





# Educación, historia reciente y memoria

Investigaciones y  
aproximaciones metodológicas

Martín Roberto Legarralde (Coordinador)

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**IdIHCS**

CONICET



Instituto de  
Investigaciones en  
Humanidades y  
Ciencias Sociales



2022

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2022 Universidad Nacional de La Plata

ISBN

Colección Ágora, 1

---

**Cita sugerida:** Legarralde, M. R. (Coord.) (2022). *Educación, historia reciente y memoria: Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 1).

---

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/202>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

*Decana*

Ana Julia Ramírez

*Vicedecano*

Martín Legarralde

*Secretario de Asuntos Académicos*

Hernán Sorgentini

*Secretario de Posgrado*

Fabio Espósito

*Secretario de Investigación*

Juan Antonio Ennis

*Secretario de Extensión Universitaria*

Jerónimo Pinedo

*Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión*

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias  
Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

*Directora*

Gloria Beatriz Chicote

*Vicedirector*

Antonio Camou

# Índice

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción                                                                                                                                                 |     |
| <i>Martín Roberto Legarralde</i> .....                                                                                                                       | 9   |
| Posiciones y trabajo docente en la Argentina entre 1966 y 1974                                                                                               |     |
| <i>María José Draghi</i> .....                                                                                                                               | 19  |
| Aproximaciones metodológicas al estudio de educadores-editores<br>y colecciones editoriales pedagógicas en la historia reciente<br>de la educación argentina |     |
| <i>Jonathan Ott</i> .....                                                                                                                                    | 49  |
| La “Misión Ivanissevich” en el Ministerio de Educación entre<br>1974 y 1975                                                                                  |     |
| <i>María Lucía Abbattista</i> .....                                                                                                                          | 83  |
| Una historia de las memorias de la última dictadura militar<br>argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias                                             |     |
| <i>Martín Roberto Legarralde</i> .....                                                                                                                       | 123 |
| La Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento<br>sobre memorias en básica secundaria y media (2016-2019)                                    |     |
| <i>Sandra María Martínez Monsalve</i> .....                                                                                                                  | 161 |
| Intersecciones entre entidades oficiales, políticas públicas<br>y redes pedagógicas que confluyen por la memoria y la paz<br>en Colombia (2007-2020)         |     |
| <i>John Alexander Toro Agudelo</i> .....                                                                                                                     | 191 |

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| Conclusiones                           |     |
| <i>Martín Roberto Legarralde</i> ..... | 227 |
| Quienes escriben .....                 | 235 |

# Introducción

*Martín Roberto Legarralde*

El libro que aquí presentamos es una compilación que forma parte de la Colección Ágora en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP.

La Colección Ágora se plantea generar condiciones para la articulación de la formación doctoral y la investigación que se desarrolla en el marco del Doctorado a través de publicaciones académicas. Además, está orientada a fortalecer los perfiles de los/las egresados/as recientes y estudiantes avanzados del Doctorado en Ciencias de la Educación, así como también fortalecer las líneas de trabajo propias del programa.

La compilación *Educación, historia reciente y memoria: investigaciones y aproximaciones metodológicas* se propone reunir un conjunto de textos elaborados a partir de tesis de posgrado terminadas o en elaboración. El campo temático que aborda la obra se refiere a las intersecciones entre la historia reciente de la educación y la memoria en el contexto latinoamericano. La historia reciente de América Latina ha estado marcada por procesos de radicalización política, dictaduras, autoritarismos, violencia política y conflictos armados. La educación, el pensamiento pedagógico, las políticas educativas y las experiencias escolares no fueron ajenas a estas condiciones históricas.

Por su parte, en la intersección entre la historia reciente de la educación y las confrontaciones por la memoria se produjeron perspec-

tivas metodológicas con rasgos específicos (entre muchos trabajos que grafican esta intersección, véase: Alonso, 2006; Born, 2010; Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, 2004; Demasi, 2004; Dussel y Pereyra, 2009; Finocchio, 2007; González, 2008; Levín, 2007; Raggio, 2004; Reyes Jedlicki, 2004). ¿Cómo abordar el papel de las ideas pedagógicas y la configuración de las posiciones docentes en los proyectos revolucionarios? ¿Cómo reconstruir el rol de las escuelas en la circulación y confrontación de memorias sobre un pasado traumático? ¿Qué lugar ocupan las políticas educativas y el compromiso de educadoras y educadores en el abordaje del conflicto social y político?

Los capítulos del libro se ocupan de la historia reciente de la educación en la Argentina desde la década de 1960 hasta finales del siglo XX, y de las políticas y experiencias de abordaje del conflicto y el posconflicto en la educación colombiana contemporánea. Entre ambos núcleos temáticos es posible encontrar contactos, convergencias, conceptos y aproximaciones metodológicas, así como especificidades, particularidades y diferencias que cobran relieve por contraste.

En el primer capítulo, María José Draghi propone como objeto de estudio las imágenes sobre la docencia y los docentes construidas por la prensa argentina entre 1966 y 1974. Se trata de un período crucial en la conformación de las organizaciones sindicales docentes en la Argentina, que se encuentra marcado por un contexto de conflictividad social y política, y que comprime en un período relativamente breve una secuencia de acontecimientos altamente significativos. Draghi se enfoca en el estudio de las imágenes sobre la docencia a través de la prensa en distintas vertientes: la prensa comercial de circulación masiva, las publicaciones oficiales y las revistas producidas por las propias organizaciones docentes. Esta aproximación entraña una serie de desafíos, como la autora reconoce. Se trata de estudiar la producción y confrontación de sentidos, imágenes y representaciones sobre la docencia, en una disputa que se asocia a la producción e

instalación de un horizonte de expectativas. Definir qué significaba ser docente a finales de la década de 1960 en la Argentina implicaba también proyectar cómo se quería que fueran los docentes en las décadas siguientes.

Entonces, si bien la investigación planteada por Draghi se inscribe en el campo de estudios de la historia de la educación argentina reciente, se proyecta también sobre un campo de problemas referido a la producción y circulación de memorias. Es interesante, en este sentido, no perder de vista las múltiples temporalidades que se ponen en juego en las disputas acerca de cómo debe concebirse la docencia, ya que estas disputas implican la construcción de una identidad retrospectiva (una “historia” para los docentes), pero también una proyección hacia el futuro (un destino o una misión que deberán cumplir).

En el segundo capítulo, Jonathan Ott presenta un campo de intersecciones entre distintas perspectivas, temas y enfoques de investigación para formular preguntas relevantes en torno de la producción editorial de dos pedagogos argentinos, Delia Etcheverry y Ricardo Nervi, durante las décadas de 1960 y 1970.

En su trabajo, Ott nos muestra la convergencia de campos de investigación diversos, que reúnen los tópicos de debate y reflexión metodológica de la historia reciente, las empresas editoriales y las ediciones del ámbito educativo, las redes intelectuales y académicas del campo pedagógico.

El autor expone aquí el proceso de elaboración de preguntas a partir de una reconstrucción de las principales discusiones dentro de cada uno de los campos de referencia. Pero también recupera las opciones metodológicas producidas en dichos campos: la investigación en archivos de la represión, el relevamiento de testimonios y fuentes orales, la consulta de correspondencia y archivos personales. En todas estas aproximaciones el territorio metodológico de la historia de la educación reciente se interseca con el campo de problemas de la memoria: el pasado conjugado desde el presente, la producción de sentidos en

disputa, la pertenencia a redes académicas y de sociabilidad que funcionan como marcos sociales (Halbwachs, 2004).

En el tercer capítulo, Lucía Abbattista presenta algunos de los principales hallazgos de su tesis de maestría sobre la “Misión Ivanissevich” en el Ministerio de Educación de la Nación entre 1974 y 1975. Abbattista aborda una caracterización de un período breve pero intenso de la política educativa nacional en el que también es posible pensar en la yuxtaposición de temporalidades múltiples. Como la autora señala, la gestión de Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Educación de la Nación “procuró una suerte de restauración del justicialismo de los años cuarenta”. En este sentido, este segundo capítulo puede leerse como un recorrido por un período que nos permite preguntarnos por las formas de evocación activa del pasado, que tienen lugar en las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas. ¿Qué pasados se intenta recrear? ¿Qué relaciones se construyen con esos pasados? En el caso de la “Misión Ivanissevich” sobresale una convocatoria al pasado producida por el ministro y sus funcionarios, con el fin de reponer el recto camino que habrían extraviado las generaciones jóvenes.

El trabajo de Abbattista nos permite ver, además, que estas apelaciones conservadoras y reaccionarias no solo operaron en el plano de las enunciaciones, sino que tuvieron consecuencias profundas para los actores y las instituciones. Emanados de voces oficiales, los sentidos restauradores de un pasado glorioso y extraviado produjeron un clima que avaló amenazas, atentados, ataques parapoliciales e intervenciones en las instituciones educativas.

Este capítulo nos permite pensar, además, cómo la evocación (e invención) de ciertos pasados es puesta al servicio de la legitimación de sentidos en el presente. En este caso, Ivanissevich usó una narrativa sobre el primer peronismo como un marco sobre el que se deberían desplegar las prácticas de disciplinamiento y represión de las universidades, los sindicatos docentes y la juventud.

En el capítulo 4 abordo las reelaboraciones de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) producidas para su circulación escolar, desde el inicio mismo del período dictatorial hasta las políticas de memoria de comienzos del siglo XXI.

En este caso, las memorias son tomadas como objeto de investigación histórica, con un recorte particularmente enfocado en las reformulaciones de estas memorias para su uso y circulación escolar. Parto en este capítulo de la idea de que, así como es posible historizar las memorias producidas sobre un acontecimiento o período en particular, es también posible historizar las formas y procesos de su transmisión.

La última dictadura militar en la Argentina dejó profundas huellas en distintos actores sociales, en sus identidades, en las instituciones y en las prácticas. Los crímenes de lesa humanidad cometidos por el aparato represivo del gobierno militar constituyen verdaderos acontecimientos traumáticos que plantean un conjunto de desafíos para su abordaje escolar.

En este capítulo trato de mostrar las elaboraciones de distintos agentes (los propios funcionarios de la dictadura, los funcionarios e intelectuales vinculados al alfonsinismo en el período de la transición a la democracia, los organismos de derechos humanos, la militancia estudiantil, las editoriales, entre otros) para generar materiales, textos y soportes enunciativos que permitan canalizar ciertas memorias para su tratamiento escolar. En esas producciones se pusieron en juego no solo decisiones referidas al contenido de la enunciación de sentidos sobre el pasado, sino también la construcción de memorias específicamente escolares.

Aquí también es posible ver vínculos múltiples con el pasado, que configuran cambiantes relaciones de fuerza entre agentes enunciadores, y sus intenciones de avanzar sobre el espacio escolar como territorio privilegiado para las disputas por la memoria.

El quinto capítulo propone estudiar la política colombiana de la Cátedra de la Paz como una instancia de construcción social de co-

nocimiento sobre memorias del conflicto armado en el país. La investigación de Sandra Martínez Monsalve permite ver cómo en el caso colombiano, la Cátedra de la Paz se propone el tratamiento del pasado reciente en la escuela como una estrategia para la superación del conflicto a través de la consolidación de una cultura de paz.

Este capítulo muestra, por un lado, que la naturaleza de los acontecimientos que se rememoran no es indiferente en relación con las formas de su abordaje. Una lectura comparada entre el caso argentino y el colombiano permite ver que sucesos diferentes, como el conflicto armado en Colombia y la represión en la Argentina, dan lugar a campos de disputa por las memorias, pero también plantean escenarios de abordaje escolar diferentes.

Martínez Monsalve propone investigar estos abordajes en un plano específico, que es el de las instituciones educativas. Es decir, se centra en un estudio de la implementación de la Cátedra de la Paz en un conjunto de escuelas, y propone mirar allí cómo se produce el tratamiento de las memorias sobre el conflicto y en qué medida este trabajo escolar contribuye a consolidar las políticas de memoria en Colombia.

La autora revisa en este capítulo una serie de decisiones metodológicas que condujeron al diseño definitivo de la investigación y que permiten observar los problemas y preguntas que surgen frente a este particular objeto de estudio.

En el sexto capítulo, John Alexander Toro Agudelo nos presenta una indagación en marcha acerca de la construcción de redes entre docentes para el abordaje escolar de la memoria sobre el pasado reciente en Colombia. Su trabajo nos permite ver nuevamente el caso colombiano, pero repara, en esta ocasión, en la forma que adoptan las políticas de memoria en su traslado, impacto o traducción al sistema educativo. Por otra parte, Toro Agudelo subraya la agencia de determinados actores del sistema educativo en el campo de disputas por los sentidos del pasado. En ese sentido, muestra que el lugar que ocupan los docentes no es el de meros ejecutores o traductores de las defini-

ciones que provienen de las políticas de memoria, sino que poseen la capacidad y la intención de producir sentidos sobre el pasado como parte de sus formas de acción colectiva.

Como resultado de esta doble perspectiva (la de las políticas estatales de memoria dirigidas al sistema educativo y la de las memorias producidas por colectivos de docentes), es posible estudiar tanto las disputas y confrontaciones como los procesos de negociación de sentidos abiertos en el caso colombiano en la etapa del posconflicto.

Nuevamente, aquí se puede delimitar un espacio de comparación y contraste entre el caso de Colombia y el de Argentina en relación con las nociones de reparación, negociación, reconciliación, y también de verdad y justicia, cuando se estudian los abordajes escolares del pasado reciente, y, en particular, los procesos de circulación y transmisión de memorias.

Finalmente, en las conclusiones aportamos una serie de ejes y de claves de lectura que permiten recorrer transversalmente los distintos capítulos del libro. Mostramos, en definitiva, un campo común de temas y problemas de investigación que se ha consolidado a través de la producción de investigaciones y tesis de posgrado. Los trabajos aquí presentados van tramando un diálogo fructífero para aportar a la producción de una agenda de investigación en relación con la memoria, la historia reciente y la educación en nuestra región.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2006). La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica. En C. Kaufmann (dir.), *Dictadura y educación. Tomo3: Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 273-294. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009* (Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación). Facultad

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Carvalho, A., Lorenz, G. F., Marchesi, A., y Mombello, L. (2004). Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 131-162). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I., y Pereyra, A. (2009). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (2009), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y Florencia Levín (comps.), *Historia reciente* (pp. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- González, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Revista Praxis Educativa*, 3(1), 17-28.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Anthropos.
- Levín, F., Clérico, M. L., Manfredini, A. M., Erramouspe, P., y Schujman, G. (2007). La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria. *Revista Clio & Asociados*, 11, 89-107.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio & Asociados*, 5, 95-111.
- Reyes Jedlicki, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990 – 2003.

En E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



# Posiciones y trabajo docente en la Argentina entre 1966 y 1974

*María José Draghi*

## **Introducción**

El objeto de estudio de este capítulo surge de las indagaciones realizadas en el marco del proyecto de tesis de doctorado, cuyo tema tiene que ver con el lugar del trabajo docente en las políticas educativas producidas por los sucesivos gobiernos desde 1966 hasta 1974 y su articulación con las posiciones que adoptan las representaciones sindicales en el período, en una nueva articulación del discurso político con la docencia argentina.

El capítulo tiene como propósito reconstruir un estado del arte de los estudios que atendieron estas temáticas, así como presentar algunas decisiones acerca del recorrido metodológico propuesto.

La hipótesis sobre la que se trabaja en la tesis plantea que el período que va desde 1966 a 1974 en la Argentina estuvo caracterizado por un clima de tensión y antagonismos políticos entre sectores conservadores y sectores que integran la nueva izquierda. En ese marco de disputas, en el que se pone en cuestión el papel de los educadores en tanto profesionales autónomos, la prensa escrita (comercial y sindical) construye y pone en circulación discursos acerca del trabajo docente que tensionan el escenario gremial.

El recorte temático propuesto tiene como marco un momento político de la Argentina caracterizado por la crisis de los lugares de

autoridad instituidos, y por la tensión y antagonismos entre distintos sectores de la sociedad civil. En términos políticos, se trata del período que va desde el golpe de Estado de Onganía hasta el tercer gobierno peronista<sup>1</sup> en Argentina. Entre ambos extremos temporales se desarrollaron dos hitos de significativa relevancia para la historia de la educación argentina: la reforma educativa de 1968 y la consolidación del movimiento gremial docente producto de la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en septiembre de 1973.

En ese marco surge la pregunta por las posiciones que adoptan los docentes.

Esta categoría de *posición docente* se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4).

Southwell y Vassiliades afirman que estas configuraciones conducen a particulares interpretaciones tanto de los problemas como de sus respectivas estrategias de resolución, que se enmarcan en concepciones respecto del sentido de la enseñanza, la persistencia de rasgos históricos de la profesión docente, los enunciados de diversos agentes sobre su tarea, y “la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente

---

<sup>1</sup> Las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón tuvieron lugar en la Argentina en los períodos 1946-1951 y 1952-1955. Perón fue derrocado en septiembre de 1955 por un golpe de Estado y marchó al exilio hasta 1973. El peronismo –como fuerza política– fue proscrito por la dictadura militar autodenominada Revolución Libertadora. El tercer gobierno peronista se inició en 1973 (con Perón aún proscrito) y se extendió hasta el 24 de marzo de 1976. Durante el tercer peronismo se sucedieron las presidencias constitucionales de Héctor J. Cámpora, el interinato de Raúl Lastiri, Juan Domingo Perón y María Estela Martínez de Perón.

con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell y Vassiliades 2014, p. 4).

Si seguimos la línea planteada por Southwell (2007), la construcción de posiciones docentes se da en el marco de una lucha por fijar sentidos a través de operaciones enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas.

El discurso es entonces aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos, lejos de ser natural, resulta establecida y modificada como consecuencia de ella. Se abre así la tarea de especificar cuáles son los elementos articulados en las disputas respecto del signifiante “trabajo docente” libradas por las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción por parte de los sujetos, constitutivas de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 13).

Los interrogantes que se plantean entonces tienen que ver con reconstruir parte de la compleja trama que se arma entre la escuela y la sociedad en un momento de alta conflictividad política y social, a partir de identificar qué discursos estuvieron en la escena pública y qué sentidos se anudaron en torno a la idea de ser docente en el período 1966-1974. En este marco, dos grandes campos de análisis se intersecan: las políticas educativas producidas por los sucesivos gobiernos desde 1966 hasta 1974, y las posiciones que adoptan las representaciones sindicales en el período en una nueva articulación del discurso político con la docencia argentina.

La tesis de doctorado de la que surge este trabajo se apoya metodológicamente en la recopilación y el análisis de enunciados sobre el trabajo docente en diarios de circulación masiva a escala nacional y provincial, también en revistas de organizaciones sindicales de distinto grado, y en revistas educativas, boletines y normativa de organismos educativos oficiales a nivel provincial. Si bien la definición del corpus se halla aún en una etapa exploratoria –y no se avanzó aún en

el análisis del material recopilado—, resulta importante explicitar que para la escala provincial (enfocada en la provincia de Buenos Aires) a la fecha se han consultado las fuentes documentales disponibles en el Centro de Documentación e Información Educativa –CENDIE– (archivos de la *Revista Anales de la Educación Común* del período 1966-1974), informes de inteligencia sobre organizaciones gremiales, recortes de noticias de la prensa nacional, provincial y municipal, producidos por la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) que se encuentran en el Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. También se consultó en el Archivo Histórico “Prof. Zulma E. Totis” del Liceo Víctor Mercante de Universidad Nacional de La Plata, que contiene documentación sobre la historia del colegio y material periodístico vinculado al campo educativo durante el siglo XX.

### **El contexto de emergencia de nuevos sentidos sobre el trabajo docente**

El período que se extiende entre 1966 y 1974 en la Argentina se enmarca en un proceso de modernización social y cultural que se caracterizó por la expansión de los sectores medios, de la sociedad de consumo y de la difusión de las comunicaciones. En términos político-culturales, es posible identificar allí fuertes marcas de debate y puesta en crisis del discurso hegemónico: la impugnación al *statu quo*, la desnaturalización de los proyectos culturales colonialistas, la recuperación de tradiciones emancipatorias de la modernidad. Todas estas cuestiones, entre otras, fueron expresiones de ese tiempo social (Arata y Mariño, 2013). En nuestro país, la juventud y los obreros se fortalecieron como sujetos políticos claves en el cuestionamiento al sistema político, económico y cultural.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En la tesis de maestría de Lucía Abbatisa (2019), *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría. El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)*, hay una caracterización de la década de 1960 que

Entre los estudios clásicos que abordan la década de 1960,<sup>3</sup> Terán (2013) en *Nuestros años sesentas* plantea una interpretación de ese clima de época, que expone que ya se palpa el descontento social a partir de 1955 y hasta 1966. Es un período que se inicia con el peronismo proscripto –con Perón en el exilio– y que está marcado por experiencias como la Revolución Cubana, a partir de la cual algunos sectores de la juventud argentina comienzan a buscar respuestas fuera de la órbita de los antiguos partidos comunistas y socialistas.

Trabajos más recientes, como los compilados por Isabella Cosse, Karina Felitti y Valeria Manzano (2010) se plantean pensar “los ‘60 de otra manera”.<sup>4</sup> Para ello, reelaboran las nociones de modernización sociocultural y radicalización política. Con el propósito de “descentrar a las vanguardias intelectuales o artísticas como ejes organizadores de la narrativa de los sesenta” (Cosse, Felitti y Manzano, 2010, p. 11),

---

permite avanzar en esta línea: “Como un renacer de la apuesta transformadora tras la muerte del Che Guevara en Bolivia, entre algunos grupos se extendió la idea de que hacía falta constituir vanguardias político militares que crearan focos (rurales o urbanos fue otra discusión) que estimularan las energías transformadoras y pudieran conducirlas. Otros pensaban que el cambio sólo iba a ser posible si Perón regresaba para encabezarlo. Y, en términos generales, los peronistas revolucionarios creyeron en la necesidad de apostar por ambas cosas a la vez. En cualquier caso, aquellas ideas vanguardistas confluyeron con movimientos sociales más amplios y diversos de contestación. Gran parte de las medidas tomadas por el gobierno de facto de Onganía ofrecieron la oportunidad para el encuentro, en la oposición, de trabajadores industriales, estatales, estudiantes secundarios y universitarios, intelectuales, artistas y profesionales de diferentes ramas, dirigentes campesinos e incluso algunos sectores de la Iglesia católica” (Abbattista, 2019, pp. 60-61).

<sup>3</sup> Sobre la década de 1960 véase, entre otros, Terán, O. (2013), *Nuestros años sesentas. La formación de una nueva izquierda intelectual en la Argentina*, Buenos Aires: Punto Sur; Sarlo, B. (2001), *La batalla de las ideas (1943-1973)*, Buenos Aires: Ariel; Sigal, S. (1991), *Intelectuales y Poder en la década del sesenta*, Buenos Aires: Punto Sur.

<sup>4</sup> Con esta expresión se alude al título de la obra de Cosse, I.; Felitti, K y Manzano, V. (Coords.) (2010) *Los ‘60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo

sus estudios abordan una multiplicidad de dimensiones y actores que hicieron posibles las transformaciones de la vida cotidiana en la década de 1960, indagando en la emergencia de discursos, experiencias y representaciones que tensionaron las miradas de los y las jóvenes, las familias y las mujeres.

En este escenario de políticas represivas de la participación política y de renacida esperanza revolucionaria se expresaron rupturas y posiciones que darían origen a los primeros núcleos de la “nueva izquierda” en la Argentina. Aparecieron así soluciones radicalizadas ante gobiernos militares y civiles que hacían retroceder en sus derechos civiles y políticos al conjunto de la sociedad argentina.

Esta coyuntura iba a desembocar en el golpe militar de 1966, que “puso fin a la segunda experiencia de gobierno civil emprendida desde el derrocamiento del peronismo, en 1955” (De Riz, 2000, p. 13). El descontento hacia la figura del presidente Illia se enmarcó en las tensiones que pervivían del período iniciado en 1955, y fue creciendo alimentado por los sectores de prensa<sup>5</sup> –voceros de los poderes fácticos–, que manifestaban que la Argentina se “alejaba de la senda de la modernidad” (De Riz, 2000, p. 17), y por la movilización de los trabajadores –representados en la CGT–, que buscaban poner fin a la marginación del sindicalismo peronista.

los años ‘60 fueron tiempos de una conciencia generalizada del atraso económico como destino al que sólo podía oponérsele una “revolución”, entendida como ruptura con las formas tradicionales de gestión de la democracia política. Este diagnóstico, compartido por la derecha y por la izquierda del espectro político, tuvo un amplio eco en la sociedad que había visto frustrarse las expectativas de la nueva Argentina prometida por el doctor Frondizi a finales de los años ‘50 (De Riz, 2000, p. 22).

---

<sup>5</sup> Como una muestra de las expresiones de la prensa monopólica de la época puede verse: Grondona, M. (1964) “Balance Institucional”, en *Primera Plana*, citado en De Riz, L. (2000), *La política en suspenso: 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.

Cavarozzi, en su análisis de la sociedad argentina y de las nuevas formas de hacer política a partir de 1955, plantea la exigencia de “reconocer la complejidad de un proceso que incluyó, pero que no se redujo a una serie de ciclos de desarticulación y recomposición de alianzas sociales que generaron una sucesión de equilibrios precarios alternativamente rotos y restablecidos” (Cavarozzi, 2009, p. 10). En esta situación de equilibrio dinámico es posible distinguir dos etapas: una primera que va de 1955 a 1966, identificada por la alternancia de gobiernos militares y civiles “débiles”, que el autor caracteriza como regímenes semidemocráticos, dado que la pervivencia de cada gobierno “estuvo en jaque desde el momento mismo de su inauguración” (Cavarozzi, 2009, p. 10). Desde entonces, la proscripción del peronismo marcó la escena política hasta la llegada del tercer gobierno peronista en 1973. Según el autor, esta configuración dio lugar a un sistema político dual, caracterizado por el parlamentarismo y por un sistema de partidos no peronistas, utilizados como “arma de chantaje”, o de “desestabilización o caída del gobierno, civil o militar, de turno” (Cavarozzi, 2009, p. 11).

Por su parte, la segunda etapa, que se inicia en 1966, está caracterizada por el predominio de “gobiernos fuertes (...), que se propusieron transformaciones radicales de la política e incluso de la sociedad argentina” (Cavarozzi, 2009, p. 11), y por sucesivos intentos de unificar el campo de la política, que partieron de una base de consenso social, aun en el caso de los gobiernos autoritarios y represivos.

Si bien –como en la etapa anterior– se mantuvo la alternancia entre gobiernos militares y civiles, es posible reconocer rupturas con respecto a las modalidades de hacer política en los proyectos de gobierno de 1966 y 1973. Las visiones y concepciones que subyacieron a estos proyectos estuvieron definidas por un carácter más totalizador que las del período 1955-1966.

En otras palabras, el retorno a una situación de equilibrio relativo no ocurrió sin que el despliegue y el agotamiento de las respectivas fórmulas políticas produjeran efectos deseados e impactos imprevistos y desataran procesos que, en cada caso, contribuyeron a redefiniciones sustantivas de la escena política y social; ejemplos de estos procesos fueron las movilizaciones sociales del período 1969-1973... (Cavarozzi, 2009, p. 37).

Así, a partir de 1969 la crisis del régimen militar autoritario dio lugar a una crisis de dominación social que se expresó en la caducidad de la legitimidad de ciertas formas de autoridad.

Cavarozzi afirma que

en 1969 se abrió un período inédito en la historia argentina, durante el cual resultó profundamente cuestionada y corroída la autoridad de muchos de aquellos “que dirigían” las organizaciones de la sociedad civil, sobre todo en los casos de quienes aparecían más directamente “garantizados” por el Estado (Cavarozzi, 2009, p. 43).

En el plano educativo, entre 1950 y 1970 se produjo una expansión cuantitativa del sistema educativo argentino,<sup>6</sup> lo que implicó una significativa extensión de la cobertura en términos de educación básica para la población en edad escolar a lo largo del período, a la vez que la expansión del nivel medio y el crecimiento institucional y matricular del nivel superior hacia los años 60 y 70 (Suasnábar, 2004). Desde la década de 1960 se produjeron cambios relativos a la estructura de prestación de servicios educativos, producto de las políticas de descentralización y transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, y por una creciente participación de la gestión privada en la oferta escolar.

---

<sup>6</sup> Entre 1955 y 1978, la matrícula de educación primaria creció un 47 % (de 2.600.000 a 3.900.000), la educación secundaria casi triplicó el número de alumnos (de 470.000 a 1.300.000), mientras que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000. (Braslavsky, 1981)

Entre 1958 y 1962 gobernó el país una fracción del radicalismo conducida por Arturo Frondizi. Su política económica se caracterizó por favorecer el ingreso de capitales extranjeros, y una política de mano dura con los sindicatos, para lo cual puso en marcha el Plan CONINTES.<sup>7</sup>

En este contexto, además, ingresaron a la región ideas y recomendaciones de política económica englobadas bajo la denominación de *desarrollismo* (Altamirano, 1998). El modelo desarrollista atribuía a la educación la capacidad de motorizar el desarrollo y el progreso, y destacaba el papel de esta en la formación de recursos humanos, sobre todo en la formación de técnicos para ese modelo. Se basaba en el presupuesto de que el desarrollo había producido desigualdades sociales y regionales, y que la función de la educación debía ser la de mantener el equilibrio.

Así, la expansión cuantitativa del sistema educativo, los diagnósticos regionales de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la inadecuación del mismo a los “problemas del desarrollo”<sup>8</sup> y el impulso dado a las corrientes de pensamiento desarrollistas para mirar la educación fueron configurando el escenario para que se promovieran espacios de producción acerca de los problemas de la educación en los ámbitos gubernamentales de nuestro país y de gran parte de los países de la región.

---

<sup>7</sup> El Plan de Conmoción Interna del Estado, más conocido como Plan CONINTES, permitió que las fuerzas armadas detuvieran arbitrariamente y condenaran en juicios ficticios a militantes obreros, estudiantes y políticos acusados de “terrorismo”.

<sup>8</sup> Algunos estudios explican la necesidad de reformas estructurales, a pesar de la expansión cuantitativa de la educación en el período 1950-1970, partiendo del diagnóstico de la inadecuación de los sistemas educativos respecto de las necesidades de las masas de población: una mayoría que no logró completar el ciclo de educación elemental, y porcentajes muy importantes que permanecieron excluidos de una mínima participación en la cultura escolar (Parra et al., 1984).

Las ideas acerca del planeamiento educacional, las teorías del capital humano y la formación de recursos humanos promovidas desde organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la CEPAL, influyeron en el pensamiento de intelectuales de distinta extracción político-partidaria, marcaron la agenda pedagógica,<sup>9</sup> y dieron lugar a políticas educativas en los países de la región. Dichos intelectuales

comenzaron a afianzarse en un rol de técnicos de la educación, poniendo como centro de todas sus propuestas la vinculación de la economía con la educación, la función del sistema escolar de atender a los requerimientos del desarrollo económico y suponiendo que la elevación de la población conllevaría aquel desarrollo; se apropiaron, así, de un nuevo discurso generador de nuevas relaciones, que cambiaría ciertas significaciones: aquello que se dio en llamar la *teoría del capital humano* (Southwell, 1997, p. 105 [no aparece en la lista de referencias]).

## El proceso de reforma en cuestión

En 1968 –en el marco de pautas producidas por el golpe de 1966– se propuso una reforma estructural del sistema educativo argentino y se definieron nuevos criterios curriculares. El proyecto de Ley Orgánica de Educación propuesto en la gestión de José Mariano Astigueva consistió en el intento de realizar una transformación estructural e

---

<sup>9</sup> Argentina, a través de sus intelectuales orgánicos, intervino activamente en ese proceso con la presentación de diagnósticos acerca de los principales problemas de su sistema educativo y con propuestas de cambio para superar las dificultades. En 1961 se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), organismo destinado a centralizar estas tareas de planificación nacional en todos los ámbitos: trabajo, salud, previsión social, educación.

innovaciones pedagógicas con carácter modernizador. Los principales pilares fueron la aplicación del principio de subsidiariedad del Estado, la transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias y la reestructuración del sistema educativo. En relación con el último aspecto, se propuso el acortamiento de la educación primaria a 5 años, la introducción de un nivel intermedio orientativo de 4 o 5 años entre el secundario y el primario, denominado *escuela intermedia*, y un nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados.

La reforma impactó también sobre la formación docente con la extensión de los años de estudio y el traslado al nivel terciario. Esta decisión implicó la eliminación de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por institutos del Profesorado Elemental. También se propuso la creación de un profesorado específico para el nivel intermedio. Esta reestructuración del sistema formador generó

una formación segmentada de la docencia con escalas salariales diferenciales. A su vez, fue necesario modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia. También se impulsó la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos, especialmente para directores y supervisores. Además, se anuló la representación docente en los consejos escolares y se suspendió por dos años la graduación de maestras y maestros para regular el “exceso” de egresados (Gudelevicius, 2011b, p. 118).

Según Southwell (2003), “en el momento que se dan estos procesos (...) el normalismo persistía, aunque desgastado –denotando su quiebre– y, de hecho, sobre él se establecieron las modificaciones planteadas” (Southwell, 2003, p. 147).

En este contexto, los debates por la profesionalización se trasladaron a la idea de profesionalidad entendida como eficiencia y eficacia técnica (Southwell y Vassiliades, 2014), discurso que ligaba al trabajo docente con la neutralidad y la objetividad de su tarea.

Tal como plantean algunos autores (Southwell, 2003; Gudelevicius, 2011a), los puntos en los que se basaron las críticas de los sectores que se opusieron a la reforma fueron: su elaboración inconsulta –tanto a los diferentes sectores de la sociedad como a los docentes–, la modificación de la estructura del sistema –ciclo elemental de 5 años, intermedio de 4 años y medio de 3–, la escuela intermedia, que proponía una salida vocacional con la correspondiente certificación de la capacitación profesional. Por su parte, la propuesta recibió fuerte apoyo desde sectores ligados a la educación confesional. Para los críticos de la reforma, la modificación de la estructura del sistema –que implicaba el reemplazo del nivel primario de 7 años– generaba dudas sobre la continuidad de la obligatoriedad, a pesar de que la propuesta aclaraba que los ciclos elemental e intermedio serían gratuitos y obligatorios. Estos reparos fundamentales se resumieron bajo el argumento más general de que la reforma amenazaba con la destrucción de la escuela pública.<sup>10</sup>

Los cambios en materia educativa del período 1968-1972 enfrentaron la resistencia de distintos sectores sociales, en particular el de la docencia, que se manifestó a través de sus organizaciones gremiales.<sup>11</sup> La puesta en marcha de la reforma fue visualizada como un proyecto educativo que “socavaba tanto la continuidad del sistema de instruc-

---

<sup>10</sup> Entre los sectores que se manifestaban en resguardo de la Ley de Educación Común N° 1420, Gudelevicius (2011a) recupera las acciones de la Liga Argentina de Cultura Laica (vinculada a grupos masones), la Comisión de Defensa de la Educación Pública (que agrupaba docentes y no docentes, y entre sus figuras destacadas estuvieron Luis Iglesias y Fanny Edelman) y el Movimiento de Afirmación y Progreso de la Educación presidido por el Dr. Héctor Félix Bravo.

<sup>11</sup> Laura Rodríguez (2017) analiza el papel de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) y la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL) en la defensa de la educación laica. Afirmo Rodríguez que la CAMYP y la LACL cumplieron un papel protagónico en esos años en los que denunciaron el avance de la Iglesia en la educación, aunque resultaron relativamente eficaces como grupo de presión al poder político.

ción primaria vigente desde 1884 y sus principios, como los derechos laborales de la docencia de ese nivel adquiridos tras años de lucha...” (Gudelevicius, 2011b, p. 118).

Por otra parte, la reforma fue apoyada por el sector privado, a través de la agrupación de orientación católica Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores (FAGE), la Asociación de Rectores de Enseñanza Privada (AREPRA) y por el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).

La reforma Astigueta atravesó por dos fases. La primera va de 1967 hasta 1971 y es una fase de planeamiento, difusión y puesta en práctica de experiencias piloto, entre las que se destaca la de la provincia de Buenos Aires. La segunda, que va de 1971 hasta su suspensión en 1972, estuvo marcada por los intentos del gobierno para hacerla perdurar en un contexto de mayor espacio relativo para la negociación política. La ruptura entre estas dos fases estuvo dada por la caída del gobierno de Levingston y la asunción de Lanusse, quien inició el período de preparación para las primeras elecciones nacionales sin proscripción del peronismo en casi dos décadas. A nivel nacional la reforma sería suspendida en casi todos sus aspectos, con excepción de la terciarización de la formación docente y las transferencias ya realizadas. Algunas provincias como Buenos Aires y Santa Fe sostuvieron el proyecto, aun cuando a nivel nacional se había suspendido.

En este marco, se manifestaron tensiones entre dos modelos de docente: el modelo profesionalista, que resaltaba los aspectos técnicos y la cualificación de la tarea docente, y que proponía la organización de asociaciones autónomas, y el modelo del maestro-trabajador sindicalizado, que consideraba al docente como profesional-trabajador y lo identificaba como parte de la clase trabajadora (Tenti y Tedesco, 2002).

## **La organización sindical del trabajo docente**

Hacia la década de 1950, en el contexto de expansión del sistema educativo, el crecimiento de la matrícula implicó un importante creci-

miento en el número de docentes; esto supuso la necesidad de generar algún tipo de ordenamiento de ese campo técnico profesional, que ya era muy numeroso. Ese incremento del número de maestros en ejercicio tuvo como consecuencia ciertos fenómenos convergentes: aumentaron las demandas, se produjo crecimiento del poder de disputa de los sindicatos de trabajadores, en particular de las organizaciones de docentes, que en muchos casos no estaban aún sindicalizadas, porque los docentes no se reconocían como trabajadores asalariados. Había organizaciones que los nucleaban, pero desde la identidad de funcionarios expertos o profesionales.

Bajo el impulso de los primeros gobiernos peronistas hubo iniciativas de creación de sindicatos docentes nacionales promovidas por el propio gobierno, como forma de organizar a los colectivos docentes en una nueva fase de expansión del sistema educativo. Así, a inicios de la década de 1950 se creó la Asociación del Docente Argentino (ADA), que en 1954 pasó a denominarse con la sigla UDA (Unión de Docentes Argentinos)<sup>12</sup>. Estos primeros sindicatos nacionales se desarrollaron en un marco de tensiones y conflictos entre el sector docente y el gobierno peronista, dado que fueron impulsados desde el mismo gobierno, y la docencia se mostraba mayoritariamente resistente y crítica a las políticas del primer peronismo (Balduzzi, 1987; Puiggrós y Bernetti, 1993; Somoza Rodríguez, 1997; Gvirtz, 1991).

Entre las décadas del 50 y 70 creció notablemente la actividad sindical docente.

El activismo sindical docente creció considerablemente desde fines de la década del '50 y para fines de la década siguiente ya eran cinco los sindicatos docentes que tenían personería gremial: la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), fundada el 4 de abril de 1959; la antecedía el llamado Movimiento Pro Dignifica-

---

<sup>12</sup> Tal como plantea Robles (en Man y Dávila, 2010): “La UDA no se afilió a la CGT, sino a la Confederación General de Profesionales, existente en aquel entonces”.

ción Docente, conformado por unos 20 distritos de la provincia de Buenos Aires que, a su vez, antecieron a las 130 entidades de base que la conforman actualmente. (...) De la misma época data la creación de la Asociación Correntina de Docentes Provinciales (ACDP), también integrante de la CEA. El 2 de mayo de 1960, la Junta Docente de Acción Gremial declaró el primer paro nacional de educadores (Man y Dávila, 2010, pp. 32-33).

Hacia fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 se destacó la creación de dos organizaciones nacionales: la Central Única de Trabajadores de la Educación (CUTE), que expresaba a los docentes del interior del país y que a comienzos de los 70 se vincularía con la Juventud Trabajadora Peronista y la izquierda combativa (Puiggrós, 2003), y el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND), que reunía la representación de los educadores de la provincia de Buenos Aires a través de varias entidades docentes. Ambas organizaciones se unirán en 1973 para crear la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Es posible observar allí una serie de transformaciones en las definiciones político-gremiales de los principales sindicatos docentes del país, tendientes a concretar la unidad de las tendencias profesionalistas y gremialistas en un mismo movimiento sindical docente. Ambas se diferenciaban también con relación a su oposición al peronismo (Gudelevicius, 2011b)

Al respecto, De Luca (2008) establece una asociación directa entre el acercamiento de estos sectores, provenientes de diferentes corrientes sindicales docentes, y los efectos del paquete de reformas educativas del ongiato, debido al impacto que tendrán sobre la realidad laboral de los educadores.

### **Trabajo docente, sindicatos y prensa: un breve estado de la cuestión**

En este apartado se desarrolla un primer avance sobre el estado de la cuestión acerca de uno de los conceptos centrales que atraviesan la

investigación: el trabajo docente. Algunas de las preguntas que orientaron esta búsqueda fueron: ¿qué antecedentes en términos de autores y aspectos relacionados con el trabajo docente en el período 1966-1974 se desarrollaron en el campo de la historia de la educación?, ¿qué enfoques marcan líneas de trabajo sobre el tema?, ¿qué discusiones aparecen en relación con la hipótesis planteada?

Un relevamiento de investigaciones y publicaciones realizadas sobre la temática permite advertir la existencia de numerosos estudios que focalizan la relación entre política educativa y sindicatos, y unos pocos que avanza sobre el impacto de las reformas en las posiciones de los trabajadores de la educación y su correlato en las transformaciones del espectro sindical docente.

Si bien no se han encontrado –para el período– estudios que analicen los sentidos atribuidos al trabajo docente desde la perspectiva de las posiciones docentes, es posible mencionar algunos trabajos que abordan el tratamiento del magisterio y la escuela por parte de la prensa, desde otros prismas conceptuales.

Silvia Finocchio (2009), en *La escuela en la Historia Argentina*, dedica un capítulo a la segunda mitad del siglo XX en el que analiza los cambios en la escuela asociados a “la crisis educativa”. A partir de las publicaciones de la “prensa educativa” –liderada por la prensa oficial, pero que también involucraba a la prensa periódica de las organizaciones sindicales y a las revistas de corte didáctico–, la autora afirma que se evidencian preocupaciones por promover transformaciones en la escuela, en ese clima de cambios. La autonomía y profesionalidad de los docentes son presentadas en la prensa educativa como la solución a los problemas provocados por la expansión cuantitativa y cualitativa del sistema educativo argentino.

También representa un antecedente en esta línea la tesis doctoral de Jorge Levoratti (2021), en la cual el autor analiza pormenorizadamente el accionar de un variado arco de actores e instancias que intervienen en el escenario educativo de la provincia de Buenos Aires durante

la gobernación de Domingo Mercante (1946-1952). En su estudio recoge las tensiones y confrontaciones propias de una gestión conformada por actores provenientes de distintas corrientes políticas e ideológicas, y se detiene a revisar el avance del catolicismo en la educación pública bonaerense a partir de las iniciativas legislativas de la política educativa del Estado bonaerense durante la gestión de Julio César Avanza. Es un trabajo que se apoya en numerosas fuentes documentales, entre las cuales se destacan revistas y diarios de la época, que le permiten reconstruir la situación del mercado de trabajo, las condiciones laborales docentes, la relación con los gremios, la profesionalización del magisterio, tanto en el período estudiado como en los años previos.

Entre los estudios que enfocan la dimensión político-educativa del gobierno de Onganía y su impacto en la lucha docente es posible señalar los trabajos de Romina De Luca (2005, 2008), quien reconstruye las reformas que se implementaron en el período 1966-1971. En sus trabajos, la autora analiza las transformaciones que van desde la reforma del nivel primario hasta los cambios en el ámbito de la formación docente. Para ello, se detiene en las particularidades de la protesta gremial docente de nivel primario en el contexto de la llamada “Revolución Argentina” e indaga sobre las prácticas concretas del magisterio en términos de peticiones, estrategias de lucha y posicionamientos.

En un estudio sobre las políticas llevadas a cabo en la última dictadura militar, Laura Rodríguez analiza las “políticas educativas de ‘racionalización’ y ‘revisión curricular’ que fueron diseñadas por los ministros de educación de la provincia de Buenos Aires” (Rodríguez, 2008, p. 35) y señala la necesidad de estudiar estos proyectos observando continuidades y rupturas con el período anterior, dada la vinculación de estas medidas con otros antecedentes. Con esa hipótesis, Rodríguez realiza una revisión de los antecedentes de propuestas de escuela intermedia; toma la reforma de Saavedra Lamas de 1916<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> “La “escuela intermedia” había sido planteada por primera vez sin éxito en 1916 por el entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Dr. Carlos Saave-

como punto de inicio y luego continúa con la reforma educativa de Astigueta de 1968. Señala la autora que el proceso de aplicación de esta última reforma “sufrió avances y retrocesos, en ocasiones resultó incompleto y en otras fue públicamente criticado y resistido por diversos actores” (Rodríguez, 2008, p. 36).

A su vez, luego de considerar los proyectos de leyes de educación presentados por distintos gobiernos, Laura Rodríguez (2018) estudia las rupturas y continuidades en el área de educación nacional en el período que va de 1966 a 1983. En este estudio, la autora da cuenta de la continuidad en la impronta del catolicismo en los contenidos escolares, a partir de la continuidad del accionar de funcionarios entre gobiernos.

Por su parte, Mariana Gudelevicius (2011a) señala las críticas hacia el proyecto de reforma de Astigueta, provenientes de diversos sectores del sistema educativo, en tanto –como ya se dijo– esta reforma “socavaba tanto la continuidad del sistema de instrucción primaria vigente desde 1884 y sus principios, como los derechos laborales de la docencia de ese nivel adquiridos tras años de lucha” (Gudelevicius, 2011a, p. 118).

Gudelevicius (2011b) aborda los posibles efectos de las protestas gremiales docentes en los años 1968-1972 sobre la identidad del magisterio y dentro del contexto de la época. Plantea que:

El ciclo de protestas docentes analizado permite señalar algunas cuestiones en relación al movimiento gremial del sector. En primer lugar, la existencia de una organización interna que permitió sostener en el tiempo las acciones realizadas. Además, una comu-

---

dra Lamas, apoyado en trabajos realizados por el pedagogo Víctor Mercante. La idea original era reformar la Ley 1420 del año 1884 para acortar los años de obligatoriedad de la escuela primaria de siete a cinco y crear una “escuela intermedia” de cuatro años de carácter optativo. Saavedra Lamas buscaba proporcionar una “enseñanza técnica y especialmente práctica” a aquellos niños que se veían obligados a “buscarse la vida”, y, con ella, “podían obtener una ocupación fácil y de suficiente remuneración en la industria” (Rodríguez, 2008, p. 45)

nicación fluida entre representantes gremiales de distintas jurisdicciones, los gremios y la docencia en general, y entre gremios y la comunidad. Segundo, las protestas gremiales docentes estuvieron atravesadas por una tensión entre la unidad y la fragmentación. Pese a las experiencias que intentaron superar esa tensión, la misma se fue reeditando a lo largo del proceso de conflictividad docente (Gudelevicius, 2011b, p. 123).

