



ISSN 0326-7946

# ESPACIOS

de crítica y producción

Buenos Aires | Junio de 2021 | N.º 56

**Reforma Universitaria y Campo Popular: la trama histórica de las prácticas sociales y políticas**

**EDITORIAL || A 100 años de la Reforma Universitaria | Los sentidos de la autonomía universitaria en Argentina. Un recorrido por la trayectoria académico-política de Rolando García | Entrevista a Ernesto Villanueva | A cien años de la Reforma de Córdoba. Reforma y emancipación (Filo/UBA) || SECCIÓN ESPECIAL. Jornadas 10 Años del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) || DOSSIER. Reflexiones sobre “La Cuestión de Palestina” || DOSSIER. Construcciones colectivas de la memoria en torno a los bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955**

**IMAGEN DE TAPA: Mural Centenario de la Reforma Universitaria. Autoras: Nereidas R, integrado por Inti Paula Escobar, Marita Tarabay y Alejandra Zeme**

# EDITORIAL

Florencia Faierman  
Daniel Berisso  
Mónica Tacca

---

Comité Editorial revista *Espacios de Crítica y Producción*

Este número pretendió, en su origen, conmemorar el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y los diez años de la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas). Buscando esos clásicos juegos entre efemérides, presente y prospectiva, nos habíamos propuesto presentar la actualización de los debates acerca de la relación entre aquel evento cordobés y el campo popular —relación polémica pero a la vez muchas veces cristalizada en el relato oficial oscurantista acerca de los movimientos populares locales—, tendiendo un puente con una de las políticas más fecundas, materializadas y sostenidas de la Facultad de Filosofía y Letras en su vinculación con ese polisémico campo popular: el CIDAC, sede enclavada en el corazón del sur de la Ciudad de Buenos Aires y que se propone desde sus inicios la coconstrucción de demandas y saberes junto con organizaciones e instituciones de esa y otras zonas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Sin embargo, además de los tiempos tiranos de la labor editorial, “nos agarró la pandemia”. Y, como corresponde a un “espacio de crítica y producción”, decidimos reprogramar la salida de este número para dar lugar al ya publicado número 55, que compila los más de treinta artículos recibidos en convocatoria abierta acerca de los desafíos que este fenómeno global trajo a las humanidades, a las ciencias sociales, al campo pedagógico y a la extensión universitaria.

Aquí entonces retomamos aquel proyecto, no sin explicitar que han pasado ya tres años de esas conmemoraciones, además de un cambio de gobierno nacional y una pandemia. Por eso, la sección principal cuenta con dos artículos historiográficos con una mirada crítica de la Reforma de 1918, pero también con las reflexiones actuales de dos referentes indiscutidos para el pensar universitario y las políticas públicas en relación a ello, que ponen en cuestión ideas aparentemente neutrales como “autonomía” y “co-gobierno”. Presentamos, por un lado, la disertación de la Doctora Adriana

Puiggrós, que en 2020 ocupó el cargo de Viceministra de Educación de la nueva gestión nacional, en un panel realizado en nuestra Facultad en 2018 a propósito de la efeméride en cuestión; y, por otro lado, una entrevista a Ernesto Villanueva, Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, realizada por nuestro equipo editorial especialmente para este número de *Espacios* durante 2020.

Ambos explicitan aquellas tensiones en la relación entre la universidad, la Reforma y el campo popular que suelen estar invisibilizadas. Puiggrós historiza en tal sentido:

Después de “La Libertadora” la universidad fue autónoma y cogobernada, pero sin libertad de cátedra ya que los peronistas estaban fuera de la universidad, entonces esa fue la “universidad de oro”. (...) la primera ley que estableció la autonomía, la libertad de cátedra, el cogobierno y la gratuidad, fue la Ley Taiana.<sup>1</sup> Sé que esto a mucha gente la pone muy nerviosa, pero la realidad es que las banderas reformistas llegaron a ser ley con el peronismo.

Por su parte, Villanueva aporta una lectura complejizada de la “democratización” de la universidad:

(...) de 1946 en adelante se observa que las tareas que tiene que desarrollar la universidad ya no están circunscriptas a la simple cuestión del cogobierno, a la cuestión de la científicidad de las universidades, sino por ejemplo a una ampliación de derechos. Y lo cierto es que la universidad, si bien había tenido una democratización interna, había conservado hasta la década del cuarenta una perspectiva, una concepción dentro de la comunidad universitaria, que todavía era oligárquica.

La Sección Especial compila los relatos y análisis de los distintos equipos del CIDAC que participaron con actividades diversas de la celebración del décimo aniversario de la sede en 2018. En esta labor coordinada por Mirtha Lischetti, coordinadora académica y referenta desde los inicios, cada breve texto nos lleva a adentrarnos en las perspectivas de cada colectivo de trabajo, pero sobre todo en el compromiso intelectual y en las acciones palpables que sostienen y perfilan sus tareas. Retomando el inicio de esta presentación, la necesidad de postergar este número no nos privó de poner de manifiesto la actualidad de los debates que la Reforma Universitaria puso

1. Ley 20.654/74 de Universidades Nacionales, sancionada durante el gobierno de Héctor Cámpora, conocida como “Ley Taiana” por haber sido Jorge Taiana el Ministro de Educación en ese momento.

en agenda en 1918, y que distintas expresiones del campo popular en la universidad argentina discutieron, actualizaron y recrearon.

Por último, este número cuenta con dos *Dossiers* que, como el del número anterior, son a la vez valiosos aportes académicos al pensamiento crítico en Ciencias Sociales y Humanidades, y material educativo para abordar sus temáticas en propuestas pedagógicas escolares y extraescolares. Ambos, también, abordan temáticas que solo recientemente han sido discutidas abiertamente, y proponen lecturas complejas que se alejan de las posturas cristalizadas en la historia y la ciencia social oficial.

El primero ha sido organizado por la Cátedra Libre de Estudios Palestinos de la Facultad, y compilado por su coordinador, Gabriel Sivinian. Recorre, desde distintas perspectivas, la ocupación del territorio palestino en diferentes momentos históricos, el drama que aún hoy vive el pueblo palestino y las miradas historiográficas sesgadas que han ocultado el fondo del conflicto.

El segundo, "Construcciones colectivas de la memoria en torno a los bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955", es un recorrido por distintas experiencias del Programa de Extensión Memorias Recientes, también de Filosofía y Letras, que ha construido en los últimos años diversos vínculos con organizaciones, instituciones y políticas públicas en torno a la construcción de la memoria social sobre esa temática.

Para finalizar, agradecemos a los/as autores/as, a los/as coordinadores/as de los *Dossiers* y a Ernesto Villanueva por acceder a la entrevista. *Espacios de Crítica y Producción*, desde su origen en 1984, busca poner en circulación perspectivas y prospectivas de las Ciencias Sociales y las Humanidades en pos de la construcción de una agenda política emancipadora y de justicia social.

## **América Latina y Argentina: derechas, neoliberalismo e imperialismo**

En los años setenta, en América Latina, con los regímenes cívico-dictatoriales se inauguró un proceso por el cual se cambió el patrón de acumulación del capitalismo y se impuso un modelo de reprimarización de la economía. Sin embargo, el neoliberalismo como modelo político-económico-cultural-educativos se terminó de implementar recién en la década de 1990, luego de la caída del bloque socialista. Entonces se volvió hegemónica la democracia representativa y liberal, con un pueblo cada vez más desencantado de la política y el aumento de la desocupación, la pobreza y la deuda externa. Este orden social, ya en profunda desintegración y con altos niveles de corrupción política, terminó de desplomarse a fuerza de movilizaciones populares, militancia y lógicas de insurrección callejera que produjeron la caída de los gobiernos neoliberales. En Argentina eso se verificó los días críticos del 19 y 20 de diciembre de 2001.

Los años 2000 transitaron por experiencias políticas progresistas y revolucionarias (Venezuela y Bolivia, concretamente). La cuestión de los derechos fue central en aquellos gobiernos que encarnaron modelos sociales y políticos menos desiguales y que sustentaron su legitimidad a partir del reconocimiento, la legalización y –a veces– la efectivización de las demandas populares en tanto derechos conquistados.

Esta etapa empezó a entrar en crisis con el golpe de Estado en Honduras en 2009, seguido por el golpe de Estado en Paraguay en 2012 y el triunfo de

Dra. Cinthia Wanschelbaum

---

IICE-UBA/CONICET

Dra. Nuria Giniger

---

CEIL-CONICET/UBA

Dr. Rocco Carbone

---

UNGS-CONICET

Lic. Ernesto Dimas García

---

IdiHCS-UNLP-CONICET

Altzibar Ciorda

---

Unq-FADENA

1. El presente artículo fue producido en el año 2018, durante el gobierno de Mauricio Macri en Argentina. A ese contexto se refieren las referencias al “presente”.

Mauricio Macri en la Argentina a fines de 2015, y terminó de agudizarse con el golpe de Estado de Brasil de 2016 y el triunfo en las urnas de Bolsonaro en 2018. A partir de 2009, entonces, el imperialismo y la derecha latinoamericana comenzaron a redefinir una estrategia para recuperar el control del “patio trasero”. La derecha se (re)posicionó en contra de su pérdida de privilegios políticos y sociales, vio como amenaza la más mínima redistribución de la riqueza y puso en práctica su deseo de plena liberalidad para hacer sus negocios sin las irritaciones que conlleva el aumento de derechos para las grandes mayorías latinoamericanas.

En tres años de gobierno macrista, en la Argentina se implementaron un conjunto de políticas y acciones que distan de enmarcarse dentro de un gobierno democrático. Basta con enumerar la desaparición y muerte de Santiago Maldonado, el asesinato de Rafael Nahuel, las muertes de Sandra y Rubén, la veintena de presas y presos políticos, la represión a maestras/os, la reiterada violación a la autonomía universitaria, el amedrentamiento a científicas/os en el ahora ex Ministerio de Ciencia y Tecnología y el INTI, las amenazas constantes y cazas a dirigentes populares, entre otros atropellos contra nuestro pueblo. A este marco represivo, se suman los miles de despidos del Estado y del ámbito privado, el tope en las paritarias salariales que significaron un porcentaje mucho menor a la inflación, la devaluación de la moneda que implicó mayores índices de pobreza, la quita de derechos laborales con una nueva ley de ART, la reforma previsional, la reforma impositiva y el intento de reforma laboral. Esta enumeración de algunos hechos de estos años bastan para señalar como represora y violenta a la alianza Cambiemos, que presenta con fachada democrática un virtual Estado de excepción o un Estado de Derecho que pende de un hilo.

El plan del macrismo para la universidad está en sintonía con el resto de sus políticas: impugnar el derecho humano a la educación superior y profundizar la mercantilización y el negocio de grupos concentrados.

## **La situación de la Universidad argentina, a 100 años de la Reforma**

Desde 1613, año en que se fundó la Universidad de Córdoba, el sistema universitario argentino ha sufrido diversos cambios hasta configurarse tal como existe hoy. Al analizar la universidad argentina, encontramos vestigios

de distintos modelos de universidad construidos a lo largo de la historia de nuestro país y cuyos hitos centrales en el siglo XX han sido: la Reforma Universitaria de 1918, el Decreto de Gratuidad de 1949, el conflicto “Laica o Libre” en 1958, la Noche de los Bastones Largos en 1966 y la Ley de Educación Superior neoliberal en 1995. Actualmente, sólo el 4,4% de la población del país accede a la universidad. Según datos de 2014, Argentina tiene 1.975.190 estudiantes entre carreras de pregrado, grado y posgrado; 115.400 docentes universitarios y 46.469 trabajadores/as que revistan como técnicos/as y administrativos/as. El peso estructural de la universidad argentina es muy significativo, y por esto se hace necesario contar con un análisis riguroso de las instituciones universitarias.

Las reformas neoliberales en la educación superior argentina y latinoamericana fueron el correlato de la emergencia del *Estado evaluador* como cambio en la política educativa que comenzó en los ochenta en Estados Unidos y Europa, y que dio a lugar al paradigma de privatización y transnacionalización de la educación superior conocido como “Reforma Bologna”. Este enfoque fue el que se volvió influyente en América Latina en los 90; con esta política, se intentó implementar distintos modos de condicionar la docencia, la investigación y la extensión universitarias a través de programas implementados por el Banco Mundial y/o el Banco Interamericano de Desarrollo que, además de la injerencia propia de estos organismos, implicaron poner en tensión el derecho a la educación sostenida por el presupuesto estatal. Esto también significó que las universidades/facultades/institutos de investigación comenzaran un proceso de producción de “fondos propios” (a través de la venta de servicios, fundamentalmente), que tendencialmente privatizaron la universidad, sobre todo en el posgrado.

En efecto, una de las discusiones que se dieron en el mismo contexto internacional y que formaron parte de los debates de fines de siglo XX tuvo que ver con la proliferación de los posgrados. Esta emergencia se dio bajo la premisa del achicamiento de los contenidos de las carreras de grado y su transferencia a los posgrados arancelados. Esto fue altamente cuestionado y debatido por el movimiento universitario, especialmente por el movimiento estudiantil. Y aunque algunas formas y procesos de tercerización, venta de servicios y proliferación de posgrados quedaron instalados, el derecho a la universidad y fundamentalmente la discusión respecto de que el garante sea el Estado fue una batalla ganada.

Las políticas neoliberales para la universidad fueron resistidas por el movimiento universitario en la década del 90 y principios de este siglo; movimiento que proponía una agenda con la gratuidad, el acceso irrestricto, el bienestar estudiantil (con becas de estudio, comedores universitarios y guarderías dentro de las universidades/facultades) y el aumento del salario docente como ejes centrales. A muy grandes rasgos, este movimiento estaba conformado por organizaciones del amplio arco de la izquierda argentina, que en procesos de unidad y disputa se enfrentaron a la Franja Morada.<sup>2</sup> Desde 1983, la Franja Morada comenzó a configurar una hegemonía en el movimiento estudiantil universitario que, a pesar de sus inmensas luchas, vació de contenido político-gremial a las organizaciones estudiantiles (centros y federaciones). Frente a este vacío, se las llenó de venta de servicios: fotocopias, bares, acceso a computadoras, etc. Las y los estudiantes universitarios organizaron herramientas políticas y fueron dejando las herramientas gremiales. De este modo, una gran mayoría de estudiantes quedó al margen de instancias organizativas intermedias. Por otra parte, desde 2015 el sector docente –que solía acompañar las luchas estudiantiles, pero no protagonizarlas– fue el que mayor dinamismo adquirió, junto con agrupaciones de graduadas/os y de científicas/os.

En el marco de este diagnóstico general, de aquí en más, intentaremos repasar, a modo de tensiones, las principales características actuales de las universidades en nuestro país:

### **Gratuidad vs. elitismo**

La universidad pública argentina resistió a los intentos de arancelamiento que quisieron imponer los gobiernos neoliberales y los organismos internacionales como el FMI o el Banco Mundial. Esta situación se articuló con la aplicación de políticas públicas que fomentaron el acceso a la universidad entre 2003 y 2015, recuperando algunos ejes de la agenda con la cual el movimiento universitario transitó la crisis de 2001. Cabe mencionar la creación de nuevas universidades (especialmente en zonas densamente pobladas del conurbano bonaerense), nuevas becas como PNBU y PNBB,<sup>3</sup> el plan PROGRESAR,<sup>4</sup> la creación de residencias y comedores universitarios, la apertura de becas doctorales otorgadas por el CONICET, etc. Estas políticas permitieron garantizar, e incluso acrecentar, la masividad en el acceso a la

2. Agrupación estudiantil que es el representante principal del neoliberalismo en la universidad, consolidada como tal al finalizar la dictadura cívico-militar-clerical y bajo el influjo del gobierno radical de 1983-1989.

3. Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB)

4. El Plan PROGRESAR nació como una iniciativa para que los jóvenes de entre 18 y 24 años, que no estudian ni trabajan, o están en una situación de informalidad o cobran menos del salario mínimo, puedan completar estudios primarios, secundarios, terciarios o universitarios. Mediante un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) en febrero de 2018 se modificó el Plan PROGRESAR, que pasó a llamarse Becas Progresar, integrándose con el resto de los programas de becas educativas (PNBU, PNBB), a pesar de tener distintos objetivos. Los cambios van en contra de considerar el acceso a todos los niveles de la educación como un derecho, y son pensados para premiar el desempeño de cada estudiante. Entre las modificaciones se incluye un nuevo requisito que exige a las y los estudiantes del nivel superior aprobar en el transcurso del año más del 50% de las materias correspondientes a su plan de estudio.

universidad, no solo en el grado sino también en el posgrado. Con respecto a este punto, efectivamente se naturalizó la existencia (y proliferación) de posgrados, pero no necesariamente en base al achicamiento de los contenidos impartidos en las carreras de grado.

La batalla por la gratuidad tuvo su expresión más acabada en el convenio colectivo de trabajo de los docentes universitarios, a partir del cual los posgrados para los docentes son gratuitos.<sup>5</sup>

En el sistema universitario actual, donde se supone que cada sujeto elige qué carrera estudiar, este postulado se ve limitado dado que en muchas universidades del interior del país la falta de diversidad de carreras constituye un problema para las y los estudiantes. A menudo estos deben migrar a otras partes del país para encontrar carreras específicas de su interés. Todo esto eleva los costos de estudio. La proliferación de “Educación a distancia” como modalidad arancelada fue una de las resoluciones mercantilistas (no en clave de derechos, sino de negocios) que se ofrecieron a este problema, y es una de las principales tendencias internacionales de la mercantilización de la educación.

Las dos reivindicaciones generales con las que el movimiento universitario transitó el cambio de siglo fueron el aumento presupuestario y derogación de la Ley de Educación Superior (LES). En los últimos años de los gobiernos kirchneristas se logró un importante aumento del presupuesto para las universidades y para el sistema de Ciencia y Técnica a través del CONICET. Sin embargo, no se produjo una modificación integral de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, durante el gobierno de Carlos Menem. Esto puede explicarse tanto por la ausencia de un proyecto de universidad integral del campo popular y por una falta de voluntad política de parte del kirchnerismo de luchar contra algunas corporaciones universitarias que se encuentran en las posiciones de poder del sistema desde hace años. Los límites que el kirchnerismo tuvo en la participación de las organizaciones populares para la definición de políticas públicas, salvo en algunos casos memorables (ley de medios, matrimonio igualitario, igualdad de género, por ejemplo), se expresaron con claridad en la política universitaria de 2003-2015.

En 2015, antes de que asuma Macri, y como una forma de resguardar la gratuidad de los estudios de grado, se sancionó la Ley 27.204, que fortalece la lucha por la gratuidad, aunque la ofensiva que enfrentamos actualmente por parte del neoliberalismo/macrisismo propone procesos de mercantilización diversos, que no necesariamente implican el arancelamiento. Estas

5. No todas las universidades suscriben el CCT, ni todas garantizan todos los puntos del mismo. Sin embargo, que aparezca allí expresa que la discusión respecto de la gratuidad de los posgrados no está perdida, ni mucho menos.

formas solapadas –y no tanto– deben ser incorporadas a la agenda de lucha del movimiento universitario. La situación actual en la universidad y el sistema científico-tecnológico es de ahogo presupuestario y vaciamiento de los organismos descentralizados de ciencia y técnica. Este ahogo tiene su complemento y se verifica con el ataque a la producción de “pensamiento crítico”, forma básica de la acción y del sentido de la universidad y del sistema de CyT. Esta situación en el corto plazo impacta sobre la producción de ciencia y tecnología, y a más largo plazo pretende cercenar el pensamiento crítico, la producción cultural y los derechos a las y los trabajadores de la universidad y la ciencia. Se trata de la elitización de las universidades y del sistema de CyT.

## **2) Autonomía vs. intervención**

La universidad en Argentina sigue siendo autónoma; sin embargo, también es importante discutir, pensar y problematizar el significado de esta autonomía. ¿Autonomía de qué o quiénes? ¿Para qué?

Los reformistas de 1918 instalaron como consigna y como eje articulador de la universidad que pretendieron construir el tema de la autonomía de la institución respecto de la injerencia del Estado conservador y de la Iglesia, que no permitían la configuración de un pensamiento universal, crítico, científico. En ese contexto, la autonomía universitaria, junto con la libertad de cátedra y el cogobierno, permitía incorporar una diversidad de miradas y enfoques, así como problemáticas sociales que hasta aquel momento permanecían por fuera del ámbito institucional.

Hasta 1966, momento del golpe de Estado encabezado por Onganía, la autonomía permitió, aunque sea relativamente, que la universidad creciera en abordajes e interpretaciones sobre el mundo, sin que los gobiernos autoritarios, ni la Iglesia, ni otras organizaciones retrógradas dispusieran de forma directa qué se producía y cómo. La autonomía, de todas formas, jamás implicó que estas y otras organizaciones del Estado y la sociedad civil no tuvieran participación en la universidad. Por el contrario, en Argentina la politización (sobre todo) del estudiantado en sus diferentes tendencias siempre lo dispuso a la batalla. De esta manera la institución nunca quedó afuera de los debates sociales, aunque haya voces que quieran disfrazar de objetividad o “pureza” aquello que se producía con el objetivo de cercenar el pensamiento crítico.

Entre las características de la autonomía universitaria está la inviolabilidad de los edificios universitarios. Esto quiere decir que las fuerzas armadas y policiales no pueden entrar a una casa de altos estudios. Sin embargo, durante la Noche de los Bastones Largos en 1966 las fuerzas de seguridad reprimieron al movimiento universitario que luchaba contra la dictadura y se intervino la universidad pública. Ese hito modificó sustancialmente la universidad como usina de pensamiento crítico, fundamentalmente en su relación con el pueblo. Esta racionalidad no es un tema de la historiografía sino de la realidad política del presente. En los últimos dos años, a medida que el gobierno de la alianza Cambiemos intensificó su estrategia represiva, comenzaron a sucederse episodios en los que las fuerzas de seguridad ingresaron en recintos universitarios. Estos casos configuran un claro incumplimiento de la constitución,<sup>6</sup> la cual establece la autonomía de las universidades nacionales.

Este contexto de intervención y violación a la autonomía universitaria nos obliga a defender este principio. Al mismo tiempo, es necesario volver a discutir su significado para proponer una perspectiva propia. La autonomía no debe significar aislamiento de los sectores populares latinoamericanos, de sus intereses o de las necesidades del desarrollo económico autónomo nacional y continental, sino que por el contrario, debe servir de barricada contra la injerencia de los sectores de poder concentrados, del mercado y de las corporaciones. La autonomía, que además tiene carácter constitucional, debe ser un arma para profundizar la educación y la producción ligada a los intereses populares.

La autonomía, además, implica la capacidad de los propios actores de la universidad de establecer sus propios reglamentos, planes de estudio y, hasta cierto punto, sus objetivos. Esto está estrechamente ligado al cogobierno, es decir, al gobierno conjunto de todos los sectores o claustros que componen la universidad. En la mayoría de las universidades, sólo tres claustros están representados en el cogobierno: estudiantes, profesores y graduados. Algunas universidades han incorporado al claustro de no docentes, compuesto por el personal administrativo y de servicios. Y en algunas existe un claustro único de docentes, que no establece divisiones meritocráticas o académicas, que solo fortalecen desigualdades en la distribución del poder político. La actual ley, la LES, plantea que la representación del claustro de profesores en el cogobierno no puede ser menor al 50%. De esta forma, uno sólo de los actores de la universidad

6. La autonomía de las universidades nacionales es una atribución constitucional. Según expresa el Artículo 75, inciso 19 de la Constitución de la Nación Argentina, corresponde al Congreso:

... Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Por otra parte, la Ley Nº 24.521 de Educación Superior en su artículo 31 relativo al ingreso de la fuerza pública en las UUNN dispone:

Artículo 31. - La fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no media orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida.

tiene la capacidad de gobernar sin necesidad de acuerdos con los otros. Esta es sin duda una de las deudas del reformismo universitario.

Además, es necesario agregar que la función de los órganos de cogobierno se ha reducido de una tarea ejecutiva a una "legislativa" o consultiva de las decisiones que toman los órganos unipersonales: rectores, decanos, directores de carreras. Redefinir el cogobierno, junto con la autonomía y la libertad de cátedra, debe ser una de las tareas de una Nueva Reforma Universitaria. El debate sobre el cogobierno implica sobretodo discutir la necesidad de democratizar el gobierno de las universidades a partir de una ampliación de las formas de participación como forma de incorporar al conjunto de los actores de la universidad y de la sociedad en la definición del rol de la institución. Restringir la discusión al tema de la representación tiende a corporativizar la universidad y actúa como un factor de distanciamiento con las necesidades populares.

No sólo es imprescindible democratizar la organización política universitaria para una mayor participación del conjunto de la comunidad, sino que es clave que esta democratización se exprese en los planes de estudio, en los objetivos de cada una de las disciplinas y en la producción del conocimiento, articulado entre el sector estudiantil y el sector docente. La parcelación del conocimiento, de la mano de la hiperespecialización, muchas veces conspira contra la posibilidad de que la universidad pública dé o ensaye respuestas a los principales problemas del presente y del conocimiento. Construir un sentido universal, cuyo interés primario sea el de las mayorías populares, de la mano de la garantía de ingreso y permanencia como derecho humano, nos debe permitir configurar una autonomía que tenga agenda propia. La discusión sobre la autonomía universitaria parece reñida con la planificación, y esta con la libertad de cátedra. Sin embargo, la autonomía universitaria, en su sentido profundo como habilitadora de la creación de pensamiento crítico, tiene que permitirnos trazar agendas productivas de ciencia, cultura y arte estrechamente vinculadas con las necesidades y deseos populares.

### **3) *Universidad feminista vs. universidad patriarcal***

No hay capitalismo sin patriarcado o, mejor dicho, la propia constitución desigual del capitalismo implica su configuración orgánica en términos patriarcales. Por ser una institución que se desarrolla en los marcos del

sistema capitalista, la universidad tal como la conocemos no está exenta de prácticas y enfoques hetero y homocéntricos.

Las relaciones de poder entre géneros se expresan de múltiples formas, con ejercicios de sometimientos variados. La lucha por la democratización universitaria muchas veces parece dejar afuera la lucha por la igualdad de géneros que se reproducen incluso entre las organizaciones populares. Bastan apenas algunos ejemplos: 1) las principales autoridades, decanos y rectores, son en general hombres; 2) la mayoría de los investigadores son varones, y aunque en los últimos años muchas compañeras logramos trabajar como investigadoras, las categorías y los puestos de mayor jerarquía siguen mayormente en manos de varones;<sup>7</sup> 3) la mayoría de las cátedras están a cargo de hombres y la bibliografía de los planes de estudio es de autores en su mayoría varones; 4) “existen” carreras para mujeres (pedagogía, enfermería, letras, etc.) y carreras para varones (ingenierías, física, etc); 5) el acceso de la comunidad travesti/trans a las universidades es casi inexistente; 6) la mayoría de los dirigentes de las organizaciones estudiantiles y docentes son varones, las mujeres dirigentes ocupan lugares subalternos y las dirigentes trans/travestis brillan por su ausencia en el movimiento universitario.

De todas formas, hemos logrado avanzar con algunas políticas de prevención y sanción de la violencia machista –y su visibilización en la universidad– a través de la creación de protocolos y sanciones. Lamentablemente, el acoso y la violencia continúan siendo moneda corriente, e incluso se han acrecentado también en la universidad.

#### **4) Conocimiento crítico vs. extranjerización de las universidades / transnacionalización**

Desde la década de 1990 aumentó notablemente la injerencia de las transnacionales en el financiamiento a la universidad, lo que implicó un impacto directo en los temas y problemas de investigación de ciertas áreas específicas. Los intereses corporativos y empresariales son los que más determinan el desarrollo de la ciencia y la tecnología a la que se dedican las universidades, especialmente en temas como alimentos, ingenierías, medicamentos, agronomía, biotecnología y agroindustria, pero también en ciencias sociales. Asimismo, las currículas de la mayoría de las universidades argentinas tienen un marcado carácter academicista –acentuado por el

7. En el caso de los investigadores superiores de CONICET, la planta femenina solo alcanza al 25%.

carácter corporativo de la universidad— muchas veces alejado de los problemas y necesidades populares, con un predominio casi absoluto de los enfoques eurocéntricos, y una presencia muy parcial de contenido y autores nacionales y latinoamericanos, con perspectiva de género, de clase y etnia. Al mismo tiempo, también hay diversos espacios en las universidades que ejercen, desde lo académico, una resistencia a los sentidos establecidos y hegemónicos.

