiene que dirigir sus preceptos metódicos primeramente conforme a las leyes lógicas del pensamiento que tienen validez general". Sin embargo, cuando analiza las relaciones entre lógica y didáctica extrae la siguiente conclusión: "Hasta cierto grado equivale el procedimiento didáctico (aquí ya no se habla de métodos) al descubrimiento de resultados científicos"... "Por esto es necesario que el maestro aprenda exactamente a conocer los métodos de la investigación científica, y estos métodos los enseña la lógica".

Surge, con claridad, lo contradictorio y confuso de este planteo. Se entremezclan los procesos reales del pensamiento de un sujeto que, aprende, con la formalización realizada por la Lógica. Mientras se destaca el valor e importancia del método, se concluye que existen (para el maestro, depositario y único usuario) métodos, conocimientos metodológicos y por último, procedimientos didácticos. Además, se espera de su "tacto pedagógico" la combinación armónica de estos elementos. Así, aunque el problema del método es considerado, las confusiones y equivocaciones del planteo no permiten un enfoque operativo para la situación de aprendizaje escolar.

¹ J. Schmieder: *Didáctica General* (pág. 57 y sig.).

2. El tratamiento instrumental

Este enfoque toma con criterio pragmático la cuestión del método; se trata de encontrar formas metódicas, técnicas y procedimientos didácticos que resuelvan de manera eficiente y económica, la conducción de determinadas fases del proceso de aprendizaje.

Analizaremos los aportes de varios autores, por considerar que son explicativos de la confusión y deformación de la cuestión metódica en la práctica educativa. Además, porque es mayor su incidencia en esta misma práctica.

Luis Alves de Mattos² uno de los exponentes de este planteo, caracteriza el método didáctico como distinto del método lógico empleado en la filosofía y las ciencias. "El método didáctico en contraste con el método lógico: a) orienta y regula la marcha fundamental del aprendizaje de los alumnos; siguiendo sus pasos, estos llegan a conocer las verdades ya establecidas por el método lógico de los adultos o adquieren los hábitos y habilidades, los ideales y actitudes que la generación adulta considera valiosos para la vida y para el trabajo; b) es apropiado para guiar inteligencias inmaduras, incapaces todavía de usar los procedimientos rigurosos del método lógico. Es, pues, más psicológico que lógico; es una concesión que se hace a la inmadurez mental de los alumnos para ayudarlos a superarla mejor, procurar, con todo, iniciarlos en el dominio progresivo de los procedimientos fundamentales del método lógico"³.

Aparece aquí, con mayor claridad, el factor psicológico en la consideración del método didáctico. Dejando de lado otras posibilidades de análisis de este enfoque, tales como su contenido ideológico-autoritario (que se manifiesta con claridad en la concepción de tipo paternalista), nos interesa remarcar que estos factores de tipo psicológico no parecen involucrar los procesos reales del pensamiento. Al igual que en el análisis de Schmieder, son considerados como "rigurosos procedimientos" de la lógica.

Alves de Mattos busca la complementación entre los métodos didácticos y lógico. Resuelve el problema considerando que, en las fases iniciales del proceso educativo, predomina el método didáctico, el cual cede lugar al método lógico en los niveles medio y superior del sistema educativo.

Aparecen como indudables reconocer la existencia de etapas en la evolución bio-psico-social, y el necesario adecuarse de la orientación del aprendizaje a las características específicas de cada una de estas fases evolutivas. Pero en función de estas mismas etapas, se necesita recordar la existencia de una lógica natural del sujeto —como expresa Piaget— y de una lógica del niño que conduce a la lógica de las operaciones lógico —formales e hipotético— deductivas. Estas formas de pensamiento no son radicalmente diferentes, sino sobre todo, en su nivel de concreción.

Por otra parte cabe preguntarse: ¿qué ocurre con aquellos sujetos desertores del sistema educativo, o que, en el mejor de los casos, no ingresan al nivel secundario? Surge entonces el sustrato más criticable de este planteo; su neto corte reaccionario. Del análisis del método didáctico realizado por Alves de Mattos, se deduce que las ciencias y la investigación científica estarán ausentes de la escuela primaria. La escuela primaria, la escuela obligatoria destina, como expresa Bini, "subproductos de la cultura" a las clases populares.