En cuanto a las posiciones gremiales docentes en pugna, existen varios trabajos que son base para dar fundamento al análisis de la cuestión sindical en la Argentina y en América Latina.

Palamidessi y Legarralde (2006) presentan un panorama general de las características de las organizaciones sindicales docentes en América Latina y el Caribe. Allí identifican los principales núcleos de conflicto y analizan las relaciones de conflicto-cooperación de los sindicatos con los gobiernos en el marco de los procesos de reforma.

En otro trabajo, Perazza y Legarralde (2007) analizan “las tensiones estructurales que son fundamentales para comprender y categorizar la complejidad de la representación sindical docente en la Argentina y su relación con la gestión educativa” (Perazza y Legarralde, 2007, p. 3). Según los autores:

La primera tensión es entre el orden nacional y el orden provincial (...) tanto la distribución de atribuciones, responsabilidades y recursos entre los estados provinciales y el Estado nacional en materia educativa, como la conformación histórica de los sindicatos docentes, permiten observar diferentes lógicas en la relación entre sindicatos y gestiones educativas en el orden nacional y en el orden provincial. La segunda tensión es entre una lógica sindical y una lógica política. El sindicato que se analiza en este trabajo (CTERA) participa de ambas lógicas (...) Estas dos lógicas, a su vez, se han presentado como una tensión toda vez que, en varios momentos de la historia reciente, el interés sindical ha hecho aproximar las posiciones entre sindicato y gobierno, mientras el

primero sostenía un discurso público de oposición y, en otras ocasiones, conflictos de raíz sindical (por ejemplo, recortes salariales) han hecho fracturar acuerdos ideológico-políticos más generales con el gobierno. La tercera tensión que organiza este trabajo es entre prácticas de oposición y prácticas de cooperación (Perazza y Legarralde, 2007, p. 3).

Este trabajo presenta un detallado recorrido por la historia de las organizaciones sindicales docentes en la Argentina, que permite recuperar la posición de los actores en los procesos de negociación.

En cuanto a las transformaciones que se producen en el modelo sindical, Vázquez y Balduzzi (2000) realizan la primera y más exhaustiva sistematización sobre las distintas etapas que atravesó la historia sindical de los trabajadores de la educación, en un período que va de 1957 a 1973, y que culmina con la creación de la CTERA. Los autores coinciden en situar la etapa que va desde el gobierno de Onganía hasta la unificación sindical como un período clave en la consolidación de la conciencia de los docentes como trabajadores asalariados. El recorrido que realizan permite visualizar la configuración de las distintas organizaciones sindicales y establecer puentes con las posiciones adoptadas en tensión con las políticas vigentes, lo que da lugar al pasaje de una posición casi misional (de apóstoles) a la de trabajadores de la educación en lucha activa por la defensa de sus derechos.

En esta misma línea de reconstrucción histórica, Nardacchione (2014) examina la historia del sindicalismo docente en procura por desarrollar una sistematización sociohistórica estructurada en cinco dimensiones: a) su relación con el Estado y con el sistema político; b) sus reivindicaciones; c) su pertenencia jurisdiccional y su relación con el sistema educativo; d) sus formas de organización y de acción sindical, y e) sus tradiciones ideológicas y políticas. En esa línea, reconstruye por etapas las principales transformaciones del movimiento sindical docente:

a) el origen de las asociaciones (1880-1943); b) la influencia del peronismo (1943-1955); c) la reconstitución de las asociaciones y la sanción del estatuto docente (1955-1966); d) la radicalización sindical y su unificación nacional (1966-1983) y e) la reconstrucción del sindicalismo en democracia (1983-2001) (Nardacchione, 2014, p. 3).

Otros trabajos, como el de María Luz Lafiosca (2014), dan un marco para interpretar los modelos sindicales docentes en juego entre las décadas de 1950 y 1970 a partir de los siguientes supuestos jurídicos: la inscripción y la personería gremiales, y la facultad estatal de ejercer, a través del Ministerio de Trabajo (autoridad de aplicación de la ley), el control e intervención respecto del otorgamiento, la suspensión y el retiro de esa personería.

Según Lafiosca (2014):

este sistema tendió a privilegiar al sindicato de mayor representatividad –ya que la personería gremial es concedida a la asociación sindical con esas características en el mayor ámbito geográfico de actuación–, otorgándole el desempeño de las principales funciones sindicales y reduciendo por tanto de manera sustancial la creación de sindicatos paralelos (Lafiosca, 2014, p. 2).

## **Hacia una cartografía de un territorio en pugna**

Los medios, junto a otros actores políticos, construyen imaginarios fijando marcos interpretativos para construir sentidos acerca de la realidad social y educativa.

En este sentido, Finocchio (2009) plantea que, como sostiene Roger Chartier (2002), “los textos apropiados por quienes los leen –o escuchados de boca de otros que los leyeron– son utilizados y manejados por los individuos de modo tal que les permiten componer una imagen de ellos mismos y del mundo social” (Finocchio, 2009, pp. 27-28). En esta línea de análisis, Finocchio revisa el lugar de la prensa

educativa, y la ubica “en una frontera inestable entre lo público y lo privado”. Considera que su estudio

constituye una vía para conocer tanto los proyectos y principios educativos, así como los más minúsculos detalles de la cultura que reina en el día a día de la escuela. (...) Su potencialidad en tanto género se desprende justamente del hecho de permitir observar no sólo la responsabilidad de diversos actores, que en algunas ocasiones aparecen nítidamente recortados –como en el caso de las publicaciones de las instituciones académicas o del Estado nacional o provincial–, sino que también posibilita captar cómo los actores se entremezclan: publicaciones con fines comerciales impulsadas por el Estado o que cuentan con su auspicio, revistas de asociaciones civiles sin fines de lucro que devienen en empresas, publicaciones asociadas a empresas comerciales y de actuación en el mercado editorial que se presentan como “órganos oficiales de mutuales”; esta dinámica se hace reconocible a lo largo de toda la historia de la prensa educativa (Finocchio, 2009, pp. 23-24).

La autora toma de Lahire (1999) la idea de que la afinidad observable entre el discurso que clasifica y el discurso clasificado se explica por la imposición de coacciones retóricas, prácticamente, o por transmisión explícita por parte de los productores y reproductores de discursos públicos.

Los estudios en torno a la prensa y su relación con la política educativa son un campo en creciente desarrollo en las investigaciones históricas en nuestro país, y han permitido formular nuevos interrogantes y líneas interpretativas.

Tal como ha señalado Paula Alonso (2015), algunas de las investigaciones tradicionales que toman como objeto de estudio publicaciones periódicas del siglo XIX utilizan a la prensa como insumo de la historia política, mientras que la política se reducía, generalmente, al contexto referencial de una historia de la prensa focalizada en temas de tirada de diarios, circulación, autoría, entre otros.

En contraste con esta mirada, los análisis recientes hacen hincapié en la simbiosis entre política y prensa, y señalan la forma en que la política produce prensa y la prensa hace política (Alonso, 2015). Dentro de esa línea, interesa profundizar en el análisis del tratamiento de la prensa como una práctica productora de sentido y/o como un actor político y social clave de los procesos de politización del siglo XX, a partir del diálogo entre disciplinas como la historia política, la historia cultural y la historia intelectual. De este modo, los estudios en torno a la prensa –entendida de forma amplia: diarios, revistas, panfletos, etc.– han hecho hincapié en el doble rol que esta jugó. Por un lado, desempeñó una función pedagógica clave en la reproducción y divulgación de los proyectos de modernización política y social desde el siglo XIX impulsados por los sectores dirigentes, y, por otro, se ocupó de formar una ciudadanía activa y de constituir un foro en el cual la opinión pública encontrase su genuino representante.

Uno de los posibles abordajes que se presentan para analizar los fenómenos educativos y culturales tiene que ver con el enfoque etnográfico en la vertiente desarrollada por Rockwell (2009). La autora, luego de analizar la integración de la dimensión temporal a la práctica de análisis de documentos de archivo, plantea la necesidad de un diálogo superador de la intersección entre la historia y la antropología, en un trabajo articulado entre ambas disciplinas. Según la autora, esta interrelación supone superar los sesgos que las delimitan, para poder captar la “sutileza del cotidiano” en épocas pasadas y entender las prácticas de apropiación y producción en los contextos locales.

De este modo, las publicaciones dejan de ser entendidas como meros soportes de ideas, para ser vistas como vehículos destinados a la conformación activa de espacios sociales, agentes en la construcción de públicos, actores políticos (Borrat, 1989) de significativa influencia en la realidad nacional, y parte importante del conjunto de iniciativas culturales que llevan adelante grupos intelectuales y políticos.

Tal como lo expresa Marina Franco (2012): “Plantearse la cuestión en términos discursivos supone dar a esa dimensión de la vida social, y a la construcción periodística en particular; una existencia real con autonomía de la realidad factual a la que hace referencia” (p. 187). Esto es, dimensionar el impacto de los medios escritos sobre el público y poner esto en relación con lo que ese mismo interlocutor sabe de los hechos en su realidad fáctica, lo cual implica reconstruir el universo de sentido producido por los discursos periodísticos de circulación masiva para recomponer algunos elementos que constituyeron la percepción cotidiana de la vida política en esos años.

En este sentido, a partir de la caracterización del período presentada en los apartados anteriores, queda avanzar en la tarea de analizar los enunciados recopilados en publicaciones periódicas emitidas por el gobierno (normativas, boletines, etc.), en la prensa comercial (diarios de gran tirada y locales) y en las revistas pedagógicas y sindicales consultadas.

El análisis de los medios de prensa adquiere centralidad tanto para dar cuenta de la legitimación o deslegitimación que ejercieron sobre las principales corrientes de pensamiento sindical docente, como también para explicar la cultura pedagógica y político-educativa de la época.

Las interpelaciones sobre el colectivo docente y sobre la opinión pública vertidas por las líneas editoriales de los medios de circulación masiva y de las organizaciones sindicales de distinto grado son el objeto sobre el cual avanza la tesis para enfocar la escena político-educativa y gremial de la época.

## **Referencias bibliográficas y fuentes**

Abbattista, L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)* (Tesis de maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional

- de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87582>
- Alonso, P. (2015). La historia de la política y la historia de la prensa: Los desafíos de un enlace. En A. Pineda Soto (coord.), *Recorridos de la prensa moderna a la prensa actual* (pp. 11-21). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arata, N., y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Altamirano, C. (1998). Desarrollo y desarrollistas. *Prismas - Revista De Historia Intelectual*, 2(1), 75-94. Recuperado de [https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Altamirano\\_prismas2](https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Altamirano_prismas2)
- Balduzzi, J. (1987). Peronismo, Saber y poder. En A. Puiggrós (dir.), *Hacia una pedagogía de la Imaginación para América Latina* (pp. 169-201). Buenos Aires: Contrapunto.
- Borrat, H. (1989). El Periódico, actor del sistema político. *Análisi*, 12, 67-80.
- Cavarozzi, M. (2009). *Autoritarismo y Democracia (1955-2006)* (3ª ed). Buenos Aires: Ariel.
- CTERA (1983). *Breve reseña histórica del proceso de la unidad Gremial Docente 1892-1983*.
- Cosse, I., Felitti, K., y Manzano, V. (coords.) (2010). *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Luca, R. (2006). La reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia. *Razón y Revolución*, 15, 165-182.
- De Luca, R. (2008). *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: Razón y Revolución.
- De Riz, L. (2000). *La Política en suspenso 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gvirtz, S. (1991). *La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Gudelevicius, M. (2011a). La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Questions du temps présent*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/61103>
- Gudelevicius, M. (2011b). La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la “Revolución Argentina”. *Archivos de Ciencias de la Educación- 4a. época*. 5(5), 117-129.
- Lafiosca, M. L. (2014). Notas para el estudio de la conformación del gremialismo docente en la provincia de Buenos Aires: el caso de la Federación de Educadores Bonaerenses (1959). *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*, Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina.
- Levoratti, J. (2021). *La educación en el gobierno peronista de Domingo Mercante, 1946- 1952: forjistas, peronistas y católicos*. Buenos Aires: Biblos.
- Man, L., y Dávila P. (coords.), Felman, F. (dir.) (2010). *Hacia un nuevo sindicalismo docente. Formación, participación y prácticas sindicales. Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente: las organizaciones sindicales docentes* (1<sup>ra</sup> ed.). Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Nardacchione, G. (2014). Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001). *I Encuentro Internacional de*

- Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina.
- Palamidessi, M., y Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Buenos Aires: Inter-American Development Bank.
- Parra, R., Rama, G., Rivero Herrera, J., y Tedesco, J. C. (1984). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD / Kapelusz
- Perazza, R., y Legarralde, M. (2007). [\*El sindicalismo docente en la Argentina\*](#). Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer.
- Puiggrós, A. (2003). Normalismo, espiritualismo y educación. En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías y en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo, cultura, política y educación*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2008). La escuela intermedia revisitada: racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar. *Trabajos y Comunicaciones*, 34, 35-61.
- Rodríguez, L. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 179-210.
- Rodríguez, L. G. (2018). Continuidades y rupturas en el área educativa nacional entre 1966 y 1983. En F. Levín (comp.), *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión* (pp. 185-202). Gral. Sarmiento: Ediciones UNGS.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires: Punto Sur.
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y Hegemonía en Argentina. En H. R. Cucuzza

- (dir.), *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1945* (pp. 115-148). Buenos Aires: Editorial los libros del riel.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1995-1976). En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (comp.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En E. Da Porta y D. Saur (comps.), *Giros Teóricos de las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 211-219). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 163-187.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO – Manantial.
- Tenti, E., y Tedesco, J. C. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional “O desempheno dos professores na América Latina y el Caribe: Novas prioridades”*. Brasilia: BID/UNESCO/Ministerio da Educação.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Torre, J. C. (1983). *Los sindicatos en el gobierno, 1973-1976*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vázquez, S., y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA.



# Aproximaciones metodológicas al estudio de educadores-editores y colecciones editoriales pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina

*Jonathan Ott*

## **Introducción**

Los años sesenta registraron un momento de expansión y consolidación de editoriales y del mercado del libro hispanoamericano, la proliferación de lectores, libros y revistas político-culturales dedicadas a la literatura, el ensayo político y las ciencias sociales. Una muestra destacable de ello fue lo que se dio a conocer como el *boom* de la literatura latinoamericana (Gilman, 2012; Aguado, 2014; De Diego, 2015; Sorá, 2017). En Argentina, el crecimiento del mercado editorial entre 1956 y 1975 se expresó en la creación de 90 nuevas editoriales, que se sumaron a las 81 ya existentes. Durante ese período se presentaron una cantidad sostenida y considerable de títulos y tirajes de ejemplares. Con la generalización de los estudios secundarios, la ampliación de la matrícula universitaria y el proceso de modernización de la universidad, que se tradujo, en parte, en la creación de nuevas carreras universitarias en el campo de las ciencias sociales (Manzano, 2017; Unzué, 2020), la oferta de textos educativos ocupó un lugar importante dentro de la industria editorial y del mercado interno del libro. Por ello, resulta representativo el rol de editoriales como Eude-

ba, CEAL, Kapelusz, Sudamericana, Losada y Paidós en la edición de publicaciones para el nivel primario, secundario y universitario, materiales para la formación docente, libros de literatura infantil y juvenil, manuales y enciclopedias, entre otras (Aguado, 2014).

Resultan ilustrativas algunas referencias sobre las potenciales comunidades de lectores de dicha oferta de textos educativos. Felicitas Acosta (2012) señala algunos indicadores respecto de la expansión del sistema de educación media en ese período en Argentina: la matrícula del nivel creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre 1960 y 1970; para 1960 el 24,5 % de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asistían a la escuela secundaria (Acosta, 2012).

Por otra parte, Valeria Manzano (2017) recoge datos similares y da cuenta de la expansión y “vasta matriculación de nuevos segmentos sociales” en el nivel medio y superior del sistema educativo como marca de “la dimensión más básica de la modernización sociocultural que vivían los argentinos” (Manzano, 2017, p. 79). La matrícula secundaria comenzó a expandirse durante el gobierno peronista; a partir de allí las cifras revelan un marcado incremento: el registro de 201.000 alumnos en 1945 pasó a ser de 985.000 para 1970; en este último año un 45 % de jóvenes de entre 13 y 18 años se encontraba matriculado. Para el caso universitario, el crecimiento de la matrícula también resultó un fenómeno notable; entre 1945 y 1972 esta se multiplicó por siete: pasó de 48.000 a 330.000 estudiantes (Manzano, 2017, pp. 81, 82, 94).

Aquella modernización sociocultural estuvo “tan marcada por el cambio como por el autoritarismo”. Para los años sesenta, según la autora, la escuela secundaria no había abandonado los principales rasgos que la habían caracterizado a lo largo de la primera mitad del siglo XX. La pedagogía enciclopedística, las prácticas autoritarias, la disciplina y las prescripciones cotidianas seguían siendo el centro de las críticas de estudiantes, educadores y especialistas en educación de la época (Manzano, 2017, pp. 79, 83-87). Distinta resultó la experiencia

de la juventud tras el pasaje de la secundaria a la universidad, ya que quienes llegaban a ella “ingresaban en un mundo que, comparativamente, parecía más animado y ‘más moderno’”. Aquellos estudiantes que ingresaron por entonces contribuyeron en la modernización cultural en tanto lectores, consumidores de arte y protagonistas del “devenir de la renovación académica, los debates teóricos y la actividad política” de los años sesenta. Sin embargo, la experiencia de renovación y modernización cultural del proyecto reformista en la universidad fue sofocada tras el golpe militar de 1966 con la intervención de las universidades ordenada por el presidente *de facto* Juan Carlos Onganía (Manzano, 2017, pp. 93-114).

Pablo Pineau (2006) también caracterizó al campo educativo de estos años en torno a posiciones político-pedagógicas que presentaban tendencias excluyentes e incluyentes en pugna por las definiciones del rumbo del modelo educativo fundacional surgido a fines del siglo XIX. En una de estas posiciones, definida como “modernización incluyente”, englobó y describió un arco de propuestas herederas de experiencias escolanovistas de la primera mitad del siglo XX, prácticas educativas populares desarrolladas durante el peronismo, vertientes críticas del reformismo universitario, y las expresiones de una pedagogía para la liberación formulada por Paulo Freire, entre otras. Como afirma María Cristina Linares (2017), intelectuales protagonistas de dichas propuestas pedagógicas se volcaron por esos años al campo de la edición de libros escolares y educativos. Tal fue el caso de educadores y educadoras ligados al ideario escolanovista y a posiciones, partidos o asociaciones culturales de la intelectualidad socialista, comunista, o reformista, como Luis iglesias, Olga Cossetini, Delia Etcheverry y Juan Ricardo Nervi (Puiggrós, 2003; Tortti, 2022; López Pascual, 2011; Fernández, 2013, 2018, 2019; Matamorros y Álvarez Vallejos, 2020).

Aquellos educadores y educadoras que formaron parte del circuito editorial educativo de los años sesenta cobran especial interés en el

proyecto de tesis doctoral en el que se basa este capítulo. Dicho proyecto se inscribe en una perspectiva conectada de la historia reciente de la educación, atenta a iniciativas editoriales, como plataformas materiales de circulación de ideas, redes de sociabilidad intelectual, y figuras intelectuales poco analizadas por la historia de la educación. El foco del proyecto se ubica en las conexiones y configuraciones de las colecciones pedagógicas de las editoriales argentinas Eudeba (Editorial Universitaria de Buenos Aires), CEAL (Centro Editor de América Latina) y Bibliográfica Omeba, entre 1960 y 1969, y la política editorial llevada adelante por Delia Etcheverry y Ricardo Nervi, directores de dichas colecciones. Especialmente nos preguntamos: ¿qué territorios, problemáticas de la educación y sujetos se conectan a través de estas colecciones editoriales?, ¿cómo se configuraron los catálogos pedagógicos de Eudeba, CEAL y Omeba?, ¿cuáles fueron las trayectorias de las figuras claves en dicha tarea?, ¿qué estrategias y tramas sociales habilitaron la circulación de producciones e ideas pedagógicas de estos actores en el ámbito editorial?, ¿cuál fue el papel desempeñado por los editores en la configuración de catálogos?

La profusa actividad de Delia Etcheverry y Juan Ricardo Nervi en el ámbito editorial y de la prensa, a la vez que en el de la docencia, la política y el campo de la cultura, vuelve a sus trayectorias un convocante objeto de análisis para el proyecto de tesis antes referido.

Delia Etcheverry nació en 1898 en la localidad de San Andrés de Giles, tiempo después su familia se instaló en la ciudad de La Plata. Estudió en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y obtuvo el título de profesora de enseñanza secundaria, normal y especial en 1917 (Sorá, 2017). En la misma facultad completaría, ya en 1948, el doctorado en Letras. Ejerció la docencia en barrios populares de la ciudad de La Plata, Berisso y Ensenada, y también en la Escuela de Comercio y en el Liceo Víctor Mercante. Además, participó en la organización del Departamento de Extensión de la UNLP entre 1960 y 1964, bajo la dirección de Guillermo Savloff. Por aquellos años,

también promovió, junto a la Dra. Fernanda Monasterio, la creación de la carrera de Psicología en la UNLP (Tortti, 2022).

Tempranamente perfiló su militancia socialista, al participar en 1918 de la creación de la Unión Feminista Nacional, liderada por Alicia Moreau de Justo. Se afilió al Partido Socialista en 1934, y, años después, marcada por los episodios del bombardeo a Plaza de Mayo durante 1955 y por la política represiva de la “Revolución Libertadora”, pasó a integrar el Partido Socialista Argentino tras la fractura del PS en 1958. Más adelante se enfiló en el Partido Socialista Argentino de Vanguardia, organización encuadrada en la denominada “nueva izquierda”, y llegó a ser una de sus principales dirigentes a nivel provincial. En 1937 también formó parte del núcleo fundador de la Universidad Popular Alejandro Korn (UPAK) junto a varios militantes socialistas, como Orfila Reynal y Carlos Sánchez Viamonte. Tiempo después, en 1942, se encargó de fundar, en el interior de esta organización, el Club de Madres, surgió uno de los primeros jardines de infantes de La Plata —el ubicado en la calle 23 entre 51 y 53—, el Recreo Infantil de la UPAK y el Club y la biblioteca del Barrio Los Hornos (1948), en la periferia de la ciudad (Tortti, 2022).

No llegó a ocupar cargos de docencia en la UNLP, pese a su trayectoria académica, ni a ocupar un lugar consolidado como autora dentro del campo intelectual, sin embargo, “la profesionalización de las ciencias sociales y humanas permitió explotar su vocación académica, y las encrucijadas políticas y culturales abonaron su participación en proyectos de vanguardia” (Sorá, 2017, p. 134). Así, podemos mencionar su abierto apoyo a la Revolución Cubana, que tuvo como consecuencia una semana de encarcelamiento a su regreso de México y Cuba en 1963; su activa participación en el movimiento feminista de los años sesenta y en grupos de renovación pedagógica, junto a Olga y Leticia Cosettini, y también su constante presencia en congresos y foros sobre temáticas de la mujer y la educación en diversos países de América Latina y Europa. En 1970 participó de la fundación de

la Agrupación Docente Unificada (ADU), desde donde acompañó la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), concretada en septiembre de 1973. A sus 80 años sería cofundadora de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH - La Plata) (Torti, 2022).

Uno de los primeros indicios de la trayectoria de Delia Etcheverry en el ámbito editorial se da en 1940, cuando realiza una edición anotada de *Facundo*, de Domingo F. Sarmiento, para la editorial Estrada. En 1948 comenzó a trabajar como gerente de la sucursal argentina del Fondo de Cultura Económica. Previamente, Arnaldo Orfila Reynal, también militante del Partido Socialista y de la UPAK, había estado a cargo de dicha sucursal, desde su creación en 1945 hasta 1948, cuando fue designado como director de la casa matriz del FCE en México. Al dejar su puesto eligió a Delia Etcheverry para que fuera su reemplazo (Sora, 2017). El paso de Delia por la gerencia de la sucursal del FCE termina en 1957, pero su trayectoria en el ámbito editorial continuó. Según señala Gustavo Sorá (2017), Delia Etcheverry se incorpora a EUDEBA por indicación de Gregorio Weinberg, para dirigir entre 1961 y 1966 la colección *La escuela en el tiempo*, hasta que se produjo el golpe de Estado de 1966. En EUDEBA, a su vez, se desempeñó como asesora del editor Boris Spivacow (1915-1994), a quien también acompañó en su segunda gran apuesta: el Centro Editor de América Latina. Allí dirigió, junto a Amanda Toubes, los *Cuadernos Latinoamericanos de Educación*, editados en 1969. En 1968 Delia fue contratada por Bibliográfica Omeba para reeditar una de sus obras y dirigir una enciclopedia educativa junto a Ricardo Nervi. Ambos trabajos fueron publicados en 1969.

La otra figura que resulta objeto de análisis es Juan Ricardo Nervi. Oriundo de La Pampa (nació en 1921 en Eduardo Castex, pueblo cercano a la ciudad de Santa Rosa), se formó como maestro normal en la capital provincial donde terminó sus estudios en 1943; también obtuvo el título de profesor de enseñanza secundaria, normal y espe-

cial en Pedagogía y Filosofía en Universidad Nacional de Cuyo hacia 1955. Luego, ejerció la docencia en distintos colegios nacionales y escuelas normales en las provincias de La Pampa, San Luis y Buenos Aires. Dictó clases, entre otros lugares, en el Instituto Félix Bernasconi de la Capital Federal y en la Escuela Normal Superior Mixta de San Justo, donde tuvo como alumno a Juan Carlos Tedesco, historiador e investigador de la educación, protagonista de importantes debates político-educativos locales e internacionales, y primer cientista de la educación en dirigir el Ministerio de Educación Nacional (2007-2009) (Gómez, 2018, 2020).

Nervi fue una figura clave en la constitución del campo intelectual y cultural pampeano, al encabezar la Dirección de Cultura de la Provincia de La Pampa durante 1957 y 1958, dirigir la revista literaria *Caldén*, publicación dependiente de esta institución, e incursionar desde joven en el periodismo y la escritura, con varias intervenciones en medios gráficos de La Pampa, San Luis y Buenos Aires, y también obras sobre educación, poesía y literatura infantil (García, 2013; Laguarda y Lanzillota, 2017).

En los sesenta realizó estudios de posgrado en la Universidad de Buenos Aires, y, por propuesta del entonces decano José Luis Romero, se ocupó de la cátedra paralela de Didáctica General en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre 1964 y 1967, en tanto la otra cátedra se mantenía a cargo del profesor Aníbal Villaverde, según lo recuerda Delia Lerner, investigadora y referente del campo de la didáctica en el ámbito nacional e internacional, por aquel entonces estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación (Arata et al., 2009, pp. 134-135; Cazas, 2017). Tras la intervención de las universidades, bajo la dictadura militar de Onganía, Ricardo Nervi adhirió al movimiento de renuncia de cargos al igual que otros docentes.

Por aquellos años integró espacios de sociabilidad intelectual de las izquierdas a nivel nacional y latinoamericano, y estrechó relaciones con figuras que participaron de la reconfiguración del campo peda-

gógico universitario, como Ricardo Nassif, o de reconocida trayectoria por sus experiencias y escritos pedagógicos, como el maestro Luis Iglesias, entre otros (Nervi, 2005).

Con este último compartió la publicación del periódico *Educación Popular*, editado desde 1961 a 1978. Entre 1961 y 1968 el periódico estuvo bajo la dirección de Luis Iglesias, Ricardo Nervi, y Rosa Falco. A partir de 1968 Iglesias queda a cargo de la dirección y Nervi pasa a formar parte del Consejo de Redacción (Padawer, 2008). En el periódico colaboraron figuras destacadas dentro del campo político pedagógico, como Delia Etcheverry, Olga Cosettini, Ricardo Nassif, Guillermo Savloff, Berta Braslavsky, Telma Reca, Jesualdo Sosa, Héctor Bravo, Amanda Toubes, Gregorio Weinberg y Risieri Frondizi, entre muchos otros. Sus páginas editoriales delinearon un espacio de agitación política hacia los gobiernos dictatoriales, los organismos internacionales y la Iglesia Católica, en oposición a la agenda de políticas educativas que estos actores promovieron, como “la reforma educativa, la enseñanza religiosa, la privatización, provincialización o municipalización de la educación, la extranjerización, la alianza del Estado con el sector privado y católico, y los subsidios de éste a la educación privada” (Mendez y Vuksinic, 2015, p. 18).

En 1976 Nervi se exilió en México, allí se desempeñó activamente en cargos dependientes de la Secretaría de Educación Pública, como asesor de la UNESCO, y ejerció la docencia en la Escuela Normal Superior de México y la Universidad Pedagógica Nacional entre 1977 y 1985. Recién en 1985 retorna a Argentina para seguir su vida profesional e intelectual en la Universidad Nacional de La Pampa, entre otros espacios de la vida intelectual de su provincia.

Ricardo Nervi trabajó profusamente en el ámbito editorial de los años sesenta. En Kapelusz fue administrador de relaciones públicas, formó parte del equipo de redacción de la *Revista Didáctica Limen* de dicha editorial, y asesor pedagógico. Allí, a su vez, realizó tareas

de traducción, como también lo hizo en Eudeba. Durante su exilio, continuó trabajando en la sección mexicana de Kapelusz, y, tras el retorno de la democracia, publicó alguno de sus títulos en la sucursal argentina, y, sobre todo, en Plus Ultra.

Por otra parte, participó con la autoría de prólogos para importantes obras, entre ellas, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, de Johann Pestalozzi, publicada en 1967 en la colección *Letra Firme* del CEAL, dirigida por Beatriz Sarlo, y los tomos uno y dos de *Pedagogía creadora*, de Luis Iglesias, publicados en 1973 por Ediciones Bach.

El año 1969 lo encontró a cargo de la dirección de la *Biblioteca Pedagogos de América*, y, junto a Delia Etcheverry, de la *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación* de Bibliográfica Omeba.

En suma, el trazado preliminar de las trayectorias intelectuales de Delia Etcheverry y Juan Ricardo Nervi permite comprobar que, a través de la docencia, publicaciones periódicas y la edición de colecciones de libros, buscaron intervenir en el debate y las prácticas educativas de una etapa de la historia reciente. La investigación que aquí se presenta se propone poner de relieve la emergencia de nuevas miradas en el campo de la historia de la educación en la Argentina, a partir de –como se verá más adelante– el análisis de una serie de trabajos que atienden a la relación entre educación y mundo editorial. La apuesta de estos trabajos supone hacer una historia de las ideas y de las prácticas pedagógicas vistas desde la edición, con la incorporación al análisis histórico de nuevos sujetos y tramas de conexión transnacional, que coparticiparon en la construcción de imaginarios pedagógicos históricamente situados.

Por ello, este escrito busca proponer algunas aproximaciones teórico-metodológicas para el estudio de educadores/editores y colecciones editoriales en una etapa de la historia reciente de la educación argentina. Primeramente, se caracterizará brevemente al campo de la historia reciente y de la historia reciente de la educación argentina –en el que busca inscribirse el proyecto de investigación–, para luego pre-

sentar tres vías teórico-metodológicas, dos de ellas representativas de los campos de estudio mencionados –aquellas referidas a testimonios y archivos de la represión–, y una tercera que se incorpora a partir de los estudios del libro y la edición.

### **Entre historia reciente e historia reciente de la educación argentina: algunas aproximaciones teórico-metodológicas**

Marina Franco y Daniel Lvovich (2017) resaltan dos elementos esenciales para la caracterización del campo de estudios de la historia reciente en Argentina, de creciente expansión en las últimas décadas.

El primero de ellos refiere al tratamiento de objetos cercanos en el tiempo, un aspecto que fue cuestionado y planteado como límite para la operación histórica en diversos momentos, ya sea por el postulado de una necesaria distancia cronológica o por la dificultad de acceder a archivos para su estudio. Aquel cuestionamiento fue perdiendo peso “en la medida que los historiadores han empleado diversas fuentes, incluidas con frecuencia las orales, y que se ha ampliado el universo de documentos disponibles” (Franco y Lvovich, 2017, p. 190). Y, si bien los recortes o puntos de partida para el estudio del período en el caso argentino, como 1955, 1966 o 1973, por ejemplo, reflejan ya una distancia temporal considerable con respecto al presente, Marina Franco y Florencia Levín (2007) han considerado que la dimensión temporal de la historia reciente se sustenta:

en un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa (Franco y Levín, 2007, p. 33).

El segundo elemento característico del campo que señalan refiere al trabajo con procesos históricos atravesados por situaciones de violencia social o estatal, cuyos efectos repercuten y se proyectan aún hoy en materia de derechos humanos, en la demanda de reparación histórica y justicia por parte de sectores afectados por aquellos acontecimientos traumáticos. A partir de ello, identifican tres vinculaciones que anudan rasgos centrales de este campo de investigación y las preguntas que lo orientan. Por un lado, la relación entre historia reciente y las demandas de justicia por parte de movimientos sociales y organismos de derechos humanos; por el otro, la relación con la memoria social, sus configuraciones y modulaciones de sentido otorgadas por diferentes actores, y el lugar que esta ocupa, ya sea como fuente u objeto de estudio; finalmente, el campo se anuda a una dimensión política, “vínculo no solo explícito sino consciente entre el objeto de conocimiento, la actividad de conocimiento y la búsqueda de ciertos objetivos éticos, como ‘verdad y justicia’” (Franco y Lvovich, 2017, p. 192).

Como demuestran los trabajos sobre la evolución del campo, en la Argentina las preocupaciones públicas y de las ciencias sociales respecto al pasado reciente y el terrorismo de Estado se sucedieron de manera temprana, a excepción de la historiografía, que hacia fines de los noventa comenzó a incorporar, en mayor medida, al pasado inmediato como problema de investigación específicamente abordable (Franco y Levín, 2007; Lvovich, 2007; Franco y Lvovich, 2017).

La producción en historia reciente –sus preocupaciones por ciertas vacancias y silencios, como sus olvidos, voluntarios e involuntarios– se encuentra enmarcada y condicionada por los contextos políticos, las representaciones memoriales y los debates de la esfera pública, política y judicial. Así es que el surgimiento de HIJOS en 1995, las masivas marchas en favor de las organizaciones de derechos humanos, como los “Juicios por la verdad” hacia fines de los noventa, el auge de los discursos por la “memoria”, la inclusión del tema por parte del

Estado, que asume la responsabilidad estatal en la represión ilegal, la derogación de las leyes “Obediencia debida” (1987) y “Punto final” (1989), entre una serie de hechos relevantes, abonaron las condiciones de crecimiento y producción del campo hacia principio de los dos mil (Franco y Lvovich, 2017).

Aquellas producciones, principalmente desde la conformación y profesionalización del campo, se organizaron predominantemente en torno al problema de la violencia política en los años setenta, esto es, de la violencia estatal durante la dictadura y los procesos de radicalización política desde fines de los sesenta. Paulatinamente fueron expandiéndose y desplazándose, tanto temporalmente, para abarcar los convulsos años sesenta hasta el período posdictatorial, como temáticamente, al incluir la problematización de otros actores y dimensiones de la cultura y la trama social, como la juventud, la familia, o las burocracias estatales, no ya tan centradas en la política en un sentido clásico (Franco y Lvovich, 2017).

El desarrollo de la historia reciente de la educación en Argentina sigue un movimiento similar y paralelo al de la historia reciente, cuyo despliegue ya ha sido ampliamente retratado por varios trabajos hasta la fecha (Pineau et al., 2006; Suasnábar, 2013, 2018; García, 2019). A partir de estos trabajos pueden identificarse dos grandes líneas de investigación y momentos que delinearon al campo en sus comienzos. Con la primera de estas líneas de investigación se inauguraron las preocupaciones por las políticas educativas de la dictadura, ya en los últimos años del régimen, con el trabajo pionero de Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983), entre otros (Braslavsky, 1980; Filmus y Frigerio, 1988; Tiramonti, 1989).

Una segunda línea retomó, desde fines de los noventa, la problematización sobre la educación en la última dictadura en clave historiográfica, con los trabajos producidos por Carolina Kaufmann y su equipo (Kaufmann y Doval, 1997; Kaufmann, 2001, 2003, 2006), y la obra colectiva dirigida por Adriana Puiggrós (1997). Ciertamente, dichas

líneas no agotaron las producciones del campo, sino que dan cuenta de una agenda inaugural, en la que gravitaron temas como la segmentación del sistema educativo, las políticas curriculares, la burocracia educativa, el ámbito universitario, las matrices ideológicas de las pedagogías dictatoriales, la formación docente, los libros de textos escolares y las depuraciones bibliográficas. Esta agenda ha demostrado continuidad, y ha sido ampliada y profundizada desde otras perspectivas y abordajes epistemológicos, que ahondan en la articulación de dimensiones escolares y societales, según señala Natalia García (2019), en un rico balance de publicaciones especializadas de las últimas décadas.

En otro orden de similitudes, aquellos cuestionamientos y desafíos planteados a la historia reciente, sobre los que se ha hecho mención previamente, fueron compartidos por el incipiente campo de la historia reciente de la educación. Así lo señala un trabajo que tempranamente diagnosticó los retrasos de la producción historiográfica educativa a raíz de las “lagunas documentales”, las reticencias o el “miedo al archivo” de instituciones que resguardaban la apertura de sus acervos al público, y las divergencias teórico-metodológicas que ponían en cuestión la posibilidad del tratamiento de la dictadura en tanto objeto de investigación, entre otros obstáculos (Kaufmann, 2001).

Una vez superado ese contexto, se ha ido produciendo una progresiva y marcada expansión de dicho escenario académico. Esto se da, por una parte, porque la producción académica que impulsó al campo “contemporizó con los acalorados debates en torno de la historia oral y el ordenamiento documental de los archivos de la represión” a comienzos de este siglo (García, 2017a, p. 12), y, por otra, porque “la triangulación de políticas de la memoria, de archivos y científicas, traccionaron fuertemente los estudios al tiempo que propiciaron prácticas de divulgación y formación”, a partir de un reposicionamiento del rol del Estado desde el año 2003 (García, 2019, p. 191).

Por ello, consideramos que cabe retomar y exponer brevemente dos vías teórico-metodológicas, las que involucran testimonios y archivos

de la represión, y añadir una tercera, que involucra los estudios del libro y la edición, como propuestas para abordar un trabajo de investigación con una etapa de la historia reciente de la educación argentina.

## Testimonios

Una de las grandes objeciones hechas al trabajo metodológico con fuentes en historia reciente es dirigida particularmente a las fuentes orales, a las que se les resta confiabilidad frente a las fuentes escritas, “al remarcar la subjetividad, la dudosa calidad y la representatividad” de las mismas, “sobre todo porque son coproducidas por el investigador mismo en la instancia de entrevista” (Franco y Levín, 2007, p. 53).

Sin embargo, las fuentes orales guardan relevancia no tanto por la posibilidad de acceder a hechos verificables del pasado como por el abordaje de “un activo proceso de creación de significados” por parte de los narradores (Portelli, 1991, p. 45), a partir de las reelaboraciones de las memorias en circunstancias cambiantes y “como parte de una conciencia contemporánea”, que atiende, sobre todo, a que “los testimonios no solo están contruidos por hechos históricos sino fundamentalmente por el impacto que esos hechos han tenido” (Schwarzstein, 2001, pp. 74-75 y 78). En este sentido, si retomamos a Traverso (2007), la tarea de la historia y del historiador no consiste ni en “suprimir la memoria” ni en “transformar la singularidad inevitable y legítima de esa memoria en un prisma normativo de escritura de la historia”, sino más bien de “inscribirla en un conjunto histórico más vasto” (Traverso, 2007, pp. 76-77).

Es así como las fuentes orales ofrecen “claves interpretativas” sobre dimensiones del pasado de difícil acceso, pistas para pensar el espacio colectivo y el proceso histórico en el que se inscriben y articulan las experiencias individuales testimoniadas:

aquello que los testimonios nos permiten inferir puede orientarnos en la búsqueda de contrapuntos y correspondencias en otras fuentes, y estas correspondencias –por indirectas que resulten– nos

ofrecen parámetros para establecer verosimilitudes, plausibilidades e interpretaciones que exceden tanto el terreno de la memoria individual como el de los hechos materiales narrados (Carnovale, 2007, pp. 168-169).

Con ellas se trata de sortear limitaciones o carencias de fuentes escritas, dado que es posible dar cuenta de cuestiones relativas a la vida cotidiana, dinámicas de grupos sociales, la subjetividad de los actores o representaciones y sentidos del pasado (Franco y Levín, 2007, p. 53). En el caso, por ejemplo, de la militancia de los años sesenta y setenta, de los exilios, o de la represión ilegal ejercida por el Estado, los testimonios resultan fundamentales para reconstruir experiencias y acontecimientos que, o bien no fueron registrados en ningún tipo de documentación, o, si lo fueron, se perdieron o destruyeron (Carnovale, 2007).

Al sustentarse sobre la memoria, sobre la carga de sentidos y significaciones conferidas a los acontecimientos pasados por parte de los entrevistados, este tipo de fuentes demanda ciertos recaudos metodológicos, un trabajo de triangulación de los testimonios con otra variedad de fuentes y evidencias. Dado el carácter artificial de la fuente, es necesario un trabajo de creación por parte del investigador; por ello, un aspecto crucial a considerar es la intervención de la propia subjetividad. Como subraya Dora Schwarzstein (2001), resulta preponderante el papel desempeñado por el entrevistador en dicha operación, dado que este se convierte en “parte inseparable de la fuente construida”, es decir, que “a pesar del carácter dialógico de la fuente construida, el control de la operación histórica permanece firme en las manos del historiador” (Schwarzstein, 2001, p. 74).

Vera Carnovale (2007) señala las modalidades de intervención del historiador sobre los testimonios, que parten desde la selección de los entrevistados y las preguntas que les realiza, hasta aquellas que decide dejar por fuera del repertorio, como la selección y los usos interpretativos de los fragmentos finalmente utilizados. Por ello, advierte la nece-

sidad de “incluir un ejercicio reflexivo y crítico –y, en la medida de lo posible, de explicitación– de nuestra propia subjetividad interviniente en la construcción de los testimonios, de sus implicancias éticas, políticas y aun historiográficas” (Carnovale, 2007, pp. 171 y 173).

Dos trabajos desarrollados en torno a experiencias exiliarias de pedagogos ejemplifican y dan cuenta del carácter primario y central que las fuentes orales pueden asumir en la investigación de la historia reciente de la educación. Por un lado, Malena Alfonso Garatte (2013) reconstruye las trayectorias de formación de pedagogos y pedagogas argentinas en los años sesenta, y los aportes que realizaron al campo de la educación superior mexicana a partir de su exilio en los años setenta, la continuidad y reconversión de agendas académicas, la trama de redes de sociabilidad e inserciones institucionales, como así también la dimensión formativa de la propia experiencia exiliar.

Por otro lado, en el marco de una investigación que tuvo por propósito reconstruir las trayectorias formativas de una comunidad de pedagogos de la cátedra de Sociología de la educación de la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983, Gabriela Hernando (2016) inscribe un trabajo en el que analizó las experiencias exiliarias de dos pedagogos durante la última dictadura argentina a partir de sus testimonios. Allí da cuenta de las similitudes y divergencias de estas experiencias bifurcadas en un exilio externo en tierras mexicanas y otro interno en una provincia del sur argentino. Esto permitió incorporar otra dimensión al análisis, vinculada a las transformaciones de una asignatura y a las propuestas de formación luego de la desintegración de grupos académicos y de la interrupción de los debates políticos-pedagógicos de cátedra durante el período dictatorial. Además, a esto se suma el impacto de estas cuestiones en la trayectoria profesional y en la historia de vida de sus protagonistas.

Asimismo, con un trabajo apegado a las líneas metodológicas de la historia oral, Arata, Ayuso, Báez y Villa (2009) recuperan y trazan la trama histórica de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA,

a través de entrevistas a protagonistas de destacada trayectoria en el campo, como Rubén Cucuzza, Delia Lerner, o Juan Carlos Tedesco. Dicho trabajo se enmarcó y reflejó el resultado parcial de un proyecto más amplio, abocado a la construcción de un archivo oral de la carrera a 50 años de su fundación, motivado por “el problema de la transmisión de las experiencias entre generaciones” (Arata et al., 2009, p. 21), y al rescate de

las tradiciones intelectuales disímiles, de los debates y las experiencias que cifran formas específicas de caracterizar e interpretar el campo académico-profesional [que] prefiguran el campo de debate actual y por lo tanto deben ser recuperadas como parte de la herencia colectiva constituida tanto por los puntos de acuerdo, como por aquellos donde se expresan las divergencias (Arata et al., 2009, p. 19).

Aquellos testimonios iluminan aspectos referidos a trayectorias intelectuales, redes de sociabilidad y las relaciones de algunos protagonistas con aquellos espacios formativos académicos y los principales acontecimientos político-pedagógicos de mediados de siglo XX, entre otros.

## **Archivos de la represión**

La dimensión ilegal y clandestina de los regímenes dictatoriales del pasado reciente llevó a que muchas de aquellas acciones no dejaran registros documentales. Sin embargo, otro costado de dichos regímenes, organizado en instituciones policiales y militares dedicadas a la vigilancia e inteligencia, procuró la producción sistemática de registros que se resguardaron y conservaron –informes de inteligencia, “confesiones” de detenidos en condiciones de vulneración de sus derechos humanos, prontuarios individuales y de grupos sociales– grandes acervos que integran “los archivos de la represión” (Jelin y da Silva Catela, 2002).

Estos acervos se organizaron por el impulso de lo que Jelin (2002) denominó como “emprendedores de memoria”, principalmente organismos de derechos humanos, pero también del Estado, que los mantuvieron conservados y administrados en diversos organismos públicos. Muestra de ello son emprendimientos como los del Archivo Nacional de la Memoria, el archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) a cargo de la Comisión Provincial por la Memoria, Memoria Abierta, o la colección Cartas de la Dictadura de la Biblioteca Nacional.

A partir de los mismos se “otorga herramientas y datos a los historiadores, pero también da elementos a las víctimas y afectados para legitimar memorias y reconstruir identidades” (da Silva Catela, 2002, p. 203). En los archivos de la represión no solo se albergan evidencias del accionar policial, la identidad de represores, e indicios sobre las desapariciones, a su vez, los archivos guardan la discursividad oficial con la que las fuerzas represivas justificaban y legitimaban sus prácticas. Asimismo, más allá del documento en sí, y en tanto “construcciones e instrumentos de clasificación del mundo” producidos por estos agentes, en los archivos de la represión se inscriben lógicas propias de organización, clasificación, y espacios de ubicación, sobre las cuales es posible pensar e indagar (da Silva Catela, 2007, pp. 202 y 207). En este sentido, Ludmila da Silva Catela (2007) considera que:

los archivos se tornan mundos densos de contenidos cuando los aceptamos como construcciones culturales, arbitrarias, repletos de verdades parciales, interpretaciones históricas y culturalmente construidas, que dependerán no sólo de quién los produjo y cuánto, sino del lugar que ocupen en el presente y del tipo de lecturas que diversos agentes realicen sobre ellos (da Silva Catela, 2007, p. 208).