La producción de ciencia y tecnología es un problema de poder. En este sentido, la definición está amarrada al presupuesto, a enfoques de producción generales (condiciones de trabajo científicos), a las corporaciones científicas internacionales, a las grandes empresas (y su vinculación con la ciencia y tecnología) y al Estado. Estas cuestiones están conectadas con los estándares “internacionales” de producción (definidos en y por los países centrales), que se expresan en las condiciones de producción y circulación de la ciencia y en el desarrollo de tecnología. Son estándares que fijan no sólo las agendas de producción (temas y problemas de investigación, asociados a la inversión dirigida que realizan las agencias de financiamiento científico estadounidenses y europeas) sino también el propio proceso de trabajo científico.

De esta forma, cuando se disputa la producción de ciencia y tecnología se está disputando el sentido general de la ciencia y de la tecnología, y el sentido específico (para qué y, sobre todo, para quién).

En general, en los países periféricos —y la experiencia argentina es una evidencia notable al respecto— las grandes empresas no realizan desarrollos tecnológicos propios, ni absorben conocimiento científico producido en el país. Los paquetes tecnológicos llegan en una suerte de sobre cerrado. La expectativa de que un sector de la burguesía va a cumplir un rol dinamizador es falsa: la burguesía nativa es especuladora y cortoplacista, no invierte en desarrollo tecnológico sino que aprovecha al máximo la explotación de los trabajadores con la aceleración de los ritmos de producción y el achicamiento de las plantas de trabajadores, para especular financieramente.

En países como la Argentina la inversión en ciencia y tecnología la hace —y es deseable que la haga— el Estado, así como el intento de articulación con un sector del empresariado también esté en manos del Estado y su función reguladora. De hecho, los períodos históricos que tuvieron mayor desarrollo en ciencia y tecnología fueron aquellos asociados a una mayor inversión de presupuesto estatal en la universidad pública y en el sector

científico. Que la inversión corra por cuenta del Estado implica también discutir cómo, cuánto, cuándo, dónde, qué, quién y por qué.

En el mundo capitalista, se sabe, lo que importa es “la medida” o la cantidad. Esta es la discusión actual: cuántos científicos hacen falta, cuánto dinero, cuántos institutos, cuánta producción. Cada uno de estos puntos define la vinculación de las políticas de Estado con el quehacer concreto de los científicos. Para un gobierno directamente alineado a los intereses neoliberales como el de Macri, no hay nada más que “números”. No hay interés específico en desplegar producción científica o tecnológica de ningún tipo. Y los números que el macrismo define van en dirección de convertir al sistema científico y tecnológico en un sistema de élite.

Asumir un registro cuantitativo propio de la productividad de la ciencia y la tecnología es aún una tarea pendiente de la comunidad científica, pero sobre todo del conjunto del pueblo. La jerarquización del trabajo científico debe expresarse también en un debate soberano, democrático y popular respecto de cuáles son las agendas científico-tecnológicas que se deben llevar adelante. La institucionalización popular de estos contenidos y aquellos producidos colectivamente al margen de la academia es un propósito que una Nueva Reforma Universitaria debe llevar adelante.

### **5) Despolitización vs. organización y resistencia**

Actualmente, una buena parte del estudiantado no se siente interpelado por la militancia estudiantil. Lo mismo ocurre con las y los docentes e investigadores: muchos de ellos no se reconocen como trabajadores/as. La militancia universitaria seduce solo a un sector de la comunidad universitaria y, tal como decíamos al principio, los espacios colectivos de organización (centros, federaciones, sindicatos) quedaron reducidos en la hegemonía de la Franja Morada a vender servicios, y a lo sumo convocan a instancias participativas en momentos de conflicto.

El máximo exponente de esto es la situación de la Federación Universitaria Argentina (FUA) y la asunción de su presidencia por parte de Josefina Mendoza, militante de la UCR y Franja Morada. Su figura, en tanto diputada nacional por la Alianza Cambiemos, encarna las políticas de ahogo presupuestario y recorte del gobierno macrista en el sistema de educación superior, y guarda silencio incluso ante el ingreso de la policía a las universidades.

El sujeto que accede a nuestras universidades tiende a considerar la universidad más como un privilegio que como un derecho. Es importante reconocer esta caracterización y la preeminencia de un enfoque meritocrático de la educación superior en el sujeto universitario, pero no como forma de estigmatización sino del entendimiento de nuestras instituciones, y como forma de proyección para imaginar y recrear las condiciones de un nuevo sujeto popular. Además de los paradigmas de la universidad como “torre de marfil” o “tabla de salvación” existen aún aquellas visiones que conciben a la institución como una forma honesta de realización personal/profesional. Es sobre esas bases que deberíamos pararnos para construir posiciones que entiendan a la universidad como la plataforma para el ejercicio de un derecho colectivo.

En este contexto y desde la asunción del gobierno macrista generamos importantes hechos políticos como las masivas movilizaciones de 2016 y 2018, o la lucha de las y los científicos del CONICET. Esto demuestra que existe, a pesar de los aspectos críticos señalados anteriormente, un nivel de organización de la comunidad universitaria que permite llevar a cabo acciones directas y de resistencia con capacidad de movilización.

Frente a todo esto, es imprescindible que desde los sectores populares podamos construir la universidad que necesitan nuestros pueblos para avanzar hacia su liberación. Esto implica poner en discusión algunas de las tensiones y conceptos mencionados anteriormente, así como la relación de la universidad con el proyecto de país, de sociedad y de continente que pensamos y deseamos.

## **Nueva Reforma Universitaria**

A 100 años de la Reforma Universitaria, nos preguntamos: ¿qué hacer? Pensamos a la universidad en articulación con la necesidad de construir una alternativa política que no se resigna a los límites del posibilismo y de reformas que a largo plazo sabemos que no alcanzan para hacer de la vida de las mayorías un porvenir de felicidad.

En este contexto histórico, de ofensiva imperialista a nivel regional y nacional, surge la necesidad de retomar la mejor tradición de unidad y pluralidad. La ofensiva brutal nos exige organizarnos: un movimiento universitario a tono con las luchas populares, masivo y dispuesto a dar batallas.

Para eso es necesario trazar una Nueva Reforma Universitaria, tan necesaria como urgente. Este es nuestro desafío, esta es nuestra batalla. Construir una nueva “hora americana”, al decir de los reformistas del 18, que haga de América Latina un lugar de sueños y de acumulación de fuerzas para la lucha antineoliberal, antiimperialista y anticapitalista. Una Nueva Reforma Universitaria que sea herramienta de organización y lucha del campo popular, cuyos ejes de debate y construcción sean:

### **1. La universidad como derecho humano: universidad popular, universidad democrática**

La educación superior como derecho humano requiere poner en debate la democracia de la universidad, el cogobierno, el ingreso, la permanencia, la división y existencia de los claustros, así como qué se investiga y para quién o qué, qué tipo de extensión se produce.

En la mayoría de las universidades, el claustro docente no representa a todas y todos aquellos que desempeñan tareas docentes, sino a una minoría, cuya ciudadanía tiene más peso político que la del resto de la comunidad universitaria. Las y los docentes auxiliares y asistentes se encuentran representados en el claustro de graduados. Hace años que la reivindicación es superar esta división arbitraria y antidemocrática con la creación de un claustro único docente, donde tengan representación la totalidad de los profesores.

Sin embargo, la propia existencia de claustros, es decir, *encierros* donde no hay tránsito entre unos y otros, debiera ya ponerse en crisis y configurar una nueva institucionalidad democrática que destruya jerarquías y meritocracias y en cambio se constituyan espacios de trabajo colectivo, orientado, interdisciplinario; no se trata de hacer como si el conocimiento y la experticia de todas y todos fueran iguales, sino de potenciar al máximo las diferencias y las experiencias en un conocimiento popular, donde el aprendizaje y la enseñanza no se ejerza solo de abajo hacia arriba y pueda ser creado colectivamente.

En esta misma dirección es imprescindible elaborar propuestas sobre el cogobierno. Los órganos de cogobierno, expresivos de la comunidad universitaria y de las organizaciones populares, deben ser quienes definan las principales políticas en las universidades, tanto la política académica como las definiciones de aquello que es central en términos de docencia,

investigación y extensión, de forma tal que pueda coexistir un plan estratégico junto con el propio quehacer de las y los sujetos. En esta línea hace falta definir una forma de elección más democrática, no solo para que participemos en la elección de las y los representantes, sino para que la participación política y la definición de las políticas universitarias no queden en manos de las y los representantes, y en su lugar que el conjunto de la comunidad pueda ser partícipe. Es decir, vale la pena pensar e institucionalizar formas participativas y electivas que rompan con la delegación exclusiva a través del voto para ensayar nuevas formas de democracia popular que sean colectivas y eficaces.

Es imprescindible que un proceso de Nueva Reforma Universitaria institucionalice relaciones de poder distintas orientadas a las grandes mayorías y exprese esta nueva relación de fuerzas en una nueva legislación universitaria y eche por tierra la LES actualmente vigente, tan funcional al gobierno actual y a la derecha vernácula y latinoamericana.

## **2. Docencia, investigación y extensión**

Los tres pilares reformistas de la Universidad hoy están profundamente desbalanceados, y particularmente la extensión está profundamente relegada. La docencia universitaria es considerada una actividad privilegiada y no se pone en tela de juicio la formación docente ni los formatos pedagógicos. La investigación es una tarea de pocas y pocos (sobre todo, pocos), que se desarrolla en condiciones extremadamente adversas y viviendo una ofensiva por parte del gobierno de Macri.

Una Nueva Reforma Universitaria debe recuperar un enfoque *total* de la vida social. En este sentido, es clave comprender no solo que todas las ciencias son sociales, que la definición de qué se investiga, cómo, cuándo, cuánto, dónde y quiénes debe formar parte de la planificación y orientación del cogobierno; y que es imprescindible reponer una concepción interdisciplinaria del conocimiento. En este sentido, es central redefinir estrategias y formatos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Las cátedras como forma de organización de la universidad pública requieren una revisión y una crítica que permita ensayar y producir nuevas formas. Es necesario poner en tela de juicio las cátedras como espacios de prestigio y de jerarquías.

La política de extensión universitaria en una Nueva Reforma Universitaria debe estar orientada a producir conocimiento y acciones con y para los sectores populares y sus organizaciones, apuntando a la construcción colectiva del conocimiento con sentido transformador y a favor de las mayorías. Es necesario avanzar en la jerarquización, junto con las organizaciones populares, de las actividades de extensión, como forma de desarrollar una relación con el territorio en el cual la universidad se encuentra inserta, y como espacio de formación y trabajo de las y los universitarios, a partir de los problemas sociales actuales.

La Nueva Reforma Universitaria tiene que poder trazarse una agenda estratégica de soberanía científica, es decir, de la capacidad de resolver de forma independiente los desafíos de bienestar de las grandes mayorías. Pero esto es imposible si no se trazan lineamientos soberanos para nuestro país. El modelo de país que las derechas neoliberales de nuestro continente instala la “necesidad” de la ciencia y la tecnología como neutrales, para que la masa internacional existente de científicos y tecnólogos desarrollemos los productos que luego son apropiados por las grandes empresas para aumentar la productividad y la competencia. El conocimiento científico no es neutral y aunque las y los científicos utilicemos las armas de la crítica para producirlo, si el pueblo no lo produce ni se lo apropia, se convierte en un beneficio para el capital. Una Nueva Reforma Universitaria debe no solo garantizar condiciones de trabajo y producción científica dignas, sino que debe garantizar el derecho humano al acceso y producción de ciencia y técnica. La ciencia entonces es una “necesidad” y un derecho para el pueblo también.

La Nueva Reforma Universitaria tiene la tarea de producir una agenda científico-tecnológica, en la cual la propiedad de la ciencia y la tecnología sea colectiva y popular, producida por trabajadores de distintos sectores sociales y orientada a resolver las necesidades y deseos culturales, sociales, industriales, económicos y artísticos de las grandes mayorías postergadas.

La universidad de la Nueva Reforma debe ser un espacio de crítica, de una intelectualidad comprometida, participativa, solidaria.

### **3. Universidad anticapitalista, antipatriarcal, antimperialista**

La construcción de una universidad feminista y diversa (en términos LGT-TTBIQA) es una disputa integral que la Nueva Reforma debe contemplar en

términos de batalla ideológica, cultural y de contenidos curriculares, como también en materia de igualdad de condiciones en los espacios de trabajo. La concreción de una nueva universidad implica la creación y aplicación de protocolos contra la violencia de género, la aplicación del cupo laboral travesti-trans, las políticas de inclusión integral para el colectivo LGTTTBIQA, entre otras iniciativas. Un aspecto de importancia central es desarrollar una educación sexual integral en la universidad, fomentando así el avance de nuevas concepciones en las y los futuros docentes, artistas, profesionales, investigadores/as y extensionistas.

La Nueva Reforma Universitaria tiene que convertir la igualdad de género en un enfoque transversal. Pero como reza el dicho popular, “el patriarcado y el capitalismo morirán juntos”, y en este sentido, la lucha por una universidad feminista y antipatriarcal es indisoluble de la lucha anticapitalista y antiimperialista. La universidad en el capitalismo está en crisis: su sentido, su razón de ser, su organización, su orientación, su capacidad de contener a las mayorías. Es un negocio fabuloso para las grandes empresas (industria farmacéutica, editorial, agronegocios, etc., junto con consultorías y certificaciones) a costa de mantener el elitismo y dejar al margen del derecho a la educación superior a las grandes mayorías de la humanidad. La universidad tal como está planteada no colabora en resolver los problemas vitales de la mayoría de la población mundial: hambre, desempleo, violencia, genocidios, destrucción del medio ambiente, la falta de acceso al agua potable, a las cloacas, a la vivienda, a la salud, a la educación, al deporte, al ocio.

La crisis del capitalismo convive además con una profunda crisis de alternativa popular. No hay expectativas ni debate serio en nuestro pueblo de cómo construir un proyecto popular que reemplace al capitalismo, un proyecto socialista emancipador de la especie humana. Esta convivencia de ambas crisis se expresa hoy crudamente en nuestro país y en Latinoamérica de la mano de gobiernos despojados de toda ética, cuyos dirigentes son CEO de grandes empresas y no tienen ningún pudor en confesar que su interés es antagónico con el bienestar de las mayorías. Los/as universitarios/as y científicos/as tenemos el desafío de ser parte de la construcción de un porvenir popular, un proceso revolucionario que efectivamente destruya el capitalismo y construya un camino de emancipación del pueblo, latinoamericano, antiimperialista, feminista.

La Nueva Reforma Universitaria debe constituir un aporte para fortalecer el movimiento popular, simbólica y materialmente. Una verdadera usina de pensamiento crítico y configuración de otras relaciones sociales.

No hay Nueva Reforma Universitaria sin lucha y confrontación contra el poder, contra el conocimiento parcelado e hiperespecializado, contra los negocios mafiosos, contra la mercantilización educativa, contra los aranceles y mecanismos de exclusión de las mayorías, contra las meritocracias y las jerarquías enquistadas. Y no hay Nueva Reforma Universitaria sin debate democrático de las mayorías. La unidad es una prenda difícil pero posible. La única posibilidad cierta de enfrentar al poder es caminar juntos no solo en procesos de unidad de acción de las expresiones gremiales de los estudiantes, graduados, docentes y no docentes, sino asumiendo la unidad como síntesis de las tradiciones políticas y gremiales en pos de forjar una nueva fuerza popular que se ponga al hombro la tarea de la Nueva Reforma Universitaria. Una verdadera nueva gesta, como hace 100 años.

Para esto es urgente recuperar la politización de los y las estudiantes, docentes, investigadores y no docentes, así como de sus órganos gremiales: los centros de estudiantes y los sindicatos no pueden ser meros proveedores de servicios. Para poder aportar a un proceso de reforma deben estar a la cabeza de la lucha y la organización. Esto implica contar con herramientas democráticas que garanticen la participación, conducidos por organizaciones políticas amplias y participativas, con un horizonte de lucha y de construcción cotidiana del conocimiento.

Garantizar la aplicación del convenio colectivo de trabajo de los/as docentes universitarios/as; acabar con el trabajo *ad honorem*; extender el bienestar estudiantil hasta lograr que no haya un/a solo/a habitante de nuestro país que no pueda acceder, permanecer o finalizar sus estudios por segregación económico-cultural; producir conocimiento crítico, científico, popular; todas estas y otras batallas integradas implican la conformación de un sentido compartido y proyecto de universidad que le dé identidad al nuevo sujeto histórico universitario y popular, que tendrá la tarea de realizar estas reformas.

A 100 años de la reforma, y con las garras neoliberales al acecho, es nuestra tarea y responsabilidad histórica defender a la educación superior como derecho humano y construir un movimiento científico y universitario que luche por una universidad que se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino, de los colores que al pueblo le parezca.

## Bibliografía

- Brusilovsky, S. y Vior, S. (1996). Repensar y actuar la universidad en los 90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica. En *Praxis Educativa*, año II, núm. 2. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en América Latina*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En Sader, E. (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guevara, E. (2008). Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de Las Villas. En Sader, E. (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Imen, P. (2017). Educación superior, ¿derecho o privilegio?. En *Acción* núm. 1214. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Mariátegui, J.C. (2008). La reforma universitaria. En Sader, E. (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Marquina, M y Buchbinder, P. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mella, J. (2008). ¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria? En Sader, E. (comp.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sader, E. (comp.) (2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.

## Fuentes

- FUBA (1918). *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* (Manifiesto del 21 de junio de 1918).
- Ley de Educación Superior N.º 24.521.

# LOS SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

## *Un recorrido por la trayectoria académico-política de Rolando García*

Florencia Faierman

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - UBA.  
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil -  
FFyL - UBA

### Introducción

En el presente trabajo me propongo una revisión de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 respecto de la autonomía universitaria en relación con el Estado y la sociedad; luego, un breve recorrido por las concepciones de *autonomía universitaria* construidas por el primer peronismo (1946-1955) y el Movimiento Reformista de la UBA (1957-1966), en base a sus reapropiaciones de aquellos postulados, y finalmente indagar cómo esas concepciones se encuentran, se superponen y se sintetizan en la figura de Rolando García, tanto a partir de su historia académica como focalizando en el clima de época de los primeros setentas signado en América Latina por una radicalización política de los y las intelectuales (Sarlo, 2001; Buchbinder, 2005; Pronko, 2001; Puiggrós, 2003; Recalde y Recalde, 2007; Naidorf y Juarros, 2015; Friedemann, 2015; Recalde, 2016; Riccono, 2016).

Para ello, realizo una reconstrucción de la trayectoria académico-política de Rolando García y analizo una entrevista que le hizo la revista cultural, universitaria y de política científica *Ciencia Nueva*.<sup>1</sup> Tanto la revista como el *científico-intelectual*<sup>2</sup> (Faierman, 2018) permiten matizar las afirmaciones hegemónicas en la historiografía sobre la alternancia en la universidad argentina de modelos "autonomistas" e "intervencionistas", desde la perspectiva de los/as actores de la comunidad académica.

1. *Ciencia Nueva* se publicó desde abril de 1970 hasta enero de 1974. Fue editada por un grupo de ex-alumnos y docentes integrantes del Movimiento Reformista de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (FCEN) en el período 1957-1966. Esta composición del equipo editorial tendrá fuertes efectos en la selección y desarrollo de los debates en la publicación, tanto por su militancia universitaria previa, ligada relativamente al discurso de la *interpretación hegemónica* (Dércoli, 2014) acerca de la relación entre peronismo y universidad y de la autonomía en su acepción corporativa respecto del Estado, como por el espacio significativo que se dedica al tratamiento de la universidad como institución. Para un análisis en profundidad de *Ciencia Nueva*, ver Faierman (2018).

2. Llamo científicos-intelectuales a aquellos académicos del campo de las ciencias "básicas" que tomaron una posición político-ideológica sobre su contexto radicalizado y quisieron aportar a los procesos revolucionarios de los años sesenta y setenta (Faierman, 2018).

## **Breve estado de la cuestión de los estudios sobre universidad y peronismo<sup>3</sup>**

Los estudios sobre la universidad argentina se han estructurado en el siglo XX con la premisa de una dicotomía aparentemente insalvable entre peronismo y antiperonismo o peronismo y reformismo. Bajo este esquema, se ha dado por sentado hasta hace pocos años que la historia de las políticas de y para la universidad consisten en la alternancia entre modelos intervencionistas-autoritarios y modelos autonómicos-liberales, respectivamente. Así lo proponen los estudios más destacados: Halperín Donghi (2002) y Buchbinder (2010). Ambos autores, además, presuponen una universidad “deseada” autónoma del Estado, basados en cierta lectura de los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, lectura concordante con los principios originales de la universidad moderna liberal de poner como principal enemigo al Estado:

... la Universidad debía ser la guardiana de un espacio de libertad contra las posibles acechanzas de un Estado al que se veía como un peligro siempre amenazante, siempre acechante. La idea de autonomía universitaria, [...] se presenta como la idea de preservar la capacidad de la Universidad de pensar por sí misma, de que nadie le diga qué pensar ni cómo pensar, poniendo del lado de afuera de la Universidad, sobre todo, al Estado. El Estado es la amenaza mayor en el pensamiento, digamos globalmente, “liberal”, que preside la preocupación por la autonomía de las instituciones en general y de la Universidad en particular. (Rinesi, 2011: 8).

Otros estudios clásicos (Pronko, 2001; Puiggrós, 2003; Recalde y Recalde, 2007) proponen una revisión alternativa que sugiere que las propuestas peronistas para la universidad no rechazaron –no eran opuestos a– los postulados de la Reforma de 1918 sino que buscaron *continuarlos*, *reinterpretarlos* o *apropiárselos dialécticamente*, respectivamente según cada autor/a. Sin embargo, estas propuestas sostienen la estructura histórica de alternancia de los modelos peronista y reformista, buscando los quiebres, cortes y diferencias entre ellos, sin indagar en profundidad en las continuidades, retroalimentaciones, encuentros y síntesis.

Recientemente, Dércoli (2014) ha propuesto la categoría de *interpretación hegemónica* para referirse al corpus “oficial” del campo de los estudios históricos sobre la política para la educación superior de los dos primeros

3. Este apartado, así como el breve análisis del período 1918-1966 que desarrollo más adelante, está basado en mi Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, *Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN, 1970-1974)*, finalizada en octubre de 2018.

gobiernos de Perón. Dércoli (2014: 24) explica que los argumentos de los/as opositores/as a las reformas legislativas impulsadas en dichos gobiernos se trasladaron a aquellos estudios. Esta interpretación afirma el...

... carácter irracional de las modificaciones que introdujo el Gobierno entre los años 1946-1955. En otras palabras, señalaba que se trataba de medidas sostenidas por la vocación del *régimen totalitario* de aniquilar a cualquier oposición política que defendiera la democracia.

La interpretación hegemónica instala, de esta forma, la idea de la existencia de un solo modelo de universidad democrática posible: aquella que esté dotada de la máxima autonomía del Estado para garantizar, según esta lectura, la libertad de investigación y la distancia total de “la política”; y, por ende, la validez científica de sus actividades.

Estudios recientes (Díaz de Guijarro, 2015; Friedemann, 2015; Riccono, 2016) se han propuesto abordar la relación entre el peronismo y la universidad intentando superar el enfoque de la alternancia para, a partir de estudios de caso –una universidad o una facultad, trayectorias académicas–, identificar encuentros y continuidades entre los dos modelos en diferentes períodos históricos. Entre ellos se enmarca el presente artículo.

## **Los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 sobre la autonomía**

En 1918, en la ciudad de Córdoba, Argentina, tuvo lugar uno de los conflictos hito para el país, y también para América Latina: la Reforma Universitaria. En un clima mundial y local de fuertes transformaciones políticas – Revolución Rusa, Revolución Mexicana, Ley Saenz Peña, por nombrar sólo algunas–, un amplio grupo de estudiantes de la universidad más antigua del país comenzó a poner en discusión el carácter monástico y monárquico de la misma. El anhelo de los<sup>5</sup> jóvenes levantados era democratizar la institución dando a los estudiantes el derecho de autogobernarse, de darse el gobierno propio, y “levantar la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical”.<sup>5</sup>

Además, se hace explícito en el Manifiesto Liminar de la Reforma un llamado a que el Estado, a través de sus representantes, tome cartas en el asunto, valorizando la participación del gobierno nacional y al país entero

4. Utilizo en la escritura de este artículo el género masculino en los casos en que manifiestamente las mujeres no aparecen como protagonistas del hecho en cuestión. Lejos de deberse a la adaptación al lenguaje hegemónico de una sociedad patriarcal, la decisión no significa la asunción de que no hubieran participado de algunas formas, pero lo hicieron en los lugares subalternos que la política y la historiografía les han dado hasta hace muy poco tiempo. Se encuentran en debate los caminos que deberá realizar el ámbito académico para incluir y transversalizar la perspectiva de género en la producción de conocimientos; en este caso y momentáneamente, tomo el camino de tomar el lenguaje del tiempo histórico estudiado, tiempo en el cual los debates sobre género y el lugar social de las mujeres estaban restringidos a círculos muy acotados. Y las actividades “elevadas”, intelectuales, y especialmente en el ámbito de las ciencias “duras”, estaban reservadas hegemónicamente a los hombres.

5. “Manifiesto Liminar”, firmado en 1918 por los líderes del movimiento estudiantil reformista Enrique Barros, Horacio Valdés y Ismael Bordabehere, y otros participantes del mismo movimiento.

en las definiciones respecto de la universidad por la que luchaban: “La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.”<sup>6</sup> Clamaban, en definitiva, por...

... introducir una mirada latinoamericana en la universidad, una apertura a los nuevos pensamientos renovadores de la época relacionados con la democracia, la vinculación más cercana de la universidad con el pueblo y los problemas sociales, la introducción del paradigma científico positivo imperante y un cuestionamiento a una universidad estática, dogmática, burguesa y vergonzosa, que percibían incapaz de dar respuesta a las problemáticas de la sociedad del momento. (Naidorf y Perrotta, 2015: 22).

Puede verse hasta aquí un reclamo de autonomía –aunque no figura el concepto en el Manifiesto explícitamente– respecto de los poderes clericales y monárquicos; pretenden darse su propio gobierno, pero discursivamente no parecen excluir del proceso de reforma al gobierno y a la sociedad (Faierman, 2018).

Sin embargo, observando en detalle el devenir de las jornadas de lucha de los universitarios, Portantiero (1978) destaca un progresivo alejamiento y rechazo al gobierno de Hipólito Yrigoyen, quien había apoyado activamente el proceso de reforma; también señala que los estudiantes, luego de haber aprovechado el acompañamiento de su lucha por parte de los trabajadores organizados, al obtener el triunfo plantearon una separación tajante con ellos: quienes deberán decidir los destinos de la universidad son solamente quienes transitan por ella.

Recalde (2008) también encontró diferencias entre el discurso explicitado en el Manifiesto Liminar y las acciones concretas llevadas adelante por el grupo reformista cordobés. La de mayor relevancia para este trabajo es la participación del movimiento estudiantil –el mismo actor de la Reforma– en la destitución del presidente Yrigoyen en 1930. Aquellos que habían manifestado por escrito en 1918 su adhesión a las nuevas democracias y a la democracia como concepto político se opusieron a un gobierno democrático al punto de apoyar el golpe de Estado que lo sacó del gobierno. Incluso afirma el autor que la aplicación de los planteos del Manifiesto la llevó a cabo el primer gobierno peronista, desde fuera de la universidad, pese a lo cual en 1955 la comunidad universitaria identificada con la Reforma de 1918 participó del derrocamiento de ese gobierno.

6. “Manifiesto Liminar”, firmado en 1918 por los líderes del movimiento estudiantil reformista Enrique Barros, Horacio Valdés y Ismael Bordabehere, y otros participantes del mismo movimiento.