Con el objeto de dar respuestas operativas para la situación de aprendizaje escolar, Alves de Mattos trabaja aspectos parciales del quehacer metodológico (los procedimientos, técnicas y recursos), sin un planteo integral de sus relaciones con el proceso de aprendizaje y de pensamiento. Así define qué método es poner en relación de manera práctica pero inteligente los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos. Imideo G. Néri y Karl Stöcker

² Luis Alves de Mattos, *Compendio de Didáctica General*. Bs. As., Kapelusz, 1963.

³ Bini y otros, *El Autoritarismo en la Escuela*, Fontanela, 1971.

coinciden con esta línea de análisis del problema. Si bien Nérici formula observaciones correctas al concebir el método como elemento unificador de otras formas más específicas a través de las cuales se concretiza, la dicotomía entre pensamiento real y quehacer metódico subsiste. El método es, asimismo, la disciplina "impuesta al pensamiento y a las acciones" para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar.

Por otra parte —y sin entrar en un análisis exhaustivo de la posición de este autor—, surge con evidencia la contradicción manifiesta de hablar del método como de lo "que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y el aprendizaje", y proponer luego una clasificación general de los métodos de enseñanza según los más diversos criterios: los métodos en cuanto a la forma de razonamiento; en cuanto a la coordinación de la materia; en cuanto a la concretización de la enseñanza, en cuanto a la sistematización de la materia, etc. Dentro de estas clasificaciones, se incluyen la más amplia variedad de "métodos": método lógico, método psicológico, método deductivo, método ocasional, método recíproco, método dogmático, etc.

Por último, analizaremos la propuesta de K. Stöckert⁵. Este autor es más explícito en su negación del problema. En primer lugar, se refiere a que existe una "terminología confusa y desconcertante que, debido a la carga histórica de la cual es portadora, no se aplica de un modo uniforme". Propone, por tanto hablar de "formas didácticas", considerando que los procedimientos de instrucción y de enseñanza representan la conformación metódica que el maestro da a esas formas didácticas. Además, sostiene la equivalencia entre procedimientos y método, ya que "según el sentido de la palabra procedimiento significa el modo de avanzar en el camino del conocimiento; en el campo de la enseñanza equivale, pues, a método".

Como consecuencia de estos planteos de tipo instrumentalista, la cuestión del método en la situación concreta de aprendizaje se resuelve mediante la referencia a los métodos, los procedimientos y las formas didácticas y las técnicas.

Este enfoque del problema origina numerosas contradicciones, a nivel teórico y de la práctica educativa.

La actividad de la clase se parcializa en diversos procedimientos y técnicas mediante los cuales se pretende movilizarla. No existe un criterio de unidad que permita dar coherencia a los diversos procedimientos y técnicas que se utilizan.

Aunque de estos medios se anulan de modo particular y es posible encontrar prescripciones en cuanto a su modo de empleo; tal el caso de las denominadas técnicas grupales. Cuando se trata de los procedimientos convencionales: interrogación, exposición, conversación didáctica, etc.; las normas en cuanto a su uso son más imprecisas, primando en las mismas, consideraciones derivadas de la práctica docente: cómo y cuándo utilizar el interrogatorio, cómo estructurar la exposición, las diferencias "sutiles" entre una conversación didáctica y una conversación instructiva.

En la práctica educativa se perciben con mayor nitidez las contradicciones y deformaciones mencionadas.

Hubo, es indudable, en la Historia de la Pedagogía propuestas en las cuales el método fue valorizado en su carácter globalizador y definitorio de la organización escolar y la orientación del proceso de aprendizaje —éste es el caso, entre otros, del método de proyectos y de los centros de interés—.

La cuestión metódica aparece recién en el momento de la clase. Es en esa situación cuando el docente se plantea con urgencia la pregunta —¿cómo? No existe una planificación que permita prever la movilidad de la clase, porque en su elaboración no se contempla el método como factor definitorio de la selección y organización de contenidos y actividades de aprendizaje. El método aparece

⁴ Luis Imideo G. Nérici, *Hacia una didáctica general, dinámica*. Cap. 9-1969.