En el ámbito de la cultura y la educación, documentos de este tipo dan cuenta del protagonismo que cobró la dimensión cultural en

la estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad para la última dictadura militar (Invernizzi y Gociol, 2007). Si bien las prácticas de censura por parte de gobiernos autoritarios en la historia reciente argentina se remontan a inicios de los años sesenta, es en los setenta donde se considera que se ubicó su momento de mayor apogeo y concentración (Avellaneda, 1986; Invernizzi y Gociol, 2007).

Una serie de documentos secretos, confidenciales y reservados, elaborados por servicios de inteligencia durante la dictadura, pasaron a conformar el “Archivo Banade”, luego de ser hallados en marzo del 2000 en el ex Banco Nacional de Desarrollo (Banade). Estos documentos quedaron luego a resguardo de la CONADEP, y, actualmente, del Archivo Nacional de la Memoria. Los mismos evidenciaron la iniciativa por centralizar las tareas de control y censura de libros, autores y editoriales para emprender una lucha contra la “subversión” en el ámbito educativo, a partir de 1977, a través del “Plan Nacional de Comunicación Social”. Dicho proyecto tuvo como propósito aunar y coordinar las acciones que venían emprendiendo de manera dispersa organismos como el Ministerio de Interior –que agrupaba bajo su órbita otros entes, como la Dirección General de Publicaciones–, el Ministerio de Educación, y los servicios de inteligencia del Estado (Invernizzi y Gociol, 2007).

En una línea similar, aunque sin revestir carácter de confidencialidad, se encuentra el documento “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, que, como señala Southwell (2004), estableció aspectos prescriptivos para la orientación de las políticas educativas del último régimen militar. Fue elaborado por el Ministerio de Planeamiento y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1977 y montado sobre un circuito de comunicados y circulares que diseminaban las prescripciones emanadas desde la “superioridad”. Su distribución en las instituciones educativas era pautada a través de sus propios directivos, lo que resultó clave en el desarrollo de “mecanismos de ‘patrullaje’ y denuncia policíaca” (Southwell, 2004, p. 58).

Así, por ejemplo, a partir de dicho documento se advirtieron y analizaron los propósitos de control sobre aspectos centrales como los docentes –sus prácticas y formación– y los libros de literatura infantil (Southwell, 2004). Respecto a esto último, el foco puesto en el espectro de publicaciones destinadas a niños y su consideración como una vía de “penetración ideológica” contrajo una lógica de categorización de las prácticas de censura y prohibición de libros infantiles, atenta a conceptos y contenidos que, por “impropios”, “peligrosos” o “amorales”, pudiesen implicar una amenaza contra la escala de valores tradicionales defendida por la cultura castrense (Pineau et al., 2006, pp. 109-110).

Por otra parte, en el trabajo de investigación de Federico Brugaletta (2020) se aborda documentación elaborada por el principal organismo dedicado al control de circulación de objetos impresos –con excepción de la prensa diaria–, la ya mencionada Dirección General de Publicaciones dependiente del Ministerio de Interior, encargada de confeccionar listados de autores, obras y editoriales, en función de fórmulas de clasificación ideológica y listas de publicaciones prohibidas (Invernizzi y Gociol, 2007). En su investigación sobre las primeras ediciones en español de Paulo Freire por la editorial uruguaya Tierra Nueva en los años setenta y la trayectoria política e intelectual de su editor, Julio Barreiro, constata, a partir de listados de censores ubicados en el archivo Banade, la identificación de ambas figuras y sus títulos por parte de los servicios de inteligencia argentinos. Con estos documentos se pudo “ver los modos en que los censores definieron a Freire en línea con la construcción de esa alteridad política radical que consideraban necesario extirpar de la sociedad argentina” (Brugaletta, 2020, pp. 244-245), también recuperar aspectos que hicieron a la recepción y circulación material de ideas del pedagogo brasileiro a partir del registro de dichas prácticas de censura, dar cuenta del alcance a escala regional de la política editorial de Barreiro, y comprender mejor sus estrategias para adaptarse y sortear los mecanismos censores.

Asimismo, fueron consultados archivos de la represión en tierras uruguayas, depositados en la Dirección Nacional de Información e Inteligencia, producidos antes, durante y después de la dictadura militar de dicho país. Estos permitieron comprender los modos en que operó la persecución al mundo editorial uruguayo, y la vigilancia sobre Julio Barreiro, a partir de su actividad política ligada al Frente Amplio y su militancia evangélica, durante un vasto periodo en el que funcionó la Dirección, que no se redujo solo a la etapa dictatorial.

Natalia García (2017a; 2019) desplegó un trabajo fundado sobre acervos de agencias de inteligencia a escala provincial. El fondo documental de la ex Dirección General de Información de la provincia de Santa Fe, creada por el gobierno provincial hacia 1966, proveyó las huellas con las cuales dar cuenta del derrotero de la educación santafesina en la historia reciente. La autora expone así varios aspectos que muestran las fuentes, como la fuerte presencia de agentes y episodios cruentos en las instituciones de todos los niveles, hasta en recónditos pueblos de la provincia; el seguimiento de experiencias populares y de renovación pedagógica desde mediados de los 60; el activo y decisivo rol del ministro de Educación provincial, quien estableció un matiz en comparación a sus pares del ámbito nacional, o las modalidades de la información recabada. También fueron un hallazgo del archivo las evidencias de participación civil en la entrega de datos afines para la persecución política.

## **Libros, editores y colecciones editoriales**

Los estudios del libro y la edición han aportado miradas atentas a los procesos de producción, circulación y recepción de los libros de texto, lo que amplió las dimensiones de análisis de este objeto más allá del tratamiento textual de las ideas en sí mismo. Algunos trabajos han puesto el foco, entre otros aspectos, en los mediadores, sus relaciones y prácticas, que vinculan al libro y las ideas con sus lectores. Así, desde una historia del libro, Robert Darnton ha introducido algunas

claves de análisis a partir de la noción de *círculo de comunicaciones*, para dar cuenta del ciclo de vida de los libros impresos a través de una diversidad de actores,

desde el autor hasta el editor (si el librero no cumple ese papel), el impresor, el expedidor, el librero y el lector, (procurando atender) a cada fase de este proceso y a éste como un todo, en el transcurso de sus variaciones en el espacio y en el tiempo y en todas sus relaciones con los otros sistemas –económico, social, político y cultural– del mundo circundante (Darnton, 2010, pp. 120-121).

Desde otras coordenadas disciplinares, entre la antropología y la sociología, Gustavo Sorá (2017) abordó un estudio del espacio editorial iberoamericano a partir de las emblemáticas editoriales Fondo de Cultura Económica y Siglo XXI, y de las trayectorias de dos editores, Daniel Cosío Villegas y, principalmente, Arnaldo Orfila Reynal. Sin embargo, sostiene que:

Orfila y aquellas editoriales no son metas, sino medios para otros fines de conocimiento. Así, puedo conocer un sistema de agentes de variado tipo (editoriales, editores, libreros, intelectuales, políticos) mutuamente inteligibles, y cuestiones sobre las culturas contemporáneas que no se limitan a las prácticas de la edición de libros (Sorá, 2017, p. 23).

Uno de los rasgos metodológicos de este trabajo pone de relieve el uso combinado de distintas escalas, locales, nacionales y transnacionales, en el análisis de “un campo editorial transnacional”, y advierte “que los efectos allí generados inciden de manera directa o indirecta en todos los agentes” de los mercados nacionales del libro (Sorá, 2017, pp. 19-20).

Por otro lado, en el estudio se repara en la “racionalidad simbólica” con la que se dirimen y resuelven los intereses económicos en las conexiones transnacionales entre editores, en las tensiones entre merca-

do, política y apuesta cultural; “la política”, dirá Sorá, “aparece como lenguaje autorizado que recubre la economía de los intercambios” (Sorá, 2017, p. 21). En esta clave, entre conexiones a distintas escalas y acuerdos políticos, se traza y vuelve inteligible el sistema de relaciones de editores de América Latina ensayado para internacionalizar la empresa del libro latinoamericano.

Por último, cabe rescatar que las apuestas de los proyectos comerciales y culturales de tales empresas, y sus vinculaciones con el campo intelectual y político de una época, encuentran en los catálogos y colecciones una unidad ineludible para su comprensión. Estas formas de clasificación condensan y sintetizan acuerdos y desacuerdos entre una variedad de agentes –editores, directores, autores– que marcan el rumbo de los emprendimientos editoriales, a la vez que registran las marcas e intervenciones que orientan las apropiaciones y apreciaciones de las obras (Sorá, 2017, pp. 13 y 26).

Por otra parte, en el campo de la historia de la educación, las investigadoras brasileñas Marta María Chagas de Carvalho y María Rita de Almeida Toledo han abordado una serie de estudios sobre configuraciones materiales de colecciones editoriales, modelos de lecturas y formación docente, y regímenes de traducción de distintas editoriales en la historia de Brasil, partiendo del marco de una historia cultural y privilegiando el análisis del libro como soporte material de modelos pedagógicos y los aspectos relativos a su producción, circulación y usos (Chagas de Carvalho & Almeida Toledo, 2006; Almeida Toledo 2007, 2018). El foco de sus trabajos se coloca en la problematización de las editoriales y sus prácticas como lugar de poder. Desde allí se analiza la articulación entre estrategias editoriales y representaciones del público lector de las mismas, que determina la selección de saberes, autores y textos que ponen en circulación.

La figura del editor o director de colección gana gran relevancia en estas investigaciones, en tanto agente que interviene en la configuración del campo pedagógico como de los campos para los cuales

los libros son destinados (Almeida Toledo, 2007). A través de este, y por la red de relaciones que en torno a él gravitan, una editorial gana acceso a una serie de nuevos autores especializados, legitimados por la trayectoria política, institucional y la autoridad intelectual que este inviste (Chagas de Carvalho y Almeida Toledo, 2006).

A su vez, las investigadoras consideran que las editoriales y las colecciones de libros revisten, además de un interés lucrativo, un carácter de intervención político-cultural. En relación con ello, buscan evidenciar cómo hacia el interior de las colecciones los libros “se articulan y ganan inteligibilidad como dispositivos de una estrategia editorial cuyo objetivo es la formación de una nueva cultura pedagógica” (Chagas de Carvalho y Almeida Toledo, 2006, p. 57). Para argumentar sobre esto, indagan en el tratamiento de las obras realizado por el editor; a través de la materialidad de los libros analizan los prefacios, las notas de traducción o edición, los sistemas de referenciación bibliográfica e identificación de temas tratados en otras publicaciones, como también el sistema de clasificación de los volúmenes publicados. De manera complementaria, introducen al análisis fuentes de los archivos de las editoriales –correspondencias entre editores y autores, contratos de edición, controles de producción y regulación de la política de financiamiento de los ejemplares, catálogos de difusión, entre otros–, para tratar de establecer los criterios de selección de las obras y los contenidos vinculados a las colecciones (Chagas de Carvalho y Almeida Toledo, 2006; Almeida Toledo, 2007).

Así, por ejemplo, Almeida Toledo (2018) estudió la política de selección, traducción y edición, en el contexto de la dictadura brasileña, de las obras *Liberdade, liberalismo e educação* y *Experiência e educação*, de John Dewey, editadas por la Companhia Editora Nacional (CEN) en la *Coleção Cultura, Sociedade e Educação* entre 1968 y 1971, bajo la dirección del pedagogo brasileño Anísio Teixeira. Con base en los libros de la colección, sus apartados críticos, documentación y correspondencias internas de la editorial, analizó el régimen de

traductibilidad de los trabajos de Dewey, y advirtió un doble desplazamiento de su obra en la política editorial de Teixeira. Por un lado, se buscó desplazarla del campo de la pedagogía, en el que tradicionalmente se la inscribía, y llevarla al de la cultura en un sentido más amplio, y, a la vez, desplazarla de su habitual público destinatario, el de los pedagogos y educadores, hacia un público lector más abarcativo y joven. El fin último de dicha apuesta, concluye la autora, fue constituir:

un programa en favor de la democracia en tiempos difíciles –los de la dictadura cívico-militar en Brasil y América Latina– para un público común (...) Teixeira resignifica el contenido de los enunciados del autor [Dewey] sobre la clave de una resistencia a la dictadura y a la violencia de aquellos tiempos (Almeida Toledo, 2018, pp. 14-15).

En el trabajo con libros de texto por parte de la historia de la educación argentina ha primado un interés por la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura (Cucuzza y Spregelburd, 2012), por los cambios y continuidades de los contenidos y la materialidad de libros de texto de escuela primaria, y las políticas estatales que regulaban su producción y circulación (Spregelburd y Linares, 2017), o por los manuales y libros escolares en el último período militar y la enseñanza de la historia reciente argentina (Kaufmann, 2018), entre otros temas. En tanto, otros estudios han abrevado en el interés común por el papel desempeñado por editores y editoriales de libros y revistas en la circulación de ideas educativas, como en sus apuestas intelectuales y dinámicas de intervención sobre el campo educativo en diferentes períodos históricos (Finocchio, 2007; Brugaletta, 2020; Stagno, 2022).

Enmarcada en una etapa de la historia reciente de América Latina, la tesis doctoral de Federico Brugaletta (2020) ubicó su mirada en los agentes materiales involucrados en la edición y circulación de la pedagogía de Paulo Freire, atendiendo a tres variables interrelacionadas: la religión, la política y el mercado.

Resulta interesante el copioso y heterogéneo corpus empírico de la investigación, que posibilitó luego un trabajo analítico a múltiples escalas. El mismo fue relevado en distintos puntos geográficos (Buenos Aires, Montevideo, Santiago de Chile, São Pablo y Bogotá) e involucró la consulta de archivos editoriales y personales, hemerotecas, librerías, informes de servicios de inteligencia, imágenes, grabaciones de audio, y testimonios, entre otras fuentes documentales. A partir de allí explica el rol clave de un conjunto de editoriales asociadas a comunidades cristianas identificadas con el cristianismo liberacionista en la dinamización de la obra freireana a escala transnacional entre los años sesenta y setenta. Entre estas se ubicó una experiencia nuclear abordada en la tesis, la del proyecto político y educativo de la ya mencionada editorial uruguaya Tierra Nueva, ligada al protestantismo de izquierda latinoamericano, y su editor Julio Barreiro, un intelectual que aunó su tradición religiosa con un secularismo de izquierdas, doble pertenencia política que le permitió conectar actores cristianos y seculares en un mercado editorial y un escenario de profundas transformaciones signadas por el autoritarismo de las dictaduras latinoamericanas. Asimismo, el trabajo rescata y analiza otros agentes involucrados en el circuito de difusión de las ideas pedagógicas de Freire; atiende a aspectos referidos al diseño, la impresión de los libros, la distribución, y algunos indicios de su recepción por parte de las comunidades de lectores.

## **A modo de cierre**

En el presente capítulo se buscó presentar un proyecto de investigación doctoral en marcha, inscripto en el campo de la historia reciente de la educación argentina desde una perspectiva atenta a la circulación material de ideas pedagógicas a través de colecciones editoriales y de los sujetos encargados de su desarrollo. Consideramos que dicho enfoque amplía dimensiones e interrogantes en el marco de la historia de la educación respecto a nuevos agentes materiales en la circulación de ideas, redes de sociabilidad intelectual y conexiones transnacionales.

les, también por la apuesta de proyectos pedagógicos que buscaron incidir en el campo educativo de una etapa de la historia reciente de la educación.

Asimismo, y principalmente, propusimos y tratamos de desarrollar tres vías teórico-metodológicas enmarcadas en el campo de la historia reciente, en diálogo tanto con trabajos de la historia reciente de la educación argentina como del campo de los estudios del libro y la edición.

De este modo resaltamos, en una primera entrada, la importancia de los testimonios como fuente histórica, que permiten un uso instrumental mediado y regulado por las normas acordadas por la comunidad de pares de un campo de conocimiento, la preservación de la memoria de los protagonistas (Franco y Levín, 2007), el despliegue del carácter democratizante de la palabra al incluir voces olvidadas (Portelli, 2010), y entramar narrativas no solo para la investigación sino también para la transmisión y enseñanza de la historia reciente de la educación (Diamant, 2019).

En una segunda entrada recuperamos los aportes de los archivos de la represión, que habilitan tanto la posibilidad de analizar prácticas de persecución política y censura por parte de actores estatales, como ampliar el horizonte cronológico. Con esto podemos advertir, en nuestros objetos de estudio, rupturas y continuidades en la periodización reciente. Así lo plantea Natalia García, en diálogo con los tempranos planteos de Tedesco (1983), cuando reflexiona sobre las periodizaciones y recortes temporales de lo “reciente” educativo, a partir de la problematización de la idea de “brecha y distancia simbólica entre una y otra etapa”, considerando el 24 de marzo de 1976 como parteaguas (García, 2019, p. 181).

Por último, presentamos una entrada dedicada a algunos aportes de los estudios del libro y la edición en diálogo con investigaciones atentas a colecciones editoriales y editores en la historia de la educación, que sugieren un amplio y variado tipo de fuentes y de archivos, así como diversas preguntas y perspectivas de investigación. Estas

plantean conjugar en el análisis distintos tipos de escalas –transnacionales, nacionales y locales–, junto con dimensiones materiales, económicas y políticas en la producción y circulación de libros. Subrayan también la importancia de reconstruir las colecciones editoriales, archivos estatales, editoriales, y personales de los agentes materiales involucrados en el circuito de comunicación y circulación de libros e ideas, ya que en ellos existe una variedad de documentos –tales como correspondencias, actas de reuniones de los comités editoriales, o memorias personales, entre otros–, que permiten abordar dimensiones inaccesibles a través de otra clase de fuentes.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.
- Agudo, A. (2014). 1956-1975. La consolidación del mercado interno. En J. L. De Diego (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)* (pp. 125-162). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Alfonso Garatte, M. (2013). *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos: La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)* (Tesis de maestría en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.
- Almeida Toledo, M. (2007). Modelos de leitura em disputa: a concorrência entre as coleções Atualidades Pedagógicas e Cultura, Sociedade e Educação nos bastidores da Companhia Editora Nacional (década de 1960). *16º Congresso de Leitura do Brasil*, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Almeida Toledo, M. (2018). Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17.

- Avellaneda, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina 1960-1983*. Buenos Aires: CEAL.
- Arata, N., Ayuso, M. L., Baez, J., y Díaz Villa, G. (coords.) (2009). *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-1980). *El país de los argentinos*, 191, 281-307.
- Brugaletta, F. (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Carnovale, V. (2007). Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente* (pp. 155-181). Buenos Aires: Paidós.
- Cazas, F. (2017). Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960 - 1970. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(2), 113-128.
- Chagas de Carvalho, M., & Almeida Toledo, M. (2006). A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Quaestio. Revista de Estudos em Educação*, 8(2), 47-62.
- Cucuzza, H., y Spregelburd, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Da Silva Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En E. Jelin y L. da Silva Catela (comps.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp. 195-221). Madrid: Siglo XXI.

- da Silva Catela, L. (2007). Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente* (pp. 183-220). Buenos Aires: Paidós.
- Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*. Buenos Aires: FCE.
- De Diego, J. L. (2015). El boom latinoamericano: estrategias editoriales e internacionalización de nuestra literatura. En *La otra cara de Jano. Una mirada crítica sobre el libro y la edición* (pp. 189-224). Buenos Aires: Ampersand.
- Diamant, A. (2019). Narrativas para historiar historias recientes en educación. En N. Arata y P. Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 401-421). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, S. (2013). Olga Cossettini en el laberinto de la sociabilidad política santafesina (1937-1943). *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Fernández, S. (2018). Olga Cossettini y el Colegio Libre de Estudios Superiores en Rosario (Argentina) 1939-1940. *Revista y Sociedad*, 36, 133-159.
- Fernández, S. (2019). Las voces rosarinas en el Colegio Libre de Estudios Superiores. Líneas y alcances de la participación de los profesionales e intelectuales de la ciudad de Rosario en la revista *Cursos y Conferencias*. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 19(2), e099. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe099>
- Filmus, D., y Frigerio, G. (1988). *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: FLACSO/ Miño y Dávila.
- Finocchio, S. (2007). *Del quiosco al aula: lecturas docentes* (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

- Franco, M., y Levin, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M., y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"* (Tercera serie), 47, 190-217.
- García, L. (2013). Armar una provincia. Construir identidad pampeana desde la pluma y la gestión: Juan Ricardo Nervi y Armando Forteza. V *Jornadas de Historia Social de la Patagonia*. San Carlos de Bariloche, Argentina.
- García, N. (2017a). Introducción a la edición de 2017. En C. Kaufmann (coord.), *Dictadura y Educación - Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* (pp. 9-13). Salamanca: FahrenHouse.
- García, N. (2019). Historiografía y memorias en la educación argentina reciente: balances político-académicos y aportes desde un estudio de caso. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, 1(3), 173-198.
- Gilman, C. (2012). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, S. (2018). Sobre la trayectoria política, cultural e intelectual en los años sesenta y setenta de un cientista de la educación. Entrevista a Juan Carlos Tedesco. *Revista Del IIICE*, 43, 75-86. <https://doi.org/10.34096/riice.n43.5498>
- Gómez, S. (2020). Los años de formación de Juan Carlos Tedesco. Su trayectoria política y académica durante las décadas de los años 50 y 60. *Revista Páginas*, 12(30). <https://doi.org/10.35305/rp.v12i30.443>
- Hernando, G. (2016). Memorias de pedagogos en el exilio. Análisis de dos experiencias en la carrera de Ciencias de la Educación de

- la Universidad Nacional de La Plata (1974-1983). *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina.
- Invernizzi, H., y Gociol, J. (2007). *Un golpe a los libros: represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E., y da Silva Catela, L. (comps.) (2002). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (dir.) (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976 – 1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (dir.) (2003). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Manzano, V. (2017). II. *El mundo de los estudiantes. En La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laguarda, P., y Lanzillotta, M. (2017). La construcción del campo intelectual en La Pampa: el debate Girbal-Nervi y la posibilidad de una literatura regional. *Afuera. Estudios de crítica cultural*, 17-18, 1-20.
- Linares, M. C. (2017). Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1941-1965). En R. Spregelburd y M. C. Linares (eds.), *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)* (pp. 113-195). Luján: EdUNLU.
- López Pascual, J. (2011). El Colegio Libre de Estudios Superiores de Bahía Blanca a través de la figura de Pablo Lejarraga (1941-1952). *VI Jornadas de Historia Política. Argentina, siglos XIX y XX*. Buenos Aires.

- Lvovich, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos: de los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En F. Levin y M. Franco (comps.), *Historia Reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires, Paidós.
- Matamorros, C., y Álvarez Vallejos R. (2020). Maestros, pedagogos y sindicalistas. Los comunistas en la escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943. *Social and Education History*, 9(3), 278-300. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.5049>
- Mendez, J., y Vuksinic, N. (2015). La problemática educativa argentina de la década del '60: Un análisis del periódico Educación Popular. *Temas em Educação*, 24 [n. especial], 58-86.
- Nervi, R. (2005). Discurso Premio Aníbal Ponce - 1985: Luis F. Iglesias. *Praxis Educativa*, 9, 94-102.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En D. Schwarzstein (comp.), *La historia oral* (pp. 36-61). Buenos Aires: CEAL.
- Portelli, A. (2010). Historia oral e poder. *Mnemosine*, 6(2), 2-13.
- Puiggrós, A. (dir.) (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (Tomo VIII de *Historia de la Educación en la Argentina*). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Schwarzstein, D. (2001). Historial oral, memoria e historias traumáticas. *II Encontro Regional Sul de História Oral*. São Leopoldo.
- Sorá, G. (2017). *Editar desde la izquierda. La agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Southwell, M. (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada sobre política de “Subversión en el ámbito educativo. *Revista Puentes, Comisión Provincial por la Memoria*. La Plata, Buenos Aires.
- Spiegelburd, R., y Linares, M. C. (2017). *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*. Luján: EdUNLU.
- Stagno, L. (2022). La política editorial de Lorenzo Luzuriaga: prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assane e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 187-202). Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Suasnábar, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Suasnábar, C. (2018). Prólogo a la edición de 2018. En C. Kaufmann (coord.), *Dictadura y Educación - Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 5-10). Salamanca: FahrenHouse.
- Tiramonti, G. (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Cuadernos FLACSO/Miño y Dávila.
- Tortti, M. C. (2022). Etcheverry, Delia S. *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. Recuperado de <http://diccionario.cedinci.org>
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levin (comp.), *Historia reciente* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Unzué, M. (2020). Los años de la modernización en la llamada “edad de oro”. En *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su bicentenario* (pp. 19-34). Buenos Aires: IIGG-CLACSO.

# La “Misión Ivanissevich” en el Ministerio de Educación entre 1974 y 1975

*María Lucía Abbattista*

## Introducción

El proceso político inaugurado con la apertura electoral de 1973 ha sido examinado por las ciencias sociales en más de una ocasión, pero todavía quedan experiencias, dimensiones y ámbitos por explorar. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se cuenta entre estos últimos. La mayoría de los estudios que lo mencionan se dedican a las confrontaciones ocurridas en niveles específicos del sistema educativo o a la suerte corrida por algunos de sus agentes en particular.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Muchos se han centrado en la educación de adultos: Rodríguez, 2003; Medela, 2015; Nicolau, 2016; los proyectos sobre medios de comunicación: Abbattista, 2016 y 2017; o diferentes actores y experiencias de avances y retrocesos en las universidades asociadas a la “liberación nacional y social”: Bonavena, 2008; Zambón, 2008; Izaguirre, 2011; Daleo et al., 2014; Rodríguez, 2014 y 2015; Lanteri y Meschiany, 2015; Seia, 2016; Friedemann, 2016; Besoky, 2017; Dip, 2017; Barletta, 2018. También podemos mencionar las investigaciones que han atendido a la enseñanza privada: Rodríguez, 2013; las que reconstruyen el modelo sindical de la CTERA: Balduzzi y Vázquez, 2013, y un primer acercamiento propio a las características de la segunda gestión de Ivanissevich: Abbattista, 2019a. Sigue pendiente un ejercicio de síntesis sobre la etapa con eje en la trayectoria de los tres ministros, sus redes de funcionarios, los proyectos impulsados y la dinámica en que sus discursos y políticas interactúan con otros factores.

Con el objetivo de revertir esa situación, este trabajo propone una aproximación a la llamada “Misión Ivanissevich” –la segunda de las tres gestiones educativas que se sucedieron entre el 25 de mayo de 1973 y el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976<sup>2</sup>–, que permite por sus características la identificación y el abordaje de algunos de los principales conflictos que atravesó la cartera durante el “tercer peronismo”.

La muerte de Juan Domingo Perón, ocurrida el 1° de julio de 1974, durante su tercer mandato,<sup>3</sup> y la asunción a la presidencia de su viuda, María Estela Martínez de Perón, precipitaron un recambio en el gabinete nacional controlado por su mano derecha, el ministro de Bienestar Social, José López Rega. En pocos meses, el Poder Ejecutivo profundizó las campañas de “depuración ideológica” del gobierno<sup>4</sup> y encabezó una acelerada reorientación que puso en primer plano el disciplinamiento social y la represión. Esta reorientación se apoyó en

---

<sup>2</sup> El antecesor de Ivanissevich fue Jorge Alberto Taiana (25 de mayo de 1973 - 13 de agosto de 1974), el primer ministro de una democracia tras siete años de dictadura, y el sucesor fue Pedro José Arrighi (11 de agosto de 1975 - 23 de marzo de 1976), interrumpido por un nuevo golpe de Estado.

<sup>3</sup> Juan Domingo Perón ejerció la presidencia de la nación en tres oportunidades. Las primeras dos fueron consecutivas: desde el 4 de junio de 1946 al 4 de junio de 1952, y desde esa misma fecha hasta el 16 de septiembre de 1955, cuando fue derrocado por un golpe de Estado. Tras su extenso exilio pudo presentarse nuevamente a elecciones en septiembre de 1973, gracias a la renuncia presentada en julio por su delegado Héctor Cámpora, que había triunfado en las elecciones condicionadas del mes de marzo.

<sup>4</sup> Aunque hubo antecedentes como la Masacre de Ezeiza, me refiero a la campaña de “depuración ideológica” iniciada por el “Documento Reservado” elaborado por el Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista después del crimen de José Ignacio Rucci. El documento fue presentado por el senador Humberto Martiarena el 1° de octubre de 1973, en una reunión de gobernadores provinciales convocada por Raúl Lastiri, con la presencia de Benito Llambí y Perón en el Salón Blanco de la Casa Rosada. Lo difundió completo el diario La Opinión en su edición del 2 de octubre de 1973 (Franco, 2011 y 2012).

nuevos andamiajes legales aprobados con su mayoría en el Congreso –como la Ley de Seguridad Nacional<sup>5</sup>–, con medidas de excepción –como la firma del Estado de Sitio en noviembre sin fecha de término–, con decretos públicos y secretos que habilitaban a las FF. AA. a intervenir en cuestiones de seguridad interior y con grupos parapoliciales que confirmaban con sus secuestros y crímenes la suspensión de las garantías y libertades públicas. En ese marco, Oscar Ivanissevich, con 81 años, fue convocado una vez más como ministro.

Cirujano de formación, con trayectoria en la docencia y la investigación universitaria, entre 1946 y 1950 Ivanissevich había desempeñado diversos cargos políticos de alta jerarquía: fue rector-interventor de la Universidad de Buenos Aires designado por el presidente de facto Edelmiro Farrell, embajador argentino en Estados Unidos en tiempos de conformación del sistema interamericano de posguerra, y, finalmente, secretario y luego ministro de Cultura y Educación, cuando el área fue jerarquizada.<sup>6</sup>

Referida tanto en medios de comunicaciones afines y críticos como “Misión” –gracias a algunas de sus propias definiciones programáticas–, la nueva gestión de Ivanissevich al frente del Ministerio se enfocó, en principio, en el desmantelamiento de un conjunto de políticas concretas impulsadas por su antecesor, el doctor Jorge Alberto

---

<sup>5</sup> La ley N° 20.840 fue sancionada el 28 de septiembre de 1974 y promulgada el día 30 con el nombre de *Ley de Seguridad Nacional: Penalidades para las actividades subversivas en todas sus manifestaciones*. Entre otras consecuencias, reducía la libertad de expresión, la libertad de prensa, y, especialmente, el derecho a huelga, al dejar en manos de la justicia federal la libre interpretación sobre los alcances de sus vagos límites.

<sup>6</sup> Además, durante esos años contribuyó significativamente con la liturgia del peronismo a partir de la organización de eventos masivos y la autoría –siempre discutida– del tema “Los muchachos peronistas”. Para 1974 estaba trabajando como asesor ambiental de la municipalidad de Buenos Aires, invitado por Carlos Frattini, por entonces secretario general de la intendencia, que había sido su segundo en el Ministerio entre 1949 y 1950. Para profundizar en su trayectoria remitimos a otras publicaciones (Petitti, 2017; Abbattista, 2019a).

Taiana, frente al cual su gestión construyó un fuerte antagonismo.<sup>7</sup> Pero, además, en función de sus convicciones, el ministro procuró impulsar una suerte de restauración cultural inspirada en el justicialismo de los años cuarenta, confrontando “desde arriba” y de forma precipitada con algunas de las más relevantes transformaciones sociales y culturales experimentadas por la sociedad argentina a partir del golpe de Estado de 1955.

Si nos guiamos por los comentarios disponibles en la prensa (“Taiana negó su eventual dimisión”, 1/08/1974), a un mes de la muerte de Perón corrían versiones sobre la renuncia de Taiana, que había perdido a su principal interlocutor, pero la elección de Oscar Ivanissevich en su reemplazo fue sorpresiva. Hasta dos días antes circulaban rumores que ubicaban como futuro ministro de Educación a Ángel Federico Robledo, quien para entonces se desempeñaba en el Ministerio de Defensa (“La reestructuración del gabinete...”, 12/08/1974).

A causa de lo imprevisto, Ivanissevich realizó un acto en el Ministerio el mismo 14 de agosto en que fue nombrado y confirmó a la prensa que su segundo sería, una vez más, Carlos Frattini,<sup>8</sup> pero también planteó que debía evaluar el área antes de poder expresar cualquier

---

<sup>7</sup> Aunque Taiana era 18 años más joven, los dos cirujanos, graduados en la UBA, se conocían y respetaban desde –al menos– 1943, cuando Ivanissevich dirigió el Instituto de Clínica Quirúrgica del Hospital de Clínicas de Buenos Aires y Taiana era una de sus jóvenes promesas. Además, ambos habían sido discípulos del doctor José Arce, otro cirujano de extensa trayectoria en la Universidad de Buenos Aires, que se desempeñó en numerosas oportunidades como diputado por el Partido Conservador de la provincia de Buenos Aires y que luego se acercó a la Revolución de Junio.

<sup>8</sup> Con el Decreto 629 (27 de agosto), Frattini fue nombrado secretario de Educación, y con el 777 (6 de septiembre), secretario interino de Cultura. Fue puesto en funciones el 16 de septiembre por medio de un acto en el Ministerio. Allí Ivanissevich recordó los años que llevaban trabajando juntos y los calificó como un “genio de la organización” (“Frattini asumió...” 17/09/1974). Para conocer el listado completo de quienes acompañaron a Ivanissevich en su retorno, recomiendo un documento digitalizado por el CeNDIE que reúne la Nómina de Autoridades del Ministerio en mayo de 1975 (Ministerio de Cultura y Educación, mayo de 1975).

opinión. Recién fue entre el 27 de agosto y el 10 de septiembre, en tres significativos discursos, donde se delineó el perfil de la "Misión".

El 27 de agosto, el Ministerio organizó el acto en homenaje al santo católico José De Calasanz<sup>9</sup> en el Teatro San Martín de Buenos Aires. Durante aquel evento, en el que se homenajeó al "protector de las escuelas primarias y secundarias del estado" –título otorgado por ley en 1949<sup>10</sup>–, el ministro recordó elogiosamente a Gustavo Martínez Zuviría, y lamentó que "la juventud actual quisiera reemplazar al paraíso cristiano por el paraíso marxista y el paraíso tecnológico" ("El ministro de educación habló...", 24/08/1974).

La referencia al escritor, que firmaba como Hugo Wast, no era un dato menor, porque en sus breves pasos por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, a partir del golpe de Estado de 1943, fue responsable de la intervención estatal en las universidades nacionales –cuya autonomía frente al gobierno era uno de sus principales valores–, y de la imposición de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas (1944). Con sus rezos y misas en 1974 Ivanissevich parecía llegar para restaurar los principios nacionalistas y católicos de la Revolución de Junio y del primer gobierno de Perón, actuando de hecho como si no hubiera habido cambios en la sociedad y en la cultura desde 1950. Aunque en esta nueva etapa no se elaboró ninguna legislación específica sobre enseñanza religiosa-católica,<sup>11</sup> la actitud

---

<sup>9</sup> José de Calasanz Gastón (Peralta de la Sal, 11 de septiembre de 1556 o de 1557 - Roma, 25 de agosto de 1648) fue un sacerdote católico, pedagogo, proclamado santo en 1767. Se lo conoce como el fundador de la primera escuela cristiana popular de Europa. En el año 1949 el papa Pío XII lo proclamó, además, "celestial patrono de todas las escuelas populares cristianas del mundo".

<sup>10</sup> En Argentina su conmemoración fue incorporada al calendario festivo por medio de la ley 13.633 de 1949.

<sup>11</sup> Gracias a la investigación de Lucas Bilbao y Ariel Lede sobre los diarios del entonces obispo provicario castrense Victorio Bonamín, sabemos que el día del Ejército de 1975, el 29 de mayo, este le propuso que las escuelas que quisieran incluir enseñanza religiosa dentro del horario escolar tuvieran permiso para hacerlo "sin necesi-

personal del ministro y la de gran parte de su elenco hicieron de la religión una impronta institucional excluyente.<sup>12</sup>

Otra fecha clave es el 3 de septiembre, por dos motivos diferentes. Uno es porque ese día ocurre el atentado contra la casa de Adriana Puiggrós, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el primero de una serie de atentados y crímenes contra autoridades universitarias que ocurriría durante la “Misión”. Ningún comunicado oficial repudió estos hechos.

La otra cuestión de esa fecha es que aquel martes 3 Ivanissevich difundió su primer y único mensaje conciliador destinado a los profesores y maestros argentinos (Ivanissevich, 1974a) para intentar desactivar una jornada de huelga de 48 horas que estaba programada desde antes de su asunción para el 4 y 5. No lo logró. Fue el primer paro que enfrentó como autoridad educativa en su trayectoria.

El tercer y más relevante discurso es el del 10 de septiembre de 1974 en el Teatro Colón en ocasión del Día del Maestro. Aunque no haga referencia a Domingo Faustino Sarmiento, es significativo que elija esta fecha para comunicar su caracterización de la etapa y su programa. Era un gran admirador de su obra.<sup>13</sup>

En esta oportunidad, Ivanissevich se presentó acompañado por los ministros Ricardo Otero (Trabajo) y Antonio Benítez (Justicia),

---

dad de leyes del Parlamento, ni imposiciones ‘desde arriba’” y, al parecer, al ministro la idea “le pareció buena y viable” (Bilbao y Lede, 2016, pp. 296-297).

<sup>12</sup> Más allá de que hayan prevalecido algunas imágenes aisladas, como los inicios del presbítero Sánchez Abelenda al ser puesto en funciones en Filosofía y Letras, esto fue una política ministerial. Las plegarias para cerrar ceremonias institucionales, como cuando puso en funciones a la Subsecretaria de Educación, Bassi de Souto lo convocó a una misa en la Secretaría de Cultura en la víspera del comienzo del ciclo lectivo 1975.

<sup>13</sup> Entre otras cosas, su función diplomática en el primer peronismo coincidió con el centenario del viaje del sanjuanino a Estados Unidos (ocurrido en 1847) y realizó una gran cantidad de actividades en torno a su persona en Washington (Abbattista, 2019a, p. 37).

legisladores como José Antonio Allende y Raúl Lastiri, representantes de las Fuerzas Armadas y dirigentes sindicales como Segundo Palma y Lorenzo Miguel. Para el ministro la Argentina enfrentaba "un estado convulsivo revolucionario que es menester ordenar y darle una salida nacional para que sirva al pueblo que está desorientado" (Ivanissevich, 1974b, p. 5). Fue tratando diversos temas, y, a pesar de los subtítulos organizadores con que fue publicado ("El gobierno de la Educación", "El presupuesto de la educación", "La Ley universitaria" y "Paro docente"), iba de un punto a otro sin solución de continuidad.

En "Paro docente", por ejemplo, plantea: "La misión de este Ministerio es el rescate espiritual de la República. Esta es nuestra misión y trataremos de cumplirla. ¡No todo está perdido! ¡Todavía hay maestros argentinos!" (Ivanissevich, 1974b, p. 13). Pero también es en ese apartado que interpela a la juventud en términos de cruzada:

Sepa la juventud que estamos viviendo en la edad del heroísmo y que el arma más eficaz para la liberación es el estudio. Sepan los jóvenes argentinos que entramos en una lucha a muerte para conservar la Patria de San Martín y Perón.

Nuestra gran batalla por la supervivencia de la Nación es la batalla del espíritu, preparémonos para ganar esa batalla con vocación argentina y fe cristiana.

Todos sabemos que no estamos ante un conflicto universitario, sino ante una conjura internacional que moviliza a algunos estudiantes más proclives al tumulto que al trabajo y al estudio (Ivanissevich, 1974b, p. 14).

Articulando sus viejas concepciones con nuevas lecturas, la "Misión Ivanissevich" se propuso, a partir del Mensaje en el Colón, el disciplinamiento social y la refundación cultural del país, y, en poco menos de un año, llevó adelante diversas iniciativas que articularon la pluma, la cruz y la espada con bastante éxito.

Repasemos con más detalle algunos de los ámbitos donde se desplegó ese programa, con la intención de identificar diferentes modalidades y ritmos de intervención y disciplinamiento, así como nombres propios y trayectorias de algunas de sus numerosas víctimas.

## **Asear, ordenar y normalizar las universidades sublevadas**

Más allá de Ivanissevich y sus históricas obsesiones, la Universidad fue una de las principales preocupaciones para todas las gestiones educativas de la etapa. La conflictividad política y social tuvo en las casas de altos estudios uno de sus principales escenarios. En ese sentido, también fue el ámbito más atendido por los diarios nacionales que, como en *La Opinión*, denominaban directamente “Universitarias” a sus páginas educativas. No es extraño entonces que, con el paso del tiempo, haya sido también el nivel educativo más estudiado (Izaguirre, 2011; Rodríguez, 2014 y 2015; Lanteri y Meschiany, 2015 y 2021; Friedemann, 2016 y 2021; Besoky, 2017; Dip, 2017; Barletta, 2018, Ramírez y Abbattista, 2022).

Luego de siete años de dictadura y resistencia, las expectativas de transformación que despertó la asunción de Cámpora entre los universitarios (docentes, estudiantes, trabajadores no docentes) desafiaron todos los canales institucionales preexistentes y se expresaron, por ejemplo, en las ocupaciones de las instituciones.<sup>14</sup> Desde entonces, y hasta la sanción de la nueva ley,<sup>15</sup> fueron meses de mucha experimentación

---

<sup>14</sup> A diferencia de las tomas que enfrentó el peronismo en los años ‘40, motorizadas por sus opositores, estas se realizaban en nombre del nuevo gobierno popular. Sus objetivos eran resguardar el patrimonio universitario hasta tanto el Poder Ejecutivo pusiera en funciones a las nuevas autoridades, así como repudiar y comenzar a desandar en los hechos las políticas del sector implementadas por el anterior gobierno dictatorial (Abbattista, 2019a, p. 83).

<sup>15</sup> La llamada “Ley Taiana” fue sancionada el 14 de marzo con el número 20.654 y fue promulgada el 26 de marzo. Implicaba, entre otras cosas: 1) respeto a la autonomía universitaria –aunque al comienzo se nombraran normalizadores desde el Poder Ejecutivo–; 2) reconocimiento a la importancia de la investigación científica en las

pedagógica, curricular y política,<sup>16</sup> y los conflictos con sectores reaccionarios no tardaron en aparecer, con expresiones cotidianas de preocupación en la prensa, o –más extremas– con algunos hechos aislados como disparos en jornadas electorales, ocupaciones de edificios contra las políticas implementadas, o atentados contra los comedores, como en el caso de la UNLP y la Universidad Nacional del Sur.

Además, la misma discusión y aprobación de la “Ley Taiana” da cuenta de las dificultades, desacoples y ritmos dispares que atravesaban a la política en esta coyuntura (Ramírez y Abbattista, 2022). En las actas de las sesiones parlamentarias podemos observar las voluntades convergentes entre los partidos mayoritarios, UCR y Partido Jus-

---

universidades; 3) igualdad de oportunidades para ingresar y permanecer; 4) un gobierno tripartito con la inclusión de los trabajadores no docentes y la exclusión de los graduados; 5) un estímulo al establecimiento de mayores vínculos con la comunidad.

<sup>16</sup> En la última década se ha escrito mucho sobre las transformaciones ocurridas en la Universidad de Buenos Aires (Daleo et al., 2014; Dip, 2017; Friedemann, 2021). También en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP hubo departamentos como el de Letras que promovieron cambios en la currícula y reformulaciones de las dinámicas internas de las cátedras, con propuestas nacidas de un proceso de permanentes reuniones interclaustrales. A nivel curricular se procuró la reducción de la obligatoriedad de las asignaturas de Latín y Griego (de 4 a 2 en cada caso), con la intención de generar espacios para seminarios optativos como “Tres poetas militantes: César Vallejo, Roberto Fernández Retamar y Ernesto Cardenal”, y, por otro lado, se redujo la cantidad de literaturas españolas (de 3 a 2) y se reformuló la materia sobre literatura iberoamericana, en pos de crear dos Literaturas y Culturas Latinoamericanas. En cuanto a las prácticas pedagógicas, hubo cátedras como Teoría y práctica gramatical, coordinada por Miguel Olivera Giménez, que desarrollaron de manera experimental algunas propuestas respaldadas luego por la institución (Resolución FaHCE-UNLP 366/74), como cambiar la histórica denominación de cátedra por la de Unidad Básica de Trabajo (UBT); la supresión de la clase magistral e individual y de la división entre clases teóricas y prácticas, en pos de un trabajo participativo en el aula entre docentes y alumnos con el conjunto de la UBT; el estímulo al acercamiento al conocimiento, la evaluación y promoción grupales a partir de la constitución de Equipos de Trabajos de Alumnos (ETA), y la centralidad de las nociones de debate sobre diferentes interpretaciones, investigación independiente y coloquios (Abbattista, 2019b, pp. 55-56).

ticialista, por saldar un antagonismo constitutivo de su enfrentamiento histórico. Y en este punto, Taiana tuvo un gran éxito, cuyos efectos aún perduran. Sin embargo, su capacidad de negociación no alcanzó ni para contener las voluntades disciplinadoras y reaccionarias de la ortodoxia peronista, ni para encauzar, a través de un nuevo marco normativo, las expectativas de cambio de las juventudes radicalizadas. A pesar de los trabajosos y auspiciosos acuerdos que tejió Taiana, la ley no logró el respaldo de los agrupamientos estudiantiles, “la fuerza política real de la universidad”, esa que “en los últimos años había hecho naufragar todo intento de reglamentación inconsulta” (“Universidad: un año crítico...”, 14/03/1974).

En su mayoría, las nuevas autoridades normalizadoras reflejaban una progresiva pérdida de gravitación de la izquierda peronista, aunque eso no fuera siempre así. También hubo acuerdos de continuidad en algunas instituciones y ocurrieron novedades significativas, como la asunción de mujeres como decanas: la ya mencionada Adriana Puiggrós en Filosofía y Letras de la UBA y Carmen Suárez Wilson de Diez en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En cualquier caso, en la primera mitad de 1974 la conflictividad política impactó cada vez más fuerte en el ámbito universitario. Al aumento de la tensión interna le siguieron algunos ataques parapoliciales graves. Por ejemplo, en la puerta de la Universidad de Lomas de Zamora, el 30 de marzo, fue asesinado por disparos realizados desde un taxi un estudiante de 23 años, Hugo Pedro Hansen, dirigente de la Juventud Peronista. En ese momento el rectorado se hallaba ocupado por los estudiantes en repudio al reemplazo del rector Pedro Bustos. Algo similar ocurrió con un estudiante de la regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional.