En estos hechos queda evidenciada otra definición de *autonomía*, la que ha logrado ser hegemónica tanto en el campo de disputa de la política universitaria como en la historiografía sobre la universidad: aquella que coloca a la universidad en un plano diferente, superior y separado tanto del Estado como de la sociedad, una universidad que no dudará, en adelante, acompañar procesos antidemocráticos en nombre de su propia autonomía (Faierman, 2018).

Estas dos derivas de la idea de “autonomía universitaria” serán las que permitan, en el futuro, apropiarse de la Reforma de 1918 tanto a peronistas como a antiperonistas. La Reforma no fue solamente el Manifiesto Liminar, ni tampoco solamente sus actores y acciones posteriores. Es un hecho histórico complejo, que tiene vigencia en tanto continuaron –y continúan– sus banderas y sus contradicciones (Faierman, 2018).

## **Reapropiaciones de la Reforma: ¿autonomía de quién y para qué?**

El primer gobierno peronista (1946-1955) puso en discusión la segunda definición de “autonomía” consignada en el apartado anterior y orientó toda actividad científica, tecnológica o cultural de acuerdo a las prioridades nacionales, aunque conservando la idea de “autonomía” de las universidades, sólo que principalmente de los poderes extranjeros y no del Estado, más cerca del latinoamericanismo explícito en el Manifiesto Liminar.

Incluso, además de esta reelaboración en clave centro-periferia, la legislación del primer gobierno peronista sobre las universidades no abandonó la autonomía universitaria en términos de libertad de investigación y cátedra. En la ley 13.031 (1947), se refrendó con claridad la autonomía académica y docente:

Artículo 1. (Objetivos). Las universidades tienen a su cargo la enseñanza en el grado superior, la formación de la juventud para la vida, para el cultivo de las ciencias y para el ejercicio de las profesiones liberales, debiendo actuar con sentido social en la difusión de la cultura para el prestigio y engrandecimiento de la Nación. Cuentan para ello con la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personalidad jurídica.

Artículo 44. (Autonomía de la cátedra). Los profesores titulares tienen a su cargo la dirección y ejercicio de la enseñanza teórico-práctica de su asignatura y el desempeño autónomo de la cátedra, bajo su exclusiva responsabilidad.

Y posteriormente, se le otorgó estatuto constitucional, en la Constitución de la Nación Argentina de 1949:

4. - El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en el grado superior, que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad. Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento. (Constitución de la Nación Argentina, 1949, Primera Parte, Capítulo III, Título IV).

Como ya se comentó, el primer gobierno peronista no se opuso al legado de la Reforma Universitaria de Córdoba, sino que realizó una lectura propia de los sentidos del llamado al autogobierno, incluyendo además el vínculo de la universidad con la sociedad y el espíritu latinoamericanista, manifiesto pero no llevado adelante por los reformistas de 1918.

Luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955, en el marco de la proscripción del peronismo, el debate autonomía-planificación perdió visibilidad ya que se retomó el posicionamiento original que hacía de la reivindicación de la autonomía respecto del Estado la condición para la libertad de investigación y el desarrollo de la ciencia universal.

En este caso, además, este posicionamiento se vio fortalecido por las corrientes desarrollistas de política pública aplicadas por los gobiernos radicales y de facto durante los 17 años de proscripción del peronismo, que implicaron una fuerte dependencia de los países centrales.

En términos peronistas, esto significó una pérdida de la autonomía. Para el Movimiento Reformista de la UBA gobernante entre 1957 y 1966, por el contrario, significaba una oportunidad para producir ciencia con los cánones internacionales y así posicionar más alto a la institución y a los científicos locales en los *rankings* mundiales.

Bajo su interpretación de la autonomía universitaria, los discursos imperantes del nuevo período exigían una total separación de la universidad respecto del Estado, favoreciendo, muchas veces sin intención, lo que muchos

criticaban: un cientificismo positivista que alentaba un quehacer científico desligado de las demandas de un proyecto de país (Díaz de Guijarro, 2015).

Allí también proliferó un discurso antiperonista y se acusó al gobierno anterior de desvalorizar la universidad como productora principal de conocimientos, pero hubo matices: el Movimiento Reformista de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (FCEN), integrado por estudiantes y profesores, y conductor de la institución desde 1957 a 1966, se posicionó fuertemente desde el discurso y desde muchas prácticas en contra del cientificismo y a favor de una universidad comprometida con la sociedad, incluyendo políticas y prácticas universitarias concretas, como se expone más adelante tomando la voz de Rolando García. Incluso a nivel de la UBA, su rector Risieri Frondizi bregó por la participación del gobierno radical en el financiamiento y planificación de la ampliación de esa universidad, destacándose el diálogo fluido entre Estado e institución; asimismo, en esos años en la FCEN se celebraron diversos convenios con el Estado (Juarros y Naidorf, 2015).

Hacia fines de los años sesenta y en los inicios de la década del setenta el debate sobre los sentidos de la autonomía universitaria se revitalizó. En la Universidad de Buenos Aires confluyeron aquellos científicos-intelectuales que habían estado enfrentados irreconciliablemente en los 25 años anteriores. En este contexto, ¿qué aspectos de los argumentos de la *interpretación hegemónica* perviven y cuáles no, y cómo se reconfiguran en un contexto de síntesis o encuentros entre los dos “bandos” de la dicotomía peronismo-antiperonismo? (Faierman, 2018).

## **Rolando García: del primer peronismo al Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista**

Recorrer la historia de Rolando García como científico-intelectual en distintos momentos históricos contribuye a poner en discusión la hipótesis de alternancia de modelos “intervencionistas-autoritarios” y “autonómicos-liberales” en la universidad argentina, así como a afirmar la polisemia de la idea de autonomía universitaria.

Para realizar este breve recorrido por su vida tuve que recurrir a diversas fuentes tanto académicas como periodísticas.<sup>7</sup> No tendría ninguna importancia esta aclaración de no ser porque llamó mucho mi atención no encontrar a disposición del público en general una biografía completa de sus cargos y

7. Las fuentes que más aportaron información fueron: Rotunno y Díaz de Guijarro (2003), Díaz de Guijarro (2015), Bar (2012) y Bauer (2012).

actividades académico-políticas. En algunos casos no aparecía su participación como representante del gobierno en el primer peronismo; en muchos casos no figuraba su participación en el Consejo Tecnológico en 1972 ni en el gobierno de Cámpora; incluso resultó difícil dar con una versión clara de cuándo y por qué volvió a la Argentina luego de su beca en California. La mayor parte de la información la obtuve de trabajos que no hablaban de Rolando García en particular sino de los procesos históricos (a excepción de los artículos periodísticos dedicados específicamente a su muerte en 2012), y no tenían demasiada claridad en cuanto a la vinculación de sus acciones con el contexto. Sin embargo, sostenemos con Díaz de Guijarro que "... las condiciones contextuales afectan los aspectos institucionales; y los constantes, y a veces tumultuosos, cambios en las relaciones sociales y en las ideologías influyen sobre los protagonistas de la vida universitaria." (2015: 15).

El primer cargo público que desempeñó Rolando García fue el de representante del Ministerio de Aeronáutica de Argentina en la Organización Meteorológica Mundial en 1952, designado por el gobierno peronista. Previo a esto, García se encontraba becado por el Servicio Meteorológico Nacional del mismo gobierno realizando sus posgrados en California. Volvió a la Argentina en 1955, atraído por la reorganización de las universidades que se estaba gestando luego del derrocamiento de Perón.

En 1957 asumió como decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA y en 1958 como vicepresidente del flamante Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es por estos puestos que será más recordado por la historiografía hegemónica; y dado que fueron ejercidos en tiempos de una universidad profundamente antiperonista y con el movimiento político más representativo proscripto, resulta lógico que a simple vista Rolando García sea ubicado sin mayor análisis de ese lado del escenario político, en sintonía con la interpretación hegemónica de la relación entre universidad y peronismo. Sin embargo, como destaca Díaz de Guijarro, "Muchas de las realizaciones de su decanato habían sido esbozadas durante la década anterior y durante la intervención (1955 a 1957) ..." (Díaz de Guijarro, 2015; 200); y las Memorias de la Facultad y las Actas de Consejo Directivo de esos años dan cuenta de fuertes debates en los que García sostuvo un posicionamiento alejado de la interpretación hegemónica.<sup>8 9</sup> Veremos en breve cómo su biografía vuelve a encontrarlo en las filas del peronismo.

La Noche de los Bastones Largos también es un hito en su vida, además de ser un hito en la historia del país y de la Universidad. Es conocido el hecho de que García fue quien más enfáticamente enfrentó a los militares que

8. No cabe en este artículo el detalle del relevamiento archivístico; para profundizar en estos debates puede consultarse Díaz de Guijarro (2015) y la publicación actual *La Ménsula*, entre otras fuentes.

9. Cabe aquí una nota personal, que si bien no es metodológicamente válida para refrendar la hipótesis del trabajo, tiene un lugar en el relato. Hace varios años, cuando yo era estudiante de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, asistí a un panel sobre la UBA y las dictaduras argentinas que se realizó en la FCEN, organizado por algunas organizaciones estudiantiles kirchneristas. Todos los oradores, manifiestamente afines al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner de ese momento y con simpatía por el peronismo, reivindicaron a Rolando García. Yo lo tenía asociado sin embargo al Movimiento Reformista, así que con esa sorpresa comenzó mi interés en buscar las tramas no lineales entre los actores políticos universitarios y el devenir del reformismo y el peronismo en la Universidad. Es decir, encontrar en un Rolando García supuestamente puro y consecuente, tensiones, contradicciones y virajes en su vida me permitió repensar la linealidad polarizada con la que suele leerse la relación entre el reformismo y el peronismo en los estudios sobre Universidad y en la historiografía en general.

reprimían a mansalva dentro de la FCEN ese 29 de julio de 1966, y también que luego de esa noche renunció a sus cargos en la UBA y se exilió en Suiza.

Hasta aquí, puede verse que fue representante del gobierno peronista y, también, un hito de la “época de oro” de la universidad autoproclamada antiperonista.

En mayo de 1971, la revista cultural, universitaria y de política científica *Ciencia Nueva* (Faierman, 2018) le realizó una entrevista en la que lo interrogaban acerca de su decanato de la FCEN y sus ideas acerca de la relación entre las decisiones universitarias y la realidad nacional.<sup>10</sup> Algunos extractos de la entrevista dan cuenta de que su posicionamiento se aleja tanto de la interpretación hegemónica sobre el peronismo y la universidad (por ejemplo, del supuesto de que la investigación básica no aporta al desarrollo del país) como del Movimiento Reformista (por ejemplo, de la idea de una “Facultad de Oro”, como si algo así fuera posible en tiempos de proscripción), construyendo sentidos diferentes para la relación universidad-estado-sociedad. Especialmente, García pone énfasis en que una universidad comprometida precisa cuadros técnicos de alta calidad que también estén comprometidos, lo cual muestra la no exclusión de ambas propuestas para la universidad:

El problema universitario tiene un aspecto político y otro técnico. El primero tiene prioridad sobre el segundo: debemos poner la técnica al servicio de la política y no viceversa. El objetivo de nuestra universidad no debe ser, en última instancia, formar técnicos e investigadores capaces, sino contribuir a la transformación que necesita el país. Indiscutiblemente que, para lograrlo, hay que formar gente con un alto nivel de capacitación. Pero este es el instrumento y no la meta.

Como primera prioridad, la Facultad tenía que llegar a pesar dentro de la Universidad; debía poder convertirse en una plataforma de lucha, respetada por su jerarquía, por su capacidad de trabajo, por la seriedad y el rigor de los estudios y de las investigaciones que en ella se realizaran. Esto solo podía lograrse con una nueva generación de docentes e investigadores que tuvieran un alto nivel de formación y una clara conciencia de la responsabilidad social que les cabía a ellos, como científicos y a la Universidad, como institución nacional.

10. Rolando García tuvo mucho espacio en la revista, con artículos propios, entrevistas, participación en mesas redondas y cartas al correo del lector, protagonizando diversos y relevantes debates académicos de esos años. En términos generales, es posible afirmar que luego de su decanato siguió siendo una referencia política en el sector, y en particular fue inspirador de la línea editorial de *Ciencia Nueva* (Faierman, 2018).

Otro aspecto que destaca en la entrevista vinculado con la cuestión de la autonomía es en relación a la autonomía de los poderes extranjeros: su propuesta durante su decanato (en realidad solo en los primeros años, ya que luego termina rechazando todo subsidio extranjero) fue aceptar las ayudas externas, pero para financiar “nuestros propios planes de investigación previamente elaborados”:

En primer lugar, nosotros usamos (1957-1966) los subsidios como arma política y económica para defendernos y sobrevivir frente al ataque permanente de los grupos reaccionarios que dentro y fuera de la Universidad usaron todo tipo de armas para destruirnos o, por lo menos, para paralizarnos. En segundo lugar, nuestra política consistió en lograr el reemplazo del subsidio individual por el subsidio institucional. Los subsidios que solicitamos a la Fundación Ford o al BID no fueron para un investigador o un grupo de investigadores determinado, sino para equipar laboratorios que trabajaban en nuestros propios planes de investigación previamente elaborados o para completar la biblioteca.

En la misma entrevista se evidencia también el distanciamiento entre la conducción de la FCEN y el gobierno nacional en sus años de decanato, así como ciertas semejanzas con los lineamientos para la universidad del primer gobierno peronista en cuanto a la función que le cabe a la universidad en tiempos de independencia o “liberación nacional” de inicios de los setenta:

Planteado así el problema, debemos comenzar por preguntarnos cuál es la transformación que deseamos para nuestro país. En lo que va de este siglo, nuestro país solo conoció dos transformaciones profundas: la que produce el irigoyenismo, con el acceso de la clase media al poder, y la que produce el peronismo, con la toma de conciencia política del proletariado. (...) Ni el desarrollismo ni las versiones actuales de transformación y cambio nos proponen un cambio real y una transformación profunda, a la altura del proceso histórico que se está viviendo en el continente latinoamericano.

En un país dependiente lo que está en juego es el sistema total de penetración del país dominante, es el sistema total de sumisión. Y es misión fundamental de la Universidad el esclarecimiento de las formas que adquiere esa dependencia. La Universidad, más que ninguna otra institución, tiene la

responsabilidad de contribuir a crear en el pueblo la conciencia de que somos un país dependiente.

Ante la pregunta sobre si cree que habría que buscar la manera de volver al tipo de situación que imperaba antes de 1966, García respondió lo siguiente, explicitando nuevamente la vinculación según él necesaria –y efectiva durante su decanato– entre la universidad y la política nacional:

De ninguna manera. Nosotros trabajamos en la Universidad anterior a julio de 1966 no porque estuviéramos de acuerdo con lo que ocurría en el país, sino porque se nos daban las mínimas garantías de independencia que exigíamos para poder formar algunas generaciones de universitarios que estuvieran preparados para contribuir a construir un país distinto. Aunque esa tarea nos insumió demasiado tiempo y energía, no fuimos indiferentes a lo que ocurría en el país. Para mencionar solo dos ejemplos: de nuestra Universidad partió la denuncia de los contratos petroleros y fue la Universidad un factor decisivo que se opuso al envío de tropas argentinas para apoyar la invasión norteamericana a Santo Domingo.

En el orden universitario quizás tendría sentido hablar de volver a 1966, no para hacer lo mismo que se hizo entonces, sino para aplicar la experiencia adquirida y hacer algo mucho mejor, con una verdadera revolución de estructuras universitarias. Pero en el orden nacional sería absurdo pensar en volver a 1966. No hay que olvidar que las masas populares están marginadas de las decisiones políticas fundamentales desde 1955. Ninguna vuelta a ningún tiempo pasado tiene sentido. Pero ninguna solución para el futuro tiene tampoco sentido marginando al protagonista principal del proceso histórico.

En continuidad con este posicionamiento no antiperonista, en 1972, Juan Domingo Perón desde su exilio lo convocó a conformar y dirigir el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, y García aceptó. Esto sucedía en el marco de un Perón en busca de apertura, de ampliar los márgenes de su movimiento. Y también de un Perón al que no le había pasado inadvertido el contexto de época de intensidad y radicalización política de tinte liberacionista, que provocó una valorización de la universidad como espacio promotor de la “liberación nacional” por parte de algunos sectores del peronismo, volviendo a redefinir la autonomía (Faierman, 2017).

Durante el gobierno de Héctor Cámpora, García ocupó la presidencia de la Asesoría Provincial de Desarrollo de la Provincia de Buenos Aires; pero la progresiva derechización del gobierno una vez muerto Perón y el ascendente clima de represión lo llevaron a renunciar al cargo. En 1976 volvió a exiliarse a Suiza y no regresará hasta que finalice esa nueva dictadura cívico-militar.

## **A modo de cierre**

En este recorrido histórico por los sentidos diversos que ha ido teniendo el concepto de “autonomía universitaria” puede verse también que su definición ha estado atravesada por cada contexto histórico dentro y fuera de la universidad, que cada grupo político la ha definido en torno a sus intereses y objetivos y que las definiciones historiográficas y políticas han estado siempre intrincadas, recortándose mutuamente. Es decir que resulta sumamente polisémico, o siguiendo a Laclau y Mouffe (2004), un *significante flotante*.<sup>11</sup>

Así como durante el proceso de Reforma Universitaria los sentidos se construían en torno al objetivo democratizador unificador y en un contexto de época de grandes revoluciones, en los agitados y radicalizados inicios de los setenta en Argentina el objetivo de “liberación nacional” permitió resignificaciones particulares del vínculo deseado entre la universidad, la sociedad y el Estado. No es que haya pasado lo mismo que con Rolando García con otros universitarios; con algunos no ocurrió y en la mayoría de los casos ocurrió en menor medida. Podríamos decir que un clima de época no sobredetermina acabadamente los modos y enfoques de construir conocimiento, pero sí influye en ellos. Considerando también el camino inverso de influencias, es posible que el no enfrentamiento de García al primer peronismo haya favorecido que su conducción de la FCEN retomara propuestas de la década previa, especialmente las concernientes a la búsqueda de una universidad comprometida con la sociedad y atenta a resolver sus demandas, así como no absolutamente autónoma del Estado. Y seguramente también su impronta reformista haya estado plasmada en el devenir del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista.

Para terminar, pensando de qué formas el estudio de nuestro pasado aporta a transformar el presente, planteo algunos interrogantes propios de la temática del artículo, la autonomía universitaria respecto del Estado y la sociedad: ¿De qué formas podríamos repensar las funciones sustantivas

11. Los autores definen el discurso como “totalidad significante que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico [...]... En este sentido, hay una proliferación de ‘significantes flotantes’ en la sociedad, y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares” (Laclau y Mouffe, 2004: 15).

de la universidad –docencia, investigación y extensión– retomando los sentidos de “autonomía universitaria” de los científicos-intelectuales de la UBA de inicios de los setenta? ¿Qué transformaciones debería sufrir cada una de las tres funciones para lograr ese objetivo? ¿Qué tipo de autonomía, de quién y para qué, aporta al cumplimiento de ese rol social de nuestras casas de estudio?

## **Bibliografía**

- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires: Punto de Encuentro.
- Díaz de Guijarro, E. (2015). *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Faierman, F. (2017). Autonomía versus Planificación: Ciencia, tecnología y universidad en la revista *Ciencia Nueva*. En Orce, V. (comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. En prensa.
- Faierman, F. (2018). *Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN-UBA, 1970-1974)*. Tesis de Maestría. Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de San Martín.
- Friedemann, S. (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Halperín Donghi, T. (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Juarros, M. F. y Naidorf, J. (2015). Disyuntiva entre ciencia universal y ciencia nacional. Vinculación academia-sector productivo durante el desarrollismo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17 núm. 25, pp. 69-86.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La Reforma Universitaria de 1918. En REDESUR *Educación para la integración. Ideas y recursos para la formación de una ciudadanía regional*, pp. 22-24. Buenos Aires: REDESUR. En línea: <http://redesur.org/reforma-universitaria-de-1918/>.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, Vol. 17. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pronko, M. (2001). Estudiantes, universidad y peronismo: el triángulo imperfecto. *Revista Pensamiento Universitario*, vol. 9 núm. 9, pp. 77-81.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y Liberación Nacional*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Recalde, A. (2008). Reflexiones sobre la reforma universitaria del año 1918: siete hipótesis para el análisis. *Question*, 1. En línea: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32037/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32037/Documento_completo.pdf?sequence=1).
- Recalde, A. (2016). *Intelectuales, peronismo y universidad*. Buenos Aires: Punto de encuentro.
- Riccono, G. (2016). *La Universidad de Buenos Aires de la Revolución Libertadora a la Noche de los bastones largos. Redes y trayectorias docentes*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Rinesi, E. (2011). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), Conadu, CTA.
- Rotunno, C. A. y Díaz de Guijarro, E. (eds.). (2003). *La construcción de lo posible: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sarlo, B. (2001). *La batalla de las Ideas 1943 – 1973*. Buenos Aires: Ariel.

## **Fuentes**

- Roca, D. (1918). Manifiesto Liminar de la Reforma.
- Ley N° 13.031, Honorable Congreso de la Nación Argentina, 26 de septiembre de 1947.
- Constitución de la Nación Argentina, 11 de marzo de 1949.
- Bar, N. (17 de noviembre de 2012). Rolando García: un nombre dorado de la ciencia nacional. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1527734-rolando-garcia-un-nombre-dorado-de-la-ciencia-nacional>
- Bauer, H. W. (14 de diciembre de 2012). Un maestro de la militancia y la ciencia. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-209827-2012-12-14.html>

Ernesto fue militante de la Juventud Peronista en los años 60 y 70, participó de las *Cátedras Nacionales*,<sup>1</sup> fue rector de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires durante el gobierno nacional de Héctor J. Cámpora —al renunciar Rodolfo Puiggrós— durante un breve período entre 1973 y 1974, y participó del armado de la Ley de Educación Superior que hoy rige el subsistema. Actualmente es el rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

E.: Ernesto Villanueva

D.: Daniel Berisso

F.: Florencia Faierman

**D.: Para nosotros es un gran placer, y un honor, contar con tu presencia. Consideramos que, dentro de la articulación que estamos pensando para esta revista, vos sos un testimonio especial, dado que cumplís con todas las características de experiencia de gestión, de militancia y, aparte, de conocimiento teórico sobre dichos temas. Estimamos que esas tres capacidades son fundamentales para este tipo de planteo, que no es otro que el de la articulación entre la Reforma de 1918 y la universidad popular. En tanto representantes de la extensión universitaria nos interesa particularmente el nexo universidad-pueblo. Por un lado, está la idea de “autonomía” y, por otro, la idea de “integración”. Ahora bien, ¿cómo se articulan la autonomía y la integración?; es decir, ¿cuál sería la diferencia entre universidad reformada y universidad isla? Bancamos la Reforma, estamos de acuerdo**

Daniel Berisso  
Florencia Faierman

Comité Editorial revista *Espacios de Crítica y Producción*

1. Cátedras de la Facultad de Filosofía y Letras, especialmente de la carrera de Sociología, críticas de la dictadura gobernante a finales de la década de 1960, apoyadas en una bibliografía latinoamericanista en la que confluían el marxismo y el pensamiento cristiano posconciliar que estaba en ese momento conformando la Teología de la Liberación.

**con la Reforma; acordamos con la integralidad al interior de la universidad y hacia afuera con el pueblo. Entonces, esa sería un poco la idea general; y para ir punto por punto avanzando en esta línea, ¿podrías describir el proceso de reforma de 1918 en tres ideas, tres ideas generales, tres ideas fuerza?**

E.: A ver... tres ideas. Yo te diría, muy para esquematizar, que el primer aspecto que es muy destacable del año 1918 es la perspectiva americanista que tiene. Eso no nos sorprende tanto hoy, pero pensemos en una Argentina muy influida por el positivismo, con una mirada en lo institucional hacia Estados Unidos, pero en lo cultural totalmente hacia Europa. Una clase dominante que se enorgullecía de que la Argentina fuera el país más europeo de América. La Reforma aportaba una perspectiva americanista, muy inspirada en el *Ariel* de Rodó, lo cual significaba en aquel entonces una mirada muy rupturista. Me parece que esa es una cuestión en la cual muchísimas veces no hacemos el suficiente hincapié. Hay una segunda cuestión para esquematizar, que es el tema de la participación de otros estamentos. Ya la universidad no era solo de sus profesores —por otra parte muy esclerosados— sino que se volvía a la vieja idea de la universidad medieval en donde los estudiantes tenían un peso decisivo. Ciertamente que era porque pagaban a los profesores, pero en el mundo universitario argentino el hecho de que los estudiantes no tuvieran ninguna participación era una irregularidad total, teniendo en cuenta las características de esa universidad. Pensemos que la Reforma Universitaria —esto es una cosa que siempre hay que tener presente— con su efecto democratizador es posterior a la democratización política en la Argentina, no anterior. Vino dos años después. Y que además había un contexto internacional mundial con la Revolución bolchevique y con las creencias generalizadas de que las revoluciones socialistas y comunistas podían venir en buena parte de Europa. Pensemos en las convulsiones en Alemania, con los espartaquistas; en Francia, en la misma Inglaterra con partidos como el laborista que era muchísimo más de izquierda que ahora. Todo esto daba un panorama, era una manera de facilitar a los estudiantes que se levantaban contra un conjunto de profesores que eran muy retrógrados; ni siquiera, yo diría, como del siglo XIX de avanzada, sino con una perspectiva que estaba como un poco fuera de lo que era la propia Argentina. Pensemos que ya había habido reformas en la Universidad de Buenos Aires, que la Universidad de La Plata era punta en matemática, en física y Córdoba bostezaba. Entonces creo que el segundo aspecto es la participación estudiantil. El tercer aspecto es el de la incorporación de la ciencia al mundo

universitario tradicional. Esto iba en contra de esa visión totalmente clerical que renegaba de aspectos centrales del desarrollo. Pensemos que estaban en 1918, que ya había avances enormes en todo el mundo y eso no había impregnado a la docencia cordobesa. Yo creo que esos tres aspectos son importantísimos. El primero, que tiene una dimensión política central. El segundo, de estructuración del gobierno de la universidad. Y el tercero, de las dimensiones de los cambios que había que hacer en cuanto a la orientación científica. La reforma universitaria siguió con un perfil profesionalista, eso hay que señalarlo, pero un perfil profesionalista mucho más moderno que en el pasado. Esas serían las tres ideas fuerza que me estás preguntando.