⁵ K. Stöckert, *Principios de Didáctica Moderna*, pág. 115. Kapelus, 1969.

sólo como un problema "del maestro" para vehicular los contenidos en la clase, sin concebirlo como instrumento para la investigación y la organización que él realiza de su campo, para orientar la búsqueda bibliográfica e incluso el ordenamiento interno dentro de la disciplina. Se produce un desfase entre el momento en que planifica la acción y la acción concreta.

En consecuencia, en la clase se dan respuestas metódicas parciales derivadas de los emergentes situacionales del grupo, sin contexturarse en la consideración global del proceso del aprendizaje.

Algunas metodologías particulares (por ejemplo, matemática y lenguaje), toman el problema del método estableciendo correspondencia e interrelación entre lo que ocurre en el proceso de pensamiento de alumno, con el objeto de conocimiento y las formas específicas de operar en el aula.

Sin embargo, su aplicación, en la mayoría de los casos, se reduce a una sola asignatura, con lo cual se producen contradicciones e interferencias con respecto a la tarea en otras áreas. No se refuerzan por tanto, formas de pensamiento que se convulsionan en un campo; no se internaliza un método de razonamiento que posibilite, por su base común establecer interrelaciones.

En la capacitación y recaptación docentes, el acento se pone en aspectos parciales: las técnicas de enseñanza, las técnicas grupales, la gramática estructural, etc.; faltan siempre un planteo general del problema metodológico y su correspondiente referencia a un determinado nivel del sistema educativo.

Como respuesta a las confusiones planteadas, a la parcialización y atomización del problema del método, proponemos una concepción del mismo que permita, fundamentalmente, entenderlo con carácter totalizador.

III. EL CARÁCTER TOTALIZADOR DEL MÉTODO

Al plantearnos la necesidad de redefinir el método desde una perspectiva didáctica surgen interrogantes tales como: ¿qué significación se asigna, al método, en este campo? ¿Es válido diferenciar método científico y método didáctico? ¿Existe un método de validez universal? ¿Con qué fundamentos se hace referencia a diferentes métodos en la orientación del aprendizaje? ¿Cuál es el aporte del método en dicho proceso?

Nos interesa más que la respuesta exacta a cada uno de estos interrogantes, considerarlos como elementos de apertura y orientación en esta parte del trabajo. Proponemos dos niveles de análisis: uno de ellos que deslinde los aspectos más generales relacionados con el método; otro que atienda a la incidencia de estos elementos en la orientación concreta del aprendizaje en la escuela.

Un enmarque conceptual nos exige definir con claridad los alcances que asignamos al término método.

Es importante destacar —antes de entrar en el desarrollo de dicho enmarque conceptual— que el mismo se realizará desde la perspectiva del materialismo dialéctico. En el proceso de conocimiento y de la actividad práctica, los hombres se proponen determinados fines, se plantean diversas tareas. Esto lleva a la necesidad de hallar las vías que conducen mejor al fin propuesto, los modos eficientes de resolver las tareas planteadas. Estas vías, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica, constituyen el método. Sin un método determinado es imposible resolver ninguna tarea teórico-práctica.

Pero, ¿existe un método, una multiplicidad de métodos? Toda forma de conocimiento y de actividad práctica implica una marcha común: una primera aproximación al objeto de estudio o contexto de acción, como un conjunto en el que todo cambia y está interrelacionado el análisis del objeto o actividad para resaltar sus distintas facetas y estudiar sus elementos; la reconstrucción del cuadro de conjunto sobre la base de unir el análisis y la síntesis.

A las distintas fases de este camino general del conocimiento y de la actividad práctica, corresponden diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, medición, inducción y deducción, análisis y síntesis, elaboración y generalización.

Este camino —en tanto expresión del movimiento natural que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o de acción—, define el método como *general*. Y el método general por excelencia es el método dialéctico, en tanto concibe el mundo en movimiento y desarrollo continuos: lo ve tal como es. Todos sus conceptos, categorías y leyes desempeñan el papel de principios metodológicos.