Por eso, cuando asumió Ivanissevich, el “desorden universitario” y, especialmente, la “agitación” existente en la UBA<sup>17</sup> eran temas co-

---

<sup>17</sup> Cuando falleció Perón, el rector normalizador de la UBA, Vicente Solano Lima, presentó su renuncia y desde fines de julio la conducción quedó interinamente

tidianos en los medios. Sus posiciones a favor de la gratuidad, de los cupos, y en contra del activismo estudiantil ya eran conocidas de antaño, pero en poco se parecía el ámbito universitario de los años '70 con el de fines de los '40. La expansión de universidades nacionales en diferentes oleadas, pero especialmente las ocurridas en el tramo final del gobierno *de facto* del general Agustín P. Lanusse (Chiroleau, Suasnábar y Rovelli, 2012), constituyeron un conjunto que distaba mucho de las cinco grandes universidades que Ivanissevich había tenido a cargo en su primer paso por el Ministerio, tanto en lo que hace a la diversidad regional como a la composición de la matrícula. Muchas eran las diferencias también entre la legislación de 1947 y el nuevo marco normativo aprobado en marzo de 1974.

En sus primeras semanas en el Ministerio, Ivanissevich resolvió confirmar al doctor Julio Lyonnet como subsecretario de Asuntos Universitarios y ese fue el único gesto de continuidad. Durante su discurso en el Teatro Colón, el ministro presentó a la Universidad, con mayúsculas, como una institución "sublevada" que había que asear, ordenar y normalizar:

Esta historia se escribe en páginas blancas, no en páginas negras o en páginas rojas. El Gobierno ha demostrado que prefiere las páginas blancas; los usurpadores se aferran a las páginas negras; y sus seguidores terminarán escribiendo las páginas rojas. Pero no será nuestra la responsabilidad, sino de quienes hace ya tiempo equivocaron el camino (Ivanissevich, 1974b, p. 15).

Las reacciones no se hicieron esperar.

Entre las primeras respuestas públicas se encuentra la de la Universidad de Lomas de Zamora, cuyo rector desde abril era Julio Raffo. El

---

a cargo de Raúl Laguzzi, decano de Farmacia y Bioquímica, vinculado con el peronismo revolucionario. En ese clima, la mayoría de las facultades, así como el Colegio Nacional Buenos Aires y el Carlos Pellegrini, se hallaban ocupadas por los estudiantes y con clases públicas, reprimidas en más de una oportunidad por la Policía Federal.

jueves 12 de septiembre la UNLZ publicó una solicitada en el diario *La Nación* titulada “Al Señor Ministro de Cultura y Educación Dr. Oscar Ivanissevich” donde planteaba que había escuchado “sorprendida y consternada” su discurso del día 10. Ese mensaje –valioso testimonio de una experiencia universitaria aún poco explorada– cierra afirmando:

La Universidad Nacional de Lomas de Zamora ha escrito su historia en celeste y blanco porque, trabajando dentro de la Ley, eligió los colores argentinos. Si las palabras de V. E. significan un trágico anticipo, no puede pretender desligar su responsabilidad de los hechos que acontezcan, ni ante la Ley ni ante la Historia, con una mera frase. El Ministro designado por el Tte. Gral. Perón para ocupar esa cartera durante su tercera presidencia, Dr. Jorge Taiana, manifestó en una oportunidad: “Del patrimonio de las Universidades, el más importante es la vida de sus integrantes”. Sepa V. E. que, por su juramento, es inexcusablemente responsable de ellas ante Dios y la Patria.

Asimismo, la conducción de la Universidad Nacional de La Plata publicó un comunicado en *La Opinión*, donde repasa la política universitaria desde el 25 de mayo de 1973, y luego, a dos columnas, responde los cuestionamientos realizados por el ministro. En una columna se lee “ante las Palabras del Ministro de Cultura y Educación”, y en la otra “La Universidad Nacional de La Plata afirma”, lo que expone el contraste entre las miradas y los proyectos para el ámbito universitario (“La Universidad Nacional...”, 15 de septiembre de 1974). Además, concluyen el mensaje afirmando:

Los que incitan a la represión de una inexistente subversión en el ámbito de la Universidad, arman el brazo de los grupos antinacionales que esperan, para cumplir sus oscuros fines, el momento propicio. Ello crea la condigna responsabilidad de quien, por imperio de la Constitución, debe velar por el orden y la tranquilidad público. En representación de todos sus estamentos y en previsión de tales hechos la Universidad Nacional de La Plata denuncia enfáticamente tal circunstancia.

En el caso de la UBA, como respuesta al mensaje de Ivanissevich, la Juventud Universitaria Peronista, y luego los nueve decanos afines, propusieron que se convocase para el 19 y 20 de septiembre a un plebiscito de estudiantes, docentes y personal no docente para determinar si se aprobaba o no la política seguida en los claustros desde el 25 de mayo de 1973. Además, otras fuerzas políticas estudiantiles también compartieron el repudio. El Movimiento de Orientación Reformista (MOR) declaró que se trataba "de un discurso propio de la época de la Inquisición" y acotó que "en la práctica es un llamado a la guerra civil que no hace más que favorecer los intentos golpistas de los 'pinochets' nativos" ("Pronunciamientos...", 12/09/1974). Franja Morada, por su parte, indicó que el discurso era "una agresión gratuita a toda la comunidad universitaria y a las conquistas logradas desde el 25 de mayo de 1973" ("Franja Morada decidió...", 14/09/1974).

Sin embargo, el jueves 12 de septiembre el gabinete nacional ya había dedicado más de 3 horas a la cuestión universitaria y convalidado tanto el diagnóstico como el tratamiento propuesto por el ministro ("La subversión y la Universidad fueron...", 13/09/1974). Desde entonces comenzaría a cobrar forma la "Misión" en todas las casas de estudio.

La primera maniobra fue en la Universidad de Buenos Aires. El 17 de septiembre se dispuso la intervención y el cierre por tiempo indeterminado. El Decreto 865 firmado por el Poder Ejecutivo argumentó simplemente que "vista la situación imperante en la Universidad de Buenos Aires" y considerando "que es público y notorio que están dadas las causales previstas en el artículo 51° de la Ley 20654", se procedía a intervenir<sup>18</sup> la Universidad hasta el 31 de diciembre de 1974 con la designación de Alberto Eduardo Ottalagano.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Entre las causales de intervención mencionadas por el art. 51 de la "Ley Taiana" se encontraban a) Manifiesto incumplimiento de la presente ley; b) Alteración grave del orden público; c) Conflicto insoluble dentro de la universidad; d) Subversión contra los poderes de la Nación o conflicto grave de competencia con otros organismos públicos.

<sup>19</sup> Recordado por su adhesión al fascismo, por entonces era uno de los referentes de la Confederación General de Profesionales (CGP) y tenía una larga trayectoria

Las siguientes avanzadas contra las universidades más comprometidas con la izquierda y, especialmente, con Montoneros (como La Plata y Tucumán), en la mayoría de los casos ocurrieron tras producirse atentados o crímenes y renunciaciones. En el caso de La Plata el momento bisagra fue el 8 de octubre. Al salir del local de la Asociación de Trabajadores de la Universidad (ATULP) rumbo a Capital Federal para concurrir a una reunión convocada por la Federación Universitaria para la Liberación Nacional (FULNBA), fueron secuestrados Rodolfo “el Turco” Achem (33 años, dirigente de ATULP, Secretario Administrativo de la UNLP) y Carlos Miguel (31 años, veterinario, director del Departamento Central de Planificación de la UNLP). A las pocas horas se supo que habían sido acribillados en Sarandí.

Sus restos fueron velados en el edificio de la presidencia de la Universidad y una multitud los acompañó al cementerio local. Mientras tanto, el rector normalizador Camperchioli Masciotra, sus secretarios y todas las autoridades de las facultades, también alcanzadas por amenazas de muerte, firmaron sus renunciaciones ante un escribano y no pudieron volver a acercarse a la institución. Más tarde, Julio Lyonnet concurrió en persona, pero no para acompañar el velorio, sino para ocupar el edificio de la Presidencia y la radio de la UNLP, con efectivos policiales de infantería y caballería, y declarar en receso a la institución (“Receso en la...”, 10/10/1974).

En ese caso, la designación como interventor se demoró varias semanas. El 21 de noviembre asumió como interventor el economista Pedro José Arrighi, quien se había desempeñado previamente en la intervención de la Universidad de Mar del Plata. El receso de actividades dictado por el Ministerio se prolongó hasta el 30 de noviembre en las facultades, escuelas e institutos superiores y fue levantado poco antes en los establecimientos primarios y secundarios dependientes.

---

como doctor en jurisprudencia, escritor y periodista del nacionalismo católico ligado al peronismo.

Su intervención tuvo una importante articulación con la Concentración Nacional Universitaria,<sup>20</sup> que contó con impunidad para pasearse armada por sus establecimientos y se enfocó, especialmente, en el control de los colegios preuniversitarios. Además de numerosos crímenes que consumaron desde las sombras, sus patotas fueron parte de operativos de gran visibilidad, como el ataque al local de ATULP, con el que se consumó la intervención del gremio en marzo 1975 (Cecchini y Elizalde Leal, 2016, p. 156).

Poco después de esos crímenes, en Tucumán, tanto el rector Pedro Heredia como los decanos de diez facultades y sus secretarios académicos renunciaron a sus cargos, asediados por hechos de violencia y amenazas de muerte. Poco antes de que venciera el plazo para dimitir otorgado a los funcionarios, la Triple A se adjudicó la colocación de bombas en la casa del decano de Derecho, Carlos Sanjuán, disparos contra la casa del profesor Orlando Bravo de la Facultad de Ciencias Exactas, disparos y bombas contra el comedor universitario y el secuestro fallido del decano de Filosofía, Víctor Herrero Rodrigo ("Con las renunciaciones masivas...", 25/10/1975).

Como parte de la primera oleada de septiembre-octubre restaría mencionar a Río Cuarto y a la Universidad Tecnológica Nacional. En Río Cuarto, el rector Augusto Klappenbach renunció en octubre, tras recibir mensajes contra su persona y otros integrantes de la comunidad universitaria. Esto derivó en el cierre de la Universidad y posterior

---

<sup>20</sup> Según las investigaciones de Juan Luis Carnagui (2013 y 2016), la Concentración Nacional Universitaria nació entre fines de 1964 y comienzos de 1965 de una fracción peronizada de Tacuara que se reunía en torno a la figura de Carlos Disandro. En la Universidad de La Plata comenzó a cobrar visibilidad a partir de 1967. Años después, entablaron contacto con un grupo nacionalista de Mar del Plata, que se presentó como CNU en 1971 con un acto en el Teatro Alberdi. En diciembre de ese mismo año la organización se hizo conocida a nivel nacional por su responsabilidad en el asesinato de la estudiante de arquitectura Silvia Filler de la Universidad Provincial de Mar del Plata. Durante la Misión Ivanissevich sus notas en *El Caudillo* van abordando la situación en diferentes universidades del país señalando blancos y traidores.

designación como interventor del Dr. Jorge Luis Maestre. Simultáneamente, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) fue intervenida –al igual que sus regionales– tras los secuestros de su secretario general y de un estudiante, que poco después fueron “blaqueados” por la Policía Federal. Allí, como parte de las conversaciones con la CGT, la primera figura elegida para encabezar la intervención fue el ingeniero en comunicaciones Tomás Persichini, acompañado por un consejo asesor que presidiría Cecilio Conditti (el histórico rector de la Universidad Obrera Nacional)<sup>21</sup>.

En una segunda oleada, durante el mes de diciembre, se concretaron las intervenciones de las Universidades Nacionales de Salta, Entre Ríos y San Juan, cada una con diferentes modalidades y causales, así como el reemplazo de autoridades en Córdoba. En el caso de Salta, la intervención se realizó en el mes de diciembre. Los hechos se precipitaron tras la voladura de un edificio –no reivindicado por ninguna organización– durante noviembre y del posterior “hallazgo” de armamento en dependencias de la universidad, lo que implicó la detención del rector Martínez Borelli. En su lugar fue nombrado el contador Francisco Renée Villada. En Córdoba simplemente se procedió a un reemplazo del interventor previo. El rector Próspero Francisco Luperi, que había asumido durante los primeros días de la gestión Taiana, puso a disposición su renuncia a mediados de noviembre al ser designado como juez de la Cámara Federal de Apelaciones de Córdoba. A fines de noviembre, la mayoría de los decanos normalizadores y otros altos funcionarios pusieron sus renuncias también a disposición siguiendo su ejemplo. A comienzos de diciembre, Víctor Mario Menso, decano de la Facultad de Ciencias Médicas, fue elegido por el ministro para reemplazar a Luperi.

En el caso de Entre Ríos, el ingeniero agrónomo Andrés Millán, otro funcionario del peronismo histórico, fue designado interventor el

---

<sup>21</sup> En abril de 1975 el propio Conditti fue nombrado interventor. La UTN contaba por entonces con 12 regionales y cerca de 33 mil estudiantes en todo el país.

12 de diciembre para desplazar a Miguel Ángel Marsiglia. Era una de las universidades "nuevas", pero había sido establecida sobre las bases de sedes y carreras con larga tradición.

En el caso de San Juan, el rector normalizador Ing. Julio Rodolfo Millán presentó una nota el 12 de noviembre al ministro con la que renunciaba de manera indeclinable, tras la renuncia de casi todos los decanos y secretarios, presentadas en las semanas previas por desacuerdos con la conducción educativa nacional. Posteriormente, a mediados de diciembre, fue nombrado interventor el Dr. Antonio Lloveras, un abogado justicialista ligado al nacionalismo católico, que tenía antecedentes de gestión en la Universidad Católica de Cuyo.

La última oleada de intervenciones realizadas por Ivanissevich se concretó en las vacaciones, entre enero y febrero de 1975. Los tres nombres elegidos para las cuatro intervenciones aportaron trayectorias y perfiles marcadamente autoritarios. Otto Herbert Burgos se hizo cargo de la intervención de la Universidad Nacional de Cuyo el 24 de enero de 1975. Luego de la renuncia de Roberto Vicente Carretero, a fines de agosto se hizo cargo del despacho del rectorado Guido Lissere, quien hasta entonces se desempeñaba como decano de la Facultad de Ciencias Económicas. A mediados de noviembre, una bomba estalló en la finca de Onofre Segovia, el decano de la Facultad de Filosofía y Letras, ubicada en el departamento de Godoy Cruz, y desde entonces el clima se puso más denso.

En la Universidad Nacional del Comahue fue designado Remus Tetu el 22 de enero. Y un mes más tarde, el 26 de febrero, se lo designó también como interventor de la Universidad Nacional del Sur. Fue, sin dudas, una de las figuras más controvertidas y denunciadas de toda la "Misión" (Zambón, 2008).

La nómina de interventores se completó con Luis Alberto Vitar, dirigente de la Confederación General Universitaria (CGU), en reemplazo de Raffo en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (fe-

brero de 1975), cuando este expresó públicamente disidencias con la política de ingresos que formalizó el Ministerio.

A estos interventores y los rectores normalizadores que continuaron en funciones<sup>22</sup> el ministerio les exigió respeto a la cadena de mandos (informes semanales y consultas permanente para la toma de decisiones), limpieza de todos los edificios universitarios, actualización de datos personales de toda la comunidad universitaria, revisión de todas las medidas académicas y presupuestarias tomadas desde mayo de 1973, comunicar a las demás universidades las altas y bajas del personal con mención de las causas, desplazar a los centros de estudiantes fuera del ámbito físico de las dependencias académicas (Finoli, 9 de octubre de 1974).

Para cumplir esos objetivos, las intervenciones contaron con la adhesión de diferentes grupos con militancia nacionalista y católica, tanto peronistas como antiperonistas, que tenían adscripciones en las propias universidades en todos los claustros.<sup>23</sup> Por ejemplo, varias organizaciones, como la CNU, aportaron a la conformación de un cuerpo de “celadores” armados para imponer el orden, la limpieza y la desmovilización en los distintos establecimientos universitarios y

---

<sup>22</sup> Aunque pocas veces se señale este dato, una decena de universidades conservaron a sus rectores normalizadores elegidos por Taiana. Incluso sus designaciones fueron prorrogadas por Ivanishevich cuando se vencía el plazo de un año estipulado para la normalización.

<sup>23</sup> En Buenos Aires, por ejemplo, se crearon una Coordinadora de Estudiantes Universitarios Peronistas (CEUP) y una Liga Universitaria para apoyar a Ottalagano. La Mesa Nacional de la CEUP estuvo integrada por el Movimiento Universitario Nacional, la Concentración Universitaria Nacional, la Legión Revolucionaria Peronista, la Alianza Universitaria Nacionalista, el Centro Universitario Peronista del Comando Evita, el comando Nacional 8 de octubre. La Liga Universitaria fue conformada por la Asociación de Docentes de Ciencias Exactas y Naturales, la Asociación de Docentes y Estudiantes de Medicina, la Acción Universitaria Nacionalista, la Agrupación Universitaria Tradicionalista, la Agrupación Docente Nacional Justicialista, el Grupo Universitario Libertad, Estudiantes Independientes de Medicina, Fuerza Universitaria Nacional y Agrupación Estudiantil de Arquitectura que acompañaron sus medidas.

preuniversitarios.<sup>24</sup> También recibieron respaldos extrauniversitarios para llevar adelante sus medidas. En algunas ocasiones, los apoyos tomaron forma de comunicados de prensa, pero la mayoría de las veces implicaron el acompañamiento de funcionarios y sindicalistas en cada acto, y la conformación de mesas de trabajo irregulares para disponer las cesantías de trabajadores/as docentes y no docentes.

A la prohibición de actividades políticas en los predios, la exigencia de certificaciones de antecedentes y el establecimiento de cupos por carreras, para fines de 1974 se sumaron los secuestros selectivos de dirigentes universitarios. En algunos casos, los secuestrados resultaban luego “blanqueados” por la Policía Federal como personas detenidas a disposición del PEN –y sus víctimas quedaban imputadas en diversas causas–, pero algunos aparecieron asesinados con muestras de toda clase de torturas y vejámenes, como Carlos Alberto de la Riva (UNLP), Daniel Wimer (UBA) y Enrique Rusconi (UNLP), los primeros de una extensa lista.<sup>25</sup>

Con ese panorama, el ‘75 comenzó con resoluciones ministeriales en apariencia más académicas: la imposición de cupos para el ingreso,

---

<sup>24</sup> La acción más directa de la CNU sobre los colegios de la Universidad Nacional de La Plata fue a través de la incorporación de muchos de sus militantes en los cuerpos de preceptores o celadores armados de los colegios. Daniel Cecchini y Alberto Elizalde Leal (2016) han desarrollado una línea de investigación que expone el papel cumplido por estos como “fuerza de ocupación” en el Colegio Nacional Rafael Hernández, el Liceo Víctor Mercante y el Bachillerato de Bellas Artes.

<sup>25</sup> En 1975 los crímenes parapoliciales pasaron a tener cada vez mayor frecuencia y es difícil recuperar con precisión todos los casos. De todas formas, se puede mencionar aquí el asesinato del estudiante David “Watu” Cilleruelo, de 23 años, ocurrido el 3 de abril en la Universidad Nacional del Sur. Cilleruelo era estudiante de ingeniería, secretario general de la Federación Universitaria Bahiense e integrante de la conducción nacional del Movimiento de Orientación Reformista (MOR) por su militancia en la Federación Juvenil Comunista. Si bien sus sicarios se identificaron como policías, los testigos responsabilizan directamente a un miembro de la custodia del interventor Remus Tetu. “Watu” recientemente fue homenajeado con un título *Honoris Causa* de la UNS.

el traslado de carreras a diferentes facultades y el establecimiento de asignaturas de cursada obligatoria para todos los ingresantes del país, pero en pocos lugares se retomaron las clases en 1975. La universidad era tierra arrasada, con planteles docentes vaciados y un descenso notorio de la matrícula.

Para mediados de 1975 la Rama Universitaria de la CTERA publicó un documento titulado *Universidad: la misión del caos y la destrucción* con 71 páginas que repasaban las consecuencias de la gestión Ivanissevich en cada universidad nacional. Según el documento, las medidas de Ivanissevich habían implicado hasta el 30 de junio de 1975, entre otras cosas, 15 mil cesantías, la anulación de convenios de investigación y la entronización de autoridades totalitarias en las universidades. También denunciaban las “páginas rojas”, que crecían diariamente.

## **Argentinizar otra vez la escuela**

El segundo ámbito que analizaremos aquí es el ámbito escolar; atenderemos, una vez más, a la prensa, resoluciones ministeriales, publicaciones de organizaciones gremiales y estudios posteriores.

Desde fines de los años sesenta fue visible el surgimiento de una nueva generación de dirigentes gremiales entre los/as trabajadores/as de la educación que, ligados al sindicalismo combativo, construyeron en provincias como Jujuy, Mendoza, Córdoba y Santa Fe nuevas vías de participación y repertorios de lucha. Algo similar sucedió en el conurbano bonaerense, en distritos como Morón y La Matanza. Esto se dio en simultáneo con diversos intentos por concretar nucleamientos que tuvieran alcance nacional, unificaran las demandas y rompieran con los sentidos comunes profesionalistas-liberales más extendidos.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Tras la experiencia de la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) en 1967, en 1970 se constituyó el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) que fue uno de los puntos más altos de articulación de la etapa y la Central Unificada de Trabajadores de la Educación (CUTE) en 1972 (Balduzzi y Vázquez, 2013, pp. 66-68).

Durante los primeros meses de la gestión de Taiana, en septiembre de 1973, nació la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), con 230 mil afiliados a partir de la confluencia de 147 entidades de diferente escala. Su primer secretario general fue Carlos Alberto Rocchi y los secretarios adjuntos fueron Simón Furlán, Francisco Isauro Arancibia, Juan Carlos Comínguez y Carlos De la Torre. Este espacio protagonizó numerosas jornadas de lucha tanto en reclamo de sus reivindicaciones –como la plena vigencia del artículo 52 del Estatuto docente– como en pos de configurar su propia identidad, y esto fue tensando la relación con el Ministerio. En mayo y junio de 1974,<sup>27</sup> de hecho, hubo unas huelgas que fueron desconocidas por Taiana, y la lucha, desde ese momento, había virado a exigir la devolución de los descuentos realizados.

Cuando asumió Ivanissevich, tras su búsqueda fallida de disuadir un paro de 48 horas, comenzó a afirmar en distintas instancias que existía en la educación un problema de indisciplina y falta de respeto a las jerarquías “naturales”. Incluso, entendía a los diferentes niveles educativos rebelados como producto de una injerencia externa: “Se han utilizado las escuelas de la República, las aulas, los pizarrones y las tizas que el pueblo paga, para, con el pretexto de la acción gremial, instar a profesores, maestros y alumnos al desorden y a la rebeldía” (Ivanissevich, 1974b, pp. 10-11). En cuanto a los paros docentes, acusó a sus responsables de promover una “acción disolvente” dispuestos “a perturbar hasta la destrucción, las bases orgánicas de nuestra institucionalidad” y discutió las cifras de ausentismo, subrayando que el número real se conocería cuando se produjeran los descuentos de haberes. A contramano de lo anterior, expresó su reconocimiento –y llamó al reconocimiento de la Patria– para con unas maestras de Capital que habrían sido amenazadas por no adherir al paro (Ivanissevich, 1974b, p. 12).

---

<sup>27</sup> CTERA convocó 3 paros en esos meses: los días 23, 28 y 29 de mayo y 4, 5 y 6 de junio de 1974.

Un mes más tarde, en una disertación en la Escuela de Defensa Nacional, Ivanissevich recurrió a la jerga médica y su discurso fue más explícito sobre la tarea que desarrollaría. Recuperando alguna de sus ideas previas, planteó que el comunismo internacional se había volcado a conquistar cabezas de jóvenes estudiantes mediante una intensa propaganda ideológica, porque a diferencia de los obreros estos serían propicios a la especulación teórica:

Los únicos que se salvaron de esta vergonzosa (sic) penetración comunista fueron los obreros argentinos, que como ya hemos dicho, dirigidos espiritualmente por Perón, se mantuvieron fieles a la doctrina argentina. Volver a esa doctrina sin desviaciones a izquierda o a derecha no es tarea fácil, pero es el propósito que nos anima. Con el profesor Frattini y un conjunto de universitarios, maestros y profesores argentinos y cristianos, hemos iniciado la acción: argentinizar otra vez la escuela desde el jardín de infantes hasta la universidad y aún más lejos (Ivanissevich, 1974c, p. 19).

En ese mismo discurso también planteó que en aquel momento “otros problemas preocuparon más al país que la educación” y que “algunos oportunistas izquierdistas aprovechaban ese tiempo para sembrar la mala semilla antiargentina”, algo que caracterizaba como la “enfermedad (...) más grave de la Patria”. En relación con ello, indicaba:

Para recuperarse, la escuela necesitará un largo y meditado tratamiento con terapia intensiva en el cual deberán participar todas las fuerzas aún sanas de la República: padres, madres, maestros, profesores, Fuerzas Armadas, fuerzas policiales y laborales. En esta terapéutica activísima tendrán que ayudarnos hasta los que no están convencidos y discuten nuestro diagnóstico. Es evidente que Dios nos impone un desafío para que unidos argentinicemos a la escuela que por el sentir de la mayoría debe ser argentina (Ivanissevich, 1974d, p. 19).

Unos días más tarde la agenda pública fue tomada por una serie nunca esclarecida de amenazas contra escuelas, maestros/as y niños/as, atribuida por el gobierno a las organizaciones revolucionarias, que fue utilizada como pretexto para la sanción del Estado de Sitio, para el despliegue de tropas de las Fuerzas Armadas en los establecimientos educativos,<sup>28</sup> y para otras medidas, en apariencia menores, como el otorgamiento de la personería jurídica a la Unión Docentes Argentinos (UDA).

La UDA era entonces una pequeña entidad oficialista constituida durante el segundo gobierno de Perón, reflatada en 1973 de la mano de algunos sectores del peronismo ortodoxo. Su secretario general era, una vez más, Juan Jiménez Domínguez, quien además se había desempeñado como interventor federal de Santiago del Estero durante el interregno de Lastiri y su secretaria adjunta era Irma Liberal. Por la Ley de Asociaciones Profesionales vigentes, el reconocimiento de la UDA implicaba, a su vez, desconocer a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y poner a cada una de sus entidades fuera de la ley.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> El 11 de noviembre el Ministerio anunció que por decisión del Poder Ejecutivo habría directamente custodia militar en las escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires: "Se hace saber que, por expresa disposición del Poder Ejecutivo Nacional, las FF.AA. contribuirán a proporcionar el grado de seguridad que permita la normal finalización del año lectivo en los niveles secundario y primario. La contribución se concretará en diversas medidas que se adecuarán a la evolución de la situación y en coordinación con el resto de las áreas responsables". Las Fuerzas Armadas entraban en escena, según se informaba, porque la policía no alcanzaba a cubrir con sus efectivos la cantidad de tareas desprendidas del Estado de Sitio. Esta decisión fue tomada en una reunión entre la presidenta y el Estado Mayor Conjunto de las FF. AA. El Ministerio de Educación tendría entonces la tarea de constatar las denuncias e informar al Primer Cuerpo del Ejército o a los comandos de las otras armas para el envío de tropas a los locales escolares.

<sup>29</sup> Por ejemplo, en el caso de Jujuy, según relata Sofía D'Andrea en el libro *Marina Vilte blanco en los '70*, el Poder Ejecutivo provincial propició directamente la creación de una seccional provincial de la UDA y en abril de 1975, el Consejo General

En ese contexto, los partidos políticos y grupos opositores manifestaron que se vivía una “situación límite en la convivencia democrática” y reclamaban, entre otras cosas, revisar la política educacional y relevar de sus cargos al ministro Ivanissevich (“El caso Ottalagano”, 20/11/1974).

Sin embargo, Ivanissevich continuó en su puesto y durante la primera mitad de 1975 fue un aliado clave para el avance de otras políticas represivas como el “Operativo Independencia”, con la disposición de subsidios para “contribuir a la situación cívico-educativa que se desarrolla en Tucumán”, ya que según informaban desde aquella provincia: “estudios realizados juntamente con las Fuerzas Armadas [afirman que] la mejor arma para luchar contra la subversión es fortificar al máximo la educación y que esa solución que Tucumán había hallado era una propuesta para todo el país” (“Los ministros de Educación juzgaron...”, 14/06/1975).

Mientras Ivanissevich y Frattini estuvieron al frente del Ministerio de Cultura y Educación, la UDA fue la única entidad reconocida. Luego CTERA lograría una resolución judicial a su favor, pero muy cerca del golpe de Estado.<sup>30</sup> La “Misión”, de todas formas, buscaba el disciplinamiento, pero no se basaba en supuestos neoliberales. En 1975 Frattini trabajó para conseguir incrementos salariales para los

---

de Educación provincial le retiró la licencia gremial otorgada a ADEP en 1961; desconoció a sus autoridades, y anunció que dejaría de oficiar como agente de retención suyo. Esto llevó a una importante movilización el 29 de abril, así como a una importante campaña de afiliación. Simultáneamente, un grupo de la Juventud Peronista de la República Argentina atacó el local de ADEP al grito de “¡Fuera el marxismo!”, y destruyó sus instalaciones.

<sup>30</sup> La Sala VI de la Cámara Nacional de Apelaciones, con la firma de los doctores Ricardo Rodríguez Aldao y Sebastián Ruiz Díaz, declaró nula la resolución 506/74 del Ministerio de Trabajo que restituyó la personería gremial a la Unión Docentes Argentinos como resolución a una impugnación presentada por diferentes entidades afiliadas a CTERA. Eso permitió que comenzaran el año protagonizando algunos reclamos regionales, pero la última dictadura se ensañó especialmente con sus dirigentes.

maestros y avanzó con cuestiones previsionales de los docentes (82 % móvil y Fondo Compensador). Incluso en el marco de la crisis suscitada por el "Rodrigazo" los docentes tuvieron un tratamiento prioritario en relación con los haberes de otros sectores de la administración pública.

## Canalizar la energía juvenil

Cuando regresó Ivanissevich al Ministerio los estudiantes secundarios eran actores con fuerte protagonismo en las calles, en los barrios y en las transformaciones de la cultura de las instituciones escolares. Según una encuesta que realizó *La Opinión*, para septiembre de 1973 un 30 % de los estudiantes secundarios reconocía tener militancia política (que incluía estar encuadrado en organizaciones o participar de sus convocatorias) en organizaciones como la Unión de Estudiantes Secundarios, la Federación Juvenil Comunista y la Juventud Secundaria Peronista ("El pensamiento del poder adolescente", 22/11/1973).

Como señaló Valeria Manzano (2017), desde mediados de los años cincuenta se asistía a la "era de la juventud",<sup>31</sup> y tanto los que celebraban como los que temían la energía adolescente de los secundarios reconocían que habían puesto en cuestión la estructura disciplinaria establecida por la dictadura y desconocían cualquier autoridad basada simplemente en la tradición. Muchos se identificaron con las revueltas populares, con los proyectos revolucionarios, la liberación sexual y el rock, entre otros fenómenos que moldearon una "cultura juvenil contestataria".<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> En su último libro, Valeria Manzano analiza cómo los jóvenes contribuyeron a transformar la cultura, la política y la sexualidad. La juventud, desde esta perspectiva, fue portadora de dinámicas de modernización sociocultural y también de sus descontentos, expresados bajo la forma de rebelión cultural y radicalización política.

<sup>32</sup> La idea de "cultura juvenil contestataria" fue propuesta originalmente por Alejandro Cattaruzza (1997) y se halla muy presente en los trabajos de Valeria Manzano.

La apertura de 1973 brindó la oportunidad para hacer realidad muchas expectativas. Como escribió también Manzano, es difícil sobreestimar la sensación de poder que habrán experimentado aquellos adolescentes durante la primavera camporista (Manzano, 2017, p. 284). Desde junio de ese año, Taiana habilitó la actividad de centros de estudiantes secundarios y terciarios en respuesta a una de las más sentidas demandas juveniles. A poco de comenzar su gestión, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación derogó la resolución que prohibía la agremiación de los estudiantes secundarios, instaurada el 24 de octubre de 1936 por el exministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge de La Torre, que había estado vigente durante 37 años. Su difusión fue acompañada de documentos destinados a los directivos y docentes del nivel medio y superior, en los que se los instaba a fomentar la presencia de los grupos juveniles en el terreno de las decisiones (Ministerio de Cultura y Educación, 30 de junio de 1973).

Días después, la resolución 28/73 comenzó a proponer lineamientos a seguir por las futuras agrupaciones estudiantiles y canales institucionales de participación activa, con el objetivo de desarrollar los sentidos de la responsabilidad y la solidaridad (Taiana, 2000, pp. 90 y 95).

Similares objetivos guiaron la nueva versión del programa de “Vacaciones útiles”. En las vacaciones de invierno de 1973 esta iniciativa implicó actividades deportivas, turísticas, culturales y solidarias (Ministerio de Cultura y Educación, 15 de julio de 1973). Los alumnos y profesores de los centros de Educación Física dependientes del Ministerio fueron los encargados de desarrollar competencias deportivas, funciones teatrales y cinematográficas, así como recorridos por museos, teatros y facultades de Buenos Aires para las delegaciones del interior del país. Una de las principales diferencias con el modelo de los ‘40 implementado por Ivanissevich fue que esas actividades fueron complementadas con trabajos de reparaciones de los edificios escolares, para que los estudiantes de primaria y secundaria fueran

artífices de las tareas de "reconstrucción". En ese marco, la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) impulsó también campañas voluntarias propias.

En los primeros días de la gestión Ivanissevich, cuando todavía el ministro no arriesgaba definiciones de su política, la Unión de Estudiantes Secundarios sufrió un gran golpe, al conocerse el secuestro y fusilamiento de Eduardo Horacio Beckerman –"Roña"–, de 19 años, que se desempeñaba por entonces como delegado de Zona Sur y era considerado un cuadro de conducción de aquel frente estudiantil.<sup>33</sup> El velatorio se realizó el 23 de agosto en las instalaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires, por pedido de Laguzzi, el rector interino de la UNBA. Beckerman había terminado de cursar en 1973 pero adeudaba una materia, por lo que aún era considerado alumno (Garaño y Pertot, 2002). Al igual que en otros ámbitos, la acción sobre el nivel secundario no solo contó con inspectores, directivos o cuerpos de preceptores adictos, dispuestos a recurrir a las fuerzas de seguridad ante el primer disturbio, sino también con agrupaciones estudiantiles nacionalistas que ejercieron la violencia ejemplarizante en el ámbito escolar, como la Unión Nacionalista de Estudiantes Secundarios (UNES)<sup>34</sup>, la Juventud Secundaria Peronista, organizada por la Organización Única

---

<sup>33</sup> Años antes, mientras era estudiante del Colegio Nacional Buenos Aires, había sido uno de los fundadores del espacio. En enero de 1974 había participado del operativo Güemes realizado por la UES en Salta. Fue secuestrado junto a Pablo Van Lierde y Carlos Baglietto en una pizzería de Bernal, en la madrugada del 22 de agosto, por un grupo parapolicial. En un descampado los fusilaron y el único sobreviviente fue Baglietto. Hay varias páginas dedicadas a ellos en el número 8 de *La Causa Peronista*.

<sup>34</sup> El espacio había sido fundado en 1935 por Juan Queraltó, como brazo estudiantil de la Legión Cívica Argentina y tenía una larga –aunque interrumpida– trayectoria. En 1974 y 1975 se reportaba a la Alianza Libertadora Nacionalista. Para 1975, por ejemplo, se formaba organizando conferencias sobre liberalismo, marxismo, nacionalismo, sinarquía y sionismo en la sede del Comando Nacional Aliancista ("Rincón de U.N.E.S.", 22 de mayo de 1975).

del Trasvasamiento, y la Concentración Nacionalista de Estudiantes Secundarios (CNES), organizada por la CNU.<sup>35</sup>

Como las universidades fueron prioridad para la “Misión”, los colegios secundarios dependientes de las universidades, sus estudiantes, docentes y preceptores, fueron los primeros que comenzaron a recibir el impacto de sus políticas: Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Mar del Plata son algunos de los casos más conocidos por el cierre de sus instalaciones, la expulsión de estudiantes, la cesantía de docentes y la inclusión de preceptores armados.

Luego, en enero de 1975, con la resolución 41, el ministerio suspendió la formación de nuevos centros de estudiantes y la actividad de los existentes en todas las escuelas secundarias del país, para “evitar una dispersión de esfuerzo o la desnaturalización de los fines a los que deben estar orientados”.

Sin embargo, a contracorriente de la decisión ministerial, los centros de estudiantes constituidos en los años previos siguieron funcionando, las asambleas se siguieron realizando y hubo intentos –algunos fructíferos– por constituir nuevos cuerpos de delegados para movilizar contra diferentes medidas reglamentarias de corte autoritario.

Además, al repasar las publicaciones periódicas (legales o clandestinas) de diferentes organizaciones políticas editadas durante la primera mitad de 1975, podemos recuperar algunos episodios de movilización de estudiantes secundarios –como la solidaridad con los trabajadores de Villa Constitución, especialmente entre los estudiantes del sur de Santa Fe y norte de la provincia de Buenos Aires–, y la adhesión a actividades en defensa de las llamadas libertades democráticas. Por otra parte, varias organizaciones del peronismo revolucionario y de la izquierda marxista promovieron una suerte de “proletarización” estudiantil.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Aunque en este último caso Ladeuix afirma que fue más bien un sello de goma, que no alcanzó a generar ningún tipo de trabajo de masas importante (Ladeuix, 2005, p. 8).

<sup>36</sup> En abril de 1975, en la revista *Evita Montonera*, se publica una nota donde la UES relata que hasta entonces había alcanzado un desarrollo político en los se-

Coincidentemente con el auge de la lucha del movimiento obrero, en la segunda mitad del '75, se gestaron varias coordinadoras de organismos estudiantiles (intercentros, intercuerpos de delegados e intercomisiones organizadoras) en el nivel secundario para enfrentar la persistencia de la obra de la "Misión Ivanissevich" en la gestión del ministro Arrighi. Según la Unión de Estudiantes Secundarios, fueron impulsadas por ellos/as como "parte de la organización popular contra el imperialismo y la dependencia" ("Se organizan los colegios" 17/11/1975). Pero su iniciativa era compartida por diversas corrientes, que iban desde la Federación Juvenil Comunista a la Unión de Juventudes por el Socialismo.

Esas coordinadoras son las que promovieron campañas contra la carestía de la vida, de los materiales de estudio y/o del transporte (de las que suele recordarse únicamente la relativa al "boleto estudiantil"). La violencia que las fuerzas represivas de la última dictadura ejercieron contra las organizaciones de estudiantes secundarios hay que leerla en relación con los mayores niveles de organización y efervescencia con que habían salido paradas de la "Misión Ivanissevich".

## **Proyectos de refundación**

La pretensión de refundación por la vía legal es uno de los aspectos menos conocidos de la "Misión", quizás porque ninguno de sus anteproyectos legislativos llegó a ingresar ni debatirse en el Congreso, a diferencia de lo que ocurrió con algunos de los promovidos por la gestión Taiana.

En primer lugar, Ivanissevich desarrolló dos anteproyectos de Ley General de Educación. El primero fue elaborado por el Consejo Fede-

---

cundarios de todo el país, pero principalmente en los colegios nacionales, liceos y establecimientos dependientes de las universidades. Por eso llamaba a sus integrantes a cambiarse hacia escuelas populares y técnicas, invertir esfuerzos materiales en propaganda y elaborar propuestas políticas organizativas y reivindicativas en forma constante ("La UES en las escuelas técnicas...", abril de 1975).

ral de Educación y puesto en consideración por el Ministerio a fines de noviembre de 1974 en el II Congreso Gremial y Cultural organizado por la Unión de Docentes Argentinos (UDA), sin alcanzar acuerdos. Desde junio de 1975, el Ministerio puso en discusión otra versión, nombrada como proyecto de ley fundamental de la Educación Argentina con los representantes de las universidades y con autoridades educativas provinciales.

Los ministros de educación de todo el país, por ejemplo, fueron convocados en dos oportunidades: el 12 y 13 de junio, y el 26 de julio, con el fin de “homogeneizar la conducción”. En el primer encuentro, además de debatir durante 48 horas, los funcionarios provinciales tuvieron que responder por escrito sobre algunos de los 84 puntos del temario, tales como la conveniencia de volver a la Escuela Normal, los sistemas de evaluación, promoción y programas de estudio, la factibilidad de la edición oficial de textos por parte del Estado, reformas al Estatuto Docente y a los regímenes disciplinarios de maestros y alumnos, sistemas de acumulación de cargos docentes, residencias estudiantiles y comedores escolares, las comunicaciones sociales, las universidades provinciales y una posible modificación a su régimen, la conveniencia de las universidades privadas y la conveniencia de la regionalización universitaria (Ivanissevich, 1975). De todas formas, no llegó a ser elevado a la Presidencia.

En segundo lugar, hubo un anteproyecto de Ley Universitaria que redactó la Confederación General Universitaria, presidida entonces por Luis Alberto Vitar (interventor de la Universidad de Lomas de Zamora), para acercar a Ivanissevich y Frattini. Si bien se ha señalado en numerosas ocasiones cuán útiles resultaron a su gestión algunos aspectos controversiales de la Ley 20.654, menos frecuente es que se recuerde que, no conforme con ello, la dupla Ivanissevich-Frattini desconoció los plazos de normalización establecidos por esta y trabajó para elaborar una nueva legislación, a partir de la inclusión de diversos artículos a su proyecto de Ley General de Educación.

Otros proyectos inconclusos, que solo alcanzaron a tener carácter de enunciación, fueron la reforma al Estatuto docente, la idea de creación de una Academia Nacional de Educación y el retorno a las escuelas normales. Bien se podría afirmar que las leyes vigentes sobre las que se apoyó con mayor entusiasmo la "Misión" no estaban específicamente vinculadas con el área educativa. Me refiero, por ejemplo, a la Ley de Seguridad y a la segunda Ley de prescindibilidad (N° 20.713).

Sin embargo, Ivanissevich y Frattini no tuvieron suficiente tiempo para cumplir algunos de sus objetivos. La situación política, social y económica se deterioró aceleradamente en julio de 1975, especialmente a partir de la fugaz gestión de Celestino Rodrigo en el Ministerio de Economía. Las movilizaciones de junio y julio contra la política económica propiciaron por primera vez un acercamiento entre el activismo de los diferentes niveles del sistema educativo con la Confederación General del Trabajo, la Federación Agraria y la Confederación General Económica.

Esa crisis del núcleo duro del lopezreguismo envalentonó también a quienes clamaban por su renuncia. Por ejemplo, el Partido Popular Cristiano, que había sido un aliado del peronismo en el Fre.Ju.Li. dio a conocer el 15 de julio un documento exhaustivo y crítico de la política educacional de Ivanissevich, elaborado por los equipos técnicos de su partido que habían integrado el ministerio de Taiana, donde exigían al Gobierno que retomara los objetivos propuestos en las pautas programáticas del Fre.Ju.Li y el Plan Trienal. Con duras palabras, como "inoperancia", sostenían que la labor de las autoridades educacionales se había limitado a cumplir con los objetivos cuantitativos, como extensión de servicios sociales e infraestructuras edilicias (mejoras de 241 edificios escolares), pero que en los aspectos cualitativos los aportes fueron mínimos.

El papel que jugó Frattini en estas semanas merece una mención especial. Si bien cuando asumió Ivanissevich su rol fue claramente el

de discípulo, desde noviembre de 1974 se volvió cada vez más protagonista, y, en algún punto, durante 1975 fue en gran medida la cara visible del Ministerio en las reuniones con otros funcionarios del país y del exterior. De hecho, su rol como representante del Ministerio en conferencias y encuentros realizados en Estados Unidos, México, España y Francia lo mantuvo alejado del país durante parte importante de aquel crítico mes de junio, pero regresó fortalecido en su papel e intentó frenéticamente recuperar apoyos. En algunos medios se especulaba que quería quedarse con el Ministerio.

A partir del 19 de julio, la huida de López Rega, así como el alejamiento de otras figuras de su riñón, como Rodrigo, Savino y Villone, generaron nuevas expectativas de recambio ministerial en Educación. La salida de Ivanissevich, sin embargo, careció de estruendo. Poco después de cumplir 82 años, presentó su dimisión el 11 de agosto, sin realizar ninguna declaración. En el decreto con el que aceptó su renuncia, la presidenta destacó que se debía a “razones de salud” y agradeció sus “importantes y patrióticos servicios prestados”. Las ambiciones de Frattini fueron desatendidas y se recurrió al interventor de la Universidad Nacional de La Plata para cubrir el cargo.

Quienes resistieron la “Misión” vivieron aquellas jornadas de agosto expectantes, con el júbilo de quien gana la pelea. Pero los *rounds* más complicados aún estaban por llegar.

## **Palabras finales**

A diferencia de su primer paso por el Ministerio, e incluso a costa del recuerdo de las políticas progresivas implementadas por su gestión en aquel momento –como la quita de aranceles a la enseñanza universitaria–, tras su retorno a la función pública en 1974 el apellido Ivanissevich quedó directamente asociado con la persecución ideológica, las cesantías y los crímenes parapoliciales que se perpetraron en el ámbito educativo. La resistencia inmediata de numerosos colectivos, como la CTERA, los centros de estudiantes secundarios o las federa-

ciones universitarias contribuyó, sin dudas, a que el repudio fuera un lugar común de los escritos sobre aquellos años. Sus referentes fueron constituidos como blancos de la represión en esa etapa, pero más allá de las pérdidas sus memorias se abrieron paso y ganaron terreno en la Argentina posdictatorial.

De todas formas, más allá de la fuerza que cobró el repudio, es escaso lo que se investigó sobre los fundamentos de sus medidas, las redes que lo sostenían y su entronque con un tiempo más largo de la política argentina, que excede la agitada coyuntura del tercer peronismo. Aunque los crímenes, los atentados, las intimidaciones, la prisión política y la condena al exilio fueron claves, no fueron los únicos componentes de la “Misión”. Tampoco Ivanissevich fue su único responsable. De otro modo sería imposible explicar que medio siglo más tarde, a pesar de los diferentes esfuerzos democratizadores, algunos efectos de discursos y disposiciones que aquí repasamos –los cuales funcionaron como antesala para las políticas educativas y represivas del autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional– aún pueden sentirse en diferentes instituciones.

En algún sentido, sus consecuencias constituyen heridas que persisten más allá de la sutura, y sus bases componen un sustrato autoritario que emerge de tanto en tanto en situaciones cotidianas. Entre los objetivos de este trabajo se cuenta el armado de un primer panorama, que contribuya a otro tipo de ejercicios, como políticas reparatorias, experiencias testimoniales e indagaciones académicas, que ayuden a desarmar los elementos de la “Misión” que, en tanto ocultos, siguen operando.