**D.: ¿Cómo consideras que fue reapropiado o resignificado en las décadas posteriores este legado de la Reforma de 1918? En los años treinta, por ejemplo, durante el primer peronismo, durante el período de proscripción, en la universidad nacional y popular del 73 y el 74. Es un período bastante largo.**

E.: Claro, cómo fue vista la reforma posteriormente, ¿no? Bueno, ha tenido lecturas distintas, por supuesto. Siempre el pasado se utiliza en función del presente —y esto vale para la Reforma y para cualquier anécdota histórica— esa es la verdad. La Reforma tuvo una existencia política bastante efímera en la Argentina. Pensemos lo que ocurrió en 1930, cuando una parte de los reformistas apoyaron al gobierno, a la dictadura que vino a destituir a Yrigoyen. O mismo la Universidad de Córdoba, donde muy poquitos años después había decanos y hasta algunos rectores antirreformistas, y no veinte años después, sino menos de diez años después. La reforma fue en aquel momento como un grito; un grito de esperanza con esas tres dimensiones que señalábamos, pero que, después, para su implementación, hubo que luchar mucho con muchas idas y venidas. En la década del treinta aquellos avances de la Reforma fueron hundidos, esa es la verdad. Cuando uno lee la Ley Guardo,<sup>2</sup> la de 1947, uno observa que la polémica principal en el Parlamento se dio entre reformistas radicales y reformistas peronistas, o sea, entre gente que había participado en la Reforma. Bueno, se escindieron políticamente y la mayoría de la universidad se quedó con el radicalismo. Aún más, yo diría que fue por motivos de clase social y de lo que fueron los antecedentes en la década del 40 en el mundo universitario, que estuvo muy conducido por una derecha católica. Entonces, la Reforma tiene esa mala prensa dentro del peronismo. No es que no hubiera reformistas dentro del peronismo, sino simplemente que de 1946 en adelante se observa que

2. Ley 13.031 promulgada en 1947 durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, que pasó a regir las Universidades Nacionales, reemplazando a la Ley 1.597/1885 conocida como Ley Avellaneda. Fue así la segunda ley universitaria argentina, no habiendo habido ninguna reforma previa, ni siquiera en el marco del proceso de Reforma Universitaria de 1918.

las tareas que tiene que desarrollar la universidad ya no están circunscriptas a la simple cuestión del cogobierno, a la cuestión de la científicidad de las universidades, sino por ejemplo a una ampliación de derechos. Y lo cierto es que la universidad, si bien había tenido una democratización interna, había conservado hasta la década del cuarenta una perspectiva, una concepción dentro de la comunidad universitaria, que todavía era oligárquica. Eso hay que decirlo con todas las palabras. O sea, una cosa son las reformas institucionales y otra las reformas de mentalidades. Es muy típico que cuando un sector social adviene a un lugar que antes le estaba prohibido, ese sector se transforma, como por ejemplo los migrantes mexicanos en los Estados Unidos, que finalmente a veces están más a la derecha. Lo cierto es que entre 1918 y 1949 la universidad había crecido, y no solo en cantidad de instituciones: se fundó la Universidad del Litoral justo ahí, sobre la reforma; la de Tucumán, un poquito antes; y en 1949 se plantea la idea de la “universidad obrera”. Tengamos presente que en la historia universitaria siempre el conservadurismo ha sido muy fuerte. Hay cosas que muchísimas veces dejamos de lado; por ejemplo, qué hizo la Revolución Francesa con las universidades: las cerró, las eliminó, desaparecieron durante muchos años. Es decir, a veces a los universitarios nos gusta contar una historia mítica de nuestro pasado. Todo bien, todo para adelante, siempre expresamos el espíritu del progresismo. Y no es así. En 1949 no había esa visión de la Reforma tan positiva. Yo creo que en el 73 equilibramos un poquito los tantos. Cuando estábamos ahí en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, siendo rector Puiggrós y yo el secretario general —después me tocó ser el rector—, reincorporamos a los docentes expulsados. ¿Quiénes eran los docentes expulsados de la universidad? Los de 1966 que la dictadura había echado, pero también los de 1955, a los cuales los anteriores a 1966 ya habían echado. Con esta anécdota te cuento simplemente que nosotros tratamos de hacer una confluencia, y por otra parte fuimos muy ayudados porque muchos de los prohombres de esa universidad que los peronistas llamábamos “universidad científicista”, habían revisado sus posiciones. El paradigma de eso fue Rolando García, que fue uno de los inventores de la hipermodernización que tuvo la Universidad de Buenos Aires a partir de las características de las ciencias exactas, y en el 73 adhirió al peronismo como cualquier hijo de vecino. Quiero decir, desde el 73 y 74 veíamos que esa polarización no correspondía y que ya estábamos viviendo una etapa distinta. Pensemos que estábamos ante otra reforma: la propuesta Taquini que en su momento combatimos mucho. Sin embargo, fuerza reconocerlo, la propuesta de Alberto Taquini,

de universidades locales o regionales con problemáticas más centradas en sus territorios, no significó una propuesta reaccionaria como decíamos en aquel momento. Tal como hoy lo vemos, la universidad de Lomas de Zamora, la de Río Cuarto y varias otras significaron avances en cuanto a una democratización de hecho del mundo universitario.

**D.: Vos solés explicar que la autonomía universitaria puede considerarse como un significativo vacío, así, en los términos de Laclau. ¿Podrías desarrollar esa idea?**

E.: Sí. Yo tengo una experiencia importante de conocer universidades latinoamericanas y el concepto de “autonomía”. ¿En qué fue tan interesante para la constitución de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), en Perú, o para la revolución guatemalteca de Árbenz, etc.? También la idea de “autonomía” ha sido utilizada por parte de instituciones privadas para separarse totalmente del Estado. Sobre todo en Estados débiles hay instituciones privadas, como en Centroamérica, que han hecho barrabasadas en nombre de esa autonomía que, por ejemplo, les permite otorgar títulos sin que haya un control del Estado. En esto hay que ver la experiencia ecuatoriana con Rafael Correa. Correa es profesor universitario, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), muy exigente; estudió en Bélgica. Llegó al gobierno y eliminó varias universidades privadas. En la Argentina, por suerte, la experiencia de la estafa universitaria es pequeña; no es que no haya existido, pero es muy pequeña. En otros países de América Latina, donde el Estado es todavía más débil que el nuestro, el tema de la autonomía de la universidad ha servido para experiencias terribles. Entonces, es un significativo vacío en el sentido de que muchísimas veces tiene el significado que nosotros queremos darle, que es el de la fuerza de la comunidad universitaria frente a poderes fácticos que le impiden desarrollarse, pero a veces tiene el significado de empresas que trabajan por cualquier lado en función de sus negocios. Entonces, siempre el derecho de la autonomía —pensemos que ese derecho está establecido en la constitución de 1949—, tiene que ser reglamentado de modo tal que este tipo de desastres no ocurran en nuestro país.

**F.: Yo quería pedirte que en este punto aportes algunas palabras sobre esta cuestión de la autonomía y de sus diversos sentidos en cuanto a la discusión que hubo también en el debate de la Ley Guardo en 1947 y de la Constitución Nacional de 1949**

**respecto de la discusión que se daba, en ese momento a nivel contextual, acerca del imperialismo y de la injerencia que comenzaban a tener las Teorías del Subdesarrollo y, luego, las Teorías de la Dependencia. Ahí también había como dos sentidos de la autonomía: una autonomía autoproclamada por el propio sector universitario; y otro sentido, que por ahí era el que traía el peronismo, que era el de una autonomía más relativa a esto de la injerencia de poderes externos y, en ese momento, hegemónicos.**

E.: Sí, para nosotros, para la Argentina, esta discusión adquiere la forma de cuánto planeamiento universitario y cuánta autonomía. Es esa discusión. Esto es: la autonomía es muy útil en el sentido de que es muy difícil de planificar desde afuera el conjunto de las actividades del sistema universitario. Pero esto que decimos acerca de las universidades, también lo podemos decir acerca de un montón de otras instituciones. Cuando las dimensiones de lo que debe realizarse son muy grandes, una planificación extrema para cada una de las partes lleva a una burocratización y a una parálisis total. Esa es la verdad, e incluso dificulta conocer los problemas que surgen en esa tarea. Esto es válido en materia universitaria, pero también es válido en cualquier otra actividad. En actividades productivas eso se da muchísimo también, no nos engañemos. Cuando uno estudia un poquito de sociología del mundo empresario, encuentra esta problemática entre la planificación general y la implementación concreta. Entonces, la planificación tradicional soviética no funciona. Por el contrario, el tema de la autonomía entendida como un absoluto nos puede llevar a irracionalidades muy grandes. Para mí —y me baso en la Ley actual—, en este momento cualquier universidad puede crear una carrera, pero el financiamiento está a cargo del Estado Nacional. Entonces yo, universidad, genero un costo mayor y les digo a ustedes que paguen; y no les va a hacer ninguna gracia a ustedes ministros, a ustedes secretarios de política universitaria. Esa dificultad entre quien financia y quien crea carreras es una cuestión que está entre el tema de la planificación y el tema de la autonomía. Y es de muy difícil resolución por estos dos extremos que les menciono: la planificación excesiva que ahoga, y la autonomía excesiva que lleva a la irracionalidad en el uso de recursos, en nombre de esa “autonomía” que en algunos países se ha usado como “soberanía”. Todo esto sin hablar de los temas políticos, en el sentido de que, muchísimas veces, las instituciones universitarias son en algunos países utilizadas como reserva de capacidad de transformación y en otros como reserva de la derecha. Vemos estas discusiones en Nicaragua y en Venezuela

de un lado y, en el otro lado, lo vemos entre las universidades brasileñas y Bolsonaro. Esto es, ninguna de estas instituciones es *per se* perfecta.

**D.: Con respecto al cogobierno universitario, ¿qué es y qué debería ser hoy el cogobierno universitario?**

E.: Para mí ha sido un gran avance en el siglo XX que los estudiantes pudieran participar en el cogobierno. En general cuando hay grandes transformaciones universitarias el estudiantado es el que mueve el amperímetro; esa es la verdad. Es difícil que desde el mismo claustro profesoral haya grandes cambios. Es difícil. Lo profesoral, por su composición, va a tender a una actitud más bien conservadora de lo existente, que es lo que sabe hacer, y la protesta debería venir en todo caso de los sectores estudiantiles. Entonces, el hecho de que se canalice esa protesta a través de un sistema de cogobierno es muy bueno. Además, el cogobierno también sirve para un control de una institución que de lo contrario puede tener dimensiones un poco arbitrarias. A eso se le agrega que en 1956 o 1957, por las características del golpe de estado de 1955, que en el mundo universitario fue llevado adelante —de manera importante— por auxiliares docentes y por egresados universitarios, se incorporó la idea de que participen los graduados. Hay siempre una discusión sobre esto, porque tiene ese origen histórico y no tiene nada que ver con la Reforma. ¿Quiénes son los graduados? ¿Son efectivamente los profesionales? ¿Incorporan la dimensión corporativa profesional en la universidad? ¿Son los auxiliares docentes? Siempre hay una discusión al respecto. Y otro estamento, que se incorpora en la Ley Taiana,<sup>1</sup> es que participen los trabajadores no docentes. Yo creo que ahí tenemos una idea de cogobierno bastante interesante. Por supuesto, a mi juicio los docentes son los que tienen que tener la voz cantante en todo eso. Pero, además, quisiera señalar que muchísimas veces el cogobierno ha sido entendido como que el ejecutivo estaba a cargo de los órganos colegiados. Y uno a veces observa en algunos consejos directivos, o consejos académicos, o como se llamen —“consejos superiores”— que esos órganos terminan resolviendo sobre cuestiones muy pequeñas de la universidad; esto es: no hay una división entre ejecutivo y legislativo. Yo estoy en contra totalmente de esa forma. ¿Por qué? Porque finalmente es muy difícil discutir los temas centrales y, si aparecen, los temas centrales son objeto de manipulaciones producto de “me conseguí tres licencias y a cambio yo te...”, y ese tipo de cosas. El grado extremo de eso fue, por ejemplo, cómo funcionó en determinado momento la Universidad de La Plata, donde había un Consejo

3. Ley 20.654/74 de Universidades Nacionales, conocida como Ley Taiana por quien era en ese momento el Ministro de Educación de la Nación y fue su impulsor: Jorge Alberto Taiana. Contó en el Parlamento con el apoyo del Frente Justicialista de Liberación Nacional, la Unión Cívica Radical y partidos menores, lo que da cuenta del consenso alcanzado. Fue derogada por la dictadura cívico-militar instaurada en 1976.

Superior, no sé de cuánta gente. Bueno, no se puede estar decidiendo cosas de la coyuntura en una instancia de esas características. Me parece que cogobierno debería ser —mucho más decididamente— que el Consejo Superior Académico fuera el Parlamento y el Rector o los Decanos fueran el ejecutivo. ¿El Parlamento qué discute? Las leyes, discute las grandes cuestiones, el presupuesto, los planes de estudio, la orientación de la investigación. Ahora, el resto de las cosas hay que dejárselo a los ejecutivos y cada dos, cada cuatro años, se renovarán si no se está de acuerdo con su gestión. En esto también yo quisiera ser muy claro, a mí me parece que no es bueno que el ejecutivo pueda ser reelecto indefinidamente. Hay un riesgo muy grande de confundir finalmente a la persona con la institución. Yo creo que una renovación es buena.

**D.: Clarísimo.**

E.: Y además quería señalar otra cosa para también desmitificar una cuestión y es contar el problema que nosotros tenemos en la Jauretche. Siempre he planteado la necesidad de crear consejos sociales en las instituciones universitarias de modo tal de tener una estructura que nos permita escuchar las voces, las necesidades de la sociedad, adentro de la universidad. Bueno, la experiencia que hemos tenido en la Jauretche no ha sido buena al respecto. Por un lado, porque tenemos una relación tan cercana con la clase política de la zona, con la clase empresarial de la zona, con el sector sindical de la zona, con dirigentes sociales y territoriales, que todo el mundo se saltea al consejo social, ¿me explico? Para qué voy a esperar ir a la reunión si yo hablo con tal cátedra y lo hacemos. Esto tiene mucho que ver con lo que plantean ustedes sobre el tema de extensión. Hay —nos reímos con el intendente de Florencio Varela— un montón de actividades que desarrolla la universidad en combinación con la intendencia que ni él ni yo nos enteramos. Entonces, ¿quién va a esperar al consejo social para eso? Segundo tema: a veces, la sociedad no tiene tan claro qué le debe exigir a la universidad o qué pedirle a la universidad. A mí me gustaría que discutiéramos más sobre la experiencia en otras universidades. En Río Negro está la ministra de Educación en el Consejo Superior. Bien, me gustaría conocer otras experiencias y un balance sobre eso. Yo cuento esto, lo que nos ocurre, porque va en contra de lo que yo siempre he pensado.

**D.: Pensaba ir por ese lado, justamente, a focalizar en la extensión universitaria. Se trata del tema de la relación de la universidad**

**con el pueblo, y también el de esa relación al interior mismo de la universidad. Porque la extensión suele estar considerada por debajo de las carreras curriculares, como si la extensión representase un valor menor, digamos, en algún sentido.**

E.: Sí... En primer término y en lo personal yo estoy en contra de la palabra "extensión". La palabra "extensión" es un modo de rebajarse uno mismo ¿no? Uno es algo y además extiende sus actividades a otras cosas; horrible. En la Jauretche hablamos de "vinculación". Hay otros términos también en discusión. Al respecto hay un trabajo muy lindo, una exposición que hizo Eduardo Rinesi sobre estos conceptos y me parece muy interesante para tenerla presente. Nosotros hablamos de vinculación de la institución universitaria con otros sectores. Para mí la vinculación forma parte de una de las dimensiones imprescindibles de la tarea universitaria. Constituye no solo una especie de polo a tierra de la universidad sino, en realidad, una obligación. No es una extensión que uno hace porque es amable, es una obligación. Las universidades públicas están financiadas por el pueblo argentino, si no nos vinculamos con aquellos que no están en la universidad, la verdad es que estamos traicionando nuestro financiamiento, nuestra razón de ser. No es que nos dan el dinero para que alegremente pensemos en cualquier cosa; tiene que ver con las necesidades de nuestra gente. Muchísimas veces se trata de necesidades —como yo decía antes— no explicitadas; con las dificultades, con las demandas, con las características de ese territorio, etc. De acuerdo con la composición social de la universidad, el problema este de la vinculación es distinto, eso sí es cierto. Una cosa es una universidad en la cual los sectores medios y altos son predominantes y otra cosa es cuando predominan los sectores populares. ¿Por qué? Porque en este último caso, —que es el de la Jauretche—, el tema de la vinculación no es un problema. Es una realidad permanente. No es que uno tiene que ir a buscar la vinculación, la vinculación aparece. En la carrera de Trabajo Social o en las carreras de Enfermería nuestras uno busca el vínculo en el aula directamente. Pensemos que hay una proporción importante de nuestros estudiantes que vive en casas que dan sobre calles de tierra. Entonces, el tema de ir a buscar por parte de profesores progresistas esa vinculación no está como problema, al contrario. Hay muchos que tratan de evitarlo porque la relación es excesiva en muchos casos. Por ejemplo, es muy común que los días de lluvia nuestras aulas estén llenas de barro. En universidades más de clase media eso no aparece. Es común que venga la mamá con el chico a la clase, una cosa que yo jamás había visto en la UBA y tampoco había visto en la universidad de

Quilmes. Entonces, es difícil hablar de vinculación o de extensión en abstracto, debido a la distinta composición social del estudiantado. Segundo, por las características de la disciplina. Es diferente en una carrera como Filosofía, que en una carrera como Enfermería. Entonces, la preocupación tiene que ser, en todo caso, como concepción general, eso sí. Es decir, cómo esa vinculación va a darse en Filosofía, a partir de qué tipo de cuestiones vamos a estar discutiendo; y en otras carreras, en las carreras más profesionales, la vinculación va a tener que ver con determinadas prácticas. En la actual Ley de Educación Superior, la 25.521, la práctica profesional está supervisada, y eso ha sido poco aprovechado para tareas de vinculación. En general, la práctica profesional supervisada para las carreras que se acreditan, las del artículo 43, podrían ser más aprovechadas para actividades de carácter social. Otro tema ligado con esto, sobre el cual yo no tengo una posición, tengo dudas, es si hay que curricularizar la extensión o la vinculación o no. Yo no tengo una posición, porque claro, a mí me interesa que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes y de nuestros profesores hagan vinculación. Ahora, si uno eso lo pone por escrito en los planes de estudio quizás es una burocratización y se falsea la cosa. No lo tengo claro. Yo lo dejo ahí pendiente para que ustedes hagan algún debate sobre el tema, que quizás lo pueden reflejar mejor. Hay experiencias de otros países; por ejemplo en Estados Unidos se privilegia muchísimo a estudiantes que antes de entrar a la universidad ya tuvieron experiencia de trabajo social. Incluso, en algunos casos, en algunas universidades privadas se les disminuyen los aranceles en función de eso, de modo tal que el estudiante ya tenga encarnados ciertos problemas. Ahora, hay muchos estudiantes que eso lo dibujan ¿se entiende? Bueno, yo no tengo claro ese tema, por eso me gustaría la opinión de alguien que conozca más, o que lo tenga mucho más elaborado. Yo veo ese problema de que si se formaliza excesivamente, hay un riesgo grande de que sea "dibujada" esa experiencia. Lo mismo para los planes de estudio. Sí me doy cuenta que para las prácticas profesionales supervisadas eso lo podríamos aprovechar muchísimo más. Y no estoy pensando solo en el mundo empresario, no solo en los hospitales de alta complejidad, sino en un centro de salud, por ejemplo.

**F.: Quiero retomar lo que vos decías, no para abrir aquí el tema sino para presentar la cuestión de la curricularización para futuras entrevistas: el riesgo de la burocratización por la institucionalización siempre existe. Retomo lo que vos decías**

**de que tampoco habría que tomarlo en abstracto, sino que la curricularización podría pensarse en función de cuál es la población estudiantil, la proveniencia. Por ejemplo, —muy sintético—, la experiencia en la UBA: ya sabemos la composición general del estudiantado y de los docentes y las docentes. De hecho, ahora las prácticas sociales educativas en la UBA son obligatorias, y podrían tener un sentido formador para una gran masa de estudiantes a quienes no les surge por sí mismos, más allá del trabajo comunitario de ir a un barrio un sábado, la problematización del rol de la universidad y de los profesionales. En cambio, por ejemplo, la experiencia de la Universidad de Avellaneda, que tiene la extensión curricularizada desde el principio —desde su constitución—, está siendo revisada.**

**D.: Cambiando un poco el eje, podríamos pasar al tema de la Ley de Educación Superior. Es decir, la relación de la Ley de Educación Superior con algunos aspectos de la Reforma de 1918, con la política del primer peronismo, con la ley Taiana; es decir, a grandes rasgos, hablar un poco de la Ley de Educación Superior que es la que rige el sistema universitario hoy.**

E.: Sí, vieron que el 1º de marzo el presidente planteó la necesidad de una reforma de la ley universitaria. Así que en el CIN, —el consejo que reúne a todos los rectores de las universidades nacionales—, en la Comisión de Planificación estamos discutiendo eso: cuáles serían los aspectos para mejorar, para corregir. Incluso yo tengo un articulito donde planteo dieciocho temas al respecto. Esa Ley tiene ya un cuarto de siglo. Por ejemplo, en Estados Unidos, la Ley de Educación Superior se rediscute cada diez años, o cada once a veces cuando el Congreso demora; y es una buena práctica salir de la discusión de si es neoliberal o no, y preguntarse: ¿sirvió o no sirvió? ¿Para qué sirvió? ¿En qué cosas no anduvo? Corrijámosla, mejorémosla. A mi juicio, la Ley de Educación Superior ha tenido el gran éxito de ir constituyendo un sistema de educación superior en la Argentina. Ha tenido la gran dificultad de que ha quedado renga esa constitución porque ha armado bastante el mundo universitario y muy poco el mundo de la educación superior no universitaria. Ha tenido éxito con el tema, a través de los sistemas de acreditación y de universidades, de impedir que se desarrollaran universidades privadas como las que yo mencionaba antes. En la Argentina prácticamente no hay estafas universitarias, cosa que sí ha sucedido en Chile, en Brasil, en

México, en Colombia, en todos los países asiáticos. Hay libros y libros sobre el tema. En la Argentina, ese asunto nos resulta algo ajeno. Uno puede quejarse de tal o cual universidad, pero no hay venta de diplomas (o muy poco). En eso ha tenido éxito. Otro éxito importante que ha tenido esta ley es en lo que yo llamo establecer un piso de dignidad en el mundo universitario: casi no hay carreras “híperchantas”. Lo que ocurrió, por ejemplo, en Estados Unidos hace ya unos veinte años, cuando el FBI tuvo que cerrar universidades porque vendían los títulos, en la Argentina no ocurrió. No ocurre. En general se mantiene esa dignidad. En eso ha ayudado mucho el sistema de evaluación y acreditación. Otro aporte que ha realizado esta Ley es que a través de los sistemas de acreditación se ha permitido crear una capa de especialistas en cada una de las disciplinas que tienen una visión bastante general de la disciplina en el país. Los sistemas de acreditación sirven para las carreras, pero sobre todo sirven para los pares evaluadores. El evaluador que analiza la carrera de medicina en la UBA, en Tucumán, en Misiones, en Comahue, finalmente sabe acerca de las fortalezas y debilidades que hay en su propia universidad. Entonces, eso se ha ido creando para un montón de carreras: un grupo de gente bastante homogéneo que ha estado trabajando en eso, y que sigue trabajando y que permite un nivel, digamos, de nacionalización de los temas importantes. La Ley actual ha fracasado en disminuir la deserción universitaria. Tenemos que trabajar eso. La Ley actual —no sé si en sí misma o su práctica— ha llevado a una duración de las carreras imperdonable. En ninguna parte del mundo las carreras de grado tienen esta duración, esa es la verdad. Si queremos nos fijamos en China, en Alemania, en Brasil o en Estados Unidos. Eso no es una fortaleza para la Argentina, es una debilidad. Es cierto que a nivel individual el graduado nuestro es superior al graduado de otros países. Claro, con tres años más de estudio y quizás habiéndose metido en una carrera tan larga, se le ha dificultado una especialización acorde con los cambios científicos que hay hoy en el mundo. Yo creo que ese es un tema que nosotros tenemos que encarar: la duración de las carreras.

**F.: Ahí hay como un doble debate respecto de eso. Uno respecto de la propuesta de Adriana Puiggrós de incluir títulos intermedios en los títulos universitarios, y otro el debate que tiene que ver con el problema de llevar contenidos al nivel de posgrado que es arancelado.**

E.: Sí pero, disculpame. Primero lo de Adriana: título intermedio hay en casi todas las universidades, no resuelven nada. Más aún, yo te digo, cuando

uno hace solamente carreras cortas de dos años, tecnicaturas por ejemplo, nadie se anota ahí. La gente va a la universidad para tener el título de grado. Entonces el tema del título intermedio ya está discutido, todas lo tenemos y no pasa nada. Respecto de lo que vos planteás, ese modo de plantearlo mata la discusión. O sea, un capítulo es la economía de la educación, cómo se financia. Otro capítulo es la educación. Es como si nosotros discutiéramos la existencia de dios a través del financiamiento de la iglesia. No, nosotros ¿creemos que existe Dios?, ¿creemos, estamos de acuerdo con la iglesia católica o no? Otra cosa es cómo se financia la iglesia. Uno puede decir “mirá la educación, conviene tal cosa” y tenemos después el tema del financiamiento de los posgrados. Pero si uno remite la discusión sustantiva de la duración de las carreras al tema de su financiamiento sonamos ¿me explico? No se discute más. Ese es un terrorismo que yo creo que ha impuesto la izquierda en su momento que impide discutir de educación; la izquierda y también el neoliberalismo, ¿no? En Chile es impresionante discutir estas cosas. Discuten solo sobre economía de la educación, no sobre los contenidos. Entonces, veamos, ¿conviene las carreras de grado tan largas, o no conviene? Esa es la discusión, y sobre eso querría observar una segunda cuestión: parte de la duración de las carreras tiene que ver con los estándares que se han fijado desde el Consejo de Universidades para las carreras acreditadas, para Medicina, para las Ingenierías sobre todo, para Química, para Farmacia. Esos estándares han sido hechos fijándose en los contenidos; perdón, en los contenidos de los planes de estudio. Y entonces cuando nosotros analizamos un dictamen de la CONEAU, dice: “perdón... en matemática III a usted le falta tal sistema de ecuaciones” o “en la carrera tal a usted le falta conocer tal tema de historia...” ¿Se entiende? Se hace muchísimo hincapié en los procesos y en los contenidos de los planes de estudio y me parece que eso lleva a una multiplicación de materias. Y entonces terminamos negando cuestiones centrales. Hoy los profesionales que necesitamos en nuestro país requieren algunas habilidades básicas que se van perdiendo. No sé, quizás en facultades como Filosofía no tanto. La gente nuestra de Enfermería no sabe leer y escribir; no sabe leer y escribir, esa es la verdad. No sabe hablar y la persona, la mujer o el hombre que sepa hablar, que sabe hablar, tiene muchas más posibilidades de trabajar bien que de no trabajar. A lo mejor no necesito que sepa tantos detalles de la enfermería. No, tiene que saber algunas cosas, pero tiene que saber manejarse en la vida. La gente no lee los diarios, los universitarios tienen un nivel de ignorancia general generalizado; como diría Macri: “no logró los logros que iba a lograr”. Hay un nivel de

ignorancia monstruosa. Entonces, ¿cómo vamos nosotros a crear técnicos en un tema si no saben las cuestiones generales de historia argentina? Por ejemplo, no saben el idioma, muchísimas veces no saben multiplicar. Entonces bajemos, bajemos un cambio y empecemos por ahí. Yo soy partidario de esas cosas. Cuando uno ve la historia de cada profesional, de cada uno de nosotros, observa que hay una distancia enorme entre lo que quería a los 18 años y por donde lo llevó la vida. Tengo un amigo canadiense que dice: “a mí me queda clarísimo para qué sirven los filósofos”. ¿Cómo?: “sí, los filósofos sirven para dirigir los laboratorios farmacéuticos”. Canadá tiene siete grandes hiperempresas; en las siete los presidentes ejecutivos son filósofos. Claro es como decir: “qué sabemos cómo va a ser la vida”. ¿Y por qué el filósofo? Y porque el filósofo no sabe nada de medicamentos, pero quizás tiene una visión general sobre el mundo, sobre los problemas, sobre cómo encararlos. Sabe qué es lo que no sabe, y muchísimas veces los profesionales ni se dan cuenta de que existen cosas que no saben. Quiero decir, tenemos que ser muy críticos a la hora de pensar nuestros planes de estudio. Yo creo hoy, 2020, que estamos en una etapa nueva para la Argentina. No tenemos que conformarnos con lo que tenemos, tenemos que ser muy críticos con la Ley Universitaria y ser críticos con nuestra realidad. La Reforma Universitaria estuvo bien, la Ley Guardo estuvo bien, la Ley Taiana estuvo bien, la Ley de Educación Superior está bien. ¿Qué necesitamos ahora? ¿Qué tipo de egresados universitarios necesitamos? Necesitamos señores/as que no terminen siendo un Cavallo, por ejemplo. Necesitamos, en economía, que no sean tributarios de la teoría moderna monetaria. Necesitamos abogados que no sean representantes de las clases dominantes. Necesitamos médicos que estén a favor de la prevención, de la salud y que no sean todos hiperespecialistas en cirugía estética. Tenemos que discutir esas cosas porque, de lo contrario, quedamos como atados a aquellas discusiones que en cierta medida ya están, ya hay balances al respecto. Bueno, eso es lo que yo pienso.