El método no es una suma mecánica de diversos procedimientos de investigación, elegidos por los hombres a su antojo, sin relación alguna con los propios fenómenos investigados; sino que está condicionado en gran medida por la naturaleza de esos fenómenos y las leyes que los rigen. Por eso cada campo de la ciencia o de la práctica elabora sus *métodos particulares*. Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de investigación. Es necesario un método para obtener conocimiento sobre las leyes que rigen el desarrollo de la realidad, pero, a su vez, es necesario conocer las formas que asume el automovimiento de la realidad para encontrar el método. Por ello, el proceso de conocimiento engloba la aproximación, indagación y verificación de hechos y relaciones, al mismo tiempo que la elaboración y perfeccionamiento del método de investigación. El conocimiento no nace con el investigador, tampoco el método. Este tiene su historia. Representa una suma y un perfeccionamiento de procedimientos y técnicas, elaborados y verificados en su historia precedente, que cada investigador tiene la obligación de precisar, profundizar, perfeccionar. Hemos diferenciado método particular y general, pero es importante destacar que existe entre ambos una estrecha relación. Siempre todo método particular toma elementos, sigue el movimiento marcado por el método general.

La instrumentación del método general, como de los métodos particulares en una situación concreta, requiere como instancia previa la elaboración de una metodología. Esta metodología implica una traducción de los principios generales, leyes y categorías aportados por el método en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos.

¿Es transferible este esquema cuando analizamos el problema del método en el contexto del aprendizaje escolar? La respuesta es afirmativa. Entendemos que el método didáctico asume en este caso las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje en la escuela, independientemente del contenido específico que caracteriza dicho aprendizaje. Por otra parte estos principios, leyes, categorías y normas se elaboran en consonancia con aquellos que rigen todo proceso de conocimiento y de actividad práctica.

A partir del esquema general básico que aporta el método didáctico se elabora una metodología que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de aprendizaje. Como concreción del método didáctico, esta metodología define constantes metodológicas desde las cuales se producen elaboraciones específicas, por su atención diferencial a campos de conocimiento y a etapas evolutivas, definiendo de este modo metodologías especiales.

Vamos a profundizar ahora el análisis del método dialéctico. Ello aparece como necesario, ya que en nuestra redefinición del método didáctico entendemos que éste retoma como método general (en lo que hace al aprendizaje en la escuela), principios y categorías básicas del método dialéctico.

Centraremos este análisis en la movilidad intrínseca al método dialéctico,

que supone fases en constante interrelación dialéctica, y su necesaria correspondencia con las formas básicas del aprendizaje humano.

El método y sus fases no se plantean en forma disociada y agregada, desde afuera, a la actividad humana concreta. Por el contrario, el ser humano opera sobre la realidad con un método. Este método se halla en constante transformación, por su interrelación con el medio y responde a las formas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son: práctica - conocimiento teórico - práctica.

El hombre conoce las propiedades de los objetos, en principio, por el hecho de entrar en contacto práctico con los mismos.

Actúa sobre los objetos para apropiarse de ellos y transformarlos. Estos objetos forman parte de una realidad objetiva. Es decir, de un mundo donde objetos y fenómenos están vinculados entre sí por los más diversos nexos y relaciones: causales, temporales, espaciales, condicionales, etc. La realidad se manifiesta, por lo tanto, en objetos y fenómenos integrales.

La primera toma de contacto entre esa realidad objetiva y el ser humano se da a través de la experiencia, de la práctica. Experiencia significa acción, práctica social; no puede en modo alguno tener sólo carácter individual y subjetivo o circunscribirse a una mera contemplación pasiva de la realidad objetiva. El hombre no puede tener una experiencia directa de todas las cosas y muchos conocimientos son producto de la experiencia de otros, vale decir: experiencias indirectas.

Esta toma de contacto se realiza en formas como la percepción, la representación, a través de ellas el hombre tiene un conocimiento de las cualidades externas de las cosas. La percepción de las imágenes de los objetos y el hecho de conservarlas en la representación permiten operar libremente con los objetos, captar el nexo entre el aspecto externo del objeto y sus funciones. Pero, por importante que sea la forma sensorial del conocimiento ésta de por sí no hace posible penetrar en la esencia de las cosas, descubrir las leyes de la realidad. Es precisamente en esto en lo que estriba el objetivo principal del conocer. Los datos de la experiencia son elaborados y generalizados por el pensamiento humano. La actividad del pensar se realiza en distintas formas: inducción y deducción, análisis y síntesis, formulación de hipótesis y teorías. Desempeñan, asimismo, un gran papel en el conocimiento: la imaginación, la fantasía acreedora y la intuición que permiten componer amplias representaciones generalizadoras sobre la naturaleza de las cosas partiendo de algunos datos de la experiencia.