## Referencias bibliográficas

Abbattista, M. L. (2016). *Del Ministerio de Educación para los alumnos de todo el país: El Diario de los Chicos durante la gestión Taiana (1973-1974)*. Ponencia presentada en I Jornadas sobre Prensa y Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

- Abbattista, M. L. (2017). *Discos para la reconstrucción y la liberación: la producción discográfica del Ministerio de Educación durante la gestión Taiana (1973-1974)*. Ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Abbattista, M. L. (2019a). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)* (Tesis de maestría en Historia y Memoria). FaHCE-UNLP. Recuperada de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1801/te.1801.pdf>
- Abbattista, M. L. (2019b). Reyna Diez. Una profesora de palabra auténtica y praxis libertaria. *Política Universitaria*, 6, 54-56. Recuperado de [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1560873343\\_politica-universitaria-6.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1560873343_politica-universitaria-6.pdf)
- Balduzzi, J., y Vázquez, S. (2013). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la Unidad Sindical 1957/1973*. Buenos Aires: Ediciones CTERA. Recuperado de <http://mediateca.ctica.org.ar/items/show/240> .
- Barletta, A. M. (2018). Apuntes sobre un legado invisibilizado: Universidad y peronismo en la UNLP, 1972-1974. *Colección Nuevas Bases Para La Reforma Universitaria*, 4. Recuperado de [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1540404666\\_la-plata-1972-1974.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1540404666_la-plata-1972-1974.pdf)
- Besoky, J. L. (2017). La gestión del ministro Ivanissevich y la derecha peronista: los 100 días de Ottalagano. *Folia Histórica del Nordeste*, 29, 145-174. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/2435>
- Bilbao, L., y Ledesma, A. (2016). *Profeta del genocidio. El Vicariato castrense y los diarios del obispo Bonamín en la última dictadura*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bonaventura, P. (2008). El movimiento estudiantil universitario frente a la Misión Ivanissevich: el caso de la Universidad de Buenos

- Aires. *IV Jornadas de Trabajo sobre Historia reciente*, Rosario, Argentina.
- Carnagui, J. L. (2013). El nacionalismo juvenil platense y la formación de la Concentración Nacional Universitaria (CNU), 1960-1971. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/nuevomundo/66038>
- Carnagui, J. L. (2016). *Nacionalistas, católicos y peronistas. Auge, afianzamiento y reconfiguración de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) La Plata, 1955-1974* (Tesis de doctorado en Historia). FAHCE-UNLP, La Plata, Argentina.
- Cattaruzza, A. (1997). El mundo por hacer. Una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta. *Entrepasados*, 13, 103-114.
- Cecchini, D., y Elizalde Leal, A. (2016). *La CNU. El terrorismo de estado antes del golpe* (Segunda edición ampliada y corregida). Buenos Aires: Dos Perros ediciones.
- Chiroleau, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires; Los Polvorines: Instituto de Estudios y Capacitación; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CTERA (1975). *UNIVERSIDAD: la "Misión" del caos y la destrucción...* Buenos Aires.
- Daleo, G., Casareto, S., Cabrera, M., y Pico, A. (2014). *Filo (en) rompecabezas. Búsqueda colectiva de la memoria histórica institucional (1966-1983)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Dip, N. (2017). *Libros y alpargatas: la peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario: Prohistoria.
- Finoli, H. A. (9 de octubre de 1974). Son drásticas las directivas impartidas a los rectores. *La Opinión*, p. 13.

- Franco, M. (2011). La “depuración” interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70. *A contracorriente*, 8(3), 23-54.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedemann, S. (2016). Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. *Revista de la carrera de Sociología*, 6(6), 3-36. Recuperado de [https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1573/2150](https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1573/2150)
- Friedemann, S. (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*. Buenos Aires: Prometeo.
- Garaño, S., y Pertot, W. (2002). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires 1971 – 1986*. Buenos Aires: Biblos.
- Ivanissevich, O. (1974a). Mensaje dirigido a los maestros por el ministro de Cultura y Educación Dr. Oscar Ivanissevich el 3 de septiembre de 1974, debido a la repetición de medidas de fuerza que afectan a las escuelas y la educación. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ivanissevich, O. (1974b). Mensaje de su Excelencia el señor Ministro de Cultura y Educación Doctor Oscar Ivanissevich 10 de setiembre de 1974. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ivanissevich, O. (1974c). Disertación del señor ministro de Cultura y Educación en la Escuela de Defensa Nacional el 28/10/74. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95322/EL000150.pdf?sequence=1>

- Ivanissevich, O. (1975). Mensaje de S. E. el señor Ministro de Cultura y Educación, Dr. Oscar Ivanissevich a los ministros de cultura y educación de las provincias argentinas y a los rectores interventores de las universidades nacionales. Centro Cultural San Martín. 26-7-75". Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.
- Izaguirre, I. (2011). La Universidad y el Estado Terrorista. La Misión Ivanissevich. *Conflicto Social*, 4(5), 287-303. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/380>
- Ladeuix, J. (2005). La Mazorca de Perón: prácticas e ideologías de la derecha peronista. Una aproximación a partir de un estudio de caso. Mar del Plata 1970 - 1976. En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.
- Lanteri, M., y Meschiany, T (2015). Bases para la nueva Universidad. La UNLP entre 1973 y 1976. En *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Lanteri, M., y Meschiany, T (2021). Proyectos en disputa: la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976. En J. Cernadas y L. Lenci (coords.), *Futuros en pugna: Protagonismos, dinámicas y sentidos durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)* (pp. 197-242). La Plata: UNLP. FaHCE. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/189>
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Medela, P. (2015). La educación popular en la Historia Reciente de la Argentina: el caso de la CREAM (1973-1974). *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (30 de junio de 1973). La escuela no es un recinto frío a donde se viene a estudiar forzosamente.

- Los estudiantes como palanca del cambio educativo. *Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Cultura y Educación*, XVI(2), 1-4. Ministerio de Cultura y Educación (15 de julio de 1973). Participaron en las vacaciones útiles millones de alumnos. Trabajo solidario y sano esparcimiento. *Boletín de Comunicaciones*, XVI(3), 1-2. Ministerio de Cultura y Educación (mayo de 1975). *Nómina de Autoridades*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Serie Nóminas N° 2.
- Nicolau, A. (2016). *Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70* (Tesis de maestría en Educación). FaHCE-UNLP. Recuperada de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1278/te.1278.pdf>
- Petitti, E. M. (2017). Oscar Ivanissevich. El Ministerio de Educación y la reforma educativa durante el primer peronismo. En R. Rein y C. Panela (comp.), *Los indispensables. Dirigentes de la segunda línea peronista* (pp. 91-106). Buenos Aires: UNSAM edita.
- Ramírez, A. J., y Abbattista, M. L. (2022). De la gestión Taiana a la “misión” Ivanissevich. Las Universidades Nacionales entre la renovación y la reacción (1973-1976). En Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Colección *Cien años de Reforma Universitaria* (Tomo 2) (pp. 253-268). Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/100Anios-Tomo2.pdf>
- Rodríguez, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la Historia reciente de la Educación Argentina* (pp. 289-317). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2013). Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976). En *Hist. educ. anu.*, 14(2), 1-16.
- Rodríguez, L. G. (2014). La universidad durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). *Conflicto Social*, 7(12), 114-145.

Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/580/517>

Rodríguez, L. G. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo.

Seia, G. (2016). *La Universidad de Buenos Aires (UBA) entre la "Misión Ivanissevich" y la última dictadura (1974-1983). Represión, "reordenamiento" y reconfiguraciones de la vida estudiantil* (Tesis de maestría en Historia Contemporánea), UNGS. Recuperada de [http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/bitstream/handle/UNGS/280/Tesis\\_Seia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/bitstream/handle/UNGS/280/Tesis_Seia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Taiana, J. A. (2000). *El último Perón. Testimonio de su médico y amigo*. Buenos Aires: Planeta.

Zambón, H. (2008). *La misión Remus Tetu en el Comahue*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

### **Fuentes**

Con las renuncias masivas la Universidad de Tucumán queda prácticamente acéfala. (25 de octubre de 1975). *La Opinión*, p. 10.

El caso Ottalagano. (20 de noviembre de 1974). *La Opinión*, tapa.

El ministro de educación habló de desorientación juvenil y marxismo. (24 de agosto de 1974). *La Prensa*, p. 4.

El pensamiento del poder adolescente. (22 de septiembre de 1973). *La Opinión*, Segunda sección, p. IV.

Franja Morada decidió apoyar el plebiscito. (14 de septiembre de 1974). *La Opinión*, p. 15.

Fratini asumió como secretario de Educación. (17 de septiembre de 1974). *La Opinión*, p. 16.

La reestructuración del gabinete. En la agenda política de la semana. (12 de agosto de 1974). *La Opinión*, tapa.

La subversión y la Universidad fueron analizadas por el gabinete nacional. (13 de septiembre de 1974). *La Opinión*, tapa.

- La UES en las escuelas técnicas y populares. (abril de 1975). *Evita Montonera*, Año 1, N° 4, pp. 30-31.
- La Universidad Nacional de La Plata a su pueblo. (15 de septiembre de 1974). *La Opinión*, p. 15.
- Los ministros de Educación juzgaron que un arma contra la subversión son las escuelas. A propósito de Tucumán, que recibirá un subsidio. (14 de junio de 1975). *La Opinión*, p. 8.
- Pronunciamientos estudiantiles. (12 de septiembre de 1974). *La Opinión*, p. 15.
- Receso en la Universidad de La Plata. (10 de octubre de 1974). *La Prensa*, tapa y p. 5.
- Rincón de U.N.E.S. (22 de mayo de 1975). *Alianza*, N° 14, p. 11.
- Se organizan los colegios. (17 de septiembre de 1975). *El Auténtico*, N° 1, p. 7.
- Taiana negó su eventual dimisión. (1° de agosto de 1974). *La Opinión*, contratapa.
- Universidad: un año crítico. La nueva ley podría terminar con la armonía entre el gobierno y los alumnos. (14 de marzo de 1974). *Panorama* N° 197, p. 6.

# Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias

*Martín Roberto Legarralde*

## **Introducción**

La última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) ha dejado profundas huellas, que se reactivan periódicamente. En el plano judicial, el desarrollo de los juicios de lesa humanidad actualiza las confrontaciones sobre el pasado mientras que distintas políticas de conmemoración emplazan a las instituciones estatales en un espacio de disputa.

Desde la recuperación democrática, las escuelas secundarias han sido un escenario privilegiado de las luchas entre distintos actores sociales sobre cómo debía ser recordado el período dictatorial. En este capítulo, me propongo presentar brevemente una historia de las narrativas que condensaron los sentidos sobre el período 1976-1983, que tuvieron (y tienen) circulación en las escuelas. Me interesa mostrar cómo circularon esas narrativas entre las escuelas y el espacio social más amplio, así como las condiciones particulares en las que se produjo su tratamiento escolar.

La última dictadura militar en la Argentina implicó la puesta en marcha de un plan sistemático de represión clandestina que involucró el secuestro, desaparición, tortura y asesinato de militantes políticos,

sociales y sindicales, una parte de los cuales estaba comprometida con la lucha armada. También significó la implementación de políticas de represión cultural a través de prácticas de censura, prohibición de libros, música, filmes, artistas, escritores e intelectuales, intervenciones regresivas en el currículum de los distintos niveles educativos, y la administración cuidadosamente planificada de la manipulación informativa para infundir miedo, sospecha y finalmente terror en la trama capilar de la vida social.

Entre otras cosas, los funcionarios del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional<sup>1</sup> enunciaron explicaciones y argumentaciones acerca del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, y la organización subsiguiente del gobierno *de facto*, con la intención de difundir en distintos sectores de la sociedad argentina y de la comunidad internacional una justificación de los acontecimientos que, en el mediano plazo, les permitiera conquistar legitimidad y apoyo. Esos enunciados, toscos y reiterativos, comenzaron a circular en documentos, bandos y comunicados desde el momento del golpe mismo. A lo largo del período que va desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983 la trama elaborada fue incorporando justificaciones adicionales a medida que se conocían los crímenes cometidos en el marco del plan represivo. La trama argumental básica en la que debían interpretarse los acontecimientos indicaba que el golpe de Estado y la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas se debía a una guerra irregular, librada contra un enemigo insidioso: las organizaciones guerrilleras.

El sistema educativo constituyó un ámbito privilegiado para el trabajo de instalación de esta trama narrativa sobre los acontecimientos.

---

<sup>1</sup> Empleo el término “Proceso” para aludir al modo en que los propios responsables de la dictadura se refirieron a la etapa política y también cuando las fuentes documentales emplean esa palabra. La denominación proviene de la expresión “Proceso de Reorganización Nacional”, que es como los militares nombraron al gobierno dictatorial. En el resto de las ocasiones empleo el término “dictadura”.

Especialmente, el gobierno militar se ocupó de hacer llegar a las escuelas de nivel secundario una serie de enunciados que postulaban que las Fuerzas Armadas se vieron obligadas a tomar el poder en virtud del vacío producido tras la muerte de Perón, pero también para poder combatir la “agresión marxista internacional”, que en la Argentina había tomado la forma de la guerrilla de Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP).

En 1984 el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) publicó el folleto *El Mito de la “Guerra Sucia”*, en el que denunciaba la doctrina elaborada por los militares –diseminada en documentos oficiales, discursos y notas periodísticas–, según la cual los acontecimientos de la dictadura debían ser comprendidos como una guerra irregular librada contra un enemigo insidioso, infiltrado y oculto (CELS, 1984). Era ese enemigo el que justificaba el carácter clandestino de la represión, así como sus “excesos” y “errores”. Esta doctrina de la guerra sintetizaba algunas de las notas principales de la narrativa elaborada por el gobierno militar para explicar tanto el golpe de Estado como el gobierno *de facto*, pero, principalmente, trataba de justificar el sistema represivo (que justamente en 1984 se encontraba en el centro de la consideración pública a partir de la actuación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), el Juicio a las Juntas, y la intensa cobertura periodística de lo que se denominó el “show del horror” (Feld, 2015).

Este punto de partida marca el problema que abordó en este capítulo. Me interesa analizar cómo fue que se transmitieron esas tramas narrativas en el ámbito escolar. Al respecto, pienso que, así como los funcionarios de la dictadura quisieron instalar una narrativa sobre la guerra en las escuelas, existieron otras narrativas que sucesivamente ganaron protagonismo en el espacio público. Elizabeth Jelin nos advierte acerca del carácter conflictivo de la circulación de estas narrativas, o, simplemente, de las memorias que disputaron por convertirse en la explicación verdadera de los acontecimientos (Jelin, 2002, pp.

39 y ss.). Esta idea está en el centro de la consideración de este capítulo. Me interesa particularmente mostrar el modo en que se produjo esta disputa al interior del sistema educativo argentino a partir del abordaje no solo del contenido de estas memorias –algo que ha sido profusamente estudiado desde distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales<sup>2</sup>–, sino también de las formas específicas que adquirió su transmisión en el ámbito escolar. En este sentido, mi argumento principal es que, así como es posible historizar las memorias y sus relaciones de fuerza, es posible también historizar las formas de su transmisión escolar. Espero mostrar esta historia a través del análisis de fuentes documentales diversas: textos escolares y manuales, documentos especialmente dirigidos a los actores escolares, pero también legislación, discursos públicos y otros tipos de documentos, que no fueron formulados específicamente para su uso en la escuela pero que tuvieron consecuencias en las instituciones educativas.

## **El Proceso y la “doctrina de la guerra” en la escuela**

Los discursos producidos por el gobierno militar para justificar el golpe y la represión utilizaron la figura de la “guerra”, y dieron lugar, al cabo de poco tiempo, a una verdadera narrativa que, surgida de documentos y comunicados oficiales, se diseminó en discursos, declaraciones, entrevistas, filmes, contenidos curriculares y manuales escolares.

Esta “doctrina de la guerra” fue elaborada por el gobierno militar a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, con sentidos previamente instalados en las representaciones sociales acerca de la debilidad del régimen político (la democracia recuperada en 1973 y los conflictos internos del peronismo) y con la confrontación entre “subversión” y “antisubversión” (Franco, 2012). Estos sentidos no provi-

---

<sup>2</sup> Véase, entre otros, Franco, 2015 para la “teoría de los dos demonios”; Raggio, 2011 y 2017 para la narrativa de la “víctima inocente”; Da Silva Catela, 2010 para la confrontación entre memorias en el espacio social; Cueto Rúa, 2009 para la enunciación de una narrativa “militante”.

nieron de una elaboración militar original, sino que fueron producidos en el seno de los enfrentamientos entre diversos actores políticos entre 1973 y 1976, con un fuerte protagonismo del propio peronismo.

En tanto narrativa, fue evolucionando. Al menos en su expresión en el ámbito educativo durante la dictadura, la narrativa de la “guerra” no contenía menciones explícitas al carácter “irregular”, “sucio” o “clandestino”, sino que presentaba el esquema de un modo de vida, valores y tradiciones nacionales amenazados por un enemigo externo (la “agresión marxista internacional”), que finalmente resultó derrotado por las fuerzas armadas con el apoyo de la sociedad. En todo caso, cuando se reconocía el carácter excepcional de la “guerra”, que había justificado la toma militar del poder, los documentos oficiales remitían esa condición a la “subversión” que había que combatir.

Esta doctrina de la guerra se difundió por el sistema educativo a través de una sucesión de intervenciones curriculares que, entre otras cosas, cambió la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (implementada entre 1973 y 1976) por Formación Cívica primero, y Formación Moral y Cívica después,<sup>3</sup> y que instaló la idea de valores esenciales y una tradición nacional amenazada. Esa intervención curricular también implicó la reformulación de contenidos de la asignatura Historia, en los que se presentaba al gobierno militar como la respuesta necesaria a la “agresión marxista”. Finalmente, estas intervenciones curriculares se complementaron con la producción de materiales de enseñanza específicos, entre los que resulta emblemático el folleto *Subversión en el ámbito educativo*. En él, la “doctrina de la guerra” se volvía explícita en tanto narrativa sobre la propia dictadura:

---

<sup>3</sup> El 31 de marzo de 1976, a solo 5 días del golpe, la resolución N°3/76 modificaba los contenidos de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) y los alineaba con el Acta fijando propósito y objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, uno de los documentos fundacionales de la dictadura. El 15 de junio de 1976, por un decreto de Videla, la materia pasaba a llamarse Formación Cívica. En 1980, mediante el Decreto N°2620/80 la materia comenzó a denominarse Formación Moral y Cívica.

Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 5).

El folleto fue impuesto como lectura obligatoria, tal como lo indicaba la resolución ministerial N°538 del 27 de octubre de 1977. Sobre su circulación en las escuelas contamos con algunos testimonios que dan cuenta de que la intención de fijar una memoria oficial no se terminaba en su enunciación, sino que se debía verificar en el involucramiento de los inspectores, directores y docentes en la “guerra”.<sup>4</sup>

En relación con su contenido, el documento se enreda en definiciones de conceptos que tratan de abonar la imagen de un estado de amenaza sobre la sociedad argentina (esencialmente occidental). Entre estos conceptos, el folleto incluye una serie de definiciones, en las que se diferencia y contrapone una concepción occidental y otra comunista de la guerra. Según el folleto, el resultado de estas concepciones enfrentadas es que:

- a) *Estamos pues en medio del choque entre dos sistemas.* El marxismo procura la implantación paulatina del comunismo en el mundo.
- b) La amplia gama de procedimientos, el disimulo y el encubrimiento de identidad y propósito y el mantenimiento de una permanente actividad, permiten a la subversión internacional, librar la lucha a despecho de la situación particular que vive el ambiente que se considere en cada caso. (...)

---

<sup>4</sup> El Prof. Rubén Cucuzza dejó testimonio de las amenazas y presiones sobre los directores de instituciones educativas para que denunciaran con base en lo que indicaba el documento. Su relato puede leerse en Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006, pp. 56-57).

La subversión local, por pequeña que pudiera ser, siempre es un apéndice de un todo homogéneo y mundial dirigida centralizadamente por los estados líderes marxistas leninistas, que han hecho de la ideología el principal medio de dominación (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 12-13, cursivas en el original).

El documento contenía entonces una caracterización de la guerra que no se confinaba a las formas por todos conocidas del conflicto bélico, sino que incluía aspectos, prácticas y concepciones que formaban parte de la vida cotidiana de la mayoría de las personas: la lectura de ciertos libros, la expresión de opiniones en una clase, la participación en organizaciones gremiales, sociales o políticas.<sup>5</sup>

Con tono críptico, el folleto buscaba producir un efecto de extrañamiento sobre todas esas prácticas y sentidos, ubicándolos en el terreno de la “agresión marxista internacional”. Sin embargo, este efecto de extrañamiento se diluye cuando en el capítulo II se describen las organizaciones, que son caracterizadas como “bandas de delincuentes subversivos marxistas”. Con lenguaje propio de los servicios de inteligencia, se relata una historia del PRT-ERP y Montoneros que desemboca en su caracterización como variantes de organizaciones marxistas, leninistas y trotskistas promovidas desde el exterior.

La conexión de este relato con el plan represivo de la dictadura resulta indudable cuando el documento plantea una caracterización de la situación en la que se encontraban estas organizaciones en 1977:

- 1) Las operaciones efectuadas con las Fuerzas Legales sobre las BDSM, han colocado a las mismas en situaciones sumamente críticas cuya profundidad se hace más visible en el PRT – ERP.
- 2) El potencial de estas bandas ha sufrido un serio desgaste como consecuencia de:

---

<sup>5</sup> Federico Shinzato rastrea las formulaciones de esta concepción de la guerra irregular, multiforme y total hasta las enunciaciones de militares franceses tras la guerra de Indochina (Shinzato, 2019).

- a) Muerte, detención y desertión de un número importante de personal, agravado por las circunstancias de que incluye a cabezillas nacionales y zonales y al personal de mayor experiencia revolucionaria.
- b) Pérdida de importante infraestructura logística –y dentro de ella, de aquella destinada a la fabricación de armamento y de propaganda–.
- c) Falta de reemplazo del personal perdido y dificultades para conseguirlo como consecuencia de la derrota que están sufriendo y de la falta de apoyo de la población.
- d) Importante deterioro de la moral que se manifiesta a través de:
  - Aumento considerable de desertores
  - Desertión de personal de elevada jerarquía.
  - Colaboración –luego de la entrega–, al extremo de constituirse en valiosos colaboradores de las Fuerzas Legales como consecuencia del conocimiento que tienen de la banda.
  - Necesidad de las bandas de recurrir a penar con la muerte a quienes deserten.

3) El desgaste ha provocado su desarticulación en casi todo el país, manteniendo una organización de relativa eficiencia sólo en el aglomerado del Gran BUENOS AIRES, LA PLATA y Arco Ribereño del PARANÁ (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 33-34).

Esta caracterización podría ser leída prácticamente como una descripción de la acción represiva de los grupos de tareas sobre Montoneros y ERP, con la omisión (apenas velada) de la mención a los secuestros, torturas y asesinatos en los centros clandestinos de detención. ¿Cuál podía ser el sentido que tenía para los funcionarios del gobierno militar incluir este pasaje en el folleto? Es difícil saberlo. En la argumentación del documento parece ocupar el lugar de una evidencia acerca del carácter orquestado y planificado de la “agresión”, de la que luego se desprende una descripción de otro tipo de organizaciones

estudiantiles: la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Juventud Guevarista (JG).

Las alusiones a prácticas habituales en las instituciones educativas como parte de la acción subversiva expuestas en el capítulo III del documento conectan nuevamente la vida cotidiana de las escuelas con la amenaza que hay que denunciar. Así, se enumeran los “recursos” de la subversión en el ámbito educativo:

- 1) Personal jerárquico, docente y no docente ideológicamente captado, que a través de sus decisiones, charlas informales (principalmente los preceptores), desde sus cátedras, o su trabajo, difunden premeditadamente en el ámbito educativo su ideología marxista.
- 2) Personal jerárquico, docente y no docente que, sin ser racionalmente marxista, por comodidad, negligencia, temor, confusión ideológica u otras razones, realiza o permite que se realice (sin ningún impedimento), el accionar subversivo.
- 3) Empleo de bibliografía, material de enseñanza y recursos didácticos que, objetiva o subjetivamente, contienen ideología marxista u otras extrañas a nuestra nacionalidad.
- 4) Organizaciones estudiantiles que difunden ideología marxista y captan al estudiantado para el logro de sus objetivos.
- 5) Organizaciones gremiales, aprovechando la circunstancia de tratarse de un sector relegado en sus aspiraciones, movilizaban a los docentes para favorecer la obtención de los objetivos perseguidos por el marxismo.
- 6) Organizaciones de delincuentes subversivos que, mediante su estructura armada (MONTONEROS, ERP, OCPO, etc.) ejercen presión sobre el personal del ámbito para la consecución de sus fines (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 47-48).

Este repertorio de peligros que acechan a la escuela debía ser objeto de vigilancia y de denuncia, desde los niveles preescolar y primario hasta la Universidad. En cada caso las indicaciones sobre cómo contrarrestar la acción subversiva comprometían a directivos, docentes y

padres. Pero lo esencial de este apartado del documento es que enunciaba a las escuelas y al sistema educativo general como un territorio específico de la guerra. Es decir, no solo se trataba de alertar acerca de que estaba teniendo lugar una guerra, o de que esa guerra tenía una forma atípica, insidiosa y difusa, sino que el propio ámbito educativo era un escenario privilegiado de esa guerra.

Por su tosquedad, cabe preguntarse acerca de la eficacia de este documento para presentar y difundir una concepción de los acontecimientos compatible con la idea de una guerra, incluso con las características difusas e irregulares de la guerra que se describía allí.

Sin embargo, no se trató del único material destinado a su circulación escolar que planteó estas ideas. Un análisis de los libros de texto de historia argentina que fueron autorizados para su uso en escuelas secundarias dependientes del nivel nacional revela una operación según la cual se incluían contenidos de historia reciente que habían sido mencionados solo lateralmente en ediciones anteriores. Esas referencias al período previo al golpe y al papel de los militares en dicha coyuntura reproducían básicamente un guion según el cual la Argentina habría sido víctima de una agresión externa, aun cuando proviniera de sus propios ciudadanos. De este modo, la frontera geográfica se transformaba en frontera ideológica, y la subversión se convertía en agresión externa (Born, 2010, pp. 48-49). Textos posteriores a la reforma curricular de los contenidos de la materia Historia –ocurrida en 1979-1980– hicieron uso explícito del lenguaje oficial para referirse a la situación previa al golpe y al golpe mismo. Como sostiene Born (2010):

se torna evidente desde el título mismo que lleva la sección correspondiente a tales años dentro de los textos escolares: “Agresión y derrota de la subversión marxista” (Etchart *et al*, 1981; Cosmelli Ibáñez, 1982; Astolfi, 1982, “Agresión Marxista a la Argentina” (Drago, 1981), “La subversión y el terrorismo (...) Derrota militar de la subversión” (Miretzky *et al*, 1981), “Agresión y derrota de la agresión terrorista” (Lladó *et al*, 1983) (Born, 2010, p. 50).

En todos estos libros el énfasis estaba puesto en describir el surgimiento de las organizaciones armadas de izquierda, filiadas en una iniciativa continental (extranjera), que había promovido una planificación a escala regional para llevar adelante acciones terroristas que dieran lugar a insurrecciones y revoluciones. La explicación que ofrecían los libros remitía a la idea de un movimiento orquestado, no espontáneo y sin relaciones con la situación social y política de los países latinoamericanos (Born, 2010, pp. 50-51). Así narra los acontecimientos el manual de Historia Argentina 3, de Cosmelli Ibáñez (1982):

### Derrota de la subversión

A partir de julio de 1974 y ante los problemas internos del partido gobernante, las organizaciones marxistas incrementaron su acción militar y psicológica en nuestro país. Al sudoeste de la provincia de Tucumán, en una región de montes y malezas, los guerrilleros se habían hecho fuertes en poblaciones rurales de la franja del Aconquija, por este motivo se dispuso la intervención del ejército en esas zonas.

A comienzos de 1975 se inició el llamado Operativo Independencia, a cargo de una gran unidad de combate lanzada por vez primera a luchar en todos los frentes contra la guerrilla, que contaba con armas modernas. Al cabo de varios meses de enfrentamientos –se recuerda el importante combate del río Pueblo Viejo– las fuerzas legales se impusieron a los subversivos.

A partir del año 1976, en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno, se inició una declinación de las actividades guerrilleras. Más tarde, cuando las organizaciones terroristas entraron en rápido retroceso, sus dirigentes huyeron al exterior. En 1979 se había completado la derrota de la subversión (Cosmelli Ibáñez, 1982, pp. 334).

En esta forma de presentar los acontecimientos de la historia reciente, el golpe de Estado de 1976 es presentado como la asunción del gobierno por parte de las Fuerzas Armadas, y su accionar represivo

como enfrentamientos que conducen a una declinación de las actividades guerrilleras. Esto nos permite ver cómo se diseminó la narrativa de la guerra en distintos soportes destinados al uso escolar. Además, esta diseminación permitió que la enunciación de la narrativa de la guerra siguiera teniendo lugar en las escuelas más allá de 1983. De acuerdo con Born (2010), los libros de texto editados durante la dictadura permanecieron en vigencia hasta finales de la década de 1980.

El control desplegado por el gobierno militar sobre las instituciones estatales, y, a través de ellas, sobre toda la sociedad, nos lleva a pensar que la circulación escolar de otras memorias sobre los acontecimientos fue muy limitada. Por supuesto, la censura y la represión explican por qué, si esas otras narrativas tuvieron algún lugar en las escuelas, no contamos con registros, fuentes o documentos que permitan dar cuenta de sus contenidos y condiciones de transmisión.

Podemos suponer que la combinación de una serie coherente de enunciaciones oficiales con destino en la escuela, junto con las prácticas represivas y de censura, incidieron sobre la correlación de fuerzas de los actores y en los relatos de un conjunto de memorias en disputa en el espacio escolar para conformar una memoria oficial (Pollak, 2006), con la expectativa de que dicha memoria fuera el modo en que las siguientes generaciones se representarían el período.

## **La pluralización de las memorias en el retorno a la democracia**

Tras la derrota de Malvinas, con el final del gobierno militar y durante la presidencia radical de Raúl Alfonsín (1983-1989), se produjo una multiplicación de las memorias en disputa y una pluralización de los actores portadores de esas memorias, que reclamaban poseer la legitimidad suficiente para intervenir en la política educativa. Entre diciembre de 1983 y los primeros meses de 1984 tomaron estado público distintos relatos que confrontaban con la “narrativa de la guerra”. En agosto de 1984, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)

publicó el libro *El mito de la “Guerra Sucia”*, cuyo objetivo central era examinar “la doctrina desarrollada por los militares argentinos, que los condujo a otorgar el carácter de ‘guerra’ a las operaciones policiales represivas que ejecutaron contra su propio pueblo” (Frontalini y Caiati, 1984, p. 5). El libro del CELS desmentía el “Documento Final” de la junta militar que había sido difundido en abril de 1983 como una forma de dar cierre a las denuncias por los desaparecidos. Lo interesante de esta discusión es que muy tempranamente expresaba la confrontación sobre cómo debía caracterizarse el período de la dictadura. El documento del CELS no buscaba formular una memoria alternativa sobre los acontecimientos, sino que trataba de minar los argumentos, datos y afirmaciones del “Documento Final” de la junta. En ese sentido puede decirse que mostraba de qué modo se estaban construyendo las condiciones de denegación de la memoria condensada en la doctrina de la guerra. Da Silva Catela (2010) define a las memorias denegadas como “aquellas memorias que reivindican acontecimientos de violencia previos al golpe de Estado, más específicamente las que se construyen en relación con los recuerdos de los familiares de militares asesinados por la guerrilla” (Da Silva Catela, 2010, p. 104). La idea de una memoria denegada alude al escenario de confrontación entre distintas memorias sobre la dictadura. La autora estudia esto hacia mediados de la década de 2000, momento en el que los recuerdos de quienes reivindicaban la represión no encontraban condiciones para su enunciación legítima en el espacio público. Las condiciones para que esas memorias se convirtieran en memorias denegadas comenzaron a producirse en el período de la transición, y describieron ciclos de auge y retroceso que —entre otras cosas— involucraron su enunciación en el ámbito escolar.

Pero, además, las condiciones de denegación de la memoria de la guerra condujeron a la formulación de una caracterización del período de la dictadura en términos diferentes. En el prólogo del libro del CELS, Emilio Mignone explicaba que en el caso argen-

tino resultaban aplicables los conceptos de genocidio y terrorismo de Estado (Frontalini y Caiati, 1984, p. 7), términos que aún no se habían articulado como una memoria alternativa a la narrativa de la guerra, pero que servían para impugnarla, dado que se subrayaba la desproporción entre las fuerzas militares y de seguridad y las organizaciones guerrilleras.

De acuerdo con Emilio Crenzel (2014), el régimen de memoria que contenía la narrativa de la guerra fue cambiando en el transcurso de la dictadura. Este cambio puede verse en la evocación que realizaban los primeros informes y denuncias sobre la represión (entre los que Crenzel enumera la “Carta Abierta a la junta militar” de Rodolfo Walsh, el informe de la Comisión Argentina por los Derechos Humanos (CADHU), ambos de 1977, o el informe de Amnistía Internacional de finales de 1976), y sus diferencias enunciativas con el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA de 1979. Este último ponía en evidencia un giro hacia una narrativa humanitaria que tomaba distancia de la enunciación de las identidades políticas de las víctimas, de la reivindicación de sus proyectos revolucionarios o del relato del *crescendo* de violencia política de los meses previos al golpe de Estado.

El período de la transición también puede ser entendido como el del cierre del régimen de memoria, que tuvo en su centro a la narrativa de la guerra. Este régimen dio paso a otro que Crenzel describe como una narrativa humanitaria. Sin embargo, es posible ver el período abierto hacia el final de la transición como el de una pluralización de las memorias que accedían a la enunciación en el espacio público.

En los primeros días de su gobierno, Alfonsín tomó una serie de medidas que ponían en evidencia este nuevo régimen de memoria. En primer lugar, firmó los decretos de juzgamiento de las cúpulas de las organizaciones guerrilleras (Decreto 157/83) y de las tres primeras juntas militares (Decreto 158/83). Leídos en conjunto, estos decretos postulan una nueva mirada sobre el pasado inmediato, que ha sido

denominada “teoría de los dos demonios”, sobre la que se construyó una narrativa alternativa a la doctrina de la guerra.

Los decretos postulaban un orden para los acontecimientos. En primer lugar, la guerrilla había defraudado la apuesta por la paz contenida en la amnistía a los presos políticos otorgada en 1973:

el cumplimiento de ese objetivo se vio frustrado por la aparición de grupos de personas, los que, desoyendo el llamamiento a la tarea común de construcción de la República en democracia, instauraron formas violentas de acción política con la finalidad de acceder al poder mediante el uso de la fuerza (Decreto 157/83).

La caracterización que propone el Decreto 157 sobre las organizaciones guerrilleras las define como conformadas por jóvenes ávidos de justicia y carentes de la vivencia de los medios que el sistema democrático brinda para lograrla. Pero, por otra parte, interpreta que “la dimensión que alcanzaron estos flagelos en la sociedad argentina no puede explicarse sólo por motivos racionales, debe reconocerse la existencia de intereses que seleccionaron a nuestro país para medir sus fuerzas” (Decreto 157/83).

El mismo decreto sostiene que la acción de las organizaciones guerrilleras

sirvió de pretexto para la alteración del orden constitucional por un sector de las fuerzas armadas que, aliado con representantes de grupos de poder económico y financiero usurpó el gobierno y, mediante la instauración de un sistema represivo ilegal, deterioró las condiciones de vida del pueblo (Decreto 157/83).

En segundo lugar, el Decreto 158 se enfocaba en el juzgamiento de las juntas militares, a quienes se refería como responsables de haber usurpado el gobierno el 24 de marzo de 1976 y de haber instrumentado “un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista, basada en métodos y procedimientos manifiestamente ilegales” (De-

creto 158/83). El período recortado por este segundo decreto es el de los años 1976 a 1979, en el que “miles de personas fueron privadas ilegalmente de su libertad, torturadas y muertas como resultado de la aplicación de esos procedimientos de lucha inspirados en la totalitaria ‘doctrina de la seguridad nacional’” (Decreto 158/83).

La represión desatada por el gobierno militar se enmarcó en una campaña de acción psicológica

destinada a establecer la convicción de que los “agentes disolventes o de la subversión”, difusa categoría comprensiva tanto de los verdaderos terroristas como de los meros disidentes y aún de aquéllos que se limitaban a criticar los métodos empleados, merecían estar colocados fuera de la sociedad y aun privados de su condición humana, reducidos por tanto a objetos carentes de protección jurídica (Decreto 158/83).

Dicha campaña de acción psicológica, así como el Acta de la Junta Militar del 28 de abril de 1983, en la que la cúpula de las fuerzas armadas declara que las operaciones fueron ejecutadas conforme a planes aprobados y supervisados por los mandos superiores, son expuestos como argumentos sobre la limitación de las responsabilidades de los subalternos.

La lectura conjunta de estos decretos permite ver un marco interpretativo nuevo para los acontecimientos. La violencia política desatada desde 1973 por las organizaciones guerrilleras fue la que provocó la respuesta represiva. Por su parte, las Fuerzas Armadas usurparon el poder, implementaron un plan de represión ilegal y se abatieron no solo sobre las organizaciones armadas sino también sobre inocentes (distinción que indica diferentes categorías de víctimas de la represión). En la represión ilegal, a su vez, los decretos establecen una distinción entre las cúpulas militares, que son las responsables de los planes y las decisiones, y las fuerzas operativas de la represión, que podrían haberse visto engañadas o coaccionadas a efectuar secuestros, torturas y asesinatos (Crenzel, 2014, pp. 57-58).

Los decretos de juzgamiento pueden ser leídos como un argumento que se reiteraría unos meses más tarde en el prólogo del informe *Nunca Más*, producido por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), y, particularmente, en las declaraciones de Antonio Tróccoli (ministro de Interior de Alfonsín) en la apertura del programa televisivo en el que se presentó dicho informe (Canal 13, 1984). Estas enunciaciones pueden ser leídas como una nueva narrativa sobre la dictadura. Quienes subrayaron su reproducción y estabilización en sucesivas declaraciones de funcionarios denominaron a esta narrativa como la “teoría de los dos demonios”. Marina Franco resalta que esta denominación provino de quienes criticaban la argumentación de los funcionarios radicales.

Simultáneamente, ya desde el informe de la CONADEP, se pudo ver en circulación otro relato. Según este, la identidad política de las víctimas de la represión no debía ser tomada como un dato relevante al momento de explicar lo acontecido. Otras marcas de identidad (particularmente su edad, su juventud) habían sido definitorias. Esto dio lugar a relatos que han sido caracterizados en su conjunto como la narrativa de la “víctima inocente”, la cual explicaba especialmente el funcionamiento del aparato represivo que hizo víctimas a jóvenes estudiantes. El caso paradigmático de esta narrativa estuvo contenido en el relato en múltiples soportes de la “Noche de los Lápices” (Lorenz, 2004; Raggio, 2011, 2017).

Desde el punto de vista de su circulación en el espacio educativo, durante el gobierno de Alfonsín se produjo la coexistencia (y previsiblemente la confrontación, aunque no se disponen de estudios sobre la recepción) de estas narrativas. La “doctrina de la guerra” tuvo una presencia inercial. Si bien en el espacio público se transformó rápidamente en una memoria disidente de la oficial, en el ámbito escolar fue sostenida por docentes que continuaron en sus cargos después de la salida del gobierno militar, por estudiantes que compartían estos discursos en circulación en las familias y otros espacios, e incluso por

los libros de texto, cuyas modificaciones en el tratamiento de este tema esperaron hasta fines de la década de 1980 y fueron muy acotados (Born, 2010).

La “teoría de los dos demonios”, en cambio, no parece haber tenido un correlato inmediato en materiales, textos u otros vehículos que permitieran su enunciación en el contexto escolar. Los lineamientos curriculares nacionales, formulados en el verano de 1984 para ser implementados en las escuelas secundarias nacionales en el ciclo lectivo de ese año, establecieron el reemplazo de la asignatura Formación Moral y Cívica (vigente desde 1980) por la asignatura Educación Cívica. Sus contenidos implicaron una profunda revisión de la herencia curricular de la dictadura en la formación ciudadana, pero no incluían referencias directas a la etapa inmediatamente anterior (Becerra, 2016, p. 83).

Como hemos señalado, en el mismo contexto cobró estabilidad otra narrativa sobre la represión. En este caso, pueden reconocerse en el acontecimiento de la Noche de los Lápices las notas características de una narrativa que confronta con la idea de una guerra o de un choque entre dos actores violentos. Así sintetiza Sandra Raggio (2017) la forma en que fue narrado el acontecimiento:

La historia relata el secuestro de seis adolescentes, desaparecidos la noche del 16 de septiembre de 1976, en La Plata, y de un sobreviviente, Pablo Díaz, secuestrado días más tarde. Todos ellos eran estudiantes secundarios y habían participado en las luchas por el boleto escolar (Raggio, 2017, p. 22).

De acuerdo con la investigación de Raggio, esta narración es una construcción del acontecimiento que fue cobrando forma desde las primeras denuncias sobre las desapariciones producidas durante la dictadura, hasta la publicación del libro *La Noche de los Lápices* de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez, o el estreno del filme homónimo en 1986. En ese lapso, una serie de testimonios, relatos y entrevistas

fue cobrando la forma de una narrativa estable del acontecimiento. Dicha narrativa desembocó en una representación emblemática de la represión, que desmentía los argumentos de la guerra sucia o la teoría de los dos demonios.

Fue así como la Noche de los Lápidos, en las versiones antes citadas, se ha constituido en ejemplo de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”. Da cuenta de un modo de narrar a las personas desaparecidas durante la última dictadura militar como “inocentes”, entendiéndolo como la falta de culpabilidad por los “hechos de subversión o terrorismo” por los que, supuestamente, fueron secuestradas por el régimen militar (Raggio, 2017, p. 28).

La narrativa de la “víctima inocente” puso en circulación una interpretación de la represión que ubicó en el centro a las víctimas de los secuestros, las torturas y los asesinatos. Se destacan en esta narrativa algunos rasgos de las víctimas, como su juventud, su idealismo, y se los subraya como prueba de su inocencia respecto de su implicación en el terrorismo. Como contraparte, la interpretación ofrecida en el marco de la narrativa de la víctima inocente desplaza a un segundo plano –y en ocasiones directamente oculta– la militancia política de las víctimas. En los testimonios iniciales sobre los que se apoyó esta narrativa, este ocultamiento tenía un sentido estratégico: esos testimonios habían sido producidos en el contexto de las denuncias sobre las desapariciones, efectuadas mientras el aparato represivo se encontraba aún activo. Sin embargo, en el contexto de su circulación pública masiva, este uso estratégico fue desplazado por otro: la narrativa de la víctima inocente se mostraba eficaz para contrarrestar el relato de la guerra o la teoría de los dos demonios.

La enunciación y circulación de la narrativa de la víctima inocente en el ámbito escolar se apoyó sobre todo en el movimiento estudiantil. La rehabilitación de los centros de estudiantes y la fuerte identifica-

ción de los militantes estudiantiles con el relato de la Noche de los Lápices confluyeron en su instalación en el contexto escolar, al punto de que en 1988 la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires reconoció el 26 de septiembre como una fecha de recordación oficial sobre la base de este relato, e instituyó el “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”. El nombre que la ley establece para la conmemoración es particularmente significativo, ya que subraya un rasgo específico que el relato emblemático del acontecimiento atribuyó a las víctimas: su condición de estudiantes secundarios. En cambio, sus identidades políticas no eran mencionadas en el texto de la ley, como tampoco el propósito político de la represión de la que fueron víctimas.

Algunas fuentes permiten identificar, junto con esta eclosión de narrativas que se tornaron en relatos emblemáticos del período dictatorial, otras memorias que buscaron tomar posición en el ámbito escolar, pero que no alcanzaron la misma continuidad. Al respecto, puede verse, por ejemplo, la actividad desarrollada por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) en 1984, a través de una jornada que convocó a docentes y estudiantes, y que contó con oradores vinculados tanto al gobierno de Alfonsín como al movimiento de derechos humanos. En particular, el discurso de Simón Lázara acerca de la dictadura y de sus consecuencias en el ámbito educativo permite ver que también en la coyuntura de la transición a la democracia existieron representaciones de la etapa que la caracterizaban como “terrorismo de Estado”:

Necesitamos comprender que la utilización de todo el poder del Estado para la violación sistemática de los Derechos Humanos, que el terrorismo de Estado, no fueron hechos aislados ni circunstanciales, ni la obra de la imaginación delirante de algún oficial, ni la acción de mentes enfermas; que la tortura y la represión, el extrañamiento y el exilio, la entrega y la subordinación del país a los intereses hegemónicos internacionales, fueron producto de un

plan orgánico, sistemático y eficiente, puesto en práctica a partir del 24 de marzo de 1976 y que, aún hoy, tiende su sombra sobre el futuro argentino (APDH, 1984, p. 7).

Este tipo de conceptualización –que años más tarde encontraría eco en el ámbito legislativo y judicial– parece haber tenido una repercusión limitada en el sistema educativo. Lázara subrayaba en su alocución el hecho de que el terrorismo de Estado había constituido un plan sistemático, y que no debía interpretarse la represión como el resultado de la perversión de ciertos individuos, sino como el resultado de un proyecto político de la dictadura. Decía estas palabras, además, en un contexto muy particular: un evento con un fuerte respaldo de un arco político que unía desde sindicatos docentes hasta sectores afines al gobierno radical.

Las condiciones de la transición a la democracia y los primeros años del gobierno de Alfonsín abrieron el espacio público para la enunciación de distintos marcos interpretativos para los acontecimientos de la dictadura. La legitimidad de los agentes enunciadore para imponer los términos en los que se debía interpretar el pasado inmediato variaron fuertemente. La narrativa de la guerra perdió el eco que había tenido ya desde los años previos al golpe de Estado, y pasó de tener un “consenso antisubversivo amplio” a tener un “consenso antisubversivo restringido” a la comunidad de los uniformados y sus aliados (Shinzato, 2019). En cambio, con las decisiones iniciales del gobierno de Alfonsín, la narrativa condensada en la “teoría de los dos demonios” ganó espacio en las enunciaciones públicas. Frente a estas formas de interpretar el pasado dictatorial, la narrativa de la víctima inocente cobró estabilidad en la construcción del acontecimiento de la Noche de los Lápices y conquistó una particular legitimidad para su circulación en el ámbito escolar, ya que coincidió con la activación de la militancia estudiantil en los primeros años del gobierno radical.

Los retrocesos que se produjeron durante la presidencia de Alfonsín con las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987) abrieron una nueva etapa en las confrontaciones por las memorias de la dictadura.

## **La retórica de la reconciliación y la política de impunidad**

Este retroceso se completó durante la primera presidencia de Carlos Menem. A pocos meses de asumir, Menem firmó una serie de decretos de indulto con los que consolidaba la impunidad. Estos indultos fueron acompañados de una retórica de la “reconciliación”, que se ya había enunciado durante la campaña electoral. El menemismo se presentaba a sí mismo como el actor político que había logrado la reconciliación de unitarios y federales (con la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas y su inclusión en el billete de 20 pesos), la reconciliación entre peronistas y antiperonistas (con su visita a Isaac Rojas), y, finalmente, la reconciliación entre los “dos demonios”.

El virtual agotamiento de la vía judicial y el desplazamiento de estos temas de la consideración pública dieron lugar a un repliegue de la movilización popular en torno a la agenda de los derechos humanos. Si bien los organismos mantuvieron su lucha, ahora contra la retórica de la reconciliación y del olvido, se redujo significativamente la presencia de estos temas en la agenda pública.