**D.: Queremos cerrar con el tema obligado en este momento, que es el del impacto de la crisis sanitaria y la educación de plataformas virtuales en el desarrollo de una universidad autónoma, nacional y popular. Cómo todo este asunto de la obligatoriedad de lo virtual y todo este tema de la crisis sanitaria impacta para un proyecto de universidad nacional y popular.**

E.: Y sí. Yo soy bastante escéptico sobre la educación virtual, esa es la verdad. Ahora bien, la experiencia que hemos tenido en el primer cuatrimestre

ha sido muy buena, también es verdad eso. Por ejemplo, la deserción ha sido como todos los años, ni más ni menos. Y las causas de la deserción tampoco obedecieron a la cuestión estrictamente tecnológica. La mitad de nuestros estudiantes acceden a la clase solo a través del celular, no con una tablet como yo o con una computadora. Bueno, la deserción entre los que no tienen tablet y los que tienen ha sido pareja. Las causas de la deserción ellos las atribuyen a la falta de comunicación con docentes y con compañeros o compañeras, o sea, al tema del aislamiento. Ha habido una linda experiencia. Cierto es que hay que matizar esa linda experiencia con que la gente no tenía nada que hacer. Claro, estaba en sus casas, entonces es mejor escuchar a un profe que te enseña tal tema, que no estar haciendo nada. Hay que ver con una situación distinta qué pasaría. Si uno tiene la posibilidad de salir a la calle, qué pasaría. Yo creo que en este tema ayuda el hecho de que los jóvenes son nativos digitales; entonces, en lo que para mí es imposible, que es escuchar a una persona en un celular, muchas chicas y chicos están recontra acostumbrados. Es el salto, en todo caso, de utilizar el celular para divertirse a utilizar el celular para una clase. No es un salto tan grande. Esa es una cuestión, pero matizada por ese hecho de que la gente no tenía nada que hacer. Me parece que es fundamental eso, porque si no, estamos idealizando una situación que no es tal. Seguro que después de la pandemia va a haber formas de virtualización, seguro. Va a ser imposible que no las haya porque es muy cómodo para un montón de gente. El profesor que va a faltar a una clase la tiene armada desde su casa. Ante el tema de la incapacidad de infraestructura de nuestras universidades, ¿qué vamos a hacer todos? Se va a vacunar a los viejitos como yo y con el resto habrá, primero, que volver a la administración de las universidades, y después volverán los alumnos más avanzados, los de quinto año, la mitad de esos alumnos, luego todos, etc. Cuando se llegue a las clases masivas se las dividirá por dos o por tres; entonces, la mitad que no va a clases escuchará de manera virtual. Va a ser así el regreso durante 2021, si es que regresamos. Entonces, la pandemia para un proyecto nacional y popular es terrible en el sentido de que corta ese "lazo" del que estábamos hablando: la vinculación. Para el caso de la Jauretche eso ha sido más relativo porque más de la mitad de la universidad es del área de salud. Nosotros abrimos la inscripción de voluntarios y se anotaron casi tres mil. Tenemos casi treinta mil alumnos, o sea, se anotó el diez por ciento del estudiantado. La gente de Trabajo Social también se metió y la gente de Emergencias Sanitarias está trabajando todo el día. Tenemos un hospital con mucho prestigio. Pero, evidentemente, para

un proyecto que trate de favorecer a los sectores populares en el mundo de la educación, la pandemia es un golpe fuertísimo. Hay problemas de conectividad pero, sobre todo, a mi juicio, más que problemas de conectividad, hay problemas de hábitat. Una cosa es que los chicos estén acostumbrados a utilizar el celular, pero si vos tenés dos hermanitos que están corriendo o jugando al fútbol en el mismo dormitorio en donde vos escuchás las clases, es un desastre. Y eso es muy común, muy común; o que la mamá te llama, etc. Ese tema para mí es muy fuerte. Por eso, les digo, no es fácil de resolver con más antenas y más computadoras. Son las casas. Por ejemplo, nosotros en la Jauretche, para las clases presenciales, compramos esas mesas que tienen los bancos adosados sin respaldo; mesas para seis personas y bancos para tres y tres. Son trasladables; bueno, los días de frío los chicos iban a estudiar ahí porque les resultaba más cómodo estudiar con sus compañeros que en la casa. Además, uno puede ir “de levante” y esas cosas, claro, todo lo social, que es lo más importante de la universidad. A los estudiantes yo siempre les digo que los amigos que uno tiene a los 40 años, son los amigos de la universidad; no son los de la primaria. El tema de la socialización es el más importante, más que saber tal o cual contenido. Entonces, bueno, la virtualidad en eso nos mata. Y otro tema para el futuro es que, como la presencialidad va a ser más cara que ahora, el riesgo es que la presencialidad quede para los ricos y la virtualidad para los pobres.

**D.: Gracias Ernesto. Bueno, Flor, ¿vos querías agregar algo?**

**F.: No, no. Me parece que estuvo completísimo. La verdad, y como decía Ernesto, también abrió otras puertas para seguir pensando todo esto.**

E.: Sí, sí. Tenemos que discutir más el tema de qué cosas queremos cambiar de la Ley, o sea, qué universidad queremos. Me parece que tenemos que encararlo así. No tanto a partir de la discusión sobre el pasado, sino hoy, con este mundo difícil para la Argentina. Gracias.

**F.: ¡Muchísimas gracias Ernesto!**

**D.: ¡Muchísimas gracias!**

# A CIEN AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA. REFORMA Y EMANCIPACIÓN (FILO/UBA)

## *Exposición de Adriana Puiggrós* *(22/08/2018)*

En agosto de 2018, se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el ciclo “Filo a 100 años de la Reforma Universitaria”, con diversas actividades que buscaron conmemorar de manera crítica y prospectiva los eventos sucedidos en Córdoba en 1918. En ese marco, se realizó el día 22 el panel “Reforma y emancipación”,<sup>1</sup> del que participaron Graciela Morgade, Américo Cristófalo, Horacio González y Adriana Puiggrós.

A continuación, presentamos la exposición de Puiggrós<sup>2</sup> en dicho panel, por la riqueza de sus aportes en tanto incorpora aristas, derivas, “flecós” del pensar y vuelve al evento de la Reforma del 18; se trata de dimensiones y sujetos que en ese contexto se vieron influenciados en lo social y colectivo, y que no suelen ser retomados por la historiografía que aborda tal hecho político. En el mismo sentido, busca enmarcar la Reforma del 18 en una síntesis de antecedentes locales y globales ligados a la revuelta política, gracias a lo cual da cuenta de un clima de época. Por otro lado, y como ella misma manifiesta, aunque “a mucha gente la ponga muy nerviosa”, coloca sobre la mesa las relaciones históricas y analíticas entre la Reforma, el movimiento reformista y el movimiento peronista y sus períodos de gobierno. Por último, en sus palabras queda clara la intención de resignificar conceptos polisémicos como autonomía, cogobierno y gratuidad.

### Comité Editorial

Desgrabación y redacción

1. El panel completo está disponible en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLsuhcaNxdhaTJn6BneBnnWuDeBndz8NmG>

2. Adriana Puiggrós es maestra y pedagoga, y una militante “de toda la vida” por la educación pública y el derecho a la educación. Entre otras cosas, es docente e investigadora en universidades y en el Conicet, fue Decana de la Facultad de Filosofía y Letras durante el gobierno de Héctor Cámpora, Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Diputada Nacional. Durante 2020 se desempeñó como Secretaria de Educación en el Ministerio nacional homónimo.

## **En palabras de Adriana...**

Es importante mencionar datos muy interesantes previos a la Reforma, hay muchos datos que nosotros conocemos –los que estudiamos el tema– respecto de acontecimientos referidos al movimiento docente anteriores a la Reforma. Si bien los libros de Historia señalan la aparición de las primeras huelgas de docentes cerca del año 20 del siglo pasado, sabemos que en fechas anteriores, a fines del siglo XIX, ya había habido huelgas docentes; es decir, el movimiento docente fue muy importante, pero también hay que destacar la gran incidencia del movimiento “escolanovista”, el movimiento de la Escuela Nueva.

Cuando se habla de cogobierno hay que tener presentes las experiencias krausopositivistas que, en sus distintas modalidades, fueron muy importantes en Europa, con la social- democracia y luego con la experiencia educativa de la Unión Soviética. Incluso hasta Makarenko, durante el proceso de las colonias en las granjas, consideraba muy importante el cogobierno. La información de esas experiencias llegó a la Argentina y a América Latina. Quiero destacar el papel de la social-democracia europea, de lo que llegó a la Argentina, por ejemplo, con Ferrer Guardia y los anarquistas, es decir, hay muchas experiencias previas al año 1918, el de la Reforma.

Otro tema para pensar es el de los secundarios, durante esos años de influencia del movimiento reformista aparecieron documentos en los que se destacaban las demandas de los estudiantes secundarios, anteriores a los movimientos universitarios y, si se presta atención a la historia argentina, eso casi siempre fue así. En un momento más cercano de la historia, en 1958, la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (FEMES) tuvo uno de los años de mayor fuerza. Si no recuerdo mal, una de las primeras asambleas fue convocada por la FEMES. Existen documentos de Chile y de Uruguay, en los que también se hace presente el tema de los secundarios y las preparatorias, además de las escuelas normales y lo que reconocemos hoy como los Institutos.<sup>3</sup>

Quiero volver a cómo se produce el 18. Hay un sujeto inesperado, el talento de Deodoro Roca y del conjunto de los intelectuales de la época. También, pensando un poco más atrás, siempre se señalan los acontecimientos de la Revolución Rusa y de la Mexicana y la finalización de la guerra, pero en la Argentina se había conformado una intelectualidad que todavía, salvo algunas individualidades, no abrevaba en la política. El grito político es el

3. Institutos de Formación Docente.

Manifiesto Reformista, es el gran grito político. Manuel Gálvez relata en *El mal metafísico* un ambiente de violencia en la vida de los estudiantes; es una novela escrita antes del estallido en Córdoba.

Es decir, en el 18 hubo una condensación de situaciones. Lo que se venía gestando pasó del Modernismo al Realismo, con un lenguaje que se desprendía de [Rubén] Darío, del peso y del aporte de esa tradición. Esa condensación provocó un salto a la política. Ahora bien, ese salto no tuvo expresión partidaria, por eso quiero caracterizar al Reformismo como un movimiento, porque se lo ha tratado de explicar muchas veces como expresión del partido Radical, lo que les viene muy bien a los burócratas sentados en sus sillas desde el acuerdo Shuberoff-Menem.

Hubo dirigentes como Alfredo Palacios, que era socialista; del Mazo, radical, pero que actuaron como individuos, no como movimiento. Yo creo que los movimientos producen sujetos inesperados, cuando hablamos de movimientos fuertes. No creo que produzcan sujetos eternos sino que son productores de sujetos inesperados. No vienen con la varita sino que se conforman como parte del movimiento.

Cien años después, estamos hablando y discutiendo y, más que discutiendo, estamos con conflictos en la comunidad universitaria nacional. Lo que habla de la vitalidad de ese movimiento, habla de que hay deudas mucho más amplias de las que se planteaban. En 1918, querían que se fueran los viejos profesores, la fábula cuenta que tiraron jesuitas por la ventana pero en realidad solo tiraron unos cuantos cuadros. Acuerdo con que no pedían la gratuidad, ya que en ese momento los temas en la Argentina eran alfabetizar, sacar folletines, tratar de que los inmigrantes hablaran español, extender la educación primaria, conformar un sistema, como diría Ramos Mejía. Entonces el tema de la gratuidad es de otra época, como el de la burocracia que es de nuestra época.

Otra cuestión que me parece que hay que revisar, es qué pasó en la universidad en la época de Perón. En 1945, Perón llama a los estudiantes y reconoce que en el 43 se equivocaron, que la situación del golpe y la tensión los llevó a quitar la autonomía, pero propone restituirla y la respuesta que recibió fue la Unión Democrática. Hay que recordar también la situación del golpe, del fascismo; no había claridad sobre un tipo de gobierno nacionalista y popular como lo entendemos hoy. Por otra parte, la primera ley que estableció la autonomía, la libertad de cátedra, el cogobierno y la gratuidad, fue la Ley Taiana.<sup>4</sup> Sé que esto a mucha gente la pone muy nerviosa, pero la realidad es que las banderas reformistas llegaron a ser ley con el peronismo.

4. Ley 20.654/74 de Universidades Nacionales,

Si seguimos adelante, lamentablemente se frustró la posibilidad de sacar una ley de educación superior durante el kirchnerismo. Hay un proyecto de diputados que quieren proponerla. Lo que sí es importante destacar es la modificatoria del 15 de noviembre de 2015, que establece los pilares fundamentales de una universidad autónoma, con cogobierno, con libertad de cátedra, gratuita, que prohíbe que se hagan acuerdos que mercantilicen la educación, que exige que las universidades rindan cuentas de los presupuestos, y que se dé cuenta de lo producido. Recuerdo, es ley y está judicializada.

Otra cuestión a la que quiero referirme es que el Manifiesto Reformista surge en un momento en el que hay una fuerte movilización estudiantil, para la época, pero también hay un movimiento sindical, hay una sociedad muy vital en ese sentido, más todo lo que mencioné al principio. En la década de los 90 nosotros nos encontramos con universidades desmovilizadas, nos fueron colonizando. Los primeros elementos de la colonización fueron los incentivos. Una vez que aceptamos los incentivos, entregamos nuestro salario, entregamos nuestra condición de trabajadores, y después vino el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria). Como consecuencia, ser docente no alcanzaba; había que hacerse investigador para llegar a fin de mes. Esta situación implicó que a los docentes se les agregara la investigación como requisito obligatorio y tanto los docentes como el movimiento estudiantil terminamos aceptando esto. El resultado de la desmovilización fue que no se lograra una posición conjunta entre el movimiento estudiantil y los docentes. Seguramente, aquí hay que tener en cuenta la herencia de la Dictadura, basta mirar el salón de abajo<sup>5</sup> y ver los nombres de todos los estudiantes homenajeados para darse cuenta de que la herencia fue muy dura. Ahora hay una Ley de Centros de Estudiantes, aprobada el mismo día que la modificatoria mencionada.

El problema de la educación no son los frailes sino las corporaciones; no digo que el problema sean las escuelas privadas o las universidades privadas, pero siempre cuento la anécdota de salir de un panel y ver todos los carteles del Banco Santander en una universidad pública. Yo creo que hay que volver, pero no a 1918, sino a la mirada crítica, a pensar las categorías desde este presente en el que esas categorías cobran un nuevo sentido. La autonomía es nuestra, así como durante mucho tiempo la criticamos. Después de "La Libertadora" la universidad fue autónoma y cogobernada, pero sin libertad de cátedra ya que los peronistas estaban fuera de la universidad, entonces esa fue la "universidad de oro". Creo que tenemos que recuperar

5. Se refiere al aula 108 de la Facultad de Filosofía y Letras, en la que se rinde homenaje a las/os estudiantes detenidos-desaparecidos/as durante la última dictadura cívico militar.

la autonomía de este gobierno,<sup>1</sup> que avanza sobre las universidades y el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). Debemos pensar la autonomía vinculada a derechos y no al mercado, ver al cogobierno como algo indispensable, trabajar para que haya una muy buena representación, sabiendo que es duro y difícil, pero insisto en que el trabajo sobre la representación de estudiantes, docentes y graduados es muy importante. El hecho de que en esta Facultad haya una mayoría democrática no es cualquier cosa. Esta Facultad es cabeza dentro de la UBA, pero también en relación a otras universidades nacionales, y por ello insisto en que hay que trabajar porque no hay autonomía sin cogobierno. Son dos términos que se implican y que requieren de la libertad de cátedra. En la Argentina, por tradición pero no solamente por eso, la gratuidad es una condición. Hoy más que nunca hay una insistencia de los organismos internacionales para que cese la gratuidad en nuestro país. Eso es un significativo en sí mismo y como parte de sus componentes está el FMI (Fondo Monetario Internacional). Creo que hay que defender la gratuidad; es una razón para defenderla, además, es un hecho que sin gratuidad tendríamos que cerrar la mitad del sistema universitario argentino.

Quisiera agregar un último comentario sobre las universidades nuevas. En las universidades nuevas creo que hay memoria de las universidades populares, que no nombré, previas a la Reforma. No solo de la universidad popular de González Prada, en Perú, en la que se fue gestando la obra de Mariátegui, además de la de Haya de La Torre. Las universidades populares tuvieron un papel en la Argentina, todavía hay en nuestro país lugares donde la vieja universidad popular tiene talleres, antes de costura, hoy de informática. Me parece que entre memoria y conciencia de la realidad en la cual estamos parados, vale la pena un nuevo manifiesto. Muchísimas gracias.

6. Se refiere a la Presidencia de Mauricio Macri (2015-2019).

## *Jornadas 10 Años del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC)*

**Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 26 y 27 de Octubre de 2018**

Mirtha Lischetti

Coordinadora Académica del CIDAC

En el marco de los 10 años de su creación, el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria –CIDAC– realizó los días 26 y 27 de octubre de 2018 unas jornadas para celebrarlo. Como parte de esas jornadas se desarrollaron once talleres temáticos sobre problemáticas planteadas por los distintos equipos de trabajo del centro.

Hace 100 años, el Movimiento de la Reforma Universitaria comunicó los resultados de las decisiones tomadas en el Congreso de Estudiantes celebrado el día 21 de junio de 1918 en la Universidad de Córdoba. Así, se instaló como uno de los pilares de esa universidad latinoamericana renovada y reconfigurada a la *Extensión Universitaria*: “Este Congreso ha sancionado un voto, sabiamente redactado, en el sentido de difundir la extensión universitaria. Ha hecho lo que me proponía prestigiar, completando este capítulo: vincular la universidad al pueblo”<sup>1</sup>.

Salvando los diferentes contextos históricos, pero recuperando la postura innovadora y contestataria de entonces, en estos momentos de auge de la injusticia social que oprime a nuestros pueblos, la extensión universitaria ha sido reconfigurada, se ha nutrido de nuevos contenidos y se ha desarrollado en todas las facultades de otras tantas universidades públicas con el objetivo de “vincular la universidad al pueblo”. Concretamente, y sobre todo en la última década (a partir de cierto contexto de posibilidad), la Facultad de Filosofía y Letras ha acompañado este proceso y ha producido una jerarquización y desarrollo de la extensión que se hace evidente en los distintos programas de extensión, en las cátedras libres y abiertas, en la curricularización para estudiantes de grado y en la construcción de este

1. Del Mazo, Gabriel (1941). *La Reforma Universitaria*. La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata. Fragmento del Punto VII de los diez puntos de la Reforma.

centro territorializado en el sur de la CABA, que acaba de cumplir 10 años de existencia.

Tomando como foco los 10 años del CIDAC, estas jornadas se propusieron como punto de encuentro para todos aquellos que en la vasta geografía de nuestro país estuviéramos en condiciones de compartir experiencias de vinculación entre el Estado, la universidad y la sociedad y pudiéramos caracterizar, sistematizar y reflexionar estas experiencias, así como también debatir juntos sobre los escenarios posibles de la extensión universitaria en la coyuntura actual.

Los talleres consistieron en el debate y discusión de experiencias sistematizadas en torno a la tríada universidad, Estado y territorio en función de algunos ejes temáticos orientativos.

- Trabajo: reflexiones sobre experiencias en torno a la tríada en economía popular, social y solidaria, así como en formación para el trabajo, fábricas recuperadas, etc.
- Educación: reflexiones sobre experiencias en torno a la tríada en formación para educadores, diversidad lingüística, educación sexual integral, formación en oficios, la realidad escolar en todos los ciclos de la enseñanza, alfabetización de adultos, etc.
- Curricularización de la Extensión: prácticas sociales educativas, prácticas socio-educativas territorializadas, Trabajo Social Comunitario, laboratorios sociales, prácticas socio-comunitarias, etc.
- Arte, identidad y espacio público: reflexiones sobre experiencias en torno a la tríada en el barrio, centros culturales, arte público, etc.
- Promoción de derechos: reflexiones sobre experiencias sobre la tríada en derechos de los niños, niñas y adolescentes, fortalecimiento de las organizaciones populares, de adultos mayores, fortalecimiento de poblaciones migrantes, de pueblos originarios, violencia institucional, etc.

## *Taller “Pensar la educación inclusiva, pensar la educación”*

Equipo: Educación y  
Psicopedagogía

### **Introducción**

El presente texto se propone como una crónica que recupere los intercambios y debates producidos en el marco del taller “Pensar la educación inclusiva. Pensar la educación”. Surgido como una propuesta del CIDAC para evaluar el camino recorrido en los últimos años, a la vez se inscribe en un conjunto de actividades que el equipo viene desarrollando con distintas organizaciones del territorio con el objetivo de promover el derecho a la educación y mejorar las condiciones de escolaridad.

El taller buscó retomar la experiencia de estos años de trabajo con espacios y equipos pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo, de la educación no formal y de salud comunitaria: repensar el formato escolar, analizar críticamente el marco regulatorio y conceptual vigente, dimensionar las posibilidades de trabajo colaborativo y, por sobre todo, continuar generando espacios para escucharnos y analizar el impacto que estas ideas tienen en el trabajo docente.

Algunos interrogantes que guiaron la dinámica de este espacio de diálogo estuvieron orientados a pensar: ¿quiénes, cómo y para qué nos encontramos? ¿Qué es necesario transformar? ¿De qué recursos disponemos para esas transformaciones? ¿Cuál es el rol de la universidad pública en relación a las problemáticas que surgen en el territorio? ¿Cuáles son las expectativas en relación a las prácticas universitarias? ¿Qué esperamos estudiantes y docentes de esta labor en conjunto? ¿Cómo avanzar en esquemas

---

Silvia Dubrovsky, Patricia Enright, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Verónica Rusler y Norma Filidoro

organizativos que nos permitan transformar los dispositivos con los que venimos trabajando?

Se trabajaron en este espacio compartido estos temas:

- Reconocimiento
- Herramientas y estrategias
- Recursos y preparación para el rol que se ejerce
- Modo en que se construyen las intervenciones
- Heterogeneidad de las prácticas, diversidad de organizaciones, destinatarios
- Singularidad de las intervenciones
- Necesidad de recrear e inventar otros tiempos y espacios
- Importancia de pensar con otros, espacios de diálogo, escucha y encuentro
- Modos de circulación de los saberes: lo académico, lo comunitario y sus atravesamientos y cruces

Los cuatro ejes que guiaron el intercambio fueron:

- pensar el contexto
- la necesidad de conocer y reconocernos
- la singularidad de las intervenciones
- enlazar los saberes que circulan en el territorio

## **Pensar el contexto**

El impacto de la crisis social, política y económica se pone de manifiesto, entre otros indicadores, por la falta de propuestas de formación y de participación para equipos tanto de docentes como de otros profesionales pertenecientes a áreas vinculadas con la educación y la salud. Los recortes y ajustes no solo afectan a la continuidad de los proyectos sino que impactan en las condiciones de trabajo de todos estos profesionales que acompañan las trayectorias educativas de niños, niñas, jóvenes y adultos.

La perspectiva psicopedagógica del equipo sostiene la importancia de analizar los procesos de aprendizaje en el contexto escolar poniendo la mirada en las interacciones así como evitando las etiquetas, la patologización, la sustancialización y la naturalización de los problemas que pudieran surgir. En esta labor, se orienta al trabajo interdisciplinario y colaborativo que

favorezca los procesos de aprendizaje escolar y contribuya a hacer efectivo el derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

En estos tiempos resultan indispensables instancias participativas como las que ofrecen propuestas de taller, de escucha, de conversación y de análisis crítico y proactivo con quienes contribuyen a sostener trayectorias educativas en las mejores condiciones posibles.

## **De la necesidad de conocer y reconocernos**

Un primer momento del encuentro estuvo orientado a la presentación de los equipos con los que el Equipo de Educación y Psicopedagogía ha puesto en acción –desde sus inicios y más recientemente– diversos dispositivos: Escuela Infantil 11 D.E 4, Fundación Pilares, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT), Bachillerato Popular Glezer, CESAC 15 y CESAC 10.

Una premisa del taller tuvo que ver con la apertura y convocatoria a distintos actores y organizaciones del territorio. Es por esto que inicialmente fue necesario dar a conocer el trabajo realizado en conjunto y reconocer la potencia de los lazos construidos. Todas las organizaciones realizan tareas orientadas a garantizar el derecho a la salud y la educación.

De este modo, se fueron presentando las distintas organizaciones:

La Fundación Pilares y el Hogar Niño Jesús destacaron que inicialmente la demanda estuvo relacionada con la construcción de herramientas para pensar los roles de docentes y tutores y que el diálogo en la supervisión se constituyó en una herramienta que permitió y permite ir visualizando y entendiendo cómo es posible construir y deconstruir diversos abordajes y miradas respecto de los procesos de aprendizaje escolar de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, compartieron que el espacio colectivo que la universidad abre les permite pensarse en sus funciones y sentirse acompañados ante situaciones que los interpelan y en ocasiones, incluso, los desgastan.

Los miembros de Fundación Pilares definieron el acompañamiento desde el Cidac como un espacio de referencia que apoya la tarea, ayuda a orientar las intervenciones y constituye un espacio de formación para un equipo joven, posibilitando procesar la angustia que genera la realidad que viven algunos de los niños, niñas y/o jóvenes.

Al respecto uno de los tutores manifestaba: “Siento que salgo más inteligente de acá [...] Las supervisiones quedan cortas pero aportan un montón [...] Es un espacio para ayudar a cambiar la mirada”.

## **La singularidad de las intervenciones**

Una de las características del trabajo que realiza el Equipo es que sus intervenciones se construyen a partir de dispositivos ya existentes, es decir nos sumamos a pensar con otros, entre otras cosas formas y formatos. En el taller algunos representantes del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) ubicaron que los primeros encuentros se iniciaron hace dos años con participación del equipo en capacitaciones sobre educación inclusiva. Esta demanda estuvo relacionada con la incorporación de personas con discapacidad en los centros del PAEByT en los cuales se organizaron actividades en las que pudieron tratarse cuestiones concretas referentes al vínculo entre niveles y modalidades, al propio posicionamiento docente en relación con la educación inclusiva así como la construcción de algunas herramientas para el trabajo cotidiano. La propuesta del PAEByT en relación con la educación permanente se enlaza con la idea de acompañamiento de las trayectorias que sostiene el equipo, ya que acompañar los procesos de aprendizaje involucra mucho más que enseñar contenidos.

En este sentido, se puso de manifiesto que las dificultades en el desarrollo de la tarea se deben a diferentes factores; no solo se trata de falta de recursos y formación específica: “Había una mirada que ponía en duda si era ese el espacio para que las personas con discapacidad pudieran aprender...”. Destacaron que en las capacitaciones se pudo pensar y plantear preguntas acerca de qué es lo que las personas vienen a buscar y qué otras cosas implica el PAEByT en ese proceso; asimismo, pusieron en valor que durante 2018 se abrió la posibilidad de un acompañamiento más específico en algunos centros, específicamente el de la Mutual Sentimiento. Identifican como problema la reflexión sobre la práctica: “... En espacios de educación popular como este, estamos tan inmersos en lo cotidiano y la asistencia que por momentos queda poco espacio para sistematizar las prácticas, generar acuerdos que, aunque móviles, brindan cierta seguridad [...] esta resulta una tarea compleja”. Por eso, la demanda al equipo fue que acompañara a pensar el aula y las trayectorias a través de la reflexión y la sistematización de experiencias de donde surjan materiales que queden

como memoria e insumo para el programa, así como para lxs docentes por venir y lxspropixs cursantes.

## **Enlazar los saberes que circulan en el territorio**

En el devenir del diálogo la Lic. Patricia Enright ubicó que...

... en esta relación de la Universidad con el territorio lo importante es situar que esto que se produce no es sin todos estxs actores. Pensamos juntos en las prácticas inclusivas, en las implicancias de quienes intervienen en esas condiciones de aprendizaje, y consideramos que todos los discursos el de la Universidad, el de las escuelas, los de las distintas organizaciones, todos tienen un valor, y todos contribuyen a su vez a construir el discurso universitario. Aunque el automático de la vida cotidiana incida en no poder valorar y escuchar la construcción, la complejización de las prácticas, sin esas lecturas e intercambios, el discurso universitario no tendría mucho para hacer ni pensar. Por ello, se vuelve necesario ubicar que no estamos solos. Sí, los diálogos nos hacen ruido, aquí tenemos a otros con quienes poder hablar...