Sin embargo el pensamiento sólo crea ideas subjetivas; queda abierto el problema de si dichas ideas corresponden a la realidad misma. Este problema no se resuelve solamente con razonamientos y demostraciones teóricos, sino ante todo en la práctica histórico-social. Práctica que en su movimiento dialéctico, va a revertir sobre el instrumental teórico para verificar su validez o modificarlo.

El punto de partida del quehacer metódico requiere, desde esta perspectiva, denotar hechos y relaciones empíricas que no aparecen en forma aislada. Así la percepción inicial implica una síntesis.

Esta síntesis inicial tiene un carácter global y difuso; proporciona al individuo sólo una impresión general de los objetos o fenómenos. Sin embargo, es orientadora del estudio analítico posterior, porque en ella ya se ponen de relieve aspectos característicos del conjunto.

La síntesis elemental —como punto de partida de la investigación teórica y de la práctica—, nos permite reformar la interrelación permanente entre método y proceso de pensamiento.

En la práctica inicial concretada por la interrelación dialéctica del hombre con el mundo objetivo, el pensamiento humano realiza una primera síntesis, de carácter elemental. Con el posterior desglose de los elementos intervinientes, la actividad sintética del pensamiento va a dar paso, en un movimiento que nunca es lineal, a una etapa analítica.

Análisis y síntesis son las formas básicas del pensamiento que nunca se dan

aisladas, sino que se realizan conjuntamente y a su vez, constituyen los elementos constructivos de las restantes formas del pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción.

Todos estos procesos se entrelazan en formas múltiples; ninguno puede llegar a resultados fructíferos sin los otros. De este modo, el proceso de análisis orientado por la síntesis inicial posibilita la selección de ciertos elementos que integran los objetos o fenómenos de la realidad (rasgos-propiedades, nexos-relaciones) a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad para su conocimiento integral.

En los diferentes tipos de análisis involucrados en esta etapa del proceso, se reconoce la presencia permanente de la síntesis y, por ende la interrelación dialéctica entre las formas básicas del pensamiento.

Se parte de un análisis elemental, de carácter unilateral, donde las partes que integran el todo son destacadas en el mismo plano, sin uniones entre sí; y se arriba, a través de análisis cada vez más complejos (que involucran síntesis permanentes), a un análisis multifacético. Este análisis multifacético, en cuanto permite elaborar un sistema orientado en un sentido determinado, resulta ya anticipador de la síntesis final.

La síntesis final tiene carácter totalizador. Constituye el producto de este proceso, y a su vez, genera nuevas contradicciones. Constituye un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo, y también un nuevo conocimiento de la realidad.

Debe tenerse en cuenta, ya que nos interesa la perspectiva didáctica ofrecida por esta concepción del método, que si bien las formas básicas del pensamiento y las formas secundarias son comunes a cualquier etapa evolutiva, se expresan de manera diferente en los diversos momentos del desarrollo.

Los pasos hasta ahora descriptos destacan, en alguna medida, el conocimiento teórico emergente de una práctica concreta como fuente del conocimiento. Importa subrayar que la práctica, al término del proceso, cumple la función de validar o no los resultados del análisis teórico: opera como criterio de verdad.

La elaboración de conceptos y juicios generales de las particularidades concretas de los fenómenos y el poder penetrante en lo esencial engendra el gran peligro de perder conexiones con la realidad; incluso, llegar a formulaciones contradictorias con la misma. De ahí la necesidad de contrastar continuamente los resultados del pensamiento con la realidad, teniendo presente que el pensamiento se distancia de ella sólo para penetrarla.

En el caso de la práctica educativa y de las postulaciones teóricas derivadas en muchas circunstancias de concepciones idealistas, este criterio de referencia constante a la realidad es de importancia.

IV. REDEFINICIÓN DE LOS ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para llegar al tratamiento específico de los aspectos instrumentales de la orientación del aprendizaje (desde la perspectiva metódica marcada), es necesario analizar el proceso de aprendizaje.