Junto con esta correlación de fuerzas en el campo de las memorias, la política educativa del menemismo se caracterizó por una reforma estructural del sistema educativo con una fuerte impronta tecnocrática. En lugar de las ambiciones de amplia participación que había exhibido el alfonsinismo, la prioridad del menemismo estuvo puesta en la eficacia y la irreversibilidad de la reforma, por lo que se pusieron en manos de especialistas y técnicos las decisiones cruciales de la política educativa.

Esto hizo que, frente a la multiplicación de actores y narrativas, la reforma educativa que comenzó en 1993 se caracterizara por una for-

malización de las referencias a los “derechos humanos” (Siede, 2013) y un sesgo fuertemente institucionalista en el tratamiento de la historia reciente (de Amézola, 1999). Por ejemplo, en el caso de los contenidos básicos comunes (en adelante CBC) para la materia Historia en el nivel Polimodal, la referencia a la historia reciente se enunciaba del siguiente modo:

Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX. La formación del Estado Nacional. Diferentes formas de relación entre el Estado y la sociedad desde 1880. Procesos históricos de configuración del Estado. Políticas públicas. Cambios en los regímenes políticos. *Procesos democratizadores y procesos autoritarios*. Rol de los actores políticos. Pensamiento político y social en la Argentina contemporánea: autores y corrientes significativas. La cultura política argentina: continuidades y transformaciones. Formas de ciudadanía política en la Argentina contemporánea. La experiencia política de los países del Mercosur (Ministerio de Cultura y Educación, 1998, cursivas nuestras).

Como puede verse, la caracterización del pasado reciente quedaba subsumida en el antagonismo entre “procesos democratizadores” y “procesos autoritarios”. Además, el campo curricular no incluyó en este caso (como en otros) las voces de los organismos de derechos humanos, los sindicatos, el movimiento estudiantil, etc. De todos modos, el momento de formulación de los contenidos básicos comunes en el marco de la reforma educativa también debe ser considerado como un período clave en la configuración de las memorias sobre la dictadura en el espacio escolar. Si bien los CBC no registraron una toma de posición explícita de los especialistas acerca de la cuestión, las referencias tangenciales que se hicieron sobre el período y sobre temas conexos (la interrupción del sistema democrático, los derechos humanos), tanto desde los CBC de Formación Ética y Ciudadana como desde Ciencias Sociales e Historia, nos muestran una cierta resistencia

de la temática a ser subsumida en un encuadre disciplinar específico, y, por extensión, introducen en el currículum las tensiones entre historia y memoria que atravesaron, en adelante, gran parte de las políticas educativas destinadas a abordar esta cuestión.

La amplitud y vaguedad en la definición de los contenidos básicos comunes generaron que otras instancias tuvieran un amplio margen para ofrecer marcos de interpretación. Como se ha señalado (de Amézola, Di Croce y Garriga, 2009, p. 108), la definición de contenidos referidos al pasado reciente en la materia Historia implicaba una novedad no solo para los alumnos sino también para los docentes, y esa novedad no fue acompañada consistentemente por acciones de formación y capacitación en el período de implementación de la reforma curricular de la década de 1990. Ese espacio de formación fue cubierto, en cierta medida, por las políticas editoriales, que dieron lugar al reemplazo de los viejos manuales y libros de texto. En un análisis de los manuales editados en la segunda mitad de la década de 1990 para abordar los contenidos de la historia reciente, de Amézola, Di Croce y Garriga (2009) sostienen que en relación con la represión, los manuales analizados (de las editoriales Kapelusz, Santillana y Estrada) recuperan las afirmaciones de la CONADEP en el informe *Nunca Más* acerca del carácter de plan sistemático de la represión y de la inocencia de las víctimas, cuyos rasgos salientes se refieren a la edad, el sexo y la ocupación, y no a su militancia política. Así describe la represión el manual de Kapelusz:

los militares pusieron en marcha el terrorismo de Estado, consistente en el secuestro, la tortura y la desaparición de miles y miles de ciudadanos. El terrorismo de Estado no sólo se descargó contra los militantes de las ya muy debilitadas organizaciones guerrilleras. Alcanzó a dirigentes gremiales y políticos, miembros de organizaciones de derechos humanos y muchos otros que tuvieron la desgracia de figurar en la agenda de algún detenido o de haber sido nombrados en alguna sesión de tortura. Como todo se hacía en

el mayor de los secretos, los secuestrados “desaparecían”. Así se fue creando la terrible figura del desaparecido. Entre 1976 y 1983 “desaparecieron” más de diez mil personas. Algunos organismos de derechos humanos sostienen que fueron treinta mil (Tobio, Pippin y Scaltritti, 2000, p. 103, citado en de Amézola, Dicroce y Garriga, 2012, p. 115).

Es interesante hacer notar, a partir de esta cita, la intención de articular elementos de narrativas que se encontraban en circulación en el espacio público y en el ámbito escolar con las —en aquel momento— escasas producciones académicas sobre el período. En ese sentido, a diferencia de los manuales elaborados durante la dictadura, que se encolumnaban claramente en la narrativa de la guerra, las producciones editoriales de este período tienden a registrar algunos argumentos de las narrativas en circulación, pero construyen una imagen de neutralidad en las disputas por los sentidos del pasado, lo que haría a estos manuales más aceptables para su amplia circulación escolar.

## **A 20 años del golpe de 1976**

Entre 1995 y 1996 se produjo un punto de inflexión tanto en la circulación pública de las memorias como en las dinámicas de su transmisión. Las declaraciones públicas de Scilingo, un militar que confesó haber participado de los “vuelos de la muerte” (Verbitsky, 2020), vuelos mediante los que personas secuestradas y sedadas eran arrojadas al mar, contribuyeron a reinstalar en el interés público las confrontaciones acerca de los modos de caracterizar el período de la dictadura. Pocos meses después, el acto de conmemoración a 20 años del golpe de Estado convocado por diversas organizaciones recibió un amplio apoyo popular que revitalizó el protagonismo del movimiento de derechos humanos. En esos mismos meses se produjo la presentación pública de la organización H.I.J.O.S., conformada por hijos e hijas de desaparecidos que sostenían la necesidad de reivindicar las identidades y proyectos políticos de sus padres como horizonte de militancia.

Esta confluencia de acontecimientos puso en tela de juicio el argumento de la “reconciliación” que el menemismo había impulsado desde inicios de la década de 1990 y permitió confrontar con la idea de que el rol de las instituciones –entre ellas, la escuela– era consolidar la paz social y política sobre la base del olvido y el perdón.

Esta brecha abierta en el espacio público se expresó paulatinamente en el ámbito educativo. En la provincia de Buenos Aires, en 1998 se sancionó una ley que estableció la fecha del 24 de marzo como de recordación obligatoria del golpe y del terrorismo de Estado. El texto de la norma es revelador del carácter privilegiado del sistema educativo como espacio de disputa por las representaciones del pasado reciente:

Un índice incuestionable de la madurez de la conciencia cívica democrática de los países está señalado por la conciencia que se transmite entre generaciones acerca de los graves riesgos que entraña el olvido de su historia. Así lo testimonia el cultivo sistemático de la memoria de las trágicas secuelas de la guerra en aquellos países que fueron escenario de las grandes conflagraciones de este siglo o la devoción con la que se evoca a través de muy diversas iniciativas culturales a las víctimas de los grandes genocidios de la historia (Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, 1996).

Como puede verse, los fundamentos de esta ley asociaban la democracia con el cultivo sistemático de la memoria. En el articulado, la ley establecía que en las escuelas de la provincia se debían “realizar actividades que contribuyan a la información y la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso” (Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, 1998). Con naturalidad, la ley traducía el ejercicio de la memoria en una actividad escolar.

El fin de siglo dejaba un panorama complejo. Desde el punto de vista de las políticas oficiales, la tendencia predominante era la de transmitir una visión del pasado dictatorial como un período de quiebre institucional, con un énfasis en la superación de la confrontación política de la que no se ofrecían demasiados detalles. Esto era compatible con una memoria oficial relacionada con las nociones de “reconciliación” y “olvido”, que tendía a restar importancia a cualquier intención de esclarecer o reabrir la consideración pública del período.

Después de una etapa de repliegue, los actores que sostenían otras memorias habían retomado la iniciativa. Tanto los tradicionales organismos de derechos humanos como la nueva militancia política y estudiantil, y la organización H.I.J.O.S., con su específica identidad, impidieron que se consolidara el cierre político y simbólico pretendido por el menemismo en torno de la noción de “reconciliación”. Si la vía judicial parecía trabada, el espacio social se mostraba cada vez más propicio para ganar apoyos.

Aunque se carece de estudios en profundidad acerca de la circulación de estas memorias no oficiales en el ámbito educativo durante este período, lo cierto es que algunos de los actores con mayor presencia en las confrontaciones por la memoria eran también actores educativos: agrupaciones estudiantiles, sindicatos docentes, intelectuales e investigadores.

### **La transmisión escolar en las políticas de memoria, verdad y justicia a partir de 2003**

El cambio de siglo se caracterizó por una paulatina revisión de lo acontecido durante la década de 1990 en distintos planos. En el sector educativo, la “Reforma Educativa” identificada con la Ley Federal de Educación, fue duramente cuestionada desde distintos sectores (sindicatos docentes, académicos, periodistas, entre otros), lo que coincidió con un clima social de crítica y cuestionamiento a sus consecuencias.

En particular, estas críticas se concentraron en la desarticulación de la educación secundaria tradicional, que había sido fragmentada entre el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal.

Ese clima de crítica habilitó un proceso de revisión, que se consolidó con la sanción de un nuevo marco legal, tanto a nivel nacional como provincial. La Ley de Educación Nacional (2006) inició una serie de políticas de reorganización del sistema educativo argentino, en cuanto a su estructura, extensión, enfoques, y también en el plano curricular. Pero, en relación con la temática específica de las memorias de la dictadura, resultó clave la sanción de la Ley 25.633, producida en agosto de 2002, que estableció el 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Si bien se trata de una ley que instituye una conmemoración de alcance nacional, como en otros casos, sus prescripciones fundamentales indican que esa conmemoración debe suceder en el ámbito escolar:

Artículo 1º- Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. Artículo 2º- En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (Ley 25.633/02).

En el debate parlamentario a que esta ley dio lugar se indicó que “es conveniente instituir un Día de la Memoria porque no sólo pretendemos que nuestros hijos sepan qué pasó sino por qué pasó” (Macaluse, en el debate parlamentario de la Ley 25.633/02). Las escuelas

como espacio público de conmemoración se veían de este modo atravesadas por su misión en los procesos de transmisión intergeneracional, más allá de las prescripciones curriculares.

Si se observa el caso de la provincia de Buenos Aires, la reformulación curricular ha hecho lugar a dos abordajes sobre la última dictadura militar: uno que se expresa en los contenidos de Historia de 5° año, sobre todo en relación con la perspectiva de la historia política en clave estructural, y otro que se expresa en los contenidos de Construcción de Ciudadanía (1° a 3° año) y Política y Ciudadanía (5° año), centrado en ubicar el terrorismo de Estado y la interrupción del orden constitucional como las dos temáticas que más relevancia tienen para la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía en el presente:

El Estado terrorista implementado a partir del golpe de estado de marzo de 1976, cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el Nunca Más, casi el 45% de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, un 26% restante se ubica entre los 26 y los 30 años. El hecho, entre tantos otros, tristemente conocido como La Noche de los Lápices en el cual varios adolescentes que habían participado de una marcha en pro de boleto estudiantil fueron secuestrados de sus domicilios, torturados y asesinados por las fuerzas armadas se constituyó en paradigma de esa época.

(...) El Estado desde su autodefinición como guardián de la nación interpeló el rol de las familias ante la “enfermedad” subversiva que corroía a la sociedad. Ese lugar de amor “natural”, unidad mínima de una nación pensada como gran familia debía ser la encargada de preservar a la juventud, enderezarla, cuidar a los verdaderos hijos impidiendo que se transformen en subversivos. En el discurso y en la práctica “la concepción de la nación como familia daba lugar a la definición de las relaciones políticas entre el Estado y los ciudadanos como familiares, de modo que los derechos y

deberes de la ciudadanía eran reemplazados por la obediencia fiel (Filc, 1997:47). En la gran mayoría de los municipios del país los militares convocaban a “vecinos prestigiosos” para gobernar re-marcando la tajante separación entre administración y política que desde sus orígenes mantenía esta forma de organizar el poder local (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, pp. 105-106).

En este último caso, es posible ver formulaciones en los contenidos que dan lugar a trazos de narrativas preexistentes. El caso más notable es la referencia a la Noche de los Lápices, con una síntesis de la narrativa de la “víctima inocente”.

En paralelo, el período en que se produjo esta renovación curricular fue también una etapa en la que se plantearon nuevas vías para la acción judicial. Las políticas estatales de memoria, verdad y justicia comenzaron a tener un correlato en la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad y la multiplicación de las condenas a miembros del aparato represivo. En el plano educativo, más allá de las reformulaciones curriculares, se pusieron en marcha programas específicos que dan cuenta de un estado de debate especializado acerca de los abordajes escolares de las temáticas referidas a la última dictadura militar. Estos programas se organizaron como intervenciones específicas destinadas a provocar reflexiones, instalar un discurso público sobre la dictadura y promover producciones más allá del abordaje en las clases de las distintas materias.

Puede abrirse el interrogante acerca de cuánto diálogo se ha producido entre los enfoques sostenidos por estos programas (los más destacados son los que se pusieron en marcha en los aniversarios por los 25 años del golpe de Estado en 2001, y por los 30 años en 2006) y las definiciones curriculares que se elaboraron en el mismo período.

En conjunto, todas estas definiciones constituyen un contexto de enunciaciones disponibles para su circulación en las escuelas que se intensificaron a partir del cambio de siglo. Las disputas sociales por las memorias de la dictadura se pusieron en juego en distintos ám-

bitos, y en algunos de ellos adquirieron densidad y demandaron recursos, produjeron enunciaciones y dieron lugar a la formulación de normativas específicas.

## **Conclusiones: algunas consideraciones sobre la transmisión de las memorias como objeto de investigación**

En este apartado final me interesa presentar algunas reflexiones sobre las implicancias metodológicas cuando tomamos la transmisión de las memorias sobre el pasado reciente como objeto de investigación.

El concepto de memoria encierra una serie de complejidades metodológicas. Dado que la memoria alude a los procesos de construcción de sentidos sobre el pasado desde el presente, es necesario determinar y delimitar simultáneamente qué pasado opera como el referente para la producción de sentidos, y en qué presente/s se construyen esos sentidos. Cada presente, cada configuración de relaciones de fuerza entre distintos actores sociales, genera nuevas condiciones para la producción de sentidos.

Hemos optado deliberadamente por emplear el concepto de *transmisión* y no el de *enseñanza*. Nos interesa ver que los procesos suceden en el ámbito escolar, pero como parte de dinámicas sociales más amplias. Esto implica mirar la escuela como espacio con regularidades propias para la producción, circulación y pasaje de memorias, pero también como parte del espacio social más amplio. Del mismo modo que el concepto de memoria convoca temporalidades múltiples (la del pasado y la de los sucesivos presentes), el concepto de transmisión alude a contextos que hay que considerar de manera simultánea: la escuela y el espacio social más amplio del que la escuela forma parte.

Los cambios en las correlaciones de fuerza entre distintos agentes enunciadore producen distintas relaciones entre los enunciados. Esto les ha permitido a los investigadores agregar una serie de adjetivaciones a las memorias, que aluden, sobre todo, a sus relaciones desiguales o asimétricas: memorias dominantes, memorias subterráneas, memo-

rias oficiales, memorias denegadas, son formas de sintetizar el sistema de posiciones relativas que en una determinada coyuntura definen a las distintas enunciaciones sobre el pasado.

Pero, así como es necesario describir y analizar los cambios en las posiciones relativas de las memorias, es necesario dar cuenta de las inercias y continuidades. En cada configuración de las memorias se producen enunciaciones cuyos soportes tienden a cristalizar esas configuraciones a través de recursos, instituciones y objetos. Por ejemplo, la publicación de una entrevista como libro que trata de argumentar sobre la legitimidad de una determinada interpretación de la dictadura puede haber sido producida en una coyuntura histórica en la que esa interpretación ocupaba el lugar de una memoria dominante. ¿Cómo se lee ese mismo libro tiempo después si esa memoria deja de ocupar el lugar de una memoria dominante y se convierte en una memoria subalterna?

Un rasgo específico del ámbito educativo es que puede ser una fuente de recursos para cristalizar y estabilizar determinadas narrativas sobre el pasado. Conquistar el espacio de enunciación escolar les permite a los distintos agentes enunciadorez prolongar en el tiempo las condiciones de legitimidad que en un momento determinado lograron para sus marcos interpretativos.

En términos históricos, las memorias pueden ser estudiadas a través de distintas fuentes que evidencian operaciones de producción, circulación y transmisión de sentidos sobre el pasado. Filmes, libros, fechas y prácticas rituales pueden mostrar cómo ciertos agentes en un momento determinado buscaron dejar registro de sus formas de concebir un determinado acontecimiento que formó parte del repertorio de su experiencia común. En general, estas fuentes nos permiten dar cuenta de qué sentidos trataron de ser fijados en esos soportes, y podemos ubicarlos en contextos de interpretación específicos (cuándo fueron producidos, cómo fueron revisitados en distintas épocas, en qué medida fueron reinterpretados por otras obras o enunciaciones).

Sin embargo, resulta difícil dar cuenta de las diversas interpretaciones a que pudieron dar lugar en distintos momentos, en la trama capilar de los vínculos de transmisión múltiples que se producen en las escuelas. Es decir, es difícil determinar qué ideas se formaban los estudiantes cuando vieron por primera vez a mediados de la década de 1980 en la escuela el filme *La Noche de los Lápidos*. ¿Producía el mismo efecto de verosimilitud en los días de su estreno que una década más tarde, tras los indultos, o dos décadas más tarde, cuando se habían puesto en marcha nuevas causas por delitos de lesa humanidad?

¿Qué es lo que permite hablar de “narrativas” sobre la última dictadura militar? Podemos ver un movimiento convergente entre dos planos: por un lado, la unidad de intereses de un conjunto acotado de actores que se juega en el posicionamiento acerca de la interpretación de ese pasado en particular; por el otro, un relato que funciona como argumento básico pero que va incorporando elementos a medida que se confronta contra otras interpretaciones posibles, en un espacio discursivo atravesado por relaciones de poder que hacen que algunos de esos relatos se vuelvan hegemónicos, otros oficiales y otros subterráneos (Pollak, 2006). Pero no es posible decir que una narrativa es la expresión directa y única de los intereses de un conjunto de actores, ni al revés, que es un relato coherente preformado que define a un actor o conjunto de actores.

Algo similar sucede con la transmisión de esas narrativas. La transmisión es histórica, lo que quiere decir que se producen cambios en su dinámica, en su grado de institucionalización y en su distancia respecto de los acontecimientos que dan lugar a sus contenidos. Esto genera un mapa complejo: actores, narrativas y modos de transmisión se intersecan en una configuración que varía históricamente, producto de balances cambiantes en las relaciones de poder.

En el recorrido presentado en este capítulo tratamos de mostrar que las memorias en circulación en el ámbito escolar se encuentran atravesadas por distintas correlaciones de fuerza que varían históri-

camente. Por otra parte, resulta central para la consideración de este tema su tensa relación con las regulaciones y prescripciones curriculares. El tratamiento de las memorias de la dictadura en la escuela se resiste a ser encuadrado por las prescripciones curriculares, en parte porque es difícil argumentar su inscripción disciplinar, pero también porque son muchos los actores que sostienen distintas memorias y esas memorias disputan por volverse narrativas hegemónicas del período. Para la conquista de esa hegemonía en el espacio social, por otra parte, resulta clave la sanción oficial que reciban para su abordaje en el ámbito escolar.

## Referencias bibliográficas

- Becerra, M. J. (2016). *Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática* (Tesis de maestría en Historia). Universidad Nacional de San Martín.
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Crenzel, E. (2014). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cueto Rúa, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra: Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS - La Plata* (Tesis de maestría en Historia y Memoria). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 99-124). Buenos Aires: Prometeo Libros.

- de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Revista Entrepasados*, 19, 137-162.
- de Amézola, G., Dicroce, C. A., y Garriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados*, 13, 104-131.
- Feld, C. (2015). La prensa de la transición ante el problema de los desaparecidos: el discurso del “show del horror”. En C. Feld y M. Franco (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 269-316). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973 – 1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2015). La “Teoría de los dos demonios” en la primera etapa de la posdictadura. En C. Feld y M. Franco (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 23-80). Buenos Aires: FCE.
- Frontalini, D., y Caiati, M. C. (1984). *El mito de la “guerra sucia”*. Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lorenz, G. F. (2004). “Tomala vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En: E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Política y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen.

- Raggio, S. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. *Revista Aletheia*, 1(2), 1-8.
- Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices. Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Shinzato, F. I. (2019). *Narrativas militares sobre los 70: el general (r) Díaz Bessone y el Círculo Militar durante la transición democrática*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Verbitsky, H. (2020). *El Vuelo*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

### ***Fuentes documentales***

- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1984). *Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*.
- Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires (1996). *Ley 11.782. Norma actividades de divulgación y profundización del conocimiento en todos los establecimientos de la Dirección General de Cultura y Educación del golpe de estado del 24 de marzo de 1976*.
- Canal 13 (1984). *Televisión Abierta*. Especial elaborado por la CONADEP. Recuperado de <https://www.archivorta.com.ar/asset/television-abierta-nunca-mas-1984/>
- Cosmelli Ibañez, J. (1982). *Historia 3*. Buenos Aires: Troquel.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía*.

Junta Militar (1980). Documentos y bases políticas de las fuerzas armadas para el Proceso de Reorganización Nacional.

Ley 25.633 (2002). *Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia*.

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

Ministerio de Cultura y Educación (1998). *Contenidos Básicos Comunes de Historia. Nivel Polimodal*.

Poder Ejecutivo Nacional (1983). *Decreto 157. Decreto de juzgamiento de las cúpulas de las organizaciones armadas*.

Poder Ejecutivo Nacional (1983). *Decreto 158. Decreto de juzgamiento de las Juntas Militares*.



# La Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento sobre memorias en básica secundaria y media (2016-2019)

*Sandra María Martínez Monsalve*

*Educación es darse un tiempo de mirar, pensar y sentir; también implica habilitar un tiempo para poner en relación, contextualizar, confrontar perspectivas y producir otras nuevas*  
(Dussel, 2016, p. 16).

## **Introducción**

El conflicto armado colombiano, que lleva décadas, ha afectado las instituciones del país. La escuela es un escenario permeado en sus cotidianidades, tanto por estos hechos de violencia, como por propuestas de índole gubernamental que retan a la creación de estrategias que se ocupen de tramitar procesos urgentes y complejos para comprender la historia reciente de Colombia, asociada a los horrores de la confrontación armada, y también a los modos de resistencia de las comunidades.

Es así como en el marco de los Acuerdos de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón se gesta una idea susceptible de estudio y de múltiples indagaciones: la política pública educativa de Cátedra de la Paz. En consecuencia, se establece un lazo

entre la educación y las políticas de memoria en el que la escuela es llamada a transitar por los avatares del pasado para formar a las nuevas generaciones en los sentidos que estos hechos de barbarie pueden representar para el futuro. Ante tal desafío, cabe preguntarse por los significados y discursos que circulan en el ámbito escolar e inciden en el conocimiento y reconocimiento de que “algo pasó”.

Este capítulo se escribe a partir de la propuesta de tesis de doctorado titulada *Construcción social del conocimiento sobre memorias: a propósito de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media*.<sup>1</sup> El caso de tres instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016-2019, adscrita a la línea investigativa “Educación, memoria y ciudadanía” del doctorado en Ciencias de la Educación.

El objetivo de este capítulo es exponer algunas fases del proceso de configuración de un proyecto de investigación en el que se articulan las categorías de construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula, en el contexto de la implementación de la política pública de Cátedra de la Paz en la escuela colombiana.

El capítulo está conformado por cinco apartados y una sección de reflexiones finales. El primero, denominado “Contextos: observaciones e interpretaciones”, expone el escenario social y político en el que se gesta la política pública de Cátedra de la Paz y resalta el papel protagónico de la escuela en la consolidación de la cultura de paz. El segundo apartado lleva por nombre “Antecedentes del problema de investigación: búsqueda de un horizonte investigativo”. Allí se muestran los saberes acumulados acerca de la política pública de

---

<sup>1</sup> En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 denominan *Instituciones Educativas* a aquellas públicas o particulares que tienen establecido el servicio de educación desde el grado preescolar hasta el grado 11. Asimismo, la ley en mención, en su artículo 11 determina que la educación básica secundaria consta de 4 grados (6°, 7°, 8° y 9°) y la educación media tiene una duración de dos grados (10° y 11°) con los que culmina el ciclo escolar.

Cátedra de la Paz y las categorías de construcción social del conocimiento y memorias.

El tercer apartado se titula “Hacia la consolidación de la pregunta de investigación” y en él se formula la pregunta de investigación y los criterios de su delimitación espacial y temporal; se plantean algunas preguntas que permiten ampliar el marco conceptual y los objetivos que guían el proceso investigativo.

A través del hilo conductor del protocolo de investigación y basado en las tensiones, vacíos, retos y contradicciones de la instauración de la Cátedra de la Paz orientada al abordaje de las memorias, el apartado “Importancia de investigar acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria” se refiere a la relevancia de aprehender y analizar dicho fenómeno. Entretanto, se continúa con el apartado “Consideraciones conceptuales”, que ofrece claridades sobre los enfoques teóricos que sustentan la tesis.

El capítulo termina con las “Reflexiones finales”, en las cuales se sintetizan los principales aportes metodológicos de esta investigación para dar algunas pistas sobre el desarrollo de procesos investigativos de corte cualitativo.

## **Contextos: observaciones e interpretaciones**

El proceso de paz entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón representa un hito en el escenario social y político de Colombia. En el año 2012 los medios de comunicación hicieron públicos los diálogos de paz. El 18 de octubre del año 2012 se instaló la mesa de negociación en Oslo (Noruega). En el año 2013 continúan los diálogos en La Habana (Cuba) con comisiones de ambas partes, con garantes internacionales y con el apoyo de otros países como Venezuela y Chile (Olave, 2013). Los puntos clave de dicha negociación eran la dejación de armas, la reparación y el reconocimiento de las víctimas, la reincorporación de los exguerrilleros a la

vida civil, la no repetición, y la creación de un sistema de justicia transicional que juzgara a aquellos que participaron del conflicto armado.

En el año 2016, ambas partes llegan a unos acuerdos que debían ser refrendados por los ciudadanos mediante un plebiscito; este se llevó a cabo el día 2 de octubre de 2016 y proponía la siguiente pregunta: “¿Apoya usted el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera? Sí o No”. El resultado fue el “No” con un 50,21 %, sobre el “Sí”, que obtuvo el 49,79 %. Debido a este resultado, delegaciones del gobierno y de las FARC-EP se reunieron entre el 4 y 14 de noviembre de 2016 para replantear algunos puntos de los acuerdos en aras de finalizar el proceso de negociación. La firma del Acuerdo Final se da en el Teatro Colón en Bogotá el día 24 de noviembre de 2016. El 20 de julio de 2018 el Congreso de Colombia recibió a ocho de los líderes de las FARC-EP,<sup>2</sup> ya en calidad de senadores<sup>3</sup> o representantes a la Cámara, abiertamente opositores al gobierno de Iván Duque (Suárez, 2018).

Esta coyuntura trasciende a los ámbitos institucionales del país y permite que se abran nuevos horizontes para el análisis de su historia reciente, se visibilicen discursos y dinámicas sociales que hagan posible el esclarecimiento de los hechos de barbarie y las lógicas de poder y dominación. Se busca con ello dar fin al conflicto armado que ha aquejado a la sociedad por más de cincuenta años y comprender la violencia en Colombia para crear estrategias de reparación y no repetición.

En este contexto se expide la Ley 1732 de 2014 “por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, y el Decreto 1038 de 2015 que la reglamenta. Esta norma-

---

<sup>2</sup> Lo que en principio fueron las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo [FARC-EP], luego de los acuerdos de paz, desde agosto de 2017, se convirtieron en un partido político denominado Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común [FARC].

<sup>3</sup> “En el Acuerdo Final que firmaron el Gobierno y las Farc el 24 de noviembre de 2016 se determinó que, durante las elecciones de 2018 y 2022, la extinta guerrilla tenga cinco curules en la Cámara y cinco en el Senado” (El Espectador, 2018, 11 de marzo).

tiva tiene como propósito “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732 de 2014), y, más específicamente, “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Ley 1732 de 2014). El Decreto 1038<sup>4</sup> de 2015 señala doce posibles temáticas, de las cuales los maestros deben seleccionar dos para implementar la Cátedra. Esas temáticas son justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, y proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 de 2015).

Así las cosas, la implementación de la Cátedra de la Paz plantea retos al sistema educativo y genera cuestionamientos frente a intereses de orden político en la medida en que representa un tema neurálgico y una política pública de tipo *top down*<sup>5</sup> (Sabatier, 2010). De igual for-

---

<sup>4</sup> Según el Decreto 1038 de 2015, la Cátedra de la Paz se incorpora como una asignatura que debe estar adscrita a cualquiera de las siguientes áreas fundamentales: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos. Sin embargo, en la aplicación real de la norma jurídica, no todas las instituciones educativas optan por articularla a los currículos como asignatura. En algunas puede ser un taller mensual o semestral, en otras un proyecto educativo; esto se corrobora a través de observaciones preliminares en campo.

<sup>5</sup> Los enfoques más comunes encontrados en la literatura sobre implementación de políticas públicas son: *top-down* y *bottom-up*. El primero se refiere a políticas cuyo diseño se gestiona “desde arriba” a través de estatutos o normas jurídicas. Los estudiosos más reconocidos del tema son Sabatier, Van Meter y Van Horn. En el segundo caso, el diseño del enfoque comienza “desde abajo”, es decir, desde los actores sociales y se analiza en cada nivel el desempeño de la política y los recursos para lograr los objetivos. Los teóricos más reconocidos sobre el tema son Weatherley, Lipsky, Elmore, entre otros (Revuelta Vaquero, 2019).

ma, por medio de ella, las escuelas son abocadas a propiciar espacios de discusión en torno a qué y cómo insertar en sus dinámicas institucionales aspectos teóricos, prácticos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que permitan incorporarla a sus currículos.<sup>6</sup> En ese sentido, es importante anotar que los currículos expresan la conexión entre la escuela y la sociedad, y entre la sociedad y los hilos de poder gubernamental, pues son la base sobre la cual se desarrollan programas en el aula. Como lo plantea Vila (1998), en ellos se manifiesta la relación entre la escuela y los textos que se abordan, y entre la escuela y los consensos culturales acerca de la educación que se transmite.

Con base en lo anterior, la Cátedra de la Paz se convierte en un tema de interés que genera múltiples preguntas acerca de cómo implementarla, qué aspectos se abordan en el aula, cómo trabaja el tópico del conflicto, cuáles son los enfoques de los maestros, de qué herramientas didácticas, pedagógicas y metodológicas se dotan para tratar temas complejos como el pasado reciente de violencia. La observación del panorama político de Colombia, de la norma que reglamenta la Cátedra y de algunas experiencias docentes desemboca en la idea de investigar acerca de esta política pública.

La escuela, en tanto escenario social significativo, gestiona procesos que fortalecen intereses públicos. Particularmente, la Cátedra se dirige a la consolidación de una cultura de paz, lo que genera cues-

---

<sup>6</sup> El currículum o currículo es una categoría que emerge al abordar la construcción social del conocimiento en la escuela al ser el contexto inmediato y marcar la ruta de las prácticas educativas. El término *currículum* corresponde a la construcción cultural y a la tradición pedagógica a la cual se inscriban las prácticas educativas. Gvirtz y Palamidessi (1998) definen el currículum como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos y un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos” (pp. 53-54). De Alba (1998), por su parte, lo referencia como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (p. 59).

tionamientos, en la medida en que supone seguir el mandato de dar a conocer el pasado a las nuevas generaciones (Raggio, 2017) en un contexto en el que la violencia no cesa y el conflicto armado sigue ocurriendo en determinadas zonas del territorio nacional (Herrera y Pertuz, 2016). Si bien adecuar discursos y programas que apunten a este objetivo representa una tarea compleja para las comunidades educativas, la Cátedra de la Paz puede ser una oportunidad para reflexionar y dialogar acerca de valores, actitudes, tradiciones, estilos de vida y comportamientos que se articulen con la justicia social y el desarrollo humano sostenible.<sup>7</sup> Asimismo, puede aportar a la educación para la paz y al saber pedagógico con el componente de pedagogía de la memoria, ambos “conceptos pensados como nuevos desafíos de la escuela en la formación de las nuevas generaciones, para garantizar la superación de aquel pasado” (Raggio, 2017, p. 32).

### **Antecedentes del problema de investigación: búsqueda de un horizonte investigativo**

Este apartado está dividido en tres secciones. La primera de ellas corresponde a las investigaciones realizadas sobre la política pública de Cátedra de la Paz. La segunda parte se centra en el estado de la cuestión de la categoría construcción social del conocimiento con el fin de ampliar la perspectiva investigativa, y, por último, se presentan los estudios sobre las memorias, con especial atención a aquellos realizados en Colombia.

Las indagaciones preliminares comienzan con los antecedentes investigativos de la política pública de Cátedra de la Paz. La pesquisa

---

<sup>7</sup> La implementación de la Cátedra de la Paz puede ser vista desde diversos ángulos. Por un lado, se asigna a la educación un papel protagónico en el proceso de consolidación de una cultura de paz, ya que se reconoce su valor en la ejecución de planes que propendan por este fin (Cárdenas-Romero, 2017). Sin embargo, esto representa una responsabilidad más para la escuela y nuevas tareas que ponen en crisis, interpelan, problematizan y desafían la labor docente y las experiencias cotidianas de los maestros (Tenti-Fanfani, 2007).

se delimita al periodo comprendido entre los años 2014 y 2018, por ser este el lapso en el que surge la norma que propone la instauración de la Cátedra y su posterior implementación a través de estrategias de articulación a los currículos que deben ser planeadas y ejecutadas por las instituciones educativas.

El análisis documental permite determinar que la bibliografía compilada tiene características en común. En primer lugar, en el periodo antes señalado no había investigaciones de carácter científico que abordaran el tema de Cátedra de la Paz. La mayoría de los registros correspondían a monografías y sistematizaciones de prácticas en instituciones educativas, especialmente rurales, que evaluaban cualitativamente la importancia y pertinencia de su implementación, principalmente en entornos violentos en los que la escuela, por diversas razones, había sido afectada por el conflicto armado (García, Hincapié y Cuervo, 2017; Urrego, 2018; González y Salazar, 2018).

Los antecedentes<sup>8</sup> históricos de la Cátedra de la Paz muestran que Colombia participa de una red de instituciones comprometidas con los procesos de paz a nivel mundial. Esto puede ratificarse a través de los acuerdos, tratados y convenios firmados en consonancia con lineamientos internacionales. No obstante, esa articulación ha generado críticas, como las planteadas en el texto “Pedagogía crítica, educación

---

<sup>8</sup> El conjunto de artículos de revista que hablan de los antecedentes de la Cátedra de la Paz plantean como hitos que permitieron pensar la educación para la paz, la Segunda Guerra Mundial y la Declaración de los Derechos Humanos, a los cuales se les fue agregando componentes propios de cada región de acuerdo con las situaciones de conflicto y violencia que padecieron, o con la creación de otros Organismos como la Organización de Naciones Unidas (ONU) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que también han tenido la labor de crear estrategias para la construcción de la paz en el mundo. Igualmente, la creación e implementación de la Cátedra ha requerido de un marco jurídico y legal que ampare las políticas públicas enfocadas en la paz. De esta manera, Colombia tiene un compendio de normas como la Ley de Restitución de Tierras, la Ley de Víctimas, la Ley del Primer Empleo, la Ley del Desarrollo Rural, que han sido el apoyo a la ley que regula la Cátedra de la Paz (Bustamante, 2017, p. 192).

y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial” (Bustamante, 2017), en el que se alude a la necesidad de pluralizar el concepto de paz para hablar de “paces”, y se proponen tareas como la de entender la paz desde el contexto colombiano, y no desde “afuera”, desde el lugar de la “colonialidad”. Aquí, la mirada sobre lo local cobra protagonismo, y, con ello, el estudio de las percepciones sobre el término para generar nuevas categorías de análisis en el marco de la educación para la paz (aspecto al que se apunta en la tesis de doctorado), es decir, reconocer los discursos que se producen y reproducen en la escuela y que contribuyen a ampliar las categorías de análisis y fortalecer el saber pedagógico.

Este análisis documental permitió el hallazgo de algunos estudios que abordaban la Cátedra de la Paz enfocada en el tema de las memorias. Son tres los artículos que dan cuenta de esta conexión: “La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva” (Garzón, 2016), “Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica” (Torres, 2016) y “Paz, memoria y pedagogía” (Aponte, 2016).

Estos textos amplían las posibilidades de análisis de la Cátedra de la Paz al centrar su atención en el hecho de que, si bien hubo un proceso de paz, las causas estructurales del conflicto siguen vigentes, la violencia ha transfigurado las relaciones sociales y ha dejado cicatrices en la cultura política, en las estructuras y relaciones de poder, así como en los procesos de construcción de Estado-nación. De esta forma, el Acuerdo Final de paz abre un momento de transición, pero hay tensiones al enfrentarse con construcciones históricas ya establecidas (Garzón, 2016, p. 30). Es procedente, entonces, analizar una reestructuración de saberes, de imaginarios, de representaciones sociales, y una deconstrucción del tejido social.

En síntesis, de la primera etapa de los antecedentes investigativos sobre la política pública de Cátedra de la Paz se puede afirmar que los textos interpretados son en su mayoría de corte cualitativo

y se enfocan especialmente en cómo debería instaurarse y desarrollarse la Cátedra de la Paz, pues es un tema reciente, inacabado y en construcción. Es así como varios de ellos coinciden en que los lineamientos, currículos, planes y programas para su implementación deben elaborarse en concordancia con los contextos y realidades de las comunidades educativas (Álvarez y Marrugo, 2016; Pozo, 2016; Herrera y Pertuz, 2016). Por tanto, son estas mismas las que deben participar en el ejercicio de estructuración de la Cátedra. Igualmente, se insta a la escuela a pensar didácticas y pedagogías que desborden las prácticas educativas tradicionales, con estrategias menos teóricas y más vivenciales que permitan aprendizajes significativos (Álvarez y Marrugo, 2016).

Respecto de la categoría *construcción social del conocimiento*, la producción de investigaciones es amplia, sobre todo en países como España, Argentina, México y Colombia, y en saberes como pedagogía, psicología, sociología, filosofía, tecnología y ciencias exactas.

Se resalta la investigación titulada “Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad” (Delval, 2017), en la que se advierte acerca de la importancia de las representaciones sociales en la construcción de conocimiento. De acuerdo con este análisis, el ser humano tiene la capacidad de construir representaciones de la realidad. En este proceso intervienen el reconocimiento del ambiente y la adaptación a él. Desde una mirada constructivista, la percepción de la realidad no es inmediata ni fáctica, sino que pasa por la mente y esto permite actuar de una u otra forma en cada circunstancia. El punto de encuentro entre este documento y la tesis en la que se basa este capítulo es el asunto de las representaciones de la realidad de las cuales se valen los maestros para dotar de sentido sus clases de Cátedra de la Paz orientadas a las memorias. Son esos mismos sentidos los que se comparten con estudiantes en las prácticas de aula.

La interpretación del artículo titulado “El espacio social en la construcción compartida del conocimiento” (Vila, 1998) ofrece un

conjunto de criterios para tener en cuenta al momento de estudiar la construcción social del conocimiento, como son los contextos, lenguajes, significados, interacciones, interactividades y el andamiaje. Por tanto, este texto demarca un punto clave para esta investigación, en la medida en que brinda elementos metodológicos y conceptuales para la aprehensión del objeto de estudio.

En términos generales, las investigaciones revisadas presentan características comunes entre ellas: privilegian el enfoque cualitativo de carácter interpretativo con énfasis en el estudio de caso; las técnicas de recolección de información más usadas fueron el rastreo documental, la observación, la encuesta y las entrevistas semiestructuradas y en profundidad; el análisis de contenido es la estrategia empleada más frecuentemente para el tratamiento de los datos, y los referentes conceptuales clave de estos estudios son autores representativos de la corriente del interaccionismo simbólico, como Blumer, Goffman y Mead; de la fenomenología, como Alfred Schütz; de la pedagogía, como Vygotsky, Bruner, Coll, Berstein y Castorina, y Piaget de la psicología. Estos documentos ratifican la preponderancia de la interacción y el lenguaje en los procesos de construcción social del conocimiento.

En cuanto a los antecedentes investigativos de la categoría de memoria, el interés en el tema es significativo, principalmente en sociedades que han presentado periodos o ciclos de violencia política, guerras civiles o dictaduras militares (Jelin, 2014). Esto es notorio especialmente en países como España, Alemania, y en buena parte de los países de América Latina, entre los que sobresalen Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia.

En el caso particular de este último, las investigaciones halladas sobre memoria se remiten a la relación entre conflicto armado y violencia entre guerrilla, paramilitares y Estado. En ese sentido, Bautista-Erazo (2015) afirma, en el artículo titulado “Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de

la memoria histórica para la construcción de paz”, que la agenda política en Colombia siempre ha tenido presente la consecución de la paz. Por tanto, enfatiza en la relevancia de la memoria histórica como una alerta sobre lo que puede ocurrir a las generaciones venideras si no se aprende de los eventos traumáticos. Finalmente, propone exponer en el escenario público los horrores de la guerra para sensibilizar a la sociedad y evitar la naturalización de la violencia.

La enseñanza de la memoria en el aula es concebida por algunos maestros como una oportunidad para establecer diálogos sobre el pasado conflictivo y el momento histórico que vive Colombia por los acuerdos de paz. Tal es el caso de Londoño Carvajal (2015), quien se ha preocupado por explorar las pedagogías de la memoria para formar a los estudiantes a la luz de las premisas del aprendizaje significativo, y así contribuir al ejercicio de la ciudadanía y a la toma de posición política en relación con el conflicto armado.

El artículo “¿Y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica” (Zorro, 2014) es una investigación que se pregunta por la transmisión de la memoria histórica, y plantea reflexiones que le aportan a la tesis, por cuanto habla acerca de las rutas que se pueden transitar en Colombia en el contexto de la justicia transicional. Además, analiza críticamente el binomio memoria/educación con el interés de contribuir a que la escuela sea un espacio propicio para que las percepciones de los sujetos se movilicen y para que se incorporen diversas aproximaciones al concepto de memoria.

Luego de analizar las investigaciones sobre la política pública de la Cátedra de la Paz, las categorías de construcción social del conocimiento y las memorias, se identifica la necesidad de la sociedad colombiana, y propiamente de la academia, de continuar indagando alrededor de estos ejes. En Colombia específicamente, por las

características del conflicto,<sup>9</sup> es necesario que se generen debates, diferentes interpretaciones y discursos sobre el fenómeno, más aún en contextos escolares, donde los niños, niñas, adolescentes y miembros de las comunidades educativas portan sus propias construcciones de la realidad.

## **Hacia la consolidación de la pregunta de investigación**

Los antecedentes investigativos descritos en el apartado anterior muestran un horizonte de posibilidades para consolidar una pregunta de investigación, al evidenciar que son escasos los documentos que reflexionan con profundidad acerca de la Cátedra de la Paz y las prácticas de enseñanza de sus maestros. Esto significa que las investigaciones encontradas no representan un avance en la conceptualización y en la teorización de la Cátedra y su implementación, y mucho menos en la articulación entre construcción social del conocimiento y memorias. De esto se puede deducir que sí existen esfuerzos por pensar en la educación para la paz, pero que es necesario problematizar esta experiencia para determinar cómo se configura la construcción social del conocimiento sobre las memorias a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz.

Debido a esta pregunta se estudia cómo la política pública de Cátedra de la Paz posibilita la apertura de un nuevo escenario en las instituciones educativas a partir de las prácticas de aula de los docentes, y de qué manera esto propicia la construcción de discursos, narrativas y relatos alrededor de temas relacionados con el conflicto armado colombiano, el narcotráfico,<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> El conflicto armado sigue latente en diversos territorios del país, por tanto, la indagación sobre asuntos de memoria presenta muchas dificultades para los investigadores por cuanto puede ser riesgoso para los miembros de las comunidades brindar información. Además, por la presencia de grupos armados al margen de la ley, el acceso a los territorios representa peligros.

<sup>10</sup> El narcotráfico es una actividad delictiva que se ha instalado en la cultura colombiana. Dicha actividad constituye una marca indeleble que hasta el tiempo presente impregna las instituciones del Estado, las comunidades y las relaciones cotidia-

los conflictos barriales,<sup>11</sup> y, por consiguiente, con las memorias. Este último es sumamente relevante para las generaciones futuras, porque potencia condiciones para la reconfiguración de subjetividades y de significados frente al conflicto, también con respecto a la paz, la justicia, la reconciliación y la no repetición.

En este sentido, la investigación se delimita a las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en tres instituciones educativas<sup>12</sup> públicas de Medellín. Esto obedece a que tienen mejor accesibilidad, al estar a lo largo del territorio y por atender población con diversas condiciones socioeconómicas. Igualmente, están expuestas a una mayor vigilancia estatal y deben cumplir a cabalidad las disposiciones legales. Además de las características mencionadas, cabe recordar que la Ley 1038 de 2015 propone once temáticas para ser abordadas por los maestros, dentro de las cuales señala la memoria histórica. Así, en estas instituciones la Cátedra de la Paz está articulada a sus currículos como una asignatura con horas de clase semanal y sus maestros tienen como eje de sus prácticas pedagógicas las memorias.

Más allá de ahondar en la intención del gobierno de propiciar una cultura de paz, se indaga en qué medida las iniciativas pedagógicas de los maestros de la Cátedra de la Paz hacen posible un ejercicio

---

nas de los sujetos. La historia política, social, económica y cultural de Colombia ha configurado dinámicas de violencia relacionadas con el narcotráfico, de ahí que sea un tema recurrente en la agenda política, económica y de seguridad al interior del país y a nivel internacional (Astorga, 2004; Córdova, 2007 y 2012; Valenzuela, 2018).

<sup>11</sup> La ciudad tiene un total de 249 barrios urbanos oficiales y otros asentamientos ocupados de manera ilegal en su periferia. Medellín ha vivido una guerra urbana que se explica a partir del conflicto político armado en el orden nacional, además del narcotráfico y del accionar de las bandas y delincuencia organizada, lo que dificulta el estudio, tanto de estos fenómenos, como de las memorias y relatos que se construyen alrededor de ellas (Blair, Grisales y Muñoz, 2009).