En este marco es preciso entender el valor de las diferencias en un territorio de mucha complejidad como es la inclusión educativa: todxs nos vemos atravesados por estas experiencias y es desde aquí que proponemos partir, de las potencias de nuestras lecturas para dar lugar a otras.

El encuentro prosiguió con la participación de otros actores –como Iván y Emanuel– que se acercaron por primera vez al Cidac en el marco de una capacitación de formación laboral. Ambos en su trabajo territorial realizan una importante labor cultural y de formación para el trabajo y sostuvieron que en ocasiones...

... están las ideas, la voluntad, pero faltan las herramientas conceptuales para ir más allá y dar un paso superador. La universidad tiene ese rol, tal vez no como interventor directo pero sí para pensar los conceptos, para tener una identidad y darle un nombre. Es importante la impronta que cada uno le da a lo conceptual desde el arte visual o desde lo pedagógico...

Uno de los debates estuvo dado por la necesidad de repensar la idea de “territorio”. Lxs asistentes coincidían en que a veces un territorio es

## *Taller “Pensar la educación inclusiva, pensar la educación”*

una pared, un momento, algo que se hace cotidiano, que involucra tanto alumnxs como docentes. También se dio un debate en torno al lugar que se le da a los “instrumentos conceptuales” sobre lo que Norma Filidoro sostenía que estos “pueden estar cerrados en sí mismos o pueden modificarse a partir de las preguntas que surgen desde esos lugares”.

Las distintas organizaciones expresaron que el trabajo realizado los ha ayudado a no sentirse solos. A saber que somos muchos los que “la estamos peleando”.

La posibilidad de pensar con otros es fundamental para aprender y garantizar derechos de acceso a la salud y a la educación. Ir más allá, hacer juntos además de pensar juntos. Queda esta puerta abierta.

Al respecto Silvia Dubrovsky planteó:

...la importancia de la vinculación actual de la formación de grado que posibilita que estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación se formen junto a docentes y graduadxs en los espacios que ofrecen las distintas organizaciones del territorio... a veces perdemos la dimensión de lo que resulta para los estudiantes universitarios la posibilidad de este intercambio en el territorio donde tienen lugar distintos procesos que quizá antes estudiábamos solo teóricamente...

La universidad aporta herramientas; es posible hacer cosas conjuntamente a través de distintos roles y maneras de llegar. Señalaba Norma Filidoro que “Cuando la academia llega al territorio, puede surgir una frustración grande. La universidad puede contribuir en rearmar esos textos a partir de la praxis. Y, por otro lado, también puede hacerse preguntas desde esta praxis...”.

Lo que está en estos espacios de trabajo no le pertenece a la universidad. Es de todos y todas. Es por ello que desde el Equipo de Educación y Psicopedagogía entendemos que en esta coyuntura profundizar estos lazos se vuelve imprescindible. En un contexto que genera rupturas, es necesario tender nuevas redes, pensar cómo fortalecerlas y potenciarnos a pesar de lo desfavorable de la época que nos atraviesa.

## *Taller “Educación Sexual Integral. Miradas, vínculos y estrategias desde y entre diferentes actores sociales en la coyuntura actual”*

### **Tema propuesto**

El taller se propuso abrir un espacio de intercambio acerca de la situación actual y desafíos para la ESI en los espacios de inserción de lxs asistentes.

### **Justificación**

Hace más de diez años se produce en nuestro país un hito histórico en materia de derechos sexuales: la sanción de la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral. La aprobación de esta normativa como otro conjunto de leyes emblemáticas ha constituido uno de los pasos claves en la construcción de una sociedad más justa y solidaria en términos de género y sexualidades. En su artículo primero la ley establece que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Esta normativa establece al menos dos marcas novedosas y disruptivas con lo que venía sucediendo en este terreno en las escuelas. Se

### Equipo Mariposas Mirabal

Graciela Morgade, Andrés Malizia, Catalina González del Cerro, Cecilia Ortmann, Eugenia Grotz, Gabi Díaz Villa, Jessica Baez, José Scasserra, Paula Fainsod, Soledad Malnis Lauro, Susana Zattara, Virginia Cano, Carolina Sokkolowicz, Graciela Raele, Luis Di Marino, Natasha Zaiat, Sonnya Lescano y AnushToufeksian

instituye la educación sexual como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. En este punto, y en la coyuntura actual, la ESI demanda generar diferentes instancias para no perder ni un centímetro de lo conquistado. Por otro lado, la ESI establece la modalidad de la integralidad, con perspectiva de derechos y género. La perspectiva que trae la ESI constituye sin duda una superación del silencio, del modelo biomédico imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad.

Estos aspectos novedosos y disruptivos de la ESI, aún con sus limitaciones, y desde antes del reñido debate parlamentario que le dio origen, produjeron dimensiones que continúan siendo tensionadas y atacadas desde diferentes grupos. El proceso de sanción de esta ley no se ha dado sin resistencias, las mismas que se presentaron de diferentes modos durante su proceso de implementación y que se recrudecen y reconfiguran con fuerza en el escenario actual.

Los obstáculos que encuentra la ESI para su despliegue se profundizan con la llegada de la gestión del PRO en CABA y con el desembarco de Cambiemos a nivel nacional. Pero también se profundizan en un contexto latinoamericano en el cual grupos religiosos ultraconservadores desarrollan un continuo y eficaz ataque a todo aquello que huelga a derechos sexuales y reproductivos en la región.

Como hemos señalado en el artículo "Doce años de la Ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso antiderechos recargado", la respuesta de los grupos "celestes" contra la ESI no tardó en llegar. Envalentonados con el resultado de la discusión parlamentaria por la legalización del aborto que tuvo lugar en nuestro país, financiados por diversos organismos y confirmando una vez más el poder real que ejercen en decisiones estatales, estos grupos lanzaron su campaña poco original contra la "ideología de género" en la escuela. Durante el debate en las comisiones el 4 de septiembre, un grupo de varones y mujeres comenzaron a interrumpir los discursos gritando "¡con los hijos no se metan!", "¡degenerados de niños!". A los días siguientes, en las redes y en las calles comenzaron a circular los ya conocidos carteles rosas y celestes.

Las estrategias de estos grupos vienen siendo en todos lados semejantes. La consigna "Con mis hijos no te metas" no es un latiguillo aislado. Este grupo nació hace ya muchos años en Perú y circuló en diversos países de Latinoamérica, generalmente como respuesta inmediata a intentos gubernamentales de iniciar o profundizar medidas de educación

sexual que posicionen a las escuelas como garantes del derecho –básico– de niñxs y jóvenes a la información y a no ser discriminadxs.

Entendemos que este contexto conlleva renovados desafíos para nuestro equipo desde el trabajo sostenido en el CIDAC. Desde su creación, el equipo Educación, géneros y sexualidades “Mariposas Mirabal” ha generado múltiples acciones tendientes a acompañar la defensa, consolidación y profundización de la ESI. Cercano a los aportes del feminismo decolonial y de la pedagogía feminista, entrelazando las dimensiones de docencia-investigación-extensión universitaria, desde este espacio se propuso generar y movilizar el encuentro y diálogo con y entre distintos actores (estudiantxs secundarixs, estudiantxs universitarixs, docentxs, centros de estudiantes, escuelas medias, otras universidades, organizaciones de la sociedad civil) potenciando la construcción de saberes y estrategias colectivas que ensancharan los umbrales de esta política pública.

La coyuntura actual nos coloca frente una embestida neo-liberal/neo-conservadora/neo-facista que nos convoca a reinventar los modos que –al menos– permitan mantener y no dar ni un paso atrás respecto de lo que tanto costó conquistar.

La ESI resulta potente en varios sentidos que nos interpelan a repensar las instituciones, las prácticas pedagógicas, los propios sentidos y experiencias. ¿Cómo generar una práctica político-pedagógica que en el marco de la ESI resulte estimulante hacia la construcción de instituciones justas, la apropiación autónoma de los derechos, la modificación de los vínculos y prácticas de la vida cotidiana y la posibilidad de que cada quien pueda ir encontrando quien desea estar siendo?

La celebración de los 10 años del CIDAC resulta una oportunidad para reencontrarnos y continuar el diálogo, compartir miradas, afianzar vínculos y reconfigurar estrategias para la defensa de la ESI.

## **Líneas de debate**

El taller se organizó en tres grandes momentos, que pueden también resumirse en tres líneas de debate en torno a la temática abordada:

### **Estado actual de la ESI. Situación en las instituciones/ organizaciones. Desafíos en diferentes territorios.**

Un primer momento estuvo vinculado con poder debatir e identificar la situación de la ESI en nuestro país, más específicamente en la CABA, y cómo esta situación se relaciona con el grado de desarrollo o arraigo de la ESI en las instituciones de pertenencia.

En este sentido, el diagnóstico resulta compartido. Por un lado se comparte una parte de los logros adquiridos. Algunos de ellos como resabios de un momento de la política pública en la ESI, que aunque con sus limitaciones, conllevó la conquista de un campo de derechos en torno a las relaciones de género y sexualidades. A mediano plazo es necesaria su profundización, pero la urgencia actual es no perder ni un centímetro de lo conquistado. Allí se destacó el trabajo y las estrategias que se vienen desarrollando en diferentes espacios, pero también cómo en ellos emergen voces y prácticas que, teniendo el contexto más amplio como caldo de cultivo, ponen en tensión y atacan los espacios que se lograron en torno a la ESI.

A partir de allí surge como parte del diagnóstico y de la estrategia también la necesidad de mantener la unidad en las acciones y conservar y profundizar espacios colectivos, pero fundamentalmente de generar propuestas para salir a dialogar y a construir puentes con otros actores en los que se encuentran resistencias frente a la ESI. Esto nos lleva a la segunda línea de debate que se generó en el espacio.

### **Estrategias político-pedagógicas que potencien a la ESI y su legitimidad**

Este punto es central para nuestro equipo: se trata de una apuesta política y teórica desde la cual sostenemos que la producción de espacios socio-educativos más justos en el terreno de las relaciones de género y las sexualidades demanda por un lado advertir los sesgos y núcleos resistentes que se hacen presentes en diferentes contextos y que obturan el despliegue de la ESI y, por el otro, producir un discurso contrahegemónico. Esta tarea no resulta nada sencilla, más no por ello es imposible. Así, en un segundo momento del taller, en pequeños grupos, nos abrimos a profundizar el análisis en lo que sucede en cada uno de los espacios, los resultados, los obstáculos y las estrategias. Lo difícil de esta búsqueda radica en que nos enfrentamos

a las lógicas que conforman el *status quo* con todo lo que ello conlleva. Lógicas que no solo implican un gran esfuerzo para su deconstrucción sino un horizonte aun mayor que es una producción que reinvente lógicas de pensamiento-acción que abran nuevas posibilidades. Entendemos que esto solo se podrá dar tal como lo proponen los feminismos y las pedagogías feministas para que desde un encuentro genuino podamos poner sobre la mesa nuestros diversos y desiguales modos de sufrimientos pero también de formas de resistencia. Desde allí surgió la invitación en este segundo momento a repensar cómo propiciar el encuentro, qué movimientos político-pedagógicos resultan necesarios para poder profundizar un movimiento democrático y popular en relación a la ESI. Cómo organizarnos, cómo darnos lugar para que esto acontezca.

### ***El espacio público como espacio de acción***

En un tercer momento del taller, no solo pusimos en común lo debatido en cada uno de los subgrupos en torno a las estrategias para la consolidación de una propuesta político- pedagógica en pos de la ESI, sino que conversamos también acerca del valor de salir hacia diferentes espacios públicos y de la calle como uno de los lugares para visibilizar lo que ocurre con la ESI y abrir el diálogo y la llegada a otrxs. El ataque a la ESI gana terreno eficazmente en las redes sociales principalmente (como en la campaña ampliamente conocida, una forma de operar y de construir sentidos financiada por grandes grupos económicos). Como propuesta del taller, y en el marco de las actividades desplegadas por el Frente por la ESI en la semana por la no violencia hacia las mujeres, se definió que la culminación del encuentro sería una caminata por el barrio con una serie de consignas que invitaran a charlar con otrxs acerca de la ESI. Consideramos que nuestra fuerza puede estar allí, saliendo a las calles al encuentro con otrxs

Como parte de la producción del taller se establecieron consignas posibles para salir a la calle y también se pensó acerca de cómo hacerlo. Este punto resultó potente porque no solo constituyó no solo un insumo para esta jornada sino también generó recursos para llevar a las propias organizaciones e instituciones.

## Taller “De-formar en Territorio”

Equipo Barrilete Cultural

Laura Macrí, Soledad Muñeza y Silvia Viñas

El taller “De-formar en territorio” surge de las reflexiones del equipo Barrilete Cultural, cuyas actividades territoriales a lo largo de ocho años estuvieron siempre entramadas con la formación de lxs estudiantes universitarixs que participaron del espacio y también de lxs egresadxs y docentes. Esta formación se vio reconocida recientemente con la aprobación curricular del Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas “Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación con jóvenes como promotores socioculturales”. Entendemos que es un gran logro que se reconozca la formación territorial e implica nuevos desafíos para pensar la enseñanza universitaria y la producción de conocimiento de nuestras disciplinas.

En estos años de trabajo articulado al CIDAC, aprendimos que sostener una pedagogía popular y dialógica con los actores territoriales también transforma nuestra modalidad de docencia con lxs estudiantes universitarixs que nos acompañan. Ellxs también nos abren nuevas preguntas, interrogan nuestros saberes y se involucran mucho más en el debate teórico a partir de la experiencia.

Formar universitarixs en territorio nos permitió pensar en la función de “formar” profesionales desde una concepción integral del sujeto cultural, social y políticamente inserto en las vivencias, potencias y necesidades de la comunidad de la que se comprende como parte. Formar sujetos que abracen lo colectivo, que reconozcan las desigualdades y los procesos de exclusión para trabajar en su transformación. Universitarixs que se sepan de lo colectivo y sean críticxs del modelo mercantilista neoliberal que

propone meritocracia, liderazgos individualistas, inacción en las políticas públicas y ensalzamiento de las evaluaciones. Todos ellos, mecanismos utilizados particularmente en políticas educativas, con el objetivo de denostar el importante rol del Estado en garantizar y restituir los derechos de todxs.

Consideramos que el encuentro con el territorio intensifica la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación. Los modos de habitar el campo, las relaciones que allí se construyen y la propia experiencia nos impulsan a la reflexión. Se construyen, así, espacios de pensamiento y de producción de conocimiento colectivos. Espacios para aprender enseñando, pensar haciendo y construir miradas críticas poniendo a jugar en el campo la teoría y resignificando sus sentidos. La experiencia que nos moviliza, a su vez nos invita a reflexionar sobre el rol social de la educación universitaria.

Centrarnos en esta función de "formar" en territorios nos permite reivindicar la posibilidad de "deformar" la clásica educación de claustro en un sentido de transformación. Las prácticas territorializadas facilitan la modificación de los vínculos tradicionalmente jerárquicos entre docentes y estudiantes, ya que es junto a ellxs que construimos los proyectos y con quienes reflexionamos y cuestionamos nuestras propias prácticas. Por otra parte, no es suficiente el conocimiento y la reproducción de un saber disciplinar para abordar las problemáticas que nos atraviesan. Nuestra tarea pedagógica no solo consistió en la transmisión de las teorías disciplinares que aportaban herramientas y tensiones en relación a nuestra práctica, sino también en el acompañamiento del proceso reflexivo que implica su desarrollo.

Finalmente, nuestro recorrido nos demostró que no podíamos impulsar transformaciones sin transformarnos: a través del diálogo con lxs otrxs, del aprendizaje de otras experiencias, del encuentro con las tensiones que la misma práctica nos presenta. Las limitaciones u obstáculos que percibimos, pero también lo que manifestamos como objetivos o logros, nos permiten pensar y expresar nuestros preconceptos, miradas y perspectivas con las que abordamos la práctica. Nos impulsan a revisar de manera crítica estas miradas, nuestra propia subjetividad y, así, abrir nuevos sentidos. Es desde los proyectos construidos a partir del hacer, sentir y pensar con otrxs que nos vamos transformando.

## **Diseñando y llevando a cabo el taller en la Jornada por los diez años del CIDAC**

El objetivo del taller fue compartir experiencias territoriales curriculizadas, tanto de Filosofía y Letras como de otras facultades y universidades, para tratar de analizar qué aportes sustantivos, efectos y transformaciones produjo su implementación tanto para los equipos, como para lxs estudiantes y el propio espacio territorial. Elegimos el dispositivo taller para salir de la retórica y reflexionar siempre ligadxs a una praxis.

Las preguntas que movilizaron el taller buscaron indagar sobre algunos de los aspectos de nuestras prácticas educativas y su articulación con las prácticas territorializadas. En primer lugar, reflexionamos sobre los vínculos pedagógicos: ¿Qué modificaciones se verificaron en la relación docente-estudiante a partir de las experiencias en el territorio? ¿Cuál es la participación de lxs estudiantes en el proceso de los seminarios y en la producción del conocimiento? ¿Qué nuevos desafíos presenta para lxs docentes universitarios enseñar desde y para el territorio? A su vez, nos preguntamos por la subjetividad de docentes y de estudiantes en relación a los supuestos y las vinculaciones entre la docencia, la investigación y la extensión. Sabemos que la escisión entre estos tres ámbitos universitarios es una construcción que afortunadamente siempre tuvo transgresores, pensadores que no suscribieron a la ficción de que se puede transformar críticamente la realidad social aislados en claustros y bibliotecas.

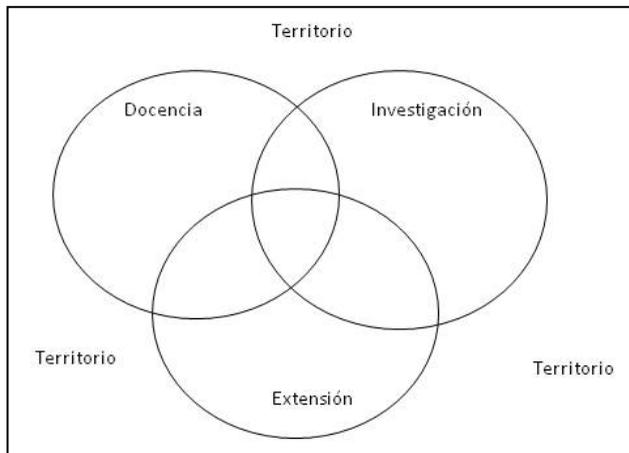
Para aportar a la reflexión sobre "deformar" la clásica educación de claustro nos preguntamos: ¿Cuáles fueron las lógicas formativas que tuvimos que desaprender al vincularnos con el territorio? ¿Qué transformaciones pudimos realizar a partir de este acercamiento?

Nos propusimos trabajar con mapas, cartografías. Diseñar, darle forma a nuestra percepción de lo real. Inmovilizarlo para tener un estado de situación y a partir de ahí, poder empezar a pensarlo y pensarnos.

Comenzamos con algunas técnicas que nos permitieran conocernos mínimamente y saber cómo estaba conformado el grupo. Lxs veinte participantes eligieron cintas de colores que identificaban tareas y formas de reconocerse: estudiante, docente, investigadorx extensionista universitarix, no docente, no universitarix.

Un primer acercamiento desde lo vivencial se orientó a las tensiones y comodidades emergentes que hacen a la dinámica de esos tres grandes espacios que la universidad plantea: la carrera académica de grado (docencia

y alumnx), la investigación y la extensión. Se trataba de jugar a los mapas. En tiza trazamos sobre el piso tres grandes circunferencias que representaban esos tres espacios. La teoría de los conjuntos nos desafiaba, porque había algo ahí que no encajaba. Si el territorio era lo que estaba afuera (así fue como nosotras lo propusimos), ¿cómo hacer para incluirlo? Propusimos a lxs participantes que se pararan conforme a donde pensaban que estaban posicionadxs.



Cada participante fue cubriendo un lugar en el mapa. Desde allí comenzamos a indagar sobre nuestra "comodidad" o no en ese lugar, sobre aquello a lo que nos permitía acceder y sobre el vínculo de ese lugar universitario con el territorio.

Para la mayoría de lxs participantes el territorio no formaba parte de una *exterioridad* que rodeaba el mapa, sino que atravesaba y era atravesado por ella. Una sola participante no era universitaria y se definió como actriz territorial. Sin embargo, todxs lxs demás pusieron en cuestión la división entre territorio y universidad. Para la mayoría, la universidad es claramente un actor territorial y forma parte de esa trama territorial. Territorio como conjunto universal donde la universidad está incluida en espacios que se entrecruzan. De este modo la teoría deja de ser ese campo muerto, ese campo de fichaje y repetición para ser entendida y vivenciada como campo de creación conjunta. No se trata de conceptos y categorías creadas de antemano para nombrar realidades sino de prácticas que interpelan proponiendo nuevas reescrituras.

A posteriori, surgieron varias reflexiones. Si el territorio es un recorte, una producción social del espacio a través de prácticas y formas de representación (cartográficas o simbólicas), la universidad podrá formar parte de este si se instituye como actor en dicho territorio, si se reconoce en “ese” conjunto universal de actores incluidos o pertenecientes y si es reconocido como actor partícipe de ese territorio. A su vez, nos quedamos pensando que la universidad solo es un actor reconocible si la articulación de esos tres ámbitos (docencia, investigación y extensión) permanece enlazada al modo del nudo de borromeo, en el que si se desata cualquiera de los aros se liberan los otros dos.

La siguiente propuesta a lxs participantes fue que, luego de vivenciar las limitaciones que ese diseño bidimensional planteaba, se dieran la oportunidad de generar nuevas formas, deformar, crear una nueva cartografía, ahora sí tridimensional, que diera cuenta de la articulación universidad-territorio, teniendo en cuenta cuál debe ser el rol de la universidad pública respecto de las problemáticas en los territorios y cuáles las expectativas respecto de las prácticas universitarias, tanto desde lxs sujetxs en el territorio como desde lxs estudiantes. Trabajaron en tres subgrupos con materiales diversos que les fueron provistos.

Las construcciones fueron variadas y con distintos grados de complejidad. Todas ellas proponían una mayor participación e integración de la universidad con lxs demás actores territoriales, así como fortalecer una red que propicie el enriquecimiento y crecimiento mutuo. Una red dinámica, participativa y activa.

Entre las reflexiones se destacó la necesidad de problematizar el rol social de la universidad actual, de trabajar para que sea más receptiva y tenga un mayor intercambio, así como de construir dispositivos con actores heterogéneos para lograr en conjunto una transformación social.

Se destacó la importancia de que la universidad sea parte de la trama territorial; que asuma su lugar como un actor social más, como sujeto del territorio. Y que para ello, la universidad debe dejarse atravesar por la crítica, por los actores que la habitan y la interpelan. En las construcciones realizadas se dio lugar a túneles que fueron definidos como vasos comunicantes entre universitarios, no universitarios, docentes y estudiantes. Pero algo muy interesante fue que le dieron lugar al “vacío”. Postularon la necesidad de hacer un “vacío” allí donde los sentidos y las prácticas institucionales están coagulados, para volver a pensar y construir desde un “vacío” que habilite la creación de nuevas instancias y posiciones.

Algo también sumamente interesante fue instalar la universidad dentro de un *proyecto político*, destacando que es esencial el lugar de la universidad dentro de las políticas públicas.

Por último, indagamos sobre los distintos modos en que se aborda el territorio. Nuevamente utilizamos la metáfora espacial. Tomamos un cordón que delimitaba un territorio y del modo más espontáneo posible representamos diversas modalidades de acercamiento, exploración e intervención territorial.

Entendemos que fueron lo suficientemente explícitas e incisivas como para que el análisis lo realicen lxs lectorxs. Había quien se acercaba indecisa, probaba con un pie, luego con otro; quien entraba al territorio con una actitud sumamente ingenua, ilusoria; quien lo hacía con desconfianza y temor; quien se introducía de forma confianzuda; quien desde afuera sacaba una foto; quien se introducía en el territorio, se sacaba una *selfie* con unx o dos más y se retiraba; quien ingresaba con actitud de erudita. Hubo quien cortó el cordón que hacía de límite territorial; quien se acercaba con lupa y examinaba; quien se sentaba con un mate y comenzaba a conversar con actores; quien se acercaba con beatitud, entre otras actitudes. Realmente el material fue muy rico y se hubiera necesitado más tiempo para analizar los distintos modos de abordaje y hasta qué punto muchos de ellos fueron parcialmente asumidos por nosotrxs.

Se mencionó el voluntarismo como ejemplo de abordaje en el que se pueden negar dimensiones macro estructurales o creer que la reversibilidad de la vulnerabilidad es meramente responsabilidad de lxs sujetxs intervinientes. Esto lleva a cuestionar otras perspectivas, como por ejemplo las asistenciales que ponen a lxs sujetxs en lugares de imposibilidad y carencia, negando las responsabilidades de las políticas públicas y las condiciones concretas de existencia. Si la única transformación está puesta en “el afuera”, las intervenciones pueden correr el riesgo de caer en lógicas mesiánicas, creyendo ser quienes tienen las únicas herramientas válidas para la intervención y desvalorizando a lxs sujetxs a quienes intenta acercarse.

Si bien el acercamiento para la *selfie* se liga fácilmente al accionar de candidatas políticas, no podemos dejar de reconocer que a veces se producen acercamientos e intervenciones universitarias con el solo objeto de exhibirlos en un currículum o en un *paper*. Otras tan solo para extraer datos que puedan dar asertividad a una hipótesis y muchas veces sin siquiera explicar a lxs actores cuál es el uso que se hará de dicho material, el motivo de interés y mucho menos pedir la autorización. Es interesante preguntarse si la

## *Taller "De-formar en Territorio"*

intervención formula proyectos que tengan que ver con las demandas del territorio, o nada significativo sucede a partir de la intervención.

Por otra parte, se plantearon las tensiones entre lo posible, lo deseable y las condiciones sociales, económicas y culturales que nos atraviesan.

Es importante tener en cuenta las dimensiones macroestructurales que condicionan las transformaciones posibles en determinado contexto, sin por ello dejar de ver la potencia transformadora de lxs actores territoriales y la universidad como parte de lo mismo.

Fue muy rico el intercambio y la producción de lxs participantes del taller. El nivel de participación y el interés puesto en la reflexión nos hace pensar que la propuesta tomó un punto de urgencia para lxs docentes universitarios que trabajan en el territorio y a su vez forman a estudiantes.

## *Taller de Formación para el Trabajo*

Instituto de Formación  
Profesional del CIDAC

Cecilia Petray y Victoria Ruscelli

Del encuentro participaron colegas de diversos espacios: equipos del CIDAC, estudiantes del crédito de la carrera de Ciencias de la Educación, cooperativas de la Diplomatura de Economía Social de la UNQUI, un coordinador del Centro Monteagudo. El espacio se integra por un total de 11 personas.

El intercambio se realizó en torno a reflexiones y preguntas acerca del trabajo y cuál es la función de la universidad en este contexto.

En un comienzo se abrió el debate en torno a la desnaturalización del término “trabajo”. Se lo planteó como transformador de la realidad, algo de gran importancia, porque también es un eje para la integración política que promueve la conformación de identidades personales y colectivas y el reconocimiento de los derechos de los trabajadores. Se reconoce el valor del trabajo intelectual como creador de saberes socialmente productivos y del trabajo más ligado a la producción concreta de objetos o servicios. También se presentó la idea del trabajo como eje de integración política, espacio de cooperación, ocio y construcción de sentidos, haciendo hincapié en que el trabajo no existe sin otros/as.

A partir de esta primera caracterización, se comenzó también a pensar desde las “experiencias” personales de la idea del trabajo. Se reflexionó en conjunto sobre cómo pensar la formación para el trabajo y qué contenidos o saberes debe cobijar este tipo de formación para que se tomen en cuenta todas estas características que trae aparejada la idea de trabajo. En este sentido se sostuvo que no es suficiente la formación instrumental, en técnicas y prácticas de trabajo, sino que surge con gran poder la necesidad de

aprender a trabajar con otras/os, especialmente para aquellas formaciones que se dirigen a un tipo de destinatarias/os y a un tipo de formación para oficios de baja cualificación. La formación para el trabajo desde la universidad como espacio de inclusión, de articulación y de integración de instancias políticas, poblaciones y saberes es un punto que también aparece como importante.