No creemos posible, dentro del marco de este trabajo y dadas las conclusiones a que hemos arribado hasta el momento, poder tratar con la profundidad de análisis necesario este problema.

A pesar de estas limitaciones, redefiniremos, aunque sea en sus aspectos más generales, la dinámica del proceso de aprendizaje.

Si entendemos que el punto inicial del conocimiento es una práctica concreta sobre la realidad objetiva, la situación problemática en el aprendizaje escolar debe ser *real*. En la acción educativa, la cuestión pareciera radicar en que el docente sea tan hábil como para "inventar" una situación aparentemente proble-

mática, y generadora de actividad en el grupo de aprendizaje. Situación bastante difícil, porque los temas a enseñar están determinados primero y después se buscan los problemas.

Seleccionar auténticas situaciones problemáticas es posible. Si se tiene en cuenta que son situaciones concretas las generadoras de problemas, porque surgen de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado.

El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto.

Al enfrentar un problema éste aparece en sus relaciones con otros problemas, en una realidad concreta donde todos ellos coexisten y se interrelacionan. Es por esto que la práctica está en la iniciación del proceso, porque el que aprende es un sujeto concreto cuyas prácticas anteriores, inscriptas en su repertorio experiencial, interfieren, enriquecen, se modifican, interrelacionan con la nueva situación.

Aun en los casos en que la práctica no aparece con claridad en el punto de partida, el sujeto se compromete con el proceso cuando percibe las relaciones entre ese aprendizaje y una práctica futura.

Desde este enfoque el método didáctico, como método general, no puede entender el proceso como lineal, sino en su carácter dialéctico, con eventuales retrocesos y avances, producto de saltos cualitativos.

En la concepción dialéctica del proceso cobran especial importancia la permanente interrelación de análisis y síntesis, por lo cual en todas las fases hay integraciones y fijaciones parciales. El reforzamiento es permanente.

De ningún modo debe confundirse este planteo como asociacionista. Porque no se trata de arribar a un producto final por una sumatoria de elementos parciales. Los distintos tipos de análisis y síntesis, descriptos en párrafos anteriores, señalan los caracteres diferenciales y en especial el paulatino enriquecimiento cualitativo del análisis y la síntesis.

Para analizar la incidencia de los aspectos más generales del método en la orientación concreta del aprendizaje, nos parece importante sintetizar algunos puntos.

Hemos caracterizado el método, aplicado al proceso de aprendizaje en la escuela, como método didáctico. Señalamos que asume las características del método general, porque elabora los principios y normas básicas que rigen todo proceso de aprendizaje escolar, con independencia de las especificaciones que puedan plantearse en cada caso. En consecuencia, el método didáctico aporta un marco referencial que para transferirse a situaciones concretas, debe ser traducido en una metodología general e incluso a metodologías específicas.

La orientación del proceso de aprendizaje plantea, prioritariamente, una definición acerca del método como factor unificador, la explicitación en este sentido, como requisito previo, permite la elaboración de una Metodología, única forma de dar coherencia al proceso y lograr resultados efectivos.

Ahora bien: si decimos que para la implementación del método en situaciones concretas es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, ¿cómo caracterizamos y que papel asignamos a los procedimientos, técnicas y recursos? Los definimos como componentes operacionales del método; y al reconocer que éste no es observable, sólo puede inferirse a través de la utilización que de dichos componentes se hace.

Pero los procedimientos, técnicas y recursos aislados, no actúan como indicadores en este sentido. La concepción de método que subyace en la orientación general del proceso se revela a partir de:

a) La determinación de criterios para combinarlos;

b) la relación que a través de una Metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de aprendizaje (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación).

La práctica educativa nos demuestra que, en general, se ha pasado por alto esta reflexión acerca del método. Esto no significa que el método no estuviera presente; opera, aun al margen de la conciencia del educador. A pesar de su incoherencia. Por lo menos, como traslación mecánica, de los métodos particulares de diferentes campos de conocimiento al aprendizaje escolar. Lo cierto es que, en tanto no se lo analiza de modo explícito, no se elabora una Metodología en consonancia.