<sup>12</sup> Tres Instituciones de la ciudad cumplen con dichas características. Dos de ellas se encuentran al noroccidente de Medellín. La tercera institución se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad.

crítico y reflexivo frente al contexto de posacuerdos de paz y la historia reciente del país, sobre todo en las comunidades educativas donde operan las instituciones, ya que muchos de los estudiantes pertenecen a bandas delincuenciales barriales, son desplazados de diferentes territorios, o son víctimas directas y sobrevivientes del conflicto armado entre guerrilla, Estado y paramilitares o del narcotráfico. De otra parte, en un país como Colombia, en el que la violencia no cesa, tanto del lado de los estudiantes como de los maestros hay afectaciones y hechos victimizantes asociados a acciones violentas registradas a lo largo de la historia reciente y del presente de Colombia; por ello, en el contexto escolar se entretajan relatos y posibilidades simultáneas de paz y guerra (Herrera y Pertuz, 2016).

Al indagar los antecedentes del problema y contrastar con algunas aproximaciones al trabajo de campo, se logra identificar que el abordaje de temas relacionados con memoria y conflicto armado en la escuela se encuentra principalmente desarrollado en el nivel secundario y en la media, es decir, se circunscribe a este ciclo de la educación en Colombia. Aunque esta investigación aborda tres instituciones educativas, propone un marco de análisis que puede dialogar con otros contextos del país en lo que corresponde a la implementación de la política pública y su conexión con temas de memoria. Por otra parte, la delimitación temporal de la investigación es el período comprendido entre los años 2016 y 2019, lapso que corresponde a los primeros años de implementación de la Cátedra de la Paz. Estas memorias se sitúan en el presente, pero se vinculan a la historia reciente de Colombia debido a la coyuntura sociopolítica que justifica su abordaje.

Además de la pregunta problematizadora, subyacen otros interrogantes que involucran a la escuela, los maestros, los estudiantes y las memorias. Con ellos se pretende expandir el marco conceptual, refinar y depurar la teoría inicial (Sutton, 1997): ¿cómo se educa para la paz en zonas de conflicto?, ¿cómo la escuela ha sido afectada

por el conflicto?, ¿cómo piensan los docentes la memoria?, ¿cómo narran los docentes y estudiantes el conflicto?, ¿cómo aprenden lo que enseñan los docentes de la Cátedra de la Paz?, ¿qué caracteriza las prácticas de enseñanza de los docentes de la Cátedra de la Paz en lo que respecta a la memoria histórica?, ¿de cuál memoria histórica estamos hablando?, ¿se podría hablar de “memorias”?, ¿cuáles son los criterios de los docentes para enseñar la memoria histórica en la Cátedra de la Paz?, ¿cuáles son las percepciones y los discursos de los estudiantes de secundaria en relación con la memoria histórica?, ¿cuáles han sido las experiencias de los estudiantes respecto al aprendizaje de la memoria histórica en el contexto de la Cátedra de la Paz?

Así las cosas, el objetivo general de la tesis a la que nos referimos en este capítulo es analizar la configuración de la construcción social del conocimiento sobre las memorias, a partir de las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con estudiantes de básica secundaria y media en instituciones educativas públicas de Medellín entre los años 2016 y 2019. A su vez, los objetivos específicos que guían el proceso investigativo son: interpretar los significados que los maestros dan a conceptos como memoria histórica, paz, cultura de paz, la figura de Pablo Escobar<sup>13</sup> y el narcotráfico, así como a la implementación de la Cátedra de la Paz; analizar el lugar y el sentido que adquieren las memorias en la Cátedra de la Paz, y caracterizar las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz con orientación a las memorias, a la luz de los postulados teóricos de la construcción social del conocimiento.

---

<sup>13</sup> Pablo Escobar (1951-1993) es uno de los capos del narcotráfico más sobresalientes en la historia colombiana. Se vinculó al negocio ilícito poco antes de los años 80 e hizo de este una empresa abierta y participativa a través de un centro de acopio de cocaína, desde donde se distribuía al resto del país y al extranjero, denominado “oficina”. (Atehortúa y Rojas, 2008).

## **Importancia de investigar acerca de la construcción social del conocimiento sobre las memorias en la escuela secundaria**

La tesis de doctorado relaciona elementos subjetivos y de la vida cotidiana en la escuela, lo cual permite comprender determinadas realidades y dinámicas del mundo social, pues es allí donde interactúan los sujetos. El ser social, a su vez, se construye en un mundo subjetivo coherente con significados producidos a partir de las interpretaciones de la realidad (Berger y Luckmann, 2001). Schütz plantea que: “‘El mundo del sentido común’, ‘mundo de la vida diaria’, ‘mundo cotidiano’, son diversas expresiones que se refieren al mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denomina la ‘actitud natural’” (2003, p. 16). Este mundo subjetivo es el escenario donde intervienen los sujetos. El yo se construye a través de la interacción con otros, es decir, de la acción recíproca entre los procesos y los actores sociales (Berger y Luckmann, 2001), que en este caso son los actores intervinientes en el proceso educativo.

Analizar las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas públicas de Medellín es una posibilidad de conocer e interpretar los intereses, las proyecciones y los significados que los maestros le adjudican a los procesos de construcción social de conocimiento sobre las memorias, y su papel en la comprensión de la realidad social y en las actuaciones cotidianas en la escuela.

En consonancia, Rockwell (1995) sostiene que la forma en que se presentan los conocimientos a los estudiantes no es neutra, pues, desde una perspectiva cotidiana, hay referentes comunes relacionados con las estructuras de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los currículos y los libros de texto. Todo esto incide en las dinámicas de aula, las cuales son mediadas por las prácticas y saberes de quienes interactúan en ese espacio. Asimismo, afirma la autora (1995), los estudiantes se adecuan a diversas formas de construir conocimiento y a las relaciones institucionales que se establecen en las etapas del

proceso escolar. Ello conlleva, para los actores intervinientes en la escuela, planeación, resolución de situaciones e interpretación de contextos. En ese orden de ideas, en la cotidianidad de la vida escolar se comparten interpretaciones de la realidad y orientaciones valorativas a través del lenguaje y la comunicación (Rockwell, 1995).

Así, se problematiza la Cátedra de la Paz y la construcción social del conocimiento de las memorias a partir de elementos que hacen parte de su implementación, como los contextos sociales, políticos e institucionales, los lenguajes, las interacciones e interactividades, las metodologías y estrategias pedagógicas, el aula de clase, el clima de aula, la clase como un ritual y los recursos físicos con los cuales las estrategias pedagógicas se llevan a cabo.

Con los aportes teórico-conceptuales y metodológicos, esta investigación abre cuestiones que pueden fortalecer el saber pedagógico, pues dichos aportes amplían un horizonte de significados compuesto por discusiones, reflexiones y problematizaciones sobre una asignatura que no ha hecho parte de la tradición escolar colombiana.

Conocer y reconocer dónde, cómo y por qué se dieron ciertos hechos que marcaron la vida nacional es un reto para Colombia luego de la firma de los acuerdos de paz. Por consiguiente, abordar las memorias en contextos escolares, como se menciona en líneas anteriores, contribuye a la configuración de subjetividades, lo que a su vez se puede ver reflejado en la participación política y en los ejercicios de ciudadanía, en la medida en que se conoce el desarrollo histórico de los sucesos, información que es clave para tomar decisiones en un sistema político democrático. En este mismo sentido, es importante interpretar los significados de los maestros de la Cátedra de la Paz sobre el proceso de paz, la cultura de paz, la implementación de la Cátedra, la paz, la memoria histórica, porque estos pueden enriquecer la interacción con los estudiantes, les dan sentido a los acontecimientos y a la experiencia de las comunidades, y ayudan a la comprensión del fenómeno de la violencia en Colombia.

La escuela reviste importancia para las comunidades educativas en tanto se ha convertido en símbolo de resistencia, especialmente en zonas de conflicto. Es la escuela la convocada a desarrollar una Cátedra cuya atención se dirija a la paz, pues la violencia enraizada en la sociedad colombiana así lo amerita. No obstante, las posibilidades de maestros y estudiantes de construir conocimiento sobre las memorias se han visto desafiadas por las amenazas que un persistente conflicto armado trae consigo, y que, en términos más generales, resquebraja el tejido social.

### **Algunas consideraciones conceptuales**

La perspectiva teórica de esta investigación es sociológica y se sustenta en autores como Schütz (fenomenología de la vida cotidiana), Berger y Luckmann (sociología del conocimiento), Giroux y McLaren (pedagogía crítica), y otros de corte construccionista como Vygotsky, Bruner y Coll. Estas fuentes teóricas convergen en aspectos como el mundo de la vida, la cotidianidad, el sentido común, la interacción social, el lenguaje, la interactividad, aspectos claves en la consolidación del referente conceptual.

La noción de *construcción* se refiere a un “proceso activo de elaboración de sentido del sujeto” (Pérez, 2012, p. 8); la de *construcción social*, por su parte, permite entender que ese proceso activo se da en la interacción con otros en un entorno sociocultural determinado, el cual, en este caso, son las instituciones educativas. La construcción social del conocimiento implica acciones interconectadas y dialógicas de enseñanza y aprendizaje de los miembros de un grupo, en las que se aportan ideas, comentarios, puntos de vista o experiencias que construyen, modifican, enriquecen o diversifican el conocimiento (Becerra, 2006).

Lo anterior da cuenta de que la construcción de sentidos o significados es un aspecto primordial (Vygotsky, 1993; Bruner, 1985), que puede entenderse como el vínculo entre mente y cultura. Esto implica

la idea de que identificar la construcción de sentidos exige ubicar las acciones y los objetos en contextos culturales específicos de la realidad. Como lo explica Vygotsky (1995, 2001), las actividades cognitivas están atravesadas por el lenguaje, las palabras y las formas de discurso que se fundamentan en las interacciones sociales y se establecen en un ambiente sociocultural.

En lo que respecta a la categoría de memorias, se ha encontrado en la literatura una amplia gama de términos con los cuales se relaciona. Esto da lugar a diversidad de líneas como memoria individual, memoria colectiva, memoria social, memoria política, memoria pública, memoria dominante, memoria subterránea, memoria emblemática, memoria histórica, entre otras. Dichas denominaciones concuerdan con distintos contextos de conflicto, referentes teóricos o, en otros casos, a posiciones de los vencidos y vencedores del conflicto (Jelin, 2002). Esto da paso a convergencias y divergencias frente a la idea de pasado y a discursos hegemónicos o paralelos a los ya instituidos. Tal como lo señala Jelin (2002, p. 6): “Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las ‘catacumbas’”. Esta premisa conlleva la consideración de que no existe una memoria, sino que es preciso pluralizar el concepto, esto es, hablar de *memorias*. De ahí que en esta tesis se pluralice el término, pues en el aula de clase se ponen en escena varias de sus tipologías.

Pensar en la noción de memoria remite a la retención de recuerdos o rememoración que hace el individuo. Durkheim (2014) desarrolla el concepto de conciencia colectiva para referirse a un sistema de creencias y sentimientos comunes en una sociedad. Su concepción muestra que la facultad de recordar tiene un vínculo con el ámbito colectivo, en la medida en que hay hechos sociales que inciden e impactan a las comunidades y se convierten en elementos propios, tanto de su vida como de su identidad. Por consiguiente, es importante para esta investigación indagar acerca de la memoria colectiva.

En los fragmentos de la obra *Memoria Colectiva*, del psicólogo y sociólogo Maurice Halbwachs, publicados por la revista *Athenea* (2002, p. 2), se afirma que “la memoria colectiva es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad”. Este autor reconoce el componente subjetivo de las memorias, y a la vez afirma que la individualidad es sobrepasada por la memoria colectiva. Además, alude a la idea de que el pasado vivido y la historia tienen diferentes matices, ya que esta última hace referencia a hechos y eventos registrados independientemente de que hayan sido sentidos o experimentados por alguien. La historia muestra los avatares de la sociedad, en cambio, la memoria colectiva intenta asegurar la permanencia en el tiempo de las comunidades para reforzar los proyectos y la identidad del grupo. Por tanto, “la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuanto haga menester” (Halbwachs, 2002, p. 2).

En el contexto de estas discusiones emerge el concepto de *memoria histórica*, el cual puede entenderse como un fenómeno social que sobrepasa el interés de ciertos grupos afectados por hechos victimizantes. Para Halbwachs (2011), la memoria histórica es una “memoria prestada” en la que los sujetos no han experimentado personalmente los acontecimientos del pasado, pero los conocen a través de diferentes tipos de documentos. Esta modalidad de la memoria permanece en el tiempo gracias a las conmemoraciones, las cuales contribuyen a fortalecer la identidad en los grupos.

En consonancia, Calveiro (2006) advierte sobre la multiplicidad de memorias que pueden emerger de las vivencias y a partir de las cuales se construyen relatos diversos, contradictorios y ambivalentes. Además, enuncia que la memoria opera de un modo similar al de las piezas de lego, ya que con el mismo grupo de elementos se pueden armar varias figuras, algo diferente a lo que sucede con los rompeca-

bezas, en los que cada pieza tiene un lugar. En efecto, las memorias se construyen con múltiples relatos.

En relación con las prácticas de aula, puede decirse que “son todas las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos planeados, al igual que otros aprendizajes de alto valor educativo” (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 39). Estas se asocian al análisis de su realidad concreta y cotidiana, “que permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí” (Prieto, 2010, p. 78). Estas prácticas están conformadas por estrategias, procedimientos y la regulación de las interacciones, de la comunicación, del pensamiento y de las posiciones, oposiciones o disposiciones de los estudiantes respecto de la contextualización ideológica del conocimiento que se construye en determinado aspecto (Díaz, 1990). De modo similar, Prieto (2010, p. 78) afirma que “La interacción implica, necesariamente la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios y en la que la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en un contexto físico, institucional, histórico y cultural”.

Así las cosas, tres categorías –construcción social del conocimiento, memorias, y prácticas de aula–, aunadas a la política pública de Cátedra de la Paz, constituyen los cimientos sobre los cuales se configura esta investigación.

## **Reflexiones finales**

A lo largo de este capítulo se ha hecho una aproximación al proceso de construcción de sentido de un proceso investigativo. Para ello, se parte del análisis del contexto social y político en el que surge la política pública de Cátedra de la Paz, para dilucidar elementos que permitan problematizar la instauración de esta asignatura y los saberes que la componen. En esa medida, se identifican aspectos que problematizan la relación entre la escuela y la sociedad, y entre los intereses

gubernamentales y los currículos, en tanto soportes para desarrollar programas en el aula de clase, y, por tanto, las prácticas pedagógicas de los maestros.

Comenzar un proceso de investigación implica mantenerse atentos a las menciones del tema que se quiere analizar. No solo la lectura y la escritura exigen agudizar los sentidos, también lo exige la toma de decisiones que acompaña al investigador de principio a fin. En este caso, una vez se identifica que el tema de interés es la política pública de Cátedra de la Paz, se decide iniciar la elaboración de los antecedentes investigativos al respecto, para concluir que, entre los años 2014 y 2018, no se realizaron estudios con parámetros científicos sobre este particular.

Ciertamente, no basta con los antecedentes sobre la política pública en cuestión para plantear un problema de investigación. Una combinación entre el saber acumulado de los estudios acerca de la Cátedra, la observación de las prácticas pedagógicas de maestros de esta asignatura en instituciones educativas de Medellín, la escucha de pares evaluadores expertos en investigación, la experiencia investigativa en otros estudios y las relecturas reflexivas y críticas motiva la idea de seguir indagando las categorías de construcción social del conocimiento y memoria.

Al emprender la búsqueda de información documental y su sistematización se revelan vacíos, tensiones y contradicciones en la aprehensión de la relación entre Cátedra de la Paz y las categorías de construcción social del conocimiento, memorias y prácticas de aula. Esto trae como resultado un conjunto de argumentos para realizar la descripción del problema, plantear la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y el referente conceptual.

Desde una perspectiva teórica, para estudiar la construcción social del conocimiento es necesario indagar en los contextos, la realidad, el sentido común, la vida cotidiana, las interacciones, los diálogos y las instituciones. Todo ello constituye el proceso por el que el sujeto,

a partir de las interacciones con otros y su entorno, dota de sentido o significado los artefactos y las actuaciones. Estos significados, para el caso concreto de la tesis, se comparten en el aula de clase; los sujetos son portadores, pero estos se originan en la cultura.

Los maestros desarrollan sus prácticas pedagógicas, principalmente, en el aula de clase. Por tanto, esta constituye un escenario de aprendizaje donde se presentan procesos escolares influidos por decisiones políticas, administrativas y burocráticas. Allí tienen lugar estructuras disciplinares, innovaciones pedagógicas y didácticas que se relacionan para configurar el conocimiento con base en los significados que los sujetos, miembros de la comunidad educativa, portan. En consonancia con esta idea, en las prácticas de aula de los maestros de la Cátedra de la Paz se ponen en juego discursos, acciones, saberes y roles. Estas prácticas son intervenciones educativas para fortalecer las actividades de construcción social del conocimiento, y están asociadas a la realidad concreta de las comunidades educativas donde opera la regulación, la interacción, el pensamiento y la comunicación.

Todas estas ideas pueden ser abordadas en la escuela por las condiciones de posibilidad que los maestros de la Cátedra de la Paz visibilizan y generan. En el aula, las actividades de memoria son ejercicios políticos en los que se seleccionan hechos y en los que las narraciones del pasado tienen significado. Allí se recuperan experiencias de maestros y estudiantes para que adquieran un sentido reivindicativo a través de la palabra y el reconocimiento del otro. De esta forma, la perspectiva de interpretación de los hechos de violencia que han marcado la vida nacional se amplía y adquiere nuevos matices, dado que se enfatiza en los procesos intersubjetivos de significación y sentidos del pasado con base en lenguajes y códigos del presente.

Finalmente, el abordaje de las memorias en la escuela secundaria es un reto para los maestros, porque trae consigo tanto el análisis, como la crítica del papel de la educación en el reconocimiento de las violencias producidas en un conflicto armado, que, en la medida en

que no se detiene, complejiza cualquier intento de comprensión de sus causas y sus efectos. Asimismo, convoca a hallar metodologías que visibilicen la relación entre memorias y formas de subjetivación, a cuestionar las narrativas oficiales del pasado reciente y el presente, y a impulsar la formación de las generaciones en torno a una historia anclada en el dolor y también en la resistencia de la población civil. Aquí se devela la relevancia de reconocer y dar lugar a las memorias en la escuela, lo que de alguna forma puede incidir en el saber pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. y Marrugo, A. (2016). Cátedra de Paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 168-174. Recuperado de <https://bit.ly/2APfHXk>
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En P. Ortega Valencia (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz* (pp. 283-295). Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- Astorga, L. (2004). *Mitología del “narcotraficante” en México*. México: Plaza y Valdés.
- Atehortúa A. y Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y Espacio*, 4(31), 1-27. Recuperado de <https://bit.ly/30W6CGP>
- Bautista-Erazo, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *Trans-Pasando Fronteras*, 8, 67-83. Recuperado de <https://doi.org/10.18046/retf.i8.2086>
- Becerra, A. (2006). Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 65-77. Recuperado de <https://bit.ly/2BnqiIM>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

- Blair, E., Grisales, M., y Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *Universitas Humanística*, 67(67), 29-54. Recuperado de <https://bit.ly/2Ncx7Qo>
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants. Coms'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.
- Bustamante, S. M. (2017). Pedagogía crítica, educación y cultura de paz: Hacia una delimitación del objeto de estudio y estado del arte desde el origen decolonial. *Revista Ciencias y Humanidades*, 5(5), 9-31. Recuperado de <https://bit.ly/2CA5MW1>
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En G. Caetano (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 359-382). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Cárdenas Romero, J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *NovumJus*, 11(1), 103-127. Recuperado de <https://bit.ly/2NqSjBJ>
- Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41214. Recuperado de <https://bit.ly/3dxcpoP>
- Congreso de la República de Colombia (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014*. Ley por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial n.º 49261. Recuperado de <https://bit.ly/2NuuJ7C>
- Córdova, N. (2007). La subcultura del 'narco': la fuerza de la transgresión. *Cultura y representaciones sociales*. 2(3), 106-130. Recuperado de <https://bit.ly/3ajr7jL>
- Córdova, N. (2012). La narcocultura: poder, realidad, iconografía y 'mito'. *Cultura y representaciones sociales*. 6(12), 209-237. Recuperado de <https://bit.ly/3t8zV4N>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Delval, J. (2017). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación*, Curitiba. 30, 45-64. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200004>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Recuperada de <https://bit.ly/2BoZkky>
- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Lea S.A.
- García, B., Hincapié, J., y Cuervo, J. (2017). *Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/3jFnUk8>
- Dussel, I. (2016). La pedagogía y el (des)ajuste de cuentas con el pasado reciente. En M. Herrera y C. Pertuz, *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima* (pp. 9-16). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3lgsmxf>
- Garzón, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesia colectiva. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, D., y Salazar, J. (2018). *Incidencia de la Cátedra de la Paz en el proceso formativo de los estudiantes de media académica*. (Trabajo de grado de Sociología). Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/3cRCFvX>
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2, 1-11. Recuperado de <https://bit.ly/2VdwYjZ>

- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/31gOd7D>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://bit.ly/385kLTx>
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 225-241. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70822-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70822-0)
- Londoño Carvajal, G. (2015). *La política y el mal. Las ilusiones perdidas de la democracia*. Barcelona: Laertes.
- Olave, G. (2013). El proceso de paz en Colombia según el Estado y las Farc-EP. *Discurso y Sociedad*, 7(2), 338-363. Recuperado de <https://bit.ly/2YCgVyk>
- Pérez, A. M. (2012). Sobre el Constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. Recuperado de <https://bit.ly/31jafXo>
- Pozo, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 77-90. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/88>
- Prieto Parra, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 4, 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/31vPibZ>
- Raggio, S. (2017). Memoria y escuela: problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En A. Sánchez

- Meertens, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (comps.), *Re-Conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia* (pp. 29-38). La Carreta Editores.
- Redacción Colombia 2020 de El Espectador. (2018, 11 de marzo). *¿Por qué el partido Farc tiene derecho a 10 curules en el nuevo Congreso? El Espectador*. Recuperado de <https://bit.ly/3uE9S7C>
- Revuelta Vaquero, B. (2019). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 16(1), 135-156). Recuperado de <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379>.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sabatier, P. A. (2010). *Teorías del proceso de las políticas públicas*. Buenos Aires: Westview Press. Recuperado de <https://bit.ly/30tsj2Q>
- Suárez, A. (2018, 23 de julio). La paz con las FARC en Colombia tardó más de 30 años. *France 24*. Recuperado de <https://bit.ly/3i7f1xe>
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrortu editores.
- Sutton, R. I. (1997). The virtues of closet qualitative research. *Organization Science*, 8(1), 97-106.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Torres, L. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. *Bitácora para la Cátedra de la Paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Urrego, A. (2018). *Propuesta educativa para la población de las veredas ubicadas en los cañones de los ríos Melcocho y Santo Domingo, del municipio de El Carmen de Viboral: Hacia la recuperación de su memoria histórica y la resolución de conflictos*.

Informe de práctica para optar al título de socióloga. Universidad de Antioquia, Carmen de Viboral

- Valenzuela, J. (2018). Narcocultura: sentidos y significados de la vida y de la muerte. En L. Lara, A. Ortega y H. Herlinghaus (coords.), *Narcodependencia. Escenarios heterogéneos de narración y reflexión* (pp. 505-539). México: El Colegio Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid: Visor/MEC.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Fausto. Recuperado de <https://bit.ly/3puEtmm>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educación*, 22(23), 55-98. Recuperado de <https://bit.ly/3i8ZYDn>
- Zorro, N. C. (2014). ¿Y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/568>.

# Intersecciones entre entidades oficiales, políticas públicas y redes pedagógicas que confluyen por la memoria y la paz en Colombia (2007-2020)

*John Alexander Toro Agudelo*

*Investidos de nuevo bajo el signo de lo cualitativo, los conocimientos más diversos crean una red imantada capaz de levantar las tradiciones más pesadas. El saber está multiplicado por la fuerza expositiva de la simple creatividad espontánea. Con medios improvisados y por un precio irrisorio, un ingeniero alemán ha puesto a punto un aparato que realiza las mismas operaciones que el ciclotrón. Si la creatividad individual, tan mediocrementemente estimulada, alcanza tales resultados, ¿qué no podremos esperar de los choques cualitativos, de las reacciones en cadena donde el espíritu de libertad, que se ha mantenido vivo en los individuos, reaparecerá colectivamente para celebrar, en el fuego de alegría y la ruptura de prohibiciones, la gran fiesta social?*  
(Vaneigem, 1977, pp. 236-237).

## **Introducción. Los enredos**

En 1999 se funda La Coalición Internacional de Sitios de Conciencia (La Coalición), una red integrada por entidades de 65 países con escenarios diversos. Unos con experiencias históricas de violencias

y otros con la tarea de hacer frente a procesos de justicia transicional (International Coalition of Sites of Conscience, 2019). En el año 2000 se crea en la Argentina el grupo Memoria Abierta –con la participación de organismos de derechos humanos, científicos sociales e historiadores (Cattaruzza, 2011)–, que se manifestó en favor de iniciativas de memoria sobre el terrorismo de Estado y en pro de construir democracia con base en el respeto de estos derechos. Memoria Abierta participa en la fundación de La Coalición y coordina La Red de Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños (RESLAC), que estimula la reflexión en torno a las violaciones de los derechos humanos y busca incidir sobre las políticas de memoria en la región.

El lunes 3 de febrero de 2020, El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) es informado acerca de la suspensión de su membresía en La Coalición, ante la falta de respuesta por parte de su director, Darío Acevedo,<sup>1</sup> a la carta enviada cuatro meses antes, en la que se le solicitaba que manifestara su adhesión a los principios de La Red, reconociera la existencia de un conflicto armado en Colombia, y buscara garantizar el derecho a la verdad y la no repetición de la violencia política pasada. Los afectados con la desafiliación han sido las víctimas y trabajadores de memoria histórica en el país, quienes han necesitado formar parte de estas redes para gozar de la legitimidad que ellas confieren (Urrejola, 2020)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia que llega a la dirección del CNMH el 21 de febrero de 2019. Ha sido cuestionado por asociaciones de víctimas y defensores de derechos humanos por su negación a la existencia del conflicto armado y obstaculizar el trabajo con las víctimas. Defiende que la memoria es terreno de disputa no por principios sino por circunstancias y aduce ser víctima de una persecución política de parte de anteriores integrantes del CNMH. ([hacemosmemoria.org](http://hacemosmemoria.org), 2020).

<sup>2</sup> Afirmar Angélica Rettberg, profesora de La Universidad de Los Andes y Profesora visitante del Instituto Alemán de Estudios Globales y Regionales (GIGA), quien en esta entrevista con la *Deutsche Welle* concluye, no obstante, que la desafiliación es una cuestión simbólica que no implica nada en la política pública del país y solo se pierde participación en discusiones con otras redes.

El episodio permite presentar el debate de esta investigación doctoral por dos motivos. Inicialmente, porque llama la atención frente al surgimiento y desarrollo de entidades de memoria con ascendencia estatal, cuya responsabilidad pasa por recuperar, conservar y divulgar material relacionado con las violaciones de derechos a las que ha dado lugar el conflicto armado. Luego, porque sugiere relaciones entre estas entidades y colectivos sociales que trabajan por el reconocimiento de memorias sobre el pasado de violencias del país, pero de acuerdo con propósitos, perspectivas y formas de actuación específicas.

Después de la guerra, toda sociedad enfrenta el desafío de hallar caminos para integrar sus comunidades y restablecer relaciones de confianza con el fin de planear el futuro (Castillejo, 2013). Las memorias del pasado se convierten en un asunto de posguerra, propio de los mecanismos de justicia transicional y parte del orden institucional (Sánchez, 2019). Cuando la guerra no finaliza, sin embargo, se hace mucho más problemática la proximidad entre memorias y Estado, dadas las disputas que implican las preguntas por un pasado sin clausura y sus usos en el presente.

La gestión del pasado por parte de los gobiernos es un fenómeno antiguo que se transforma con ambas guerras mundiales. Proviene de decisiones políticas que ven conveniente su anexión al sistema democrático, por lo cual es un logro del Estado, y no una labor que le resulte connatural (Vinyes, 2009). En América Latina, como parte de las transiciones entre dictaduras militares y gobiernos civiles en los ochenta y noventa, esta gestión conduce a políticas de memoria e instituciones pensadas para influir sobre la rememoración y conmemoración de acontecimientos traumáticos que se vuelven espacios de confrontación (Jelin, 2002; Svampa, 2013), escenarios de disputa por las relaciones entre memoria y poder (Blair, 2011; González García, 2014), la institucionalización de los recuerdos (Guglielmucci, 2013), formas de acción social (Vásquez, 2001), y activismos por las víctimas (Piper y Montenegro, 2017).

Las políticas de memoria derivan de agentes estatales y actores sociales que buscan resignificar el pasado, tanto por las demandas políticas y sociales que se hacen en el presente como por los desafíos que supone el futuro (González, 2014). Integran la labor de instituciones que buscan la construcción de una memoria oficial (Jelin, 2002), la exigencia de reconocimiento a las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos por parte del Estado (CIDH, 2019), y diversos agenciamientos que intentan conservar, transmitir y brindar valor a recuerdos del pasado considerados significativos (Bruno, 2002). Esto último incluye actos contrahegemónicos, como gestos de resistencia en reclamación por los “relatos cómodos” (Calveiro, 2006, p. 377).

Esta investigación doctoral se sitúa en este ámbito de reflexiones, con la intención de analizar los modos de relación que abre la gestión estatal en la recuperación y organización de memorias sobre el conflicto armado de Colombia, con colectivos de maestros que, desde sus saberes y experiencias del conflicto, desarrollan procesos educativos en localidades específicas del país. Pretende contribuir a análisis que permitan comprender lo que hacen los maestros al tratar la violencia política reciente de Colombia, en línea con las políticas educativas que sugieren su abordaje. Busca aportar en la discusión sobre el papel que tiene la escuela en el posconflicto y en el tema de los agenciamientos que llevan a cabo los maestros de acuerdo con la zona del territorio en la cual se desempeñan. A partir del planteamiento de González (2008) —en cuanto al papel que cumplen las concepciones de los docentes en el contexto de la dictadura argentina, las cuales funcionan como interpretaciones de las políticas de la memoria en sus espacios escolares—, se observa, en el caso de Colombia, que atañe a maestros que trabajan con interpretaciones del conflicto en medio de su intensificación, mientras ellos mismos son objeto de instigaciones, amenazas, asesinatos y desapariciones.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), en 2019 aumentaron los ataques a maestras y maestros en un 162 %. Así, mientras que en

En tono hipotético, las redes pedagógicas se constituyen en grupos de agentes que se forman de manera colectiva y comparten sus experiencias educativas y personales, en correspondencia con sus posicionamientos ideológicos y las situaciones de transmisión (Legarralde, 2020) que protagonizan. Estas redes son espacios donde los maestros se encuentran, confrontan y comparten los conocimientos alcanzados desde sus ámbitos escolares, con los que aportan a los campos de saber pedagógico, y, en este caso, de pedagogía de memoria en el país. Pero también son escenarios en los que se debate la gestión del pasado en manos del Estado y se fijan posiciones frente a los propósitos y formas de realización de políticas de memoria y políticas educativas que constriñen sus prácticas de enseñanza.

## Los contextos

Estudiar la disposición de relaciones entre entidades, políticas y redes de maestros con narrativas propias del pasado violento de Colombia es la tarea central de esta investigación. Un pasado que se interpela e interpreta desde el presente, con formas de diálogo intergeneracional diversas en lenguajes y significados (Castillejo, 2013).

Si bien la investigación parte de explorar entidades que surgen con posterioridad a la desmovilización de los grupos paramilitares en 2006, como El Grupo de Memoria Histórica (GMH) en 2007 y El CNMH en 2011, el análisis se focaliza en el periodo de posconflicto que abre la firma de los acuerdos de paz entre Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el gobierno de Juan Manuel Santos en 2016. Se elige este periodo por coincidir con la fase de realización de los acuerdos por los que surge La

---

2018 se reportaron 273 casos de amenazados, en el año 2019 aumentaron a 715. Cabe destacar la cifra que presenta la misma Federación a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), según la cual entre 1986 y 2016, 6.119 docentes fueron víctimas de violaciones de derechos humanos en el marco del conflicto armado (*Informe La vida por educar*, 2019).

Red de Maestras y Maestros, y el periodo que denota la continuidad de las violencias y la fragilidad de la paz pactada.

2017 es el año en que cambia la lucha insurgente de las FARC, por la fundación de un partido político en medio de una carrera electoral por la presidencia, que hace nuevamente de la paz la principal promesa de campaña. Paradójicamente, concluye con un aumento en los asesinatos de líderes sociales,<sup>4</sup> en simultáneo con la aprobación de proyectos legislativos para beneficio del proceso de paz y la formulación, por vez primera, de una política educativa para el abordaje escolar del conflicto armado y sus violencias (Sánchez Meertens, 2017).

2018 es el año del cambio de gobierno y se produce un giro notable en el reconocimiento de los acuerdos de paz y su materialización, en contravía con el espíritu alcanzado con la negociación adelantada por Las FARC y el gobierno de Santos entre 2012 y 2016. Se cuestiona el proceso en su sustantividad, con la idea de desconocer los compromisos adquiridos, y bajo el incremento de asesinatos de líderes sociales y defensores de derechos humanos, un proyecto solo limitado por las sentencias de la Corte Constitucional, el acompañamiento de la comunidad internacional y la movilización ciudadana (González Posso, 2020).

La discusión jurídica por las objeciones que el gobierno nacional realiza a los acuerdos de paz en 2019 viene acompañada de limitantes para el trabajo de la Comisión de la Verdad y la Justicia Especial de Paz. La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) es el componente de justicia del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no

---

<sup>4</sup> De acuerdo con las cifras de la dirección de Investigación del Human Rights Data Analysis Group (HRDAG) y El Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia), en 2016 fueron asesinados 166 líderes sociales y en 2017 la cifra asciende a 185. Se hace referencia a “políticos, cívicos, sindicales, campesinos, comunales y religiosos, servidores públicos que cumplían con labores judiciales, de control o de vigilancia, o que desempeñaban decentemente sus funciones de periodistas, de activistas de derechos humanos, de maestros y maestras” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016.)

Repetición, con la función de administrar justicia para conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado antes del 1 de diciembre de 2016. La Comisión de la Verdad, por su parte, es una entidad de Estado que busca el esclarecimiento de patrones y causas del conflicto armado interno, para satisfacer el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad. Ambos estamentos se ven afectados por dos tendencias discursivas: una basada en el acuerdo final, afín a una paz negociada y a la aplicación de mecanismos de justicia transicional, y otra adversa a la negociación política, que considera que los mecanismos diseñados otorgan muchas concesiones a Las FARC (Gómez, 2020).

En 2019 se observa un continuo escenario de pugna entre fuerzas políticas con diferencias ideológicas, atizadas por reincidencias de algunos combatientes en actividades de narcotráfico y disputa territorial.<sup>5</sup> El aumento de líderes sociales asesinados y la acentuación de un malestar popular conduce a cerrar el año con fuertes protestas y bajo abierta represión policial (Manetto, 2019). El 2020 inicia con la continuidad de estas manifestaciones en las calles, solo menguadas por el fenómeno de la pandemia de COVID-19.

## **El debate y la problemática**

En Colombia, a partir del escenario político que se abre con la desmovilización de los grupos paramilitares y el inicio del proyecto de justicia y paz en 2005 –y mayormente con el proceso de negociación y firma de acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y Las FARC (2012-2016)–, la memoria y el olvido se constituyen en asuntos de abierto interés para agentes políticos y sociales. Trabajos y luchas por la memoria proliferan en iniciativas oficiales y no oficia-

---

<sup>5</sup> La Misión de verificación de la ONU en Colombia para el mes de julio de 2019 advierte que los excombatientes de las FARC están reincorporándose a la sociedad con actividades económicas, mientras son asesinados en conjunto con líderes sociales (Naciones Unidas, 2019).

les (Aguilar, 2018). Algunas establecen memorias funcionales en el contexto del régimen político y económico imperante, otras desde el lado subordinado combaten por los sentidos del pasado “expresando rupturas, resistencias, memorias disidentes y alternativas de sociedad” (Aguilar-Forero, 2018, p. 114).

Pues bien, en el ejercicio de entender a la escuela como “ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas” (Carretero, Rosa y Gonzáles, 2013, p. 14), para el actual pos-conflicto colombiano se hace indispensable estudiar las formas en que se presentan estas disputas, las afectaciones que producen sobre los maestros y cómo se reflejan en la realización de sus proyectos escolares o los contenidos que abordan como parte de la materia Historia Escolar. En las instituciones educativas del país, la enseñanza de la historia de Colombia se integra a la materia Ciencias Sociales, reglada por lineamientos curriculares y estándares de competencias específicos.<sup>6</sup> Historia Escolar hace referencia a una representación del pasado que puede diferenciarse de otros registros de la historia, como el académico, en relación con el cual se establecen “tensiones y adecuaciones variables” (Carretero et al., 2013, p. 20). Una de esas tensiones proviene de la violencia política como contenido de sensible tratamiento en las escuelas, en tanto no refiere a una cuestión clausurada sino a una forma de violencia activa, ejemplo del pretérito presente (Huyssen, 2002) que caracteriza el conflicto armado del

---

<sup>6</sup> Los lineamientos son orientaciones curriculares formuladas por el Ministerio de Educación en 2002 y los estándares de competencias formulan parámetros de lo que niñas, niños y adolescentes deben saber y saber hacer para alcanzar un nivel de calidad esperado por el sistema educativo. En la actualidad se están construyendo nuevos lineamientos y estándares a raíz del restablecimiento de la cátedra de Historia de Colombia, que obliga la Ley 1874 de 2017. Importante cuestión para esta investigación, en el sentido que lineamientos curriculares y libros de texto escolares pueden inscribirse “dentro de lo que en el repertorio contemporáneo sobre el conflicto se denomina ‘políticas de la memoria’” (González, 2014)

país. Al respecto, advierte Arias (2018a), se carece de análisis en Colombia sobre “planes de estudio, cuadernos, observaciones de clases, memorias de docentes u otros registros escritos que describan lo que pasa en las aulas cuando se trabaja el tema de la violencia política” (p. 32).

El impacto de políticas de memoria que se tornan educativas, con efectos directos en propuestas curriculares o prácticas escolares (Legarralde, 2020), al igual que el de textos escolares que guardan directa relación con estas políticas –como es el caso de la Ley de víctimas (Sánchez Meertens, 2017)–, son asuntos que esta investigación estudia para conocer las formas en que afectan las experiencias de transmisión de los maestros de La Red. Los textos escolares hacen circular contenidos que no reconocen todos los relatos en disputa, en cuanto son representaciones que seleccionan, ordenan y convierten en memoria hechos y personajes del pasado (González, 2014). Privilegian algunos fenómenos minimizando otros, y, en recompensa, “construyen olvidos y exclusiones” (p. 33).

Este marco está complementado por dos políticas educativas con directa influencia en el abordaje escolar de las memorias del conflicto armado: la Ley 1732 de 2014, de cátedra de la paz, y la Ley 1874 de 2017, que restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia, con el imperativo de formar una identidad nacional y una memoria histórica.<sup>7</sup> Este resulta ser un asunto problemático si se estima la diversidad propia de las regiones del país, que revela las formas heterogéneas en las que el conflicto armado se ha desarrollado.

---

<sup>7</sup> Unívoco que se advierte en dos de sus tres objetivos: a) Contribuir a la formación de *una identidad nacional* (cursivas añadidas) que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. c) Promover la formación de *una memoria histórica* (cursivas añadidas) que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (Ley 1874 de 2017, p. 1.)

## Las entidades y sus agencias. El GMH, el CNMH y sus dispositivos<sup>8</sup> pedagógicos

La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia (CNRR) resulta de importancia para esta investigación por tres razones. Inicialmente, porque es integrada a La Ley de Justicia y Paz en 2005, con una vigencia de ocho años, y se constituye en la comisión con el mandato más largo en el mundo (Jaramillo, 2011). Luego, porque oficia como entidad autónoma, con la labor de hacer seguimiento a los procesos de reincorporación y al trabajo de autoridades nacionales y locales para garantizar la desmovilización de los grupos y la reparación a las víctimas. Y, finalmente, porque en el marco de esta comisión se crea el GMH o Grupo de Memoria Histórica, responsable de elaborar el informe sobre los orígenes y causas del conflicto en Colombia, por medio del trabajo de abogados, historiadores, sociólogos, antropólogos, periodistas y trabajadores sociales con parcial autonomía, pero en medio de la presión de los sectores políticos de derecha. No constituye una comisión de la verdad, pero representa un “respetado espacio de reflexión” (Riaño & Uribe, 2016, p. 5), con facultades investigativas y operativas para reconocer narrativas sobre la guerra en Colombia, que otorga a las víctimas un espacio central.

El informe *Basta Ya. Colombia: Memorias de guerra y dignidad* fue publicado por el GMH en 2013 y ha sido consolidado en el Centro Nacional de Memoria Histórica, para constituirse como un referente de análisis y estudio acerca de lo ocurrido en el conflicto armado colombiano. El CNMH produce en el 2017 el informe *Medellín: memo-*

---

<sup>8</sup> Sin la pretensión de profundizar, se trata de un concepto técnico que se emplea en la investigación desde la perspectiva de Michel Foucault resumida por Giorgio Agamben (2011, p. 253) como “1) (...) un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas (...). 2) (...) siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) (...) resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber”.

*rias de una guerra urbana* –con la colaboración de La Universidad de Antioquia–, a raíz de la discusión –promovida por El Comité de Justicia Transicional y La Unidad para la Atención y Reparación de Víctimas (UARIV)– acerca de la posibilidad de considerar a la ciudad como sujeto de reparación colectiva.

En el acto inaugural del espacio pedagógico de La Comisión de La Verdad, en 2018, el sacerdote jesuita Francisco de Roux, presidente de la Comisión, aseguró que Antioquia es fundamental para el país, y que “no hay paz en Colombia si no hay paz en Antioquia” (Hablemos de verdad, 2018, párr. 1). El departamento de Antioquia, y Medellín como su ciudad capital, hacen parte de estas experiencias particulares dentro del conflicto armado colombiano, con un papel protagónico en lo que tiene que ver con el fenómeno del narcotráfico y la urbanización de las violencias producidas por guerrillas, paramilitares y fuerzas del Estado, pero igualmente por la pobreza, que antecede y bordea la confrontación.

El Informe de la Comisión de Estudios sobre la Violencia en 1987 destaca la multicausalidad que sustenta el conflicto armado, y subraya la incidencia que ejercen, en sus causas y formas de realización, las condiciones económicas y la exclusión social, que son sus aspectos estructurantes. Las difíciles condiciones de vida, y las relaciones sociales que esas condiciones provocan, permiten comprender la especificidad antioqueña en relación con las causas objetivas del conflicto (Maya, Muñetón y Horbath, 2018). Niveles de pobreza extrema y la no satisfacción de necesidades básicas redundan en una alta conflictividad social, acentuada por la minería y los proyectos hidroeléctricos que llaman la atención de los distintos grupos armados.

Antioquia está ubicada en el noreste de Colombia, punto en el que coinciden la costa atlántica y la costa pacífica con el nacimiento de la cordillera colombiana. En medio de una multiplicidad de grupos étnicos, culturas y paisajes, agrupados en 125 municipios, destacan diversos sistemas de producción, que van desde la producción cafe-

tera, el minifundio y la minería –con problemas sociales y políticos conexos–, hasta el esfuerzo por transformar la imagen de Medellín con apuestas gubernamentales por su modernización a través de la industria tecnológica, en vías de constituirse en un punto estratégico para el desarrollo departamental y nacional.

Medellín es la segunda ciudad más grande del país, escenario de violencias de todo tipo, que marcaron el cierre del siglo XX y el comienzo del XXI (amenazas, secuestros, extorsiones, masacres, asesinatos de militantes de izquierda, docentes, líderes sociales, consumidores de drogas, habitantes de calle, prostitutas, bombas en lugares públicos, entre otras) (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). En la última década se ha constituido en referente nacional en ciencia, tecnología, educación y cultura, pero no han cesado hurtos, amenazas, asesinatos, secuestros y extorsiones de bandas armadas. Estas son muestras de la complejidad que caracteriza a una ciudad que ha sido epicentro de violencias ligadas al narcotráfico y a sus marcas sociales, pero también dan cuenta del accionar de todos los grupos implicados en el conflicto a nivel nacional.

El conflicto armado se ha desarrollado de forma tan diferencial que demanda un informe específico, justificado por la responsabilidad con el pasado, y no menos con el futuro, en el sentido de la continuidad de las violencias. Esto último está acompasado con la intención de los últimos gobiernos municipales de convertir las memorias locales en objetos de orden institucional, lo que los hace merecedores de un público reconocimiento por parte del CNMH gracias a “su mirada visionaria y consecuente con el deber de la memoria del Estado” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 15).

Promover la apropiación social de la memoria histórica por medio de acciones pedagógicas y divulgación de productos de memoria es un propósito que ha buscado satisfacer el CNMH a través del trabajo estratégico con redes regionales de maestros para la apropiación social de las memorias del conflicto por parte de la población del país. La

Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz es una propuesta pedagógica del CNMH para promover el reconocimiento e intercambio de experiencias lideradas y promovidas por maestros de diferentes lugares del país –que conforman redes con nodos locales–, decididos a incluir la memoria en el mundo de la vida escolar con fines cercanos a la construcción de paz.

En su proceso de conformación y afianzamiento a nivel nacional, la Red integrada por las redes locales realiza su primer encuentro nacional en julio de 2017, en procura por lograr el reconocimiento mutuo entre maestros con experiencias en enseñanza de memoria histórica y paz. La representación de La Red en el departamento de Antioquia se encuentra conformada por maestros con vinculación estatal, que se congregan para formarse, socializar y fortalecer iniciativas escolares.

Con esta investigación se intenta responder a cuatro preguntas: ¿en qué consisten las políticas públicas de memoria que se diseñan en Colombia en el marco de sus recientes procesos de paz? (de qué formas y en qué contextos suceden), ¿cómo se relacionan estas políticas con la emergencia y permanencia de entidades que agencian memorias de la historia reciente del país?, ¿qué sentidos explican la emergencia de redes pedagógicas que trabajan con memorias del conflicto armado en zonas complejas de Colombia?, ¿de qué modos confluyen estas redes, y las experiencias de quienes las conforman, con las entidades y políticas oficiales que tienen injerencia en la recuperación, conservación y divulgación de estas memorias?

## **Conceptos base e ideas fuerza**

### ***Sobre memorias***

Además de referir a la capacidad humana para percibir imágenes en el presente sobre experiencias del pasado, actualmente la memoria es tema de análisis para distintas disciplinas; es fundamento de prácticas sociales y base de una particular visión del mundo (Rousso, 2018). Para mediados de siglo XX, los desafíos que supone el estu-

dio del pasado traumático para la Europa de entreguerras convierten a la memoria en una herramienta de análisis teórico y metodológico (Jelin, 2002).