Por otra parte, se despliegan ideas, específicamente, sobre la formación de calidad y la necesidad de formación de formadores, lo cual desde el lado de los cooperativistas es visto como una instancia importante para poder plasmar proyectos de formación, o bien como forma de socialización de saberes que pueden convertirse en herramientas productivas para otros sujetos. Surge una idea de la comunidad y de un entramado de enseñanzas y aprendizajes en las que se forja la identidad individual y colectiva.

Se buscó desmitificar estereotipos, haciendo énfasis en el tiempo, la valoración de saberes, y la investigación de temas requeridos por la sociedad, y se señaló la importancia que representa para los distintos colectivos descubrir los verdaderos saberes socialmente productivos, ya que para esas diversas poblaciones retomar la práctica del trabajo en otros marcos diferentes a los que se impusieron desde el fordismo y aun antes (“ganarás el pan con el sudor de tu frente”) les permite o bien retomar la identidad personal y colectiva, o bien asumirla por primera vez.

El trabajo como espacio de ejercicio de los derechos también aparece como un tema fuerte. Aquí aparece como demanda hacia la universidad la necesidad de visibilizar el trabajo en la formación en oficios colaborando en la construcción de identidades de los/as trabajadores/as.

En cuanto al rol de la universidad como formadora en oficios en un momento de retraining de las políticas públicas, se expresaron las siguientes ideas con el objetivo de promover ciertas acciones:

- informar sobre las propuestas de formación en oficio existentes y sobre recursos sociales (la idea de universidad-observatorio, comunicadora y articuladora, especialmente de recursos y conocimientos);
- producir conocimientos a partir de las necesidades del territorio;
- no trabajar en la inmediatez sino con un fin político;
- la función de las universidades como “las consultoras públicas” para entender y trabajar con los problemas sociales;
- enseñar a los/as estudiantes universitarios a trabajar con otros/as, ponderando los saberes de todos/as;

- las universidades públicas como eje de integración social, en los espacios locales;
- la universidad como espacio de enseñanza y de aprendizaje para trabajar con otros;
- la importancia de desarrollar una formación universitaria territorializada que vincule a los estudiantes con los problemas de la realidad y el trabajo de las carreras en este ámbito;

En síntesis, el taller cambió el planteo inicial que fue pensado debido a que habían sido convocadas otras universidades del conurbano que forman en oficios y que sin embargo no pudieron acudir, con lo cual el espacio retomó la finalidad de repensar el trabajo y la función de la universidad en la posibilidad de aportar a la sociedad prácticas que fomenten la formación para el trabajo. Se analiza a la universidad como institución que no solo forma para el trabajo a los estudiantes universitarios, sino que también a diversas poblaciones con necesidad de trabajar para subsistir o de fortalecer espacios de formación. En este sentido se abre una clara demanda de los/as actores participantes de seguir encontrando espacios para que los formadores de oficios y los estudiantes universitarios puedan formarse.

La universidad aparece como espacio privilegiado para promover el crecimiento social, el aporte al saber, la sistematización y producción de información con lo cual se recupera el valor del trabajo intelectual y del trabajo preponderantemente práctico, aludiendo a la importancia de vincularlos. El trabajo y la reflexión como espacios de liberación y emancipación, más allá de que en un mundo gobernado por la economía neoliberal estas dos características intrínsecas del trabajo se separan y no responden a la idea de éxito. En este sentido aparecen la antinomia especialización vs. popularización de saberes y las demandas hacia una universidad con sentido social.

Surgieron las ideas de articulación y de organización como herramientas preponderantes para cruzar las características de estos tiempos y la demanda a la universidad de generar esos puentes.

## Taller “Arte y Sociedad”

### Equipo Arte y Sociedad

---

Gloria Varela

La propuesta inicial del taller del Equipo Arte y Sociedad consistió en presentar un recorrido breve por las experiencias, vínculos y actividades llevados a cabo por el Equipo durante los últimos 10 años en el CIDAC para poder pensar hoy cuál es el rol de la Universidad pública en torno a las problemáticas que demanda el territorio y qué lugar ocupa el arte –desde la teoría y la práctica– en los espacios de formación de docentes y licenciados/as, como así también en los sectores que habitan los territorios. Se apuntó a incentivar el intercambio de experiencias y vivencias entre los asistentes al taller: maestros/as de una escuela primaria de la villa 21-24 en Barracas, docentes de nivel superior en el Profesorado de Artes Visuales Rogelio Yrurtia, estudiantes y graduados/as de la carrera de Artes y Antropología que integran el equipo, talleristas de ajedrez, referentes de un espacio de arte del barrio de Parque Patricios, docentes de la carrera de Artes, antiguos/as coordinadores/as del equipo y el jefe del Depto. de Cultura de la UNPAZ. Es decir que se contó con la presencia, por un lado, de un conjunto en su mayoría conformado por referentes institucionales del ámbito educativo que abordan la formación docente en Artes, la gestión cultural y la extensión universitaria y, por otro lado, de un grupo de estudiantes en formación.

Durante la exposición de quienes llevaron adelante la coordinación del equipo Arte y Sociedad en los últimos 10 años, pudimos identificar una gran cantidad de actividades que reflejan la alta participación y circulación de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras que transitaron por la extensión universitaria. Si bien el propósito del equipo consistía en poder brindar herramientas para la articulación entre la teoría aprendida hacia el

interior de la carrera y la experiencia en el territorio, se señaló como primer obstáculo que lo programado y proyectado parecía a veces no funcionar ni convocar. Sin embargo, a partir de un modelo de investigación–acción que tuvo una duración aproximada de 4 años, se planteó un trabajo de relevamiento de centros culturales a partir de los cuales emergieron necesidades y demandas concretas que fueron retomadas y articuladas mediante un seminario de gestión que abordó la capacitación en torno a la difusión, el marco jurídico, el armado de proyectos, etc. Asimismo, los/as coordinadores/as hicieron mención sobre los vínculos llevados a cabo con algunos centros culturales y artistas que derivaron en la organización de jornadas sobre Arte y Espacio Público y en la realización de muestras fotográficas y proyectos audiovisuales.

Esto tuvo lugar en el marco de una propuesta que apuntaba a poner en debate la formación universitaria y proveer un acercamiento de los estudiantes a otros modos de producción, circulación y consumo del arte y la cultura.

Otro punto tratado durante el taller fue el vínculo con los estudiantes de la escuela media y el profesorado superior en Artes Visuales del Rogelio Yrurtia, ya que en el año 2013 se llevó a cabo una actividad en conjunto con el equipo, que derivó en el emplazamiento de un paseo de esculturas y una exposición. Los referentes de esta institución presentes en el taller destacaron la importancia del contacto que debe establecer la universidad con otras instancias de formación y se acordó respecto de la necesidad de restablecer el vínculo para futuras actividades.

A partir de esta exposición, surgió una reflexión de la mano de quien dirige el Depto. de Cultura de la UNPAZ en lo que hace a las posibilidades de las instituciones a la hora de conformar equipos con estudiantes, proyectar actividades en territorio y sostenerse con un financiamiento adecuado, ya que se señala que las instituciones ubicadas en el conurbano no son precisamente las más beneficiadas a diferencia de las situadas en la Capital, como es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Incluso, desde el año 2015, la preocupación de la UNPAZ se ha instalado en torno al abandono del territorio por parte del Estado y se cuestiona su rol en el territorio desde el mismo Estado del que forma parte como universidad. En cuanto a las propuestas de la extensión universitaria se marcó el error que se comete al querer imponer proyectos que involucran trabajo en territorio cuando es necesario realizar un diagnóstico previo y crear proyectos a partir de las necesidades propias del territorio. En

este sentido, rescatan el trabajo de relevamiento de centros culturales que ha realizado el Equipo Arte y Sociedad del CIDAC. No obstante, desde la extensión universitaria se vienen desarrollando una serie de talleres artísticos (esgrafiado, mosaiquismo, muralismo) de los cuales participan integrantes de las organizaciones barriales. Los talleres se piensan con una salida laboral por lo que se abordan técnicas que sean de fácil apropiación por parte de los/as alumnos/as. Algunos de los talleres se realizan en la universidad y luego son replicados en el barrio.

Seguidamente, los/as maestros/as de la Escuela Primaria 10 D.E. 5 de Barracas hicieron alusión al esfuerzo que llevan a cabo para que los niños y las niñas puedan acceder y conocer aquellas instituciones ligadas al arte y la cultura, tales como el Museo Nacional de Bellas Artes, el Teatro Colón, la Fundación OSDE, etc., sorteando lo que reconocen como una frontera, "la Avenida Caseros", y explicitan la necesidad de poder seguir ampliando la mirada en búsqueda de nuevos saberes, desde el arte y la cultura.

Posteriormente, el debate es retomado por los talleristas de ajedrez presentes, quienes explican que han recorrido diferentes escuelas y barrios con actividades ligadas a ese deporte, y que en la actualidad han logrado crear un espacio cultural en Guernica. Denuncian la desigualdad existente de los presupuestos destinados para los centros culturales y los destinados a grandes artistas. Asimismo, hacen hincapié en la importancia de construir teoría desde el mismo trabajo en territorio y cómo el arte visual es generador y vehiculizador de identidad.

Una vez finalizada la exposición de las principales experiencias de los participantes, de las cuales surgieron diversas problemáticas, se enumeraron algunas conclusiones en las cuales se destaca, por un lado, en lo que respecta a la formación y el rol del docente y licenciado, la necesidad de repensar los contenidos de las carreras y su aplicabilidad y de crear instancias que impliquen la sistematización de las experiencias para elaborar herramientas teóricas. En este sentido, se nombra la inclusión de los seminarios de "Prácticas Socioeducativas Territorializadas" que se viene dando en la currícula de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la misma línea, se menciona que quienes están siendo formados como docentes y/o licenciados/as puedan pensar el arte y la sociedad en forma conjunta y que el trabajo en territorio se aborde desde el punto de vista de la cooperación y la construcción colectiva. En términos generales, se concluye que el rol que debe cumplir la Universidad pública con respecto a las problemáticas que surgen en los territorios en el

## *Taller "Arte y Sociedad"*

contexto actual debe estar orientado a definir, delimitar y finalmente potenciar las intenciones del territorio, generando nuevas vías de gestión, acción y prácticas territorializadas que sean convocantes. Por otro lado, se subraya la importancia de construir redes y vínculos sostenibles en el tiempo junto con herramientas de intercambio que beneficien tanto a las instituciones como a quienes habitan los territorios.

## *La extensión universitaria con adultos mayores*

Equipo de Cursos de  
Filosofía en el marco del  
Programa UPAMI

---

Claudia D'Amico y Silvana Di Camillo

La población de adultos mayores ha crecido en los últimos tiempos en una proporción mayor que la población general y ese aumento se hace sentir en las demandas sociales. Mientras se multiplican esfuerzos para la prolongación de la vida, se descuidan otros aspectos que tienen que ver con la calidad de vida y que van más allá de un envejecimiento saludable. Es en este punto que la universidad cumple un papel importante ofreciendo cursos para la integración de esa población etaria, a través de la inclusión del adulto mayor en el universo educacional. En muchos países la universidad ha desempeñado esa función por medio de programas dirigidos a la educación permanente. Los adultos que frecuentan esos cursos para la tercera edad logran una mayor autonomía, elevan su autoestima y se insertan plenamente en la sociedad contemporánea. En lugar de pensar la vejez como déficit y pérdida, creemos que es un momento de la vida en que se puede adquirir y progresar en el conocimiento, de manera placentera, libre y madura. En los últimos años han emergido, en el marco de las universidades nacionales, diferentes propuestas desde la extensión universitaria, orientadas a adultos mayores, que buscan construir espacios de capacitación y encuentro recuperando las heterogeneidades de los recorridos y trayectorias previas de los estudiantes mayores. En este sentido, una referencia importante lo constituye el ámbito articulado entre las universidades y el Programa de Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI) dependiente del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP). Pero también han surgido otras propuestas

de vinculación social e integración educativa, tales como Programas, Diplomaturas, talleres y seminarios.

En el taller “Extensión y adultos mayores”, que coordinamos en ocasión de los diez años del CIDAC, convocamos a presentar experiencias de diferentes unidades académicas, no solo de la Universidad de Buenos Aires sino también de otras universidades nacionales, con el fin de conocer y compartir las diversas propuestas y de pensar conjuntamente estrategias para enfrentar los desafíos y dificultades que abre nuestra práctica universitaria con adultos mayores.

Asistieron al taller el coordinador del Programa UPAMI de nuestra facultad, docentes de cursos UPAMI en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Programa de Educación permanente para adultos mayores (PEPAM) de la UNLP, talleristas de la Universidad Nacional de Quilmes, docentes y estudiantes de la Diplomatura de extensión en Historia de la Filosofía dependiente de la SEUBE y hasta cuidadoras de adultos mayores que deseaban información sobre las distintas propuestas.

En la primera parte del taller, cada participante expuso su experiencia en extensión para adultos, mientras que en la segunda abrimos el debate sobre los principales desafíos y dificultades que encontramos en la práctica universitaria con adultos mayores. En primer lugar, Gabriel Lewin, coordinador de UPAMI, hizo una reseña de la gestación del programa en nuestra facultad y cómo se ha consolidado a través de los años. Su intervención apuntó sobre todo a plantear cómo la universidad debe responder a la demanda social de educación por parte de los adultos y cuál es la especificidad de la universidad en relación con otras instituciones, tema que fue retomado en el debate final.

Luego se continuó con el Programa UPAMI, pero no desde el punto de vista de la política institucional sino desde la experiencia de los docentes que dictaron cursos. María Emilia Avena, becaria del CONICET, dictó un curso sobre ética aristotélica, en el que se reflexionó y debatió la noción de felicidad y su conexión con la virtud humana. Subrayó que los adultos esperan encontrar un espacio donde puedan seguir formándose sin las exigencias del grado o del posgrado, aunque sin renunciar a la seriedad y profundidad del nivel universitario; una actividad que les resulte placentera sin ser meramente lúdica y en el que puedan ocupar su tiempo libre. Insistió en la posibilidad de socialización que ofrecen estos cursos, donde los adultos entablan relaciones de amistad, que fortalecen su autoestima

ya no como miembros productivos de la sociedad, sino como personas valiosas.

Enzo Constantino, graduado de Letras, compartió su experiencia en el dictado de un curso UPAMI sobre memoria histórica, que tuvo su origen en un proyecto de investigación para recuperar testimonios orales de hechos históricos recientes. Insistió en que se trata de un espacio de socialización y, dado que el curso es dictado por graduados y estudiantes de diferentes carreras, en su mayoría muy jóvenes, se planteó la cuestión intergeneracional: “¿Qué es lo que nos van a enseñar ustedes sobre los episodios que nosotros vivimos?”. Los cursos van cambiando el hecho histórico, de manera que los mismos alumnos pueden continuarlos por el tiempo que deseen. Como propuesta novedosa y atractiva, desarrollaron un blog,<sup>1</sup> en el que recopilaron los relatos desde la perspectiva testimonial producidos por los alumnos, con el objeto de visibilizar sus escritos.

1. En línea: [memoriasrecientes.wordpress.org](http://memoriasrecientes.wordpress.org).

Silvana Di Camillo, docente de UPAMI, del PEPAM y de la Diplomatura en Historia de la Filosofía, se interesó por la extensión con adultos mayores a partir de su experiencia docente de grado, en la que encontró a adultos mayores que, en su gran mayoría, no concluían materias iniciales y terminaban abandonando la carrera. Entre las causas de esta deserción pudo detectar el ritmo acelerado de las cursadas regulares y el exigente sistema de evaluación. Sin embargo, estos adultos, que tenían un genuino interés por la filosofía y una gran disponibilidad para aprender, encontraban extremadamente difícil hallar cursos extracurriculares de filosofía cualitativamente serios. En función del diagnóstico realizado, en sus cursos la evaluación consistió en cuestionarios domiciliarios y los contenidos se redujeron al equivalente de un recorrido de Trabajos prácticos, con el objeto de poder profundizar y permitir la participación muy activa de los alumnos en las clases. Aun cuando el número de asistentes a los cursos UPAMI iba creciendo y se consolidaba, la continuidad del programa dependía de decisiones políticas, por lo que urgía institucionalizar ese trabajo. Así, se propuso crear la Diplomatura de extensión en Historia de la filosofía para adultos mayores, que depende exclusivamente de la Secretaría de Extensión de la Facultad y que ofrece a los alumnos cursos sobre historia de la filosofía de períodos posteriores. En virtud de que los contenidos de los seminarios varían año tras año, los alumnos que deseen seguir frecuentando la Universidad podrán hacerlo por el tiempo que quisieren, en consonancia con el objetivo general de educación permanente.

Claudia D'Amico, docente de la Diplomatura y coordinadora del área de Filosofía Medieval, hizo una presentación de los objetivos y estructura de la Diplomatura. La Diplomatura en Historia de la Filosofía<sup>1</sup> fue pensada como un espacio de formación en filosofía a través del recorrido de los principales momentos de su historia. De este modo se busca ofrecer herramientas conceptuales y al mismo tiempo acceso a las doctrinas fundantes del pensamiento occidental.

La Diplomatura incluye una franja etaria más amplia que la de UPAMI: sus destinatarios deben ser mayores de 50 años. No se requiere ningún otro tipo de requisito, salvo el de la edad mínima: ni pruebas de selección ni diplomas o certificados de escolaridad previos. Se estructura en cuatro seminarios consecutivos dictados por especialistas en Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Cada uno de los cuatro seminarios tiene una duración cuatrimestral con un total de 32 horas distribuidas en clases de frecuencia semanal de dos horas de duración. Si bien los seminarios están pensados correlativamente, no se exige a los estudiantes seguir tal correlatividad: la Diplomatura puede iniciarse en cualquiera de los cuatrimestres y los seminarios deben ser aprobados por separado a través de cuestionarios domiciliarios.

La primera cohorte se inició en el primer cuatrimestre de 2018 con gran suceso, pues contó con más de cien inscriptos y un nivel de deserción menor al 30 %.

Tanto por parte de los docentes como de los alumnos se hizo un gran esfuerzo de acercamiento, porque los estudiantes son muy heterogéneos: algunos nunca estuvieron en la universidad y otros tienen más de una carrera. Con todo, se intenta mantener el nivel del grado trabajando con los textos y la bibliografía secundaria propios de la carrera, con una carga horaria menor pero sin restar profundidad de abordaje.

Se han convocado docentes con reconocimiento nacional e internacional, que aceptaron el desafío con alegría, muchos de ellos ya jubilados. Esto produce una situación de empatía y paridad entre docentes y estudiantes.

Con la Diplomatura hemos recuperado a muchos alumnos que habían abandonado la carrera de grado por las presiones de la evaluación y que optaron por este formato.

Por último, atendiendo a la especificidad del área, pretendemos mostrar que estudiar historia de la filosofía es hacer filosofía y tomar contacto con las preguntas fundamentales. Esto se ha logrado en cada clase, en la que se

2. En línea: <<http://seube.filo.uba.ar/diplomaturas>>.

manifiesta el asombro ante una tarea que parece ser tan ajena a lo cotidiano y sin embargo tan próxima a lo existencial.

Además del UPAMI y de la Diplomatura, se presentó otra iniciativa importante: el Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM) dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.<sup>3</sup> El programa tiene más de veinte años y está muy bien organizado, con coordinadores para las distintas áreas. Las clases son de frecuencia semanal, de una hora y media de duración, y se desarrollan en distintas sedes, tanto en la facultad como en los barrios, para tener mayor impacto en el territorio. El PEPAM cuenta también con cursos de educación a distancia, talleres que se pueden hacer virtualmente y que resultan particularmente importantes para aquellos adultos con problemas de movilidad o con otras prioridades que les impidan presenciar las clases.

Tras exponer las experiencias, abrimos un debate sobre las dificultades que encontramos en nuestra actividad, entre las que señalamos: la disparidad en el nivel educativo de los estudiantes; el incremento de inscriptos que compromete la participación activa; la necesidad de una difusión más amplia; la susceptibilidad del adulto mayor que lo vuelve resistente a las evaluaciones y la rigidez para dejarse modelar por nuevos maestros, en particular los muy jóvenes.

Pero la principal discusión giró en torno a cómo debe responder específicamente la universidad a las demandas de educación superior que provienen de los adultos mayores. Pues en este tipo de programas suelen dictarse cursos que apuntan a la calidad de vida, como por ejemplo gimnasia o nutrición, pero que no son específicos de la Facultad que los imparte. Dado que las demandas sociales son amplísimas, es preciso reflexionar si la universidad debe cubrir las todas o asumir las específicas y permitir que otras entidades cubran las restantes. De ahí que convinimos en que es necesario ofrecer los contenidos propios del conocimiento que cada Facultad produce; en nuestro caso, las humanidades.

El debate continuó en torno a la cuestión de qué esperan los adultos mayores de las prácticas universitarias. El perfil de los estudiantes que acuden a las universidades es el de aquellos que buscan un desarrollo integral a través del conocimiento. Por tanto, es preciso responder a esta demanda ofreciendo cursos cuyos contenidos corresponden al nivel universitario, pero adecuándolos al ritmo y cantidad propios de sus expectativas. Junto con esta aspiración al conocimiento, los adultos mayores esperan encontrar personas con las mismas inquietudes con las cuales crear lazos de amistad,

3. En línea: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/areas/pepam>.

así como mantenerse actualizados para integrarse mejor al mundo contemporáneo. Estudiantes de la Diplomatura señalaron que, al alcanzar la edad jubilatoria, el adulto necesita encauzar la amplia libertad que goza asistiendo a cursos que le brinden formación académica no profesional. A esto se suma la fuerte carga simbólica que conlleva llegar por primera vez a la universidad, o aun volver después de muchos años y en democracia. El adulto valora contar con la guía de docentes universitarios para lograr el aprendizaje y continuar las lecturas a partir de la propuesta de bibliografía disponible en los programas.

Un último tema de debate fue cómo avanzar en esquemas organizativos que nos permitan sostener y profundizar los desarrollos ya obtenidos. Convinimos en que es necesario ampliar la oferta de cursos y los mecanismos de difusión. Además, es necesario incluir la psicología y pedagogía del adulto en los programas de didáctica especial de cada disciplina, de manera de contar con herramientas para acercarse a esta población etaria que tiene sus particularidades.

La participación en este taller nos permitió tomar conciencia de las múltiples iniciativas con adultos mayores que llevan adelante distintas Universidades nacionales, algunas desde hace ya muchos años. De ahí que nos pareció perentorio construir una red entre las universidades de manera que podamos compartir y difundir las prácticas de extensión con adultos mayores y generar estrategias que amplíen la participación de quienes hoy, por desconocimiento, prejuicios u otras razones, se mantienen al margen de estas actividades. La red permitiría también delegar en otras instituciones las demandas que no sean específicas.

La pretensión de crear esta red y de organizar unas primeras jornadas en torno al tema son, sin duda, los principales logros del taller “Extensión y adultos mayores” en conmemoración de los diez años del CIDAC.

## *Universidad y pueblos indígenas, espacios de formación desde la extensión*

Equipo: Pueblos  
Indígenas,  
reconocimiento y  
fortalecimiento de  
espacios etno-políticos

---

Sebastián Valverde y Malena Castilla

En el marco de las jornadas *La Universidad territorializada: una década del Centro de extensión*, realizadas en el décimo aniversario del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), participamos desde el equipo “Pueblos indígenas, reconocimiento y fortalecimiento de espacios etnopolíticos” de las actividades programadas para los días 26 y 27 de octubre de 2018, efectuadas en la Facultad de Filosofía y Letras (sede central) y en la sede del Centro de Innovación, en el Barrio de Barracas, en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En primer lugar, deseamos destacar la importancia de este evento, considerando lo enriquecedora que ha sido la experiencia de diez años de trabajo de esta sede de la facultad abocada a las actividades de extensión en el territorio, en una zona carenciada en la zona sur de la ciudad. EL CIDAC adquiere particular importancia considerando que, como sabemos, la función de la extensión muchas veces es degradada y considerada de menor calidad (o rigurosidad académica) que la docencia y/o la investigación.

En este evento al cual fuimos convocados a participar, nos propusimos contribuir a consolidar un espacio de debate y reflexión acerca del rol de la universidad pública, la formación desde la extensión y el desarrollo de proyectos de transferencia, todo esto junto con referentes de los pueblos originarios, con quienes venimos desarrollando diferentes proyectos.

La participación de nuestro equipo se realizó durante los dos días (26 y 27). El primer día se llevó a cabo en la sede Puán de la facultad el inicio de las jornadas, del cual participamos los diferentes equipos que integramos el CIDAC.

En este primer día en que se efectuó una muestra de diferentes producciones, como folletos, videos, etc., expusimos la labor desarrollada durante los últimos años desde el proyecto UBANEX “Indígenas en la ciudad. Articulación y fortalecimiento de espacios etnopolíticos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” de la Universidad de Buenos Aires. Proyectamos el video “Ana Anaxat”, realizado junto a las comunidades indígenas urbanas y difundimos publicaciones del equipo en un stand de presentación de diferentes resultados del equipo.

Presentamos el folleto denominado *¿Qué legislaciones protegen a los pueblos indígenas?* (2018), elaborado principalmente por estudiantes universitarios de la carrera de Ciencias Antropológicas del proyecto UBANEX (junto a docentes y graduados), tras la intensa campaña de criminalización de las poblaciones originarias luego de la desaparición forzada del militante Santiago Maldonado en 2017 en el contexto de la represión a la comunidad Pu Lof Cushamen de la provincia de Chubut y el avasallamiento territorial y cultural que tuvo como protagonistas a las comunidades mapuches.

En el segundo día de las jornadas, el 27 de octubre, realizadas en el espacio del CIDAC desarrollamos el taller “Universidad y pueblos Indígenas: propuestas y reflexiones para la construcción de nuevos espacios de formación desde la extensión”. Este espacio fue elaborado entre los integrantes del equipo y se enmarcó en la temática que veníamos trabajando junto a las organizaciones etnopolíticas. La línea de trabajo se focalizaba en constituir espacios que permitieran la participación y trabajo entre la “universidad pública” y el “territorio”, entendiendo que dicha relación al tiempo que dinamiza instancias de organización impulsa un conjunto de demandas específicas que van más allá del trabajo académico *per se*. Asimismo, dicha propuesta se enmarcó en el análisis coyuntural respecto a la situación socioeconómica y política que acontece en el país, la cual afecta a la sociedad en general y al vínculo entre las comunidades étnicas y la universidad en particular.

Es por ello que en esta instancia de taller establecimos como objetivo principal debatir y discutir acerca del impacto que la coyuntura actual –caracterizada por un alto conflicto social– tiene en las dinámicas socioeconómicas, políticas, legislativas y organizativas de las comunidades y organizaciones étnicas de la región y cuál es el rol que debe ocupar la universidad pública frente a tal escenario.

Para llevar adelante este debate contamos con la participación de Benito Espíndola, dirigente diaguita calchaquí, referente de O.R.C.O.P.O y coordinador de pueblos originarios de Almirante Brown. También contamos

con Simón Morales, dirigente qom, y Elena González, guaraní, ambos de la comunidad “19 de Abril” del partido de Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires, así como Rubén Ifrán, coordinador general de la comunidad guaraní El Tabacal, provincia de Salta. Dichos participantes expusieron diversas problemáticas que tienen por protagonistas a los pueblos indígenas en el país, fundamentalmente a quienes se asientan en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Cabe destacar que este taller contó con la participación de diversos actores entre los que se destacaron: integrantes del equipo UBANEX, estudiantes universitarios del Ciclo Básico Común (CBC) y de la carrera de grado de Ciencias Antropológicas, integrantes de otros equipos pertenecientes a las Facultades de Filosofía y Letras y Agronomía (entre otras instituciones de la UBA), trabajadores del CIDAC y docentes de universidades y escuelas de educación primaria y media.

Es menester resaltar que el involucramiento de todos los actores hasta aquí mencionados ha permitido establecer puntos de contacto, así como una agenda de actividades y prácticas concretas que resultan urgentes frente al contexto de creciente vulnerabilidad y, a la vez, de conflictividad social que viene afectando a los pueblos indígenas del país.