El método ya no es factor sistematizador en las diferentes instancias del proceso, sino que se reduce a la aplicación aislada e inconexa de formas metodológicas específicas, seleccionadas y aplicadas atendiendo, con exclusividad, a los emergentes específicos de cada situación. Esto habla a las claras de una posición instrumentalista con respecto al método que pone el acento en elaborar la Planificación, y los instrumentos más específicos (de ejercitación, de evaluación, etc.). Por esto, el problema del método no se plantea en la fase de elaboración del Plan.

Al destacar la Planificación, no se ve en ella un instrumento que posibilite la concreción de una metodología. Se convierte en un instrumento formal que de respuestas teóricas, incoherentes en muchos aspectos que han llevado —contradictoriamente— a su desconocimiento en la práctica. Y este desconocimiento del plan (pese al esfuerzo que requiere su elaboración) puede deberse:

- 1) a la contraposición en algunos casos voluntaria entre lo explicitado como Plan y la orientación que se asume en la práctica;

- 2) a que el Plan se presenta como una simple sumatoria de elementos. Responde a un criterio enumerativo, que no aporta a la solución de los múltiples problemas planteados por la situación concreta de aprendizaje.

Además, su elaboración dentro de líneas estáticas sólo ofrece el resguardo de supresquemas disfuncionales, que no integran alternativas diferentes, en previsión de ajustes a las variaciones intrínsecas del proceso.

En la situación descrita, subyace una concepción del aprendizaje y, por tanto, un método.

Entendido en cambio como elemento unificador —sistematizador del proceso— el método define las líneas básicas para la elaboración del Plan, y de los elementos que lo integran.

Por otra parte, ya circunscripto a la acción misma, el método determina también un aspecto sustancial en la orientación concreta del proceso de aprendizaje: el tipo de relación a establecer entre docentes y alumnos.

Clarificar estos roles adquiere importancia fundamental porque, si bien el Plan define aspectos básicos, es sólo un *proyecto de acción*: queda en términos de propósitos. La efectivización o no de las líneas de orientación explicitadas en un Plan, dependerán de su coherencia con el tipo de relación docente-alumno que se establezca. Esta última, por cuanto define los comportamientos concretos que se dan en el aula, marca las posibilidades que se abren, los límites que se imponen y los resultados que se obtienen.

Sin embargo, como la Planificación organiza los elementos intervinientes en una situación concreta de aprendizaje, interesa analizar las derivaciones que surgen a partir de la concepción de método expuesta.

En primer término, toda Planificación debe considerar en cualquier de sus niveles (Plan anual, de unidad o de clase), las características que el método asigna a las etapas fundamentales en el proceso de conocimientos a fin de prever la atención a las especificidades de cada una. Por ello, planteamos la necesidad de contemplar en cada nivel las fases de apertura, desarrollo y culminación en correspondencia con las de práctica-teoría-práctica; síntesis-análisis-síntesis, tendiendo a las instancias básicas en el proceso de conocimiento.

¿Cómo incide esta concepción del método en los elementos que integran todo Plan?

Con respecto a los objetivos: el método inside de manera directa en el

proceso de determinación; es decir, en la selección de las conductas más significativas que se intentarán desarrollar o reforzar en el grupo. Por otra parte, determina un criterio de *organización y jerarquización* de las pautas conductuales definidas como básicas, justamente en relación a los objetivos propios o conductas necesarias en cada etapa del proceso de elaboración activa del conocimiento.

Elio expresa lo incorrecto de poner el acento en la *formulación* de objetivos (criterio instrumentalista) en desmedro de los procesos de determinación y jerarquización.

De este modo se redefinen los objetivos. Y no se confunden con las informaciones o conocimientos sino que se trata de abarcar en ellos, toda la gama de conductas que en lo cognitivo, en lo motriz, en lo afectivo social, puede incorporar un sujeto. Se trata, además, de reforzar aquellas conductas que posibiliten una adaptación crítica del individuo al medio. El acento está puesto en el desarrollo, por parte del alumno, de un poder de captación y comprensión del mundo en sus relaciones con él; en el desarrollo de aquellas conductas que posibiliten el conocimiento de la realidad no ya como algo estático sino en proceso, en transformación.