Dos preguntas destacan en el debate: ¿cuál es el objeto de la memoria?, y ¿de quién es la memoria? La primera ha exigido de una respuesta en doble vía: el recuerdo como algo que aparece de manera pasiva y puede significar una afección para el individuo receptor, y el recuerdo como objeto de rememoración. La segunda ha precisado del establecimiento de diferencias y similitudes que pueden presentarse entre procesos de rememoración individual y colectiva. Esta es la base del debate desarrollado entre una tradición subjetivista (Bergson, 1995; Ricoeur, 2000; Fentress y Wickham, 2003), que considera al individuo como único sujeto de atribución de los recuerdos, y una tradición sociológica, de mirada externa (Ricoeur, 2000), según la cual lo que persiste en la mente de los individuos no son recuerdos que surgirán en cualquier momento en tanto se encuentran recogidos en el pensamiento (Halbwachs, 2004), pero sí imágenes que surgieron tras el desarrollo de acontecimientos sociales y que dependen de la sociedad para poder emerger.

En Colombia, los estudios sociales acerca de la memoria del conflicto armado se han incrementado en el siglo XXI, entre otras causas por su inclusión en las agendas gubernamentales de estas primeras décadas, al igual que por las políticas de memoria, que constituyen el marco jurídico de justicia derivado de la Ley 975 de Justicia y Paz en el 2005 y la Ley 1448 de Víctimas en 2011 (Antequera, 2011; Espinosa, 2016; Piedrahita, 2018). Este ánimo particular por la memoria ha estado acompasado con el afán de reconocer a las víctimas como sujetos de memoria (Martínez Mora y Silva Briceño, 2012), la idea de un deber de memoria en tanto imperativo (González, 2016), y las políticas de memoria oficiales que hacen paradigmática la noción de víctima (Herrera y Pertuz, 2016).

Así pues, al igual que en algunas experiencias nacionales de América Latina, la cuestión de reconocer distintas memorias del con-

flicto armado de Colombia conduce a la construcción de lugares y a la promoción de una cultura conmemorativa, que producen inquietud en cuanto a los usos que incitan en diferentes ámbitos de la vida nacional. La problemática de los usos y abusos hace parte del campo pragmático de la memoria y surge de la confrontación entre rememoración y memorización (Ricoeur, 2000). La primera está caracterizada por el retorno a la conciencia de un acontecimiento que puede ser reconocido, en tanto tuvo lugar en algún momento previo; la segunda está determinada por el aprendizaje de distintas prácticas para buscar y alcanzar recuerdos con espontaneidad y naturalidad, dos aspectos que son los equivalentes pragmáticos del reconocimiento (Ricoeur, 2000, p. 84).

La forma en que los individuos emplean estas prácticas no necesariamente supone abusos de la memoria. El abuso depende de que estas maneras de recordar sean promovidas bajo proyectos ideológicos y políticos, lo que suele derivar en revisiones y negaciones históricas a través de espacios sociales de interacción, como la escuela; dispositivos de circulación de información, como los medios de comunicación, y uso estratégico de colectivos con valor político, como las víctimas. En correspondencia con la idea de los usos y abusos de la memoria (Ricoeur, 2000; Todorov, 2000; De Greiff, 2002; De Gamboa Tapias, 2005), se procurará en esta investigación revisar los usos que brindan los maestros a las memorias del conflicto armado como parte de sus proyectos y sus experiencias de transmisión escolar, las cuales tienen origen en vivencias directas del conflicto, medios de comunicación y procesos de formación al interior de La Red.

### ***Acerca del pasado reciente***

La historia reciente resulta del reconocimiento de experiencias inéditas en el contexto de posguerras entre 1914-1945. Tras el final de la Segunda Guerra Mundial, la amplificación universal de estudios con base en testimonios y registros de experiencias relacionadas

con el holocausto hace de la memoria y el olvido cuestiones de valor político y social.

La producción investigativa sobre historia reciente en Colombia, al igual que sobre su abordaje en contextos educativos, presenta elementos diferenciales en relación con las experiencias del sur de América. Uno de esos elementos tiene que ver con los efectos que los trabajos de memoria producen sobre la opinión de la ciudadanía y las decisiones políticas, a partir de la labor que llevan a cabo distintos colectivos sociales. Este trabajo resulta complejo en Colombia, no solo por el estigma que pesa sobre el trabajo de estos colectivos, sino también por la relativa importancia que tienen los temas para el común de la población. De acuerdo con Gonzalo Sánchez (2019), director general del CNMH hasta el 2018, los roles que se le asignan al Estado en la defensa de los derechos humanos explican las militancias sociales y las cargas que recaen sobre aquellos que los promocionan. En tal sentido, la memoria en Colombia no surge en la forma de campo autónomo, sino como complemento de la denuncia y movilización por los derechos humanos.

Con la historia reciente se hace referencia a un problemático campo de estudio de la Historia, que vuelve sus ojos a un pasado cercano, caracterizado por acontecimientos traumáticos y cuya especificidad radica en un régimen de historicidad particular (Chama y Sorgentini, 2011), un ámbito de reflexiones sobre el pasado y el presente a partir de los sobrevivientes y testigos de los acontecimientos, en el que resultan contemporáneos el historiador y el pasado (Franco y Levin, 2007).

Este campo de conocimiento en búsqueda de consolidación intelectual (Franco y Lvovich, 2017), en el caso colombiano crece con las formas de realización y corolarios de los últimos procesos de paz con grupos paraestatales y guerrilleros (2005-2016), pero también se nutre con las preguntas por sus formas de realización en espacios educativos y las pedagogías a que ha dado lugar. Esto, si se tiene presente que

abordar pedagógicamente el pasado y sus memorias, es “una parte sustantiva y no exclusiva de los procesos de formación política en la escuela” (Domínguez, 2015, p. 58).

Para la investigación resulta esencial el trabajo analítico con distintos objetos y campos de estudio apenas en consolidación en el país. Un primer grupo lo constituyen los campos de pedagogía de memoria (Herrera y Pertuz, 2016; Amaya y Torres, 2015; Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015) y enseñanza de la historia reciente en Colombia (Arbeláez, 2013; Arias, 2018a, 2018b, 2018c), respecto de los cuales se hace importante comprender la fundamentación epistemológica y las diferencias existentes entre ambos (Ramos Pérez, 2017), así como el papel que juegan en las decisiones de los maestros frente a cuál pasado enseñar en el presente y desde qué perspectivas teóricas y metodológicas (Domínguez, 2015).

Un segundo grupo lo conforman distintos objetos de análisis educativo que abre la pedagogía de la memoria, relacionados algunos con las perspectivas éticas que sustentan ideales de formación (Ortega et al., 2015), el alcance de las políticas de memoria en la transmisión del pasado reciente (Herrera y Pertuz, 2016; Amaya y Torres, 2015) y los conflictos que supone la construcción de un currículo en la enseñanza de la violencia política (Arias, 2018b), y otros, relacionados con los procesos de subjetivación implicados en la producción de narrativas sobre la violencia política (Herrera y Pertuz, 2018), los lugares de memoria y las conmemoraciones que se han venido incorporando en las políticas educativas (Herrera y Pertuz, 2016).

### ***La memoria y la justicia en dos décadas de transición***

Si bien los procesos transicionales se caracterizan por el aprestamiento de los actores de la guerra para dejar armas y asumir el compromiso de poner fin a las violencias, en circunstancias históricas como las que atraviesa Colombia se vuelve constante la persistencia de violencias de larga data o “violencias estructurales” (Castillejo,

2014; García Otero, 2019). La justicia transicional hace referencia a aquellos procesos a través de los cuales se realizan transformaciones de un orden social y político, “bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz” (Uprimny, 2006, p. 2).

Hablamos de un tipo de justicia que enfrenta dilemas políticos y éticos de diversas temporalidades, con el que se decide en el presente para aprovechar el “timing electoral y el largo plazo del derecho” (Franco, 2006, p. 11). De esta manera se enfrentan las acciones criminales del pasado y se calcula la estabilidad del orden en el futuro. Ahora bien, transformar en objeto de reflexión los procesos de justicia transicional en Colombia ha implicado una superposición de campos de análisis y fuerzas (Castillejo, 2014). Esto implica una doble tarea para las ciencias sociales. Por un lado, revisar con detenimiento las implicaciones de un futuro imaginado a partir del estudio crítico del orden institucional, y, por otro, cuestionar “la promesa y la ilusión de la transición” (p. 7) en tanto proceso que traduce en lo local una visión global de las violencias y la paz.

Para el caso de Colombia, existe una gama de conceptos que se emplean para la comprensión de sus violencias. Esta es una cuestión que trasciende el simple debate, en tanto caracterizar un conflicto en los tiempos actuales supone implicaciones políticas y jurídicas en ámbitos nacionales y globales (Posada Carbó, 2001). El concepto de guerra civil, por ejemplo, ha sido empleado por algunos análisis (Nasi, Ramírez y Lair, 2003), pero es cuestionado por otros, en tanto se incumplen algunos de sus atributos determinantes. Dos de estos atributos se refieren a la existencia de varios proyectos de sociedad que riñen por sus contradicciones e implican una polarización abierta a nivel nacional, y un tercero que tiene que ver con la existencia de una “soberanía escindida” (Pizarro Leongómez, 2002, p. 170).

Si se tiene en cuenta la existencia de proyectos diferenciados de grupos de guerrilla con una estructura jerárquica como Las Fuerzas

Armadas Revolucionarias (FARC) y El Ejército de Liberación Nacional (ELN), por señalar solo dos ejemplos activos,<sup>9</sup> puede estimarse parcialmente que se satisface el primero de los requisitos. Cuando se evalúan las polarizaciones y la disputa por el control soberano, sin embargo, resulta audaz la idea de que los grupos insurgentes y los paraestatales cuenten con un amplio respaldo popular. En el caso de los grupos paramilitares, su pervivencia está ligada a una élite de terratenientes y grupos de mafias que operan con drogas, metales preciosos y contrabando, así como grupos de élite política y económica que tienen el control gubernamental en las regiones, y respaldan el uso de las armas para conservar el orden y las buenas costumbres (Jaramillo, 2011).

El caso de Colombia es difícil de leer sin extrañeza. No coincide con las regularidades que representan los conflictos armados por diferencias étnicas o religiosas, y, en cambio, se destaca por una plantilla de violencias que se reconfiguran permanentemente. En un primer lugar aparece la Violencia, con ve mayúscula, que connota una ruptura para la historia nacional en una mixtura de anarquía, campesinos insurgentes y terror oficial (Sánchez, 2007), y representa la confrontación armada entre los partidos políticos liberales y conservadores entre 1946 y 1965. Se constituye en un hito para la construcción de memoria histórica en el país al tiempo que se afirma en los imaginarios populares como fenómeno responsable de las dificultades que atraviesa la vida nacional. Un fenómeno impactado por el proyecto de

---

<sup>9</sup> En 2018 el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) afirma la existencia de 5 conflictos armados internos (CANI) en Colombia luego del proceso de paz de 2016. Cuatro de ellos entre el gobierno y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), las antiguas estructuras del Bloque Oriental de las FARC-EP no acogidas al proceso de paz y un quinto entre el ELN y el EPL. Véase <https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>.

institucionalización de las ciencias sociales<sup>10</sup> que vive Colombia para mediados de siglo XX, como parte del proceso de modernización de la sociedad y transformación de la educación, la secularización y las clases medias (Cartagena, 2016). Es un reflejo de lo que ocurre con este proceso de institucionalización en América Latina (Reyna, 2004; Cataño, 1989), que hace visibles nuevas problemáticas de análisis, como el desarrollo agrario e industrial y la organización de movimientos campesinos y obreros.

En segundo lugar aparecen las violencias en plural, que hacen referencia a mecanismos para someter y eliminar grupos de individuos por razones no supeditadas a diferencias políticas partidistas, llevadas a cabo por empresas criminales con actores sociales e intereses diversos que repercuten en las economías locales del país. Son violencias que desde los años ochenta se concentran en zonas céntricas de las ciudades y afectan la ciudadanía en medio de una formal y aparente democracia (Jaramillo, 2011).

El tercero de los fenómenos lo constituye el conflicto armado como concepto síntesis entre ambas violencias, sin perder de vista el lugar desde el cual se enuncia y los usos que admite. El Derecho Internacional Humanitario (DIH), por ejemplo, con el interés de regular los conflictos armados, establece para los no internacionales dos conjuntos de normas: el artículo 3º, común a los Convenios de Ginebra de 1949, que establece mecanismos de regulación, pero no brinda una definición concreta de un conflicto armado (Uprimny, 2005), y el Protocolo II de 1977, que formula patrones para instituir que los conflictos armados internos impliquen cierta intensidad y solo así se aplique dicho Protocolo.

---

<sup>10</sup> Citando a Ian Hacking (1990), Palacios (1994) hace referencia a la ciencia social como “corpus de conocimientos, problemas y técnicas de investigación, todos ellos procesados sistemáticamente y reconocidos y aprobados por una comunidad epistémica” (p. 5). En tal sentido, plantea que el papel de las ciencias sociales en el fortalecimiento de una institucionalidad democrática en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XX influye en la construcción de un ámbito de reflexión de la violencia denominado *violentología*.

Desde una perspectiva histórica, el conflicto aborda la lucha guerrillera contra el Estado desde los años sesenta y su respuesta legal e ilegal por medio de grupos paramilitares en las décadas siguientes. Un enfrentamiento que justifica la rebelión de los grupos sociales por el acceso a la tierra, razón por la cual recoge disputas históricas de larga data entre actores institucionales y grupos alzados en armas, que funcionan como soberanías en disputa en todo el territorio nacional. En síntesis, un conflicto interno y de larga duración, con una guerra irregular y de origen ideológico (Pizarro Leongómez, 2002), saturado de violencias de alta frecuencia y baja intensidad (CNHM, 2013, p. 42). Desde la perspectiva de los riesgos que puede traer para el contexto internacional, en el sentido del actuar insurgente, las redes de narcotráfico y la ausencia estatal en las fronteras, se trata de un conflicto “regional complejo” (Buzan, 1997) o un “conflicto armado con significativo involucramiento externo” (Lincoln y Leiss, 1990, citado en Trejos, 2013).

### **Las violencias del conflicto armado colombiano como objetos de estudio**

En 1958 se nombra la primera comisión investigadora del pasado y presente de la violencia en Colombia, en la transición que pactan las élites para originar el Frente Nacional, luego de la entrega del poder por el general Gustavo Rojas Pinilla. Este es un esfuerzo a favor de pacificar las regiones atravesadas por el conflicto, pero igualmente desviar las miradas frente a responsabilidades por lo ocurrido. (Jaramillo, 2011). Conduce a la generación de pactos locales de paz entre los victimarios y la formulación de estrategias para modernizar algunas regiones.

En 1987 tiene lugar la segunda comisión integrada por científicos sociales de disciplinas como la Historia, la Sociología y la Antropología llamados *violentólogos* (Cartagena, 2013). La comisión contaba con dos objetivos: el análisis de la situación de violencia y

la elaboración de sugerencias para el gobierno. Lo primero derivó en la discriminación de distintos tipos de violencias para nombrar lo que sucedía en los años ochenta en cuanto a masacres y actos sicariales; lo segundo, en recomendaciones para crear mecanismos de paz entre grupos armados. El informe denominado *Colombia, Violencia y Democracia* (Arocha, 1995), producto estratégico de esta comisión, permite la afirmación de un campo de estudios como marco interpretativo para las violencias del país.

La tercera experiencia, de gran importancia para esta investigación doctoral, es la que se abre en 2007 con el surgimiento del grupo de Memoria Histórica GMH, como componente de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), nombrada bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. El CNRR fundamenta su actuar en la reconstrucción de una historia común, centrada en estudiar las causas que originan y sostienen los grupos armados ilegales de Colombia. En esta comisión se apuesta por la construcción de relatos históricos emblemáticos<sup>11</sup> de cierres de la década de los ochenta, basados en masacres y tomas protagonizadas por paramilitares, guerrillas y Estado. Su trabajo cubre desde 1964 hasta 2005 –con la Ley de Justicia y Paz como marco de referencia–, y otorga legitimidad total a las narrativas de las víctimas como parte de una lógica descriptiva de las razones de la guerra y en medio de renovados procesos de victimización.

El interés de esta investigación por la última comisión implica un trabajo de base sociológica, que se explica por la posibilidad de pensar el Estado como una herramienta metodológica (Cueto Rúa, 2016), y el concepto de agenciamiento como un dispositivo de análisis para las experiencias relatadas por los maestros. En el caso del Estado, el interés pasa por entenderlo más allá de su condición de categoría homogénea

---

<sup>11</sup> Relatos susceptibles de crítica, advierte Antequera (2011), por cuanto se despolitiza la posible comprensión de causas y consecuencias de los acontecimientos, lo que hace de la victimización un asunto inconexo con estructuras históricas de dominación que legitiman luchas y resistencias.

y uniforme, para dar paso al análisis crítico de las instituciones, los actores y las prácticas (Soprano, 2007). El agenciamiento permite caracterizar formas individuales de acción que buscan alcanzar metas o valores significativos (Sen, 1985). Es una expresión de la habilidad personal para actuar de acuerdo con una idea de “bien”, a partir de la cual se definen propósitos y deberes (Alkire, 2008). Para el caso de las redes pedagógicas, permite categorizar las acciones de los maestros en relación con aquello que movilizan a través de sus proyectos, experiencias de transmisión y construcción de conocimientos.

## **Lo metodológico**

La posibilidad de analizar relatos biográficos de maestros –que además de personas con formación pedagógica son actores de un entramado amplio de relaciones, en contextos políticos y sociales de zonas problemáticas del país– hace del enfoque narrativo una alternativa metodológica significativa. Se trata de un enfoque que genera posibilidades, pero también dificultades, tanto en lo que atañe a la recolección y el análisis de los datos (Bertaux, 1981), como al rol y al trabajo del investigador. Esto se da porque en sus relatos los maestros revelan aspectos que definen su identidad, cercanos a “la autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de la enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 44)

Esta investigación se sustenta en varios relevamientos bibliográficos y documentales, a partir de los cuales se puede profundizar en perspectivas de análisis acerca de la transmisión escolar de la historia reciente de Colombia. Uno está relacionado tanto con la historia reciente como campo de conocimiento, su emergencia y establecimiento a la luz de las violencias que caracterizan el conflicto armado en Colombia, así como con el estado actual de trabajos investigativos y de experiencias educativas de distintas regiones del país. En este relevamiento tiene lugar la exploración de la pedagogía de memoria como campo

y sus usos en el contexto regional y local. Otro relevamiento tiene que ver con las políticas públicas de memoria y políticas educativas formuladas entre 2003 y 2016, con la intención de analizar las condiciones en las que emergen y los horizontes de sentido que persiguen.

Los relatos que las personas comunes cuentan sobre sus vidas –lo que han sentido y sienten, lo que les ha sucedido y lo que han hecho con ello a partir de su reflexión– constituyen el motor propulsor del enfoque narrativo. Este enfoque permite la generación de escenarios colectivos e individuales desde los que los maestros pueden pensar y compartir relatos de sus propias vidas (*life story*), sin otras fuentes más que las aportadas por su propia experiencia (Muñiz, 2012). Se parte de un análisis de las condiciones socioestructurales que afectan a los maestros, para luego conocer sus ideas acerca del conflicto armado y su enseñanza. En este apartado metodológico se trata de explorar en sus relatos formas de vida sociales, laborales e ideológicas, que operan como base de sus comportamientos sociales, y, a la vez, como referentes de sentido en su desempeño como maestros. Este nivel socioestructural (Muñiz, 2012) implica un trabajo más amplio en términos metodológicos, mientras que el nivel sociosimbólico apunta a las percepciones que asoman en los actores en el momento de narrarse. Este último nivel permite el trabajo con entrevistas biográficas, que abren un espectro amplio de interpretaciones y análisis, en tanto permiten “reconstruir la vida de los actores sociales a posteriori” (Muñiz, 2012, p. 48).

La realización de una entrevista implica asumir una responsabilidad por el otro, sobre todo cuando es de tonalidad biográfica (Arfuch, 2018). En la investigación, un número importante de estos encuentros para el relato se realizan virtualmente, en particular durante el 2020 y el 2021 por causa de la pandemia. Esta vía ha permitido contar con las voces de maestros de redes pedagógicas del Departamento de Caquetá, Los Montes de María, ubicados entre los departamentos de Bolívar y Sucre, y de Bogotá en el departamento de Cundinamarca.

Estas voces permiten contrastes con las de los integrantes de La Red Nodo Antioquia, gracias a que también guardan algún tipo de relación con El CNMH, y, por ende, con las políticas públicas que lo fundamentan.

Esta decisión metodológica está relacionada con la técnica de “bola de nieve” (Guber, 2005; Da Silva Catela, 2014), a raíz de que distintas entrevistas han concluido en la sugerencia de otros maestros, conocidos por los entrevistados y que cuentan con su confianza. Resulta una técnica útil, en tanto permite conformar vínculos entre entrevistados y propiciar la constitución de redes que dan cuenta de cercanías y conflictos (Guber, 2005), pero que supone cuidado, pues puede conducir a una muestra numerosa, así como al riesgo de adscripción y permanencia del investigador en una red, y, con ello, la imposibilidad de acceder a otros sujetos relacionados con la investigación (Guber, 2005; Cueto Rúa, 2008).

“A veces es imposible estudiar un grupo sin formar parte de él” (Guber, 2011, p. 66). La asistencia a los encuentros de La Red por más de tres años y el compartir numerosas reflexiones con maestros exige una actitud reflexiva permanente en el trabajo de investigación, tanto por el rol como investigador en la interacción con los entrevistados como por cuestiones asociadas al grado de involucramiento y el nivel de reciprocidad. La participación es una instancia indispensable en el acercamiento de los sujetos, que “entraña la reciprocidad de comunicación y de sentidos” (Guber, 2005, p. 118). No se opone a la observación e implica roles locales en el trabajo de campo del investigador, por lo que se evidencian las tensiones “entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse” (Guber, 2011, p. 61). En esta línea, la entrevista ha sido una técnica oportuna, una “instancia de observación” (Guber, 2011, p. 132) para tener acceso al material discursivo y de significaciones de los distintos actores, sus biografías y su relación con las normas, y, a la vez, para conocer sus experiencias al interior del conflicto armado y la afectación que

producen sobre sus prácticas pedagógicas las políticas de memoria y educativas que aparecen como fuentes de transmisión. Un encuentro frente a frente entre distintas reflexividades con la chance de construir una nueva reflexividad.

## Referencias bibliográficas y fuentes

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aguilar-Forero, N. J. C. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias. *Historia Crítica*, 68, 111-130. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06>
- Alkire, S. (2008). *Concepts and measures of agency*. OPHI Working Paper 9. University of Oxford.
- Amaya, A. F., y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>
- Antequera, J. D. (2011). *Memoria Histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* (Tesis de maestría). Pontifica Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá.
- Arbeláez Barrero, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 13(1), 77-85. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16121>.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. 1ª ed. Villa María: Eduvim. ISBN 978-987-699-481-1.
- Arias, D. (2018a). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, 34,

- 25-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6611117.pdf>
- Arias, D. (2018b). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN 978-958-787-034-3.
- Arias, D. (2018c). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados*, 27, 18-29. En Memoria Académica. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf)
- Arocha, J. (Coord.). (1995). *Colombia: Violencia y Democracia*. Bogotá: Comisión de Estudios sobre la Violencia.
- Bergson, H. (1995). *Memoria y vida*. Barcelona: Altaya.
- Bertaux, D. (1981). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Blair, E. (2011). Memoria y poder: (des)estatalizar las memorias y (des)centrar el poder del Estado. *Universitas Humanística*, 72(72), 63-87. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2147>
- Buzan, B. (1997). Rethinking security after Cold War. *Cooperation and Conflict*, 32(1), 5-28.
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En G. Caetano (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 359-382). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>.
- Carretero, M., Rosa, A., y Gonzáles, M. F. (2013). *Enseñanza de la*

- historia y memoria colectiva*. 1ª ed., - 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Cartagena, L. C. (2013). Intelectuales y Expertos: “violentólogos” y economistas en la producción de políticas sociales y económicas en Colombia. *Rev. Reflexiones*, 92(2), 123-130. ISSN: 1021-1209. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927462009>.
- Cartagena, L. C. (2016). Los estudios de la violencia en Colombia antes de la violentología. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 17(1), 63-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43942944004>.
- Cataño, A. (1989). *Educación y estructura social*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Castillejo, A. (2013). Voces [en la cabeza]: espacialidad, mediaciones teletecnológicas y las verdades caleidoscópicas en el proceso de Justicia y Paz en Colombia. *Papeles del CEIC*, 92. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/92.pdf>.
- Castillejo, A. (2014). Historical Injuries, Temporality and the Law: Articulations of a Violent Past in Two Transitional Scenarios. *Law Critique*, 25, 47-66. <https://doi.org/10.1007/s10978-013-9127-z>.
- Cattaruzza, A. (2011). Las representaciones del pasado: historia y memoria. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 33, 155-164. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0524-97672011000100023&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672011000100023&lng=es&tlng=es)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH-Corporación Región- Ministerio del Interior- Alcaldía de Medellín- Universidad Eafit- Universidad de Antioquia, Bogotá.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (9 de noviembre de 2019). *Resolución 3. Principios sobre Políticas Públicas de Memoria en las Américas* (Adoptado por la CIDH durante su 174

- Periodo de Sesiones). Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-3-19-es.pdf>
- Comité Internacional de La Cruz Roja CICR. (6 de diciembre de 2018). Cinco conflictos armados en Colombia ¿qué está pasando? Recuperado de <https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>
- Cueto Rúa, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra: Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS - La Plata* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.427/te.427.pdf>
- Cueto Rúa, S. (2016). “Ampliar el círculo de los que recuerdan”. *La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009)* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1313/te.1313.pdf>
- Chama, M., y Sorgentini, H. (2011). Momentos, tendencias e interrogantes de la producción académica sobre la memoria del pasado reciente argentino. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea]. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/62176>
- Da Silva Catela, L. (2014). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones del pasaje, cuarta edición.
- De Gamboa Tapias, C. (2005). El Deber de recordar un pasado problemático. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 7, número Especial, 303-328.
- De Greiff, P. (2002). La obligación moral de recordar. En A. Chaparro (ed.), *Cultura política y Perdón* (pp. 141-153). Bogotá: Universidad del Rosario.

- Domínguez, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72. Recuperado de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1281/1185>
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación Fecode (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode entre 1986 y 2010*. Bogotá: FECODE. Recuperado de <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>
- Fentress, J., y Wickham, C. (2003) *Memoria Social* (Traducción de Carmen Martínez Gimeno). Madrid: ediciones Cátedra.
- Franco, V. (2006). Justicia retributiva y responsabilidad política: una respuesta al dilema transicional. *Revista Debates*, 45, 10-24.
- Franco, M., y Levin F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M., y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 47, 190-217. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3794/379454541011/html/index.html>
- García Otero, R. C. (2019). Contexto de una sociedad en Conflicto: Visión panorámica de la violencia estructural en Colombia. *Justicia*, 24(36), 88-101. <https://doi.org/10.17081/just.24.36.3524>
- Gómez, G. (2020). Las disputas por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP): una reflexión crítica sobre su sentido político y jurídico. *Universitas*, 69, 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj69.djep>
- González, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Revista Praxis Educativa*, 3(1), 17-28. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26634891\\_Los\\_profesores\\_y\\_la\\_transmision](https://www.researchgate.net/publication/26634891_Los_profesores_y_la_transmision)

de la historia argentina reciente entre el curriculum y el contexto

- González, M. C. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*, 81, 32-48.
- González García, S. C. (2014). Las relaciones de poder y la memoria colectiva desde una perspectiva espacial. *Revista Española De Ciencia Política*, 36, 117-128. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37641>
- González Posso, C. (7 de agosto de 2020). Las pausas de la paz – dos años intentando desmontar pilares de los acuerdos. Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/las-pausas-de-la-paz-dos-anos-intentando-desmontar-pilares-de-los-acuerdos/>.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de Campo*. -1ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. -1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guglielmucci, A. (2013). *La consagración de la memoria: Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Hablemos de verdad (19 de diciembre de 2018). “No hay paz en Colombia si no hay paz en Antioquia”: Francisco De Roux. *Comisión de la verdad*. Recuperado de <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/no-hay-paz-en-colombia-si-no-hay-paz-en-antioquia-francisco-de-roux>.
- Hacemosmemoria.org (27 de marzo de 2020). En Colombia no puede haber una sola versión del conflicto: Darío Acevedo. *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/en-colombia-no-puede-haber-una-sola-version-del-conflicto-dario-acevedo/>.

- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Herrera, M. C., y Pertuz Bedoya, C. (julio-diciembre de 2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413646667003.pdf>
- Herrera, M. C., y Pertuz Bedoya, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN impreso: 978-958-5416-43-7.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: FCE.
- Informe General, Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya!: Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Jaramillo, J. (2011). *Las comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia: tramas narrativas y ofertas de sentido temporal para comprender la violencia* (Tesis doctoral). Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología; FLACSO México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/3328>
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Legarralde, M. R. (2020). *Combates por la memoria en la escuela: Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece La Cátedra de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país. 01 de septiembre de 2014. D.O. Año CL. No. 49261.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. D.O. Año CLIII No 50459.

- Manetto, F. (27 de noviembre de 2019). Las protestas en Colombia buscan redoblar la presión al Gobierno. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2019/11/27/colombia/1574889343\\_816527.html](https://elpais.com/internacional/2019/11/27/colombia/1574889343_816527.html).
- Martínez Mora, N., y Silva Briceño, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 139-151. <https://doi.org/10.17227/01203916.1629>
- Maya, T., Muñetón, S., y Horbath, C. (2018). Conflicto armado y pobreza en Antioquia Colombia. *Apuntes del Cenes*, 37(65), 213-246. <https://doi.org/10.19053/01203053.v37.n65.2018.5460>
- Espinosa, F. E. (mayo de 2016). *Políticas de la memoria en Colombia: entre la verdad y el olvido*. Congreso Latinoamericano De Estudiantes De Posgrado En Ciencias Sociales, CLEPSO FLACSO. Recuperado de [https://www.academia.edu/43731873/Pol%C3%ADticas\\_de\\_la\\_memoria\\_en\\_Colombia\\_entre\\_la\\_verdad\\_y\\_el\\_olvido](https://www.academia.edu/43731873/Pol%C3%ADticas_de_la_memoria_en_Colombia_entre_la_verdad_y_el_olvido).
- Muñiz, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf)
- Naciones Unidas (2 de julio 2019). *Informe trimestral del Secretario del Consejo de Seguridad sobre Colombia*. Recuperado de [https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/sp\\_n1918524.pdf](https://colombia.unmissions.org/sites/default/files/sp_n1918524.pdf)
- Nasi, C., Ramírez, W., y Lair, E. (2003). La guerra civil. *Revista de Estudios Sociales*, 14, 119-124. <https://doi.org/10.7440/res14.2003.10>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, ISBN: 978-958-8908-40-3.

- Palacios, M. (1994). Modernidad, modernizaciones y ciencias sociales. *Análisis Político*, 23, 5-33. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75613>
- Piedrahita, J. (2018). Políticas públicas de memoria y contextos de transicionalidad: Colombia y Guatemala, 1996-2014. *Forum. Rev.* 14, 113-140. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n14.71352>
- Piper, I., y Montenegro, M. (2017). Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría “víctima” desde el activismo político. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 98-109. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>.
- Pizarro Leongómez, E. (2002). Colombia: ¿guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra antiterrorista o guerra ambigua? *Análisis Político*, 46, 164-180. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80269>
- Posada Carbó, E. (2001). *¿Guerra Civil? el lenguaje del conflicto en Colombia*. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A. Recuperado de <https://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/60c11a1979258.pdf>.
- Riaño, P., & Uribe, M. (2016). Constructing Memory amidst War: The Historical Memory Group of Colombia. *International Journal of Transitional Justice*, 0, 1-19. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijv036>.
- Ricoeur, P. (2000). *La Memoria, La Historia, El Olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos Pérez, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar* (Tesis doctoral) Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Doctorat en Educació, Bellaterra. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyna, J. L. (2004). La institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales en América Latina. *Estudios Sociológicos*, XXII(2), 483-493.

- Rousso, H. (2018). Desarrollos de la historiografía de la memoria. *Aletheia*, 8(16), 1-12.
- Sánchez, G.(2007). Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas. En G. Sánchez y R. Peñaranda (Comps.), *Pasado y Presente de la Violencia en Colombia* (pp. 17-32). Bogotá: La Carreta Editores.
- Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Sánchez Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Sen, A. (1985). Well-being, Agency, Freedom. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Soprano, G. F. (2007). Del Estado en singular al Estado en plural: Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 4, 19-48. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3676/pr.3676.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3676/pr.3676.pdf).
- Svampa, M. (2013). Políticas de memoria en la Argentina reciente ante la loca resistencia. *Plaza Pública*, 6(9), 105-118. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/27775>
- Todorov, T. (2000). *Los Abusos de La Memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Trejos R., L. (julio de 2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, XI(18), 55-75. Recuperado de <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/52/34>.
- Uprimny, R. (2005). *¿Existe o no conflicto armado en Colombia?* Bogotá: DeJusticia. Recuperado de [https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi\\_name\\_recurso\\_63.pdf](https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_63.pdf).

- Uprimny, R. (coord.) (2006). ¿Justicia transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación en Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DJS).
- Urrejola, J. (4 de febrero de 2020). Colombia: ¿Qué significa la suspensión del Centro Nacional de Memoria Histórica? *Deutsche Welle*, América Latina, Recuperado de <https://p.dw.com/p/3XGDP>.
- Vaneigem, R. (1977). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.
- Vásquez, F. (2001). Los discursos de la memoria y la memoria de los discursos. En F. Vásquez (ed.), *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario* (pp. 69-132). Barcelona: Editorial Paidós.
- Vinyes, R. (2009). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Barcelona: RBA libros.

### ***Páginas Web***

- <http://centrodememoriahistorica.gov.co/contexto/>.
- <https://comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>
- <https://sitiosdememoria.org/es/quienes-somos/>
- <https://www.sitesofconscience.org/es/quienes-somos/>

# Conclusiones

*Martín Roberto Legarralde*

En los capítulos que presentamos en este libro hemos podido ver un repertorio de distintas formas de relación de la investigación con el pasado reciente. En ese sentido, conviene partir de la reflexión presentada por Roberto Pittaluga (2010) acerca del estatus epistemológico de la historia reciente:

la evidente insatisfacción que se expresa en la diversidad de nombres que la designan hace de la historia reciente un terreno propicio –aunque no el único– para cuestionarnos la relación con el pasado que la historiografía académica ha sostenido mayoritariamente. Esta última, guiada por propósitos científicos de “objetividad” exige “distancia” y “perspectiva” con el tema de investigación, para lo cual debemos considerarlo fijado, terminado, y a partir de esa fijeza, producir un acercamiento gradual a lo pasado. (...) La historia reciente nos da la posibilidad, y quizás debamos aprovecharla, de invertir esa mirada, en tanto ella difícilmente pueda considerar al pasado como algo fijado y cerrado, pues es coetáneo, generalmente, del propio investigador. Probablemente por eso la historia reciente se co-constituye (o queremos que así sea) en un diálogo y una escucha atenta a las demandas e interpelaciones que ese pasado le formula al presente, por lo cual deja de concebirlo como cerrado, finalizado. La historia deja de ser algo clausurado para pensarse como nue-

vo régimen relacional entre pasado, presente y futuro (Pittaluga, 2010, p. 31).

De acuerdo con Pittaluga, la historia reciente implica un tipo particular de relación con el pasado que interpela al presente. En ese aspecto, la historia reciente define un territorio compartido con la memoria, que implica la producción de sentidos sobre el pasado desde el presente.

Estas temporalidades múltiples, que caracterizan la definición de temas y problemas en el campo de estudios sobre la historia reciente y la memoria, están presentes en los distintos capítulos que conforman este libro. Los dos primeros capítulos recortan temas que delimitan un período abierto a nuevos estudios en el campo de la historia de la educación en la Argentina, y que son abordados desde la perspectiva de la historia reciente de la educación. En ambos casos resuena en las investigaciones una preocupación asociada al reconocimiento de antecedentes de lo que sucedería durante la dictadura. Sus objetos de estudio se sitúan en el período 1966 a 1975, y las indagaciones dan cuenta de algunas de las condiciones de producción del *crescendo* de radicalización, conflicto político y violencia, en estos casos, con particular referencia a los actores educativos: los docentes, sus organizaciones gremiales, la militancia estudiantil, las universidades.

El tercer capítulo funciona como bisagra o articulador en el recorrido de la obra. Se presenta en él una historización de las memorias para uso y circulación escolar. Las tensiones entre memoria e historia atraviesan claramente la investigación y permiten ver algunas de las complejidades que presenta el abordaje de las temporalidades múltiples antes señaladas: el tiempo de la dictadura, pero también los sucesivos “tiempos presentes” en los que se reconfiguraron las relaciones de fuerza que permitieron enunciar sentidos, valoraciones e interpretaciones sobre el tiempo de la dictadura. Y, en cada uno de esos presentes, la producción de futuros, de horizontes de expectativas sobre

el porvenir que los distintos actores sociales podían deducir de los sentidos asignados al pasado (¿justicia?, ¿reconciliación?, ¿impunidad?).

Finalmente, los últimos dos capítulos, centrados en el caso de Colombia, adoptan la perspectiva de estudios desarrollados en el presente y sobre el presente, en los que se puede leer una preocupación acerca de las formas que adopta en las escuelas la producción, negociación y confrontación de sentidos sobre el pasado y en qué medida esos procesos pueden contribuir con las apuestas por la superación del conflicto. Aquí también las temporalidades múltiples atraviesan la investigación: el tiempo del conflicto armado, el tiempo del posconflicto, pero también el tiempo presente, como aquel en el que se construyen, disputan y negocian interpretaciones sobre el pasado (y se extraen consecuencias sobre el presente).

En cierta medida, estos tres tipos de investigación (los estudios de historia reciente de la educación, los estudios sobre las memorias, y las investigaciones sobre la historia de las memorias) comparten la complejidad de las formas de relación con el pasado enunciadas por Pittaluga; un pasado que interpela al presente e impide que la historia se refiera a un tiempo clausurado.

Ahora bien, si, como señala Enzo Traverso (2011), entre historia y memoria no hay una relación de exterioridad y oposición sino relaciones de tensión y crítica, las investigaciones históricas que aquí se presentan podrían ser leídas como expresiones de esas tensiones. Vemos aquí una forma de relación con el pasado en la que este pasado se hace presente, y por lo tanto incide activamente en las condiciones de producción de conocimiento por parte de los investigadores.

Otro aspecto que nos interesa destacar en estas conclusiones deriva de la lectura conjunta y comparada de las investigaciones sobre el caso argentino y el colombiano. ¿Qué lugar ocupan las escuelas en las formas que tienen nuestras sociedades de lidiar con el pasado traumático?

En la Argentina, el nuevo régimen de memoria (Crenzel, 2014) que se abrió en el período de transición a la democracia ubicó a las

escuelas en un lugar central para rectificar las concepciones e interpretaciones sobre el pasado reciente. Así, tras el final de la dictadura, las escuelas se convirtieron en ámbitos privilegiados de disputas por el pasado, y distintos agentes enunciadorez pugnaron por instalar narrativas predominantes en las instituciones educativas a través de distintos soportes, textos y dispositivos (conmemoraciones, libros, filmes, regulaciones curriculares).

Por otra parte, en Colombia la Cátedra de la Paz y las políticas de memoria están configurando un lugar para la escuela en la construcción de una cultura de paz, en medio de un proceso de disputas por los sentidos del pasado (y del presente).

En el caso argentino, las políticas de memoria, con consecuencias sobre el ámbito educativo, se vieron muy tempranamente marcadas por la acción de la justicia y delimitaron el campo en el que pueden expresarse las distintas interpretaciones sobre el pasado. Eso no impidió que emergieran memorias que trataban de justificar de cierta manera los crímenes cometidos por la dictadura. Las escuelas, como terreno de disputa por las memorias, han excluido hasta el momento el objetivo de la “reconciliación”, que ha quedado asociado a las narrativas exculpatorias de los militares. En el caso colombiano, en cambio, la idea de reconciliación acompaña a la de reparación. La construcción de ciertos acuerdos acerca de los sentidos e interpretaciones del pasado parece ser una condición necesaria para la superación del conflicto.

En ese sentido, cabe preguntarse qué papel desempeñan, o se espera que desempeñen, las escuelas, en cada caso, en relación con el abordaje de las consecuencias del pasado traumático y conflictivo. Es decir, en qué medida las instancias de reconciliación y reparación, o la búsqueda de justicia involucran la labor de las instituciones educativas.

Por otra parte, los primeros capítulos nos advierten que las escuelas no llegan “sin historia” a convertirse en instituciones en las que se libran las disputas por los sentidos del pasado. Las escuelas tienen su propia historia, marcada en muchos casos por los acontecimientos

traumáticos que concitan las disputas por el pasado. Así, las formas de representar a los docentes, de otorgarles una misión en la coyuntura de finales de la década de 1960, o las huellas de las amenazas, los atentados, las intervenciones y los ataques sufridos por sindicatos docentes, militantes estudiantiles e instituciones educativas entre 1974 y 1975, o el despliegue de la vigilancia y la represión sistemática dentro del sistema educativo durante la dictadura, todas ellas constituyen condiciones que deben ser tenidas en cuenta cuando pensamos en el papel que tienen las escuelas y los actores escolares en las disputas por los sentidos del pasado.

Finalmente, el repertorio de trabajos que conforma este libro permite ver estrategias metodológicas diferentes y reflexiones diversas sobre la posición de los investigadores en relación con sus objetos de estudio.

En cuanto a las fuentes, el carácter abierto del pasado, que mencionaba la cita de Pittaluga en el inicio de las conclusiones, parece verse reflejado en una búsqueda de fuentes que den cuenta de los procesos sociales que subyacen a las intenciones políticas. Así, el estudio de la prensa en distintas variantes, los testimonios orales, las observaciones participantes o la consulta de archivos de la represión (Da Silva Cate-la, 2007) parece consistente con esas formas de producción de sentido que no están confinadas a los documentos que cuentan con sanción oficial, sino que discurren por espacios capilares de las instituciones, por formas múltiples de acción colectiva o se derivan de la velada visibilidad que cobran los episodios de la represión clandestina.

La producción de estas fuentes, por otra parte, está atravesada por las tensiones entre historia y memoria señaladas más arriba. Es decir, ¿cómo abordar documentos o testimonios desde el presente? ¿En qué medida nuestras claves de lectura, nuestras preguntas y conceptos imponen un marco de interpretación a las fuentes? La reflexividad que se apoya en la inscripción de la producción de conocimiento histórico como una forma crítica desprendida de las formas de la memoria

colectiva (Traverso, 2011) ofrece condiciones para ejercer un cierto control metodológico sobre la posición del investigador en relación con las fuentes.

Por otra parte, el estudio de las memorias, sus procesos de transmisión y circulación en ámbitos educativos exige atender particularmente a los contextos de interpretación desde los que fueron leídos ciertos documentos, prácticas, libros o filmes. Como fue dicho al principio de las conclusiones, las temporalidades múltiples son un rasgo propio de este campo de investigaciones y el análisis de las fuentes debe atender particularmente a esta condición.

Si este es un rasgo común de las distintas investigaciones aquí contenidas, se vuelve particularmente evidente cuando se trata de abordar los modos de tratamiento del pasado que se producen en el presente de las instituciones educativas. En este caso, la investigación histórica se combina con herramientas y metodologías de la investigación social cualitativa, con la realización de entrevistas, observaciones o encuestas, el estudio de casos y la implementación de estrategias de triangulación metodológica.

En definitiva, en este libro se han reunido textos derivados de tesis terminadas o en elaboración, que comparten un campo de intersecciones, préstamos disciplinares y preocupaciones comunes. Se trata del enriquecimiento mutuo que es posible reconocer en los diálogos entre la historia reciente de la educación, los estudios sobre las memorias de pasados traumáticos y su transmisión escolar.

## Referencias bibliográficas

- Crenzel, E. (2014). *Historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Da Silva Catela, L. (2010). Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina. En M. Franco y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 183-220). Buenos Aires: Paidós.

- Pittaluga, R. (2010). El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas. En E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 23-35). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.



## Quienes escriben

### **Martín Roberto Legarralde (coordinador)**

Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Profesor Adjunto de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata).

Autor de *Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias* (2020, Editorial Miño y Dávila)

### **María José Draghi**

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (Universidad Nacional de Entre Ríos). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Participa de investigaciones en el campo de la historia de la educación, la historia del trabajo docente, el currículum y la educación secundaria, entre otros.

Profesora Titular de Diseño y Planeamiento del Currículo (Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata), y jefa de trabajos prácticos de Historia de la Educación Argentina y Latinoa-

mericana (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata).

Directora de la Especialización en Pedagogía de la Formación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata)

Autora de artículos y capítulos de libros sobre inclusión y exclusión en el sistema educativo, educación secundaria, y educación y dictadura.

### **Jonathan Ott**

Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Integrante del proyecto de investigación “Historias conectadas de saberes y prácticas educativas: colecciones editoriales y prensa pedagógica en el siglo XX”, Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata).

### **María Lucía Abbattista**

Profesora de Historia (Universidad Nacional de La Plata). Magíster en Historia y Memoria (Universidad Nacional de La Plata). Docente, investigadora y extensionista (Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes).

Ha trabajado en el Archivo de la Ex-Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (Ex-DIPPBA). Fue docente en escuelas secundarias y becaria del CONICET. Participa del desarrollo de propuestas pedagógicas en espacios de memoria de la región de La Plata, Berisso y Ensenada, como la Casa Mariani Teruggi. Desde 2018 es prosecretaria de Derechos Humanos de la FaHCE.

Autora de la tesis *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)*.

## **Sandra María Martínez Monsalve**

Socióloga y magíster en Derecho de la Universidad de Antioquia - Colombia. Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Docente de Ciencias Sociales, adscrita al municipio de Medellín. Docente de cátedra e investigadora del programa de Derecho de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Derecho y Política adscrito a Colciencias y avalado por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

## **John Alexander Toro Agudelo**

Licenciado en Geografía e Historia (Universidad de Antioquia). Magíster en Filosofía (Universidad de Antioquia). Candidato a especialista en Memorias Colectivas, Derechos Humanos y Resistencias (CLACSO). Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Docente Seminario Pedagogía y Saberes (Facultad de Educación, Universidad de Antioquia). Docente Ciencias Sociales y Filosofía (Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño, Secretaría de Educación, Medellín).

Autor de *Formación Ciudadana: De los conceptos a las acciones. Memorias primer coloquio colombiano de investigadores en formación ciudadana*. (Universidad de Antioquia, 2009), y *Recontextualización de saberes. Una propuesta de formación civilista*. “Lo que tengo que hacer no es lo que decido y debo hacer. El debate autonomía vs. Heteronomía en la labor profesional de los maestros” (Universidad de Antioquia, 2013).