Con respecto a los *contenidos*: estos dejan de ser una categoría básica, importante por sí misma. El eje sobre el cual se trabaja, ubica en primer término las actividades de aprendizaje que integran contenidos en experiencias significativas. Ya no se trata de trasladar mecánicamente a la escuela el contenido, tal como surge de la estructura de la ciencia. Interesa al aprovechamiento de lo conceptual-teórico en situaciones problemáticas. Por lo tanto, el criterio organizativo que aparece como adecuado es el de la unidad de experiencia, en cuanto síntesis de investigación-producción.

Con respecto a las *formas metódicas* (procedimientos, técnicas y recursos), esta concepción les atribuye especial significado como componentes operativos del método. Este definiría, sobre todo, los criterios de selección y aplicación de los mismos. Primordialmente los criterios de combinación al aplicar las formas metódicas; porque partimos de este hecho: la instrumentación del método requiere un *conjunto* de formas metódicas, ya que ninguna puede responder por sí sola al carácter multifacético de cada etapa en el proceso de conocimiento.

En la concepción materialista dialéctica del conocimiento, priman aquellos procedimientos y técnicas que permiten la elaboración activa del conocimiento.

En lo que hace a *evaluación*, se remarca su presencia como una constante en todas las etapas. Por una parte, da las bases para definir los otros elementos ya que posibilita (en su carácter de diagnóstico) una descripción, interpretación y explicación de la situación concreta sobre la que se va a operar. Además, a lo largo del proceso, actúa como permanente retroalimentadora que facilita los ajustes necesarios; rectificaciones y/o reforzamientos. La validez, en este sentido, de una forma metódica no puede determinarse apriorísticamente, por la sola consideración de sus características, sino atendiendo a los criterios para su implementación, al tipo de relaciones y comportamientos individuales y grupales estimulados y su adecuación a las diferentes fases del proceso de aprendizaje.

La evaluación, en este sentido, es fundamental por cuanto:

- a) permite que los criterios para la elaboración del Plan surjan de la situación concreta y no de una determinación apriorística;
- b) convierte al Plan en un instrumento dinámico que favorece la necesaria movilidad del proceso.

Concluyendo el análisis de los aspectos instrumentales, nos interesa destacar brevemente que esta redefinición de la orientación del aprendizaje, para ser efectiva, requiere la modificación de los roles de docente y alumno. Transformaciones que deberán fundarse en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporar conocimientos sino también capacidades, habilidades y destrezas, por cuanto en la aproximación a la realidad

importa transformarla y no un ajuste acrítico. Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. Se lo entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones.

Transferido a la situación de aprendizaje en la escuela concluimos: el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. Como éste no se considera algo acabado, terminado, se inscribe la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo, de permanente interacción entre ambos términos. El docente antes que dirigir, *orienta* el proceso de aproximación al conocimiento. Ayuda a penetrar en la realidad, en su esencia. Formula hipótesis, facilita la selección de los medios que permitan su comprobación; incentiva a la participación activa. Promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis y síntesis; inducción-deducción.

Ya que el docente no es poseedor de conocimientos acabados, en la orientación del proceso de aprendizaje se le plantean siempre nuevas contradicciones. Es por ello que se invalida una concepción estática acerca de los roles docente-alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos de proceso. Se trata entonces de una relación de colaboración, aunque se dé entre sujetos con diferentes funciones.

Esto plantea como requerimiento básico el intervenir de los alumnos en las tareas de Planificación. La asimilación consciente y creadora requiere, sean participantes en la determinación de metas y medios para alcanzarlas. Idéntico criterio surge con respecto a la evaluación. Se subraya el papel del alumno, no sólo en la elección de instrumentos, sino en el análisis de los resultados. La auto-evaluación cobra especial importancia.

En síntesis, el instrumental requerido al orientar el proceso de aprendizaje no puede ser de manejo unilateral por parte del docente. Debe ser elaborado y aplicado también por los alumnos, ya que el proceso implica producción conjunta del conocimiento.

V. PROPOSICIONES FINALES

Para retomar las consideraciones iniciales, destacamos el carácter de apertura asignado al tratamiento del tema; sobre todo, en lo que hace a transferencia de cuestiones relativas a una teórica del conocimiento, a la problemática del aprendizaje en la escuela.

Nuestro objetivo se cumplirá, si se abren nuevos interrogantes que estimulen una tarea de investigación y verificación permanentes en la práctica educativa.