El taller, se estructuró en tres momentos diferentes. En un primer momento, se proyectó nuevamente el video “Ana Anaxat” y, en función de los tres ejes de trabajo propuestos por la organización del evento, se dio lugar a la presentación de todos los participantes y a una discusión en torno a dichos ejes. Tales puntos referían al debate que se buscaba proponer acerca del rol que debería ocupar en la actualidad la universidad pública y qué esperan los actores participantes en este taller de tal universidad. Fundamentalmente, nos propusimos discutir en relación a la vinculación que existe –o se espera– entre la universidad y el territorio, muchas veces considerados como aspectos separados y abordados así desde dicha concepción.

En este sentido, a lo largo del taller se presentaron aquellas trayectorias vinculadas a las migraciones que se produjeron desde la década de 1960 a partir del corrimiento de la frontera agrícola-ganadera y la consecuente expulsión de la población indígena de sus territorios ancestrales. Tal como expresaba Simón Morales, integrante de la comunidad del pueblo qom “19 de Abril” de Marcos Paz, fue a partir de dichas migraciones que tales colectivos se han trasladado a ciudades como el Área Metropolitana de Buenos Aires o Rosario.

En su exposición, Benito Espíndola –dirigente diaguita calchaquí– agregó que aquellas comunidades pertenecientes a algún pueblo originario que viven en estas ciudades lo hicieron producto de la expulsión de sus territorios y que, aún en la actualidad, son invisibilizados a partir de la elaboración de discursos cargados de contenidos estigmatizantes. Dicho referente, además, agregó que estas migraciones se acrecentaron en las últimas décadas. Tal planteamiento fue reforzado por Rubén Ifrán, integrante del pueblo guaraní, quien expresó que una gran parte del territorio de la provincia de Salta fue expropiado para la incorporación a ingenios e industrias.

A lo largo del taller, los dirigentes e integrantes de los pueblos indígenas han reflexionado acerca de las diversas legislaciones existentes y de la necesaria elaboración de políticas públicas que acompañen este marco legal, con el objetivo de visibilizar y dar respuesta a las problemáticas que los afectan cotidianamente en sus territorios.

Para ello, los participantes debatieron acerca de la centralidad que ocupa la universidad al tener el rol fundamental de formar profesionales con abordajes y enfoques multiculturales que se desempeñen en estos ámbitos. Pero, además, agregaron que desde la universidad se debe fomentar la creación de más espacios de diálogo, sistematización y consulta que contemplen la participación de aquellos actores que son invisibilizados y criminalizados por los medios y el poder hegemónico.

Esta instancia posibilitó, a su vez, que los integrantes de estos pueblos originarios que participaron relaten los procesos de organización etnopolítica de los cuales son protagonistas. En este sentido, expresaron que su movilidad a las ciudades fortaleció su participación política en tanto agrupación indígena, y ello fomentó la vinculación con aquellos familiares o integrantes de las comunidades que permanecieron en los territorios. A partir de estas articulaciones, los participantes afirmaron que sus demandas y reclamos se fundan en una relación permanente entre las problemáticas “urbanas” y las “rurales”. Ante esta realidad, los dirigentes buscaron desarticular aquellas ideas homogeneizantes y románticas que ubican a las poblaciones indígenas únicamente en contextos de ruralidad, supuestamente aislados. De este modo, dieron cuenta del proceso a partir del cual la organización étnica ha permitido un constante fluir de la población entre diversos lugares desde los cuales resignifican su identidad y demandan sus derechos territoriales y culturales.

Durante la jornada de taller se elaboraron diversas conclusiones entre las cuales se destacó la propuesta de fortalecer y consolidar mayores instancias

que vinculen a los equipos integrantes de la universidad junto a los dirigentes indígenas. Una de las propuestas puntuales fue la de producir materiales de difusión que den cuenta de las trayectorias, la participación y las demandas que realizan las comunidades en sus territorios. En esta línea se resaltó la necesidad de continuar focalizando en la construcción y consolidación de instancias de intercambio con las comunidades en el marco de actividades territoriales y universitarias.

Se presentó también, como un eje para continuar trabajando, la necesidad de pensar a la universidad pública como un lugar de apertura y participación. En este sentido, convertir a “la universidad como un lugar propio”, tal como afirmó Rubén Ifran, posibilitaría lo que Benito Espíndola denominó una “universidad descolonizadora” consolidada a partir del diálogo y la participación.

Por último, es importante resaltar que este taller dio lugar al encuentro de docentes de diferentes niveles educativos, como mencionamos anteriormente, con integrantes de los pueblos originarios. Dicho encuentro generó la vinculación para proyectar actividades con estos integrantes en el marco de eventos escolares y presentar a los estudiantes sus historias, trayectorias y luchas.

## *Taller “Violencia Institucional. Saberes y haceres en activismos, militancias y burocracias”*

María Pita, Marcela  
Perelman y Manuel Tufró

---

### **La convocatoria amplia e inclusiva**

El taller “Violencia Institucional. Saberes y haceres en activismos, militancias y burocracias” fue una propuesta conjunta del Equipo de Antropología Política y Jurídica (EAPJ) y del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) a partir de la convocatoria que el CIDAC realizara al EAPJ tras años de colaboración y articulación conjuntas.

El EAPJ, desde su conformación en 1993, asumió un perfil bifronte orientado a la producción de conocimiento científico, riguroso y sólido, capaz de contribuir a la argumentación y el debate público en materia de violencias estatales, desempeños de las burocracias del sistema penal y activismos y militancias comprometidas con los derechos humanos. Una buena parte de este perfil, tanto en lo que hace al acceso y desarrollo del trabajo de campo, como de la contribución y puesta en juego política y estratégica del conocimiento construido, se ha configurado a través del trabajo en colaboración con el CELS. El CELS, organismo de derechos humanos fundado por familiares de jóvenes desaparecidos en 1979, estuvo integrado desde su origen por abogados, psicoanalistas e investigadores, estos últimos provenientes del campo de la antropología, lo que también ha contribuido a definir un perfil interdisciplinario muy característico y una impronta reflexiva particular. La alianza con el EAPJ ha sido definitiva para su comprensión de los patrones estructurales de vulneración de derechos humanos ocurridos en democracia, con especial atención a las dinámicas locales de violencia institucional.

A partir de la reflexión compartida entre el EAPJ y el CELS sobre nuestras investigaciones y experiencias concretas de intervención, pensamos cuidadosamente cómo responder a la convocatoria. Sabemos de la existencia de unos mundos a veces más y a veces menos comunicados, en contacto, articulados y/o eventualmente enfrentados: el de los *activismos expertos*, que en más de una experiencia implican a agentes de las burocracias penales, y el de las *militancias sociales y/o políticas* con fuerte anclaje territorial que también ocasionalmente se encuentran ligados a académicos, activistas y/o a agentes estatales. Esto es, el campo del activismo de los derechos humanos que también es el de las organizaciones antirepresivas e implicadas en la lucha contra la violencia institucional está constituido por mundos de fronteras porosas, con más puentes tendidos que levantados. En todos ellos se construyen, consolidan, debaten y transforman saberes y haceres fundados en experiencias tanto *próximas* como *distantes* que contribuyen a ese corpus de conocimiento acerca de patrones de procedimiento de las fuerzas de seguridad, desde las formas y estilos de las violencias territorializadas hasta sus variaciones en el tiempo y conforme los lugares y actores sociales implicados, así como acerca de tradiciones y tendencias judiciales que implican a ministerios públicos, defensas y jueces. Así, abogados expertos en litigio estratégico, funcionarios de agencias y poderes públicos, actores sociales más o menos profesionalizados, más o menos institucionalizados y/u organizados; integrantes de “organizaciones de la sociedad civil”, investigadores del mundo universitario, así como militantes de organizaciones políticas, sociales y sindicales, en diferentes espacios, ámbitos, organizaciones e instituciones hacen, aprenden, consolidan experiencias y construyen conocimientos que finalmente orientarán la acción.

Dada la diversidad de actores implicados en estos mundos, pensamos sobre qué y para qué y cómo convocar a este taller. Y también pensamos acerca de qué modo trabajar colectivamente. Por eso procuramos hacer una convocatoria clara y proponer una modalidad de trabajo lo más abierta posible, dispuesta al pensamiento colectivo y al debate horizontal. La convocatoria fue bien amplia, orientada a quienes tuvieran interés en participar en un taller sobre violencia institucional, y a la vez nos ocupamos especialmente de convocar a organizaciones y personas que fueran parte de estos diferentes ámbitos (activismo experto, militancias sociales y políticas, burocracias estatales, espacios universitarios de investigación, de intervención y extensión).

Al formular la convocatoria propusimos revisar la experiencia de los últimos años en materia de violencia institucional, en el registro de modalidades, dinámicas y experiencias de denuncia para los diferentes actores y colectivos. Partimos de algunas certezas y unos cuantos interrogantes.

La invitación que circulamos condensaba nuestra propuesta:

La noción de violencia institucional, hoy parte del lenguaje político local, es resultado de la intervención y la reflexión activa de distintos actores colectivos que desde los tempranos 80 han impulsado la acción judicial, la denuncia y la movilización ante diferentes formas de la violencia estatal en democracia. La organización y protesta popular para impugnarla –que implica ya a varias generaciones–, el litigio y también la gestión de algunas agencias estatales pone en evidencia que la experiencia acumulada ha resultado productiva en diferentes sentidos y ámbitos. En el presente es posible advertir precisión a la hora de describir dinámicas y modalidades de las violencias ejercidas por las distintas fuerzas de seguridad en diferentes espacios sociales, así como de las tramas burocrático judiciales que las hacen posibles o las validan; una creciente *expertise* de los abogados y de algunos agentes estatales en materia de litigio; una notable eficiencia en las intervenciones en la agenda pública de organizaciones sociales, organismos de derechos humanos y colectivos organizados a la hora de generar acciones urgentes o impulsar campañas; y, también, una legitimación de las víctimas *qua* sujetos de derecho. Todo ello ha contribuido al fortalecimiento de un campo de acción y formación que resulta de la articulación entre activismos y militancias y en el que las universidades han sido un actor relevante. Los nuevos escenarios políticos y sus variaciones locales, la ligazón entre la coyuntura y las matrices de históricas de larga duración requieren ser consideradas a la hora de pensar el presente y los posibles marcos de acción desde esa experiencia acumulada. ¿Qué saberes y acciones requieren ser revisados, cuáles potenciados, qué otros redefinidos? Este Taller convocará equipos de trabajo en investigación, extensión e intervención(es) de universidades, organizaciones sociales, agencias estatales, organismos de derechos humanos y diversos colectivos (sectoriales, territoriales, etc).

## Una dinámica pensada para integrar conocimientos heterogéneos

Encaramos la propuesta de trabajo colectivo en un formato taller, que se inició con una tradicional ronda de presentaciones de todos los participantes. Nos reunimos cerca de veinticinco personas, todos con perfiles y trayectorias de lo más diferentes.

Luego, expusimos nuestra propuesta de trabajo: la noción de *violencia institucional*, una noción que hoy se ha expandido social e institucionalmente de tal modo que es parte de un habla local común. Hay una acumulación de saberes, conocimientos y experiencias que incluye acciones más o menos colectivas, prácticas de litigio, movilización y/u organización para su denuncia y demanda de justicia. Esos saberes y experiencias implican, en términos concretos y localizados, una diversidad de dinámicas, actores sociales y estrategias específicas. La apuesta del taller fue hacer una puesta en común del conocimiento que las y los participantes teníamos sobre la diversidad y complejidad del fenómeno de la violencia institucional, así como de las múltiples estrategias puestas en juego en su denuncia e impugnación, para luego repasar experiencias, logros, carencias y necesidades.

Nos dividimos en grupos pequeños, contruidos en el momento y por numeración de los integrantes, con tal de generar mesas de trabajo al azar.

Para el trabajo por mesas, propusimos debatir e identificar prácticas y actores relevantes en las dinámicas de violencia institucional del presente. Cada grupo recibió cuadrados de papel y marcadores para anotar una práctica o un actor en cada uno, de modo de poder luego construir en la puesta en común en el plenario un mapeo general integrado por “los papeles” aportados por cada mesa. El método de anotar cada ítem en un papel diferente permitió que en el plenario, utilizando el pizarrón como un tablero, pudiéramos agrupar o distinguir prácticas de manera dinámica y colectivamente. Las decisiones grupales de cómo disponer los papeles en el espacio facilitaron intercambios sobre cuestiones complejas como la competencia entre diferentes niveles de gobierno, áreas internas de las instituciones de seguridad o de los servicios penitenciarios o áreas del Poder Judicial. Esta forma simple y tradicional se presentó como una metodología útil para analizar dinámicas burocráticas complejas en un colectivo con conocimientos y adscripciones muy heterogéneas. Asumimos, previamente que muchas de las prácticas que los grupos iban a identificar serían prácticas de violencia institucional largamente conocidas pero,

como nos interesaba especialmente identificar dinámicas y actores novedosos, lo dijimos explícitamente y, para que no quedaran por fuera estas otras prácticas menos conocidas, o para las que aún no existía un nombre, pedimos que las describieran lo más exhaustivamente posible. El mapeo de prácticas en cada mesa implicó, de manera concomitante, la identificación y descripción de diferentes tipos de actores (sociales, estatales, institucionales) que intervienen en las dinámicas de violencia institucional. Nos interesó que las mesas incluyeran actores cualquiera fuera el rol que desempeñaran, tanto quienes ejercen las violencias, quienes las padecen o quienes operan para su registro, denuncia y sanción. También la puesta en común, en este caso, implicó las tareas de presentar –papel por papel– los actores identificados, describirlos y ubicarlos en relación con otros y con las prácticas previamente mapeadas.

En una segunda parte del taller, nos apoyamos en el mapeo integrado por prácticas y actores para abordar un registro más abstracto, complejo y político de las estrategias, acciones y/o intervenciones. Esto implicó identificar acciones colectivas, comunitarias y/o barriales así como también particulares, esto es, no necesariamente encuadradas en el accionar de una organización o grupo, para lidiar con la *violencia institucional* y generar mecanismos de respuesta ante casos de abuso.

## La puesta en común de conocimientos densos y diversos

El heterogéneo colectivo de participantes desplegó en el trabajo por mesas y en las instancias plenarias de puesta en común un importante corpus de prácticas, actores y estrategias implicadas en las dinámicas de violencias institucionales y, sobre todo, una compleja caracterización de actores y de estrategias de intervención.

Uno de los productos conjuntos fue un extensísimo listado de prácticas y actores, evidencia de una honda comprensión y puesta en juego “encarnada” de lo que localmente se ha definido como *violencia institucional*. El catálogo producido colectivamente muestra, una vez más, que la noción admite gradientes y variaciones, desde situaciones de ejercicio discrecional del poder hasta prácticas de extrema violencia y abuso. Además de las formas tradicionales y documentadas de violencia institucional, relativas al uso abusivo de la fuerza letal, la tortura y las detenciones

ilegales, fueron mencionadas otras prácticas cotidianas que los participantes identificaron como de violencia institucional. Solo por compartir algunos ejemplos, se identificaron prácticas muy disímiles, algunas ya registradas, como los “paseos en patrulleros” y el armado de causas o la extorsión por el poder de armar causas (“empapelar”), y otras aun menos documentadas como las estafas inmobiliarias en el mercado informal.

En la descripción de prácticas, casos y dinámicas emergió claramente la articulación e imbricación entre actores estatales y no estatales, a veces bajo la forma de acción mancomunada, otras a través de modos de habilitación u omisión, que también puede tornarse una modalidad de administración de formas de violencia materialmente ejecutadas por otros, sean o no “uniformados”. Al debatir sobre esta complejidad, el colectivo definió algunas prácticas como “híbridas”, resultantes de las acciones de agentes y/o funcionarios estatales que ponen en juego el plus de autoridad que les confiere su “estatalidad”, una forma de poder excedente que resulta apropiada en forma más o menos particular junto a otros actores particulares. La participación de personas con mucho conocimiento en las dinámicas de violencias carcelarias resultó muy sugerente para pensar las violencias menos documentadas en los barrios. De alguna manera, en los ámbitos de privación de libertad las dinámicas de violencia entre penitenciarios y no penitenciarios y las formas institucionalizadas de ejercer violencia por parte de personas que no pertenecen al servicio penitenciario son ya muy conocidas. En el diálogo del taller, algunas de estas lógicas permitieron, por analogía, una mejor descripción conjunta de dinámicas de violencia territoriales. Del conocimiento del mundo carcelario también surgió un importante énfasis en las formas de violencia institucional administrativa a través del ejercicio abusivo del poder de otorgar o negar beneficios relativos a la calificación y la ejecución de la pena, así como derechos, como el acceso a la salud o a la educación. Estas formas de violencia institucional por el manejo de los resortes administrativos abrió una interesante discusión sobre las formas extorsivas de control de población en los barrios.

Esta precisión en la presentación e identificación de actores y prácticas abonó a la descripción densa de unos escenarios complejos que, con fuertes marcas o estilos locales, dan cuenta de tramas de relación hechas de alianzas y complicidades entre diferentes tipos de actores sociales, cuyas condiciones de posibilidad en parte residen en la aceptación generalizada de su evidente poder local. Además, la presentación de las experiencias locales permitió advertir la existencia de prácticas y estrategias de intervención

contra la *violencia institucional* que implican alianzas y articulación entre organizaciones e iniciativas populares y funcionarios públicos.

Esto a su vez da cuenta de la diversidad de actores implicados y de la complejidad y densidad de una trama socio-institucional que articula el quehacer y las experiencias de las organizaciones territoriales populares con algunas agencias y/o actores estatales. En este sentido, la escena local en lo que a *violencia institucional* se refiere presenta una configuración densa de tramas sociales y comunitarias, en las que la diferenciación entre una esfera estatal y una no estatal resulta inexacta y limitada para dar cuenta de las posiciones en disputa, tanto en lo que hace a la agrupación de actores que producen esas violencias como a las estrategias que se despliegan para su denuncia, impugnación, limitación y condena.

## **EL CIDAC como ámbito privilegiado/estratégico para el intercambio**

La convocatoria del CIDAC y el contexto de las jornadas configuraron un ámbito privilegiado para los objetivos del taller. Entre otras ventajas que el CIDAC presenta para el encuentro entre actores de trayectorias, conocimientos e inscripciones socio-políticas diversas, destacamos solo algunas que dan cuenta de sus probadas fortalezas y de su gran potencial.

En primer lugar, nos referimos a las características institucionales que articulan lo universitario con lo territorial. La amplitud ínsita a la naturaleza institucional del centro resulta muy propicia para la integración, en pie de igualdad, de conocimientos surgidos de trayectorias disímiles. A diferencia de la universidad, del barrio o de la cárcel, donde la distinción entre locales y ajenos; "nativos" e investigadores; víctimas y abogados, resulta insoslayable, el CIDAC se presenta como un tentativo terreno común, espacio público pero amparado, en el que las jerarquías institucionales típicas resultan atenuadas. Como efecto contra-intuitivo, el CIDAC también facilita el encuentro entre colegas de la Facultad de Filosofía y Letras, entre quienes el intercambio es muy fértil y sugerente, aunque en las dinámicas institucionales resulta menos asiduo del esperable.

En segundo lugar, las coordenadas de la locación del CIDAC en la Ciudad de Buenos Aires resultan estratégicas para debatir dinámicas barriales de violencia. Esto, por la ubicación en la zona de la ciudad en la que se concentran mayores vulneraciones y violaciones de derechos humanos de

todo tipo y por su extrema cercanía a barrios que concentran muchas de las dinámicas de violencia institucional que fueron objeto del taller.

En tercer lugar, no es desdeñable que se trate de un ámbito que combina una marca de fuerte compromiso local sin una adscripción político-partidaria que pudiera resultar excluyente. Esto permitió la presencia y participación de organizaciones sociales que adscriben a estrategias y tendencias políticas diferentes, en un ámbito en el que la capitalización del encuentro no es apropiable por alguna de ellas, lo que permite un intercambio más amplio y franco.

En este sentido, tanto el colectivo que participó del taller como el grupo organizador en su evaluación posterior, destacamos la importancia de la universidad y en particular del CIDAC como ámbito para el encuentro de actores diversos, provenientes de diferentes espacios sociales e institucionales y como posible espacio de articulación de saberes, prácticas y estrategias.

## Bibliografía

- Geertz, C. (1994). “Desde el punto de vista del nativo”: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. En *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Paidós.
- Pita, M. V. (2017). Pensar la Violencia Institucional: *vox populi* y categoría política local. En *Revista Espacios de Crítica y Producción*, núm. 53. Buenos Aires: Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, FFyL (UBA). En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios> (consulta: 08-2020).

## Taller: “La Economía popular en su trama de posibilidades”

Equipo de Economía Popular, Trabajo y Territorio

### Participantes (30 personas aproximadamente):

- Organizaciones político sociales, comunitarias y de la economía popular, de la zona sur del área metropolitana.
- Estudiantes de grado, docentes y graduados de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Estudiantes de tecnicaturas y diplomaturas en Economía Social y Solidaria (UNQui y UNLZ).
- Integrantes de programas de extensión de UNDAV y UNQui.
- Integrantes de la “Feria de la Economía Popular de Filo”.

A modo introductorio, se realizó una ronda de presentaciones de los participantes. Luego, se presentó el tema del taller: reflexionar acerca del mundo del trabajo que involucra a la economía popular, a partir de una caracterización colectiva de su situación actual, sus sujetos y sus problemáticas. Posteriormente se buscó establecer puentes posibles y proyecciones respecto al rol y aporte de la universidad al panorama descripto.

Para iniciar se propuso definir lo que se entiende por economía popular. Se trata de estrategias de autoempleo por parte de los sectores populares: formas de gestionar su propio trabajo a fin de generar un ingreso propio. Se caracteriza por no estar bajo situación patrón-empleado, ni involucrar formalmente una relación salarial, y a su vez predomina una búsqueda de organización colectiva o cooperativa para lograr sostener el proyecto laboral. Esto último está relacionado con el hecho que se trata de trabajadores

---

Juliana Aloj y Darío Capparelli – Equipo de Economía Popular, Trabajo y Territorio – CIDAC – SEUBE: Matías Larsen, María Emilia Rodríguez, María Nilda Grigoli, Juliana Aloj, Lorenzo Quattordio, Ana Barandela, Margarita Caruso y Darío Capparelli / Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), seccional Capital

### *Taller: “La Economía popular en su trama de posibilidades”*

excluidos de las formas de reproducción formales del capital, en tanto no hay acceso a derechos sociales ni laborales propios de una relación salarial formal. En este sentido, se entiende a la economía popular como una forma de trabajo característica del sistema de acumulación capitalista, y por ello no resulta posible entender a la economía popular como una “novedad” ni como emergente contemporáneo.

Con este marco, en el taller se buscó conversar acerca de experiencias, diagnósticos y formas de organización de los trabajadores, en tanto posibles caminos hacia una mejora en las condiciones de trabajo y de dignidad.

Se describió un panorama difícil, marcado por varios factores: la invisibilización y/o estigmatización de los trabajadores como tales, o incluso su persecución; la ausencia de un marco jurídico acorde a su situación, sumada a la presencia de una legislación desfavorable, especialmente en lo que se refiere al trabajo en la vía pública; la falta de reconocimiento de derechos laborales, y la necesidad de una herramienta gremial fuerte que pueda canalizar esos reclamos ante el Estado; las dificultades para comercializar lo que se produce, principalmente lo referido a la escasez de mercados y espacios físicos realmente accesibles; la falta de ámbitos de capacitación técnica y espacios formativos orientados hacia los trabajadores de la economía popular; y, por último, la ausencia de redes de comunicación que tenga llegada a todos y permita una inteligencia común.

Es posible plantear cuatro temas principales que recorrieron la ronda de debate a lo largo de este encuentro. En primer lugar, la importancia de la organización, lo cual se expresó desde dos facetas diferenciadas.

Por un lado la necesidad de retomar y recuperar vínculos más humanos y solidarios, ante un sistema más amplio que intenta estructuralmente deshumanizar y disolver experiencias de trabajo sin patrón y autogestionado. La estigmatización mencionada genera una pérdida de lazos de solidaridad, que debemos intentar reconstruir, y se destacó la necesidad de mantenerse firme y resistir ante la “devaluación de la dignidad”. Se habló también de pensar nuestras experiencias desde la “reproducción de la vida”, en contraposición a la reproducción ampliada capitalista, como forma crítica y propia de concebir la economía.

Se habló en este sentido de buscar estrategias formativas que apunten a no reproducir lógicas de competitividad, sino más bien a pensar estrategias de distribución de saberes acorde a nuestras experiencias. También se hizo referencia a la capacidad creadora de los trabajadores, en tanto hay experiencias interesantes de tecnología y propuestas sustentables no

apropiables por el capital. Recuperar ese lado creativo y dinámico de la economía popular es uno de los factores a favor en este conflicto entre dignidad del trabajo y acumulación de capital.

Por otro lado, la organización implica la construcción de redes. Redes de comunicación, en donde la información fluya y sea accesible a todos. Pero principalmente se trata de armar vínculos, redes en donde los trabajadores de la economía popular puedan conectarse y organizarse. No solo redes que unan trabajadores de este sector en particular, sino también que incluyan a otros actores como las universidades y los movimientos sociales, pensando a la articulación como una herramienta fundamental.

En segundo lugar, entender el presente a partir de la coyuntura actual, en un contexto donde el tiempo de vida se vuelve escaso frente a la multiplicidad de demandas sociales a las cuales responder por parte de las organizaciones sociales y de trabajadores, y que muchas veces encuentras respuestas desarticuladas o parciales, de resistencia o de propuesta. Demandas que se ven en la lucha llevada adelante en las calles. Para algunos compañeros, esto dificulta y quita tiempo a las posibilidades de articularse y organizarse. Pero a su vez, se reitera la importancia y la necesidad de fortalecer las redes.

En tercer lugar, se discutió sobre el rol de la universidad. Como un importante papel a desarrollar, se planteó la generación de espacios de formación y comercialización: se habló de aprovechar las herramientas que puedan proveer las universidades en ese sentido. Y, desde ellas, propugnar por una universidad que esté atenta a las demandas sociales actuales, en sintonía con la realidad social. Que genere proyectos que contemplen a estos sujetos. Que acompañe, escuche y fundamentalmente que se adapte a las realidades de los territorios: se definió la necesidad de una “universidad despierta”.

En síntesis, se colocó a la universidad centralmente con un rol primordial de formador y, en un segundo plano, de articulador. Se explicitaron necesidades de formación y capacitación en temáticas ligadas a administración de costos y a oficios específicos que surjan de la demanda laboral, así como también a acompañar la generación y distribución de tecnologías, y a la conformación de redes. También hubo mucho interés en formarse más en la reflexión sobre la historia del movimiento de trabajadores y la idea de economía popular.

En último lugar y a modo de cierre, se concluyó que hay que volcar la fuerza en la articulación de todos los actores que allí nos encontrábamos presentes.

## *Taller: Trayectos de formación abiertos a la comunidad*

Diplomaturas  
y Tecnicaturas

Coordinadora: Esther Levy

### **Tema Propuesto**

El taller tuvo como objetivo poner en discusión cual es el sentido político, pedagógico y académico que tienen en la actualidad las propuestas formativas –en sus diferentes formatos– abiertas a la comunidad que se llevan adelante desde el ámbito de la extensión universitaria.

### **Líneas de debate**

El taller contó con la presencia de representantes de organizaciones sociales, coordinadores de equipos y programas del CIDAC, ex funcionarios públicos (técnicos y responsables de programas del MTEySS) y participantes de trayectos formativos de extensión universitaria (diplomaturas y talleres). La presencia fue numerosa.

Luego de una breve presentación personal e institucional de cada participante, se propusieron ejes de debate a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- Vínculo entre las políticas públicas y las experiencias institucionalizadas de formación abierta a la comunidad.
- Demandas de las organizaciones sociales territoriales a la universidad.
- Nuevos escenarios en el vínculo universidad, Estado y territorio.

## Tema Propuesto

- Se abordaron los ejes en forma articulada a partir de los aportes que traía cada participante y cuando el debate se estancaba o se iba de los ejes propuestos, se planteaban preguntas (previstas con anterioridad) tales como:
- ¿Cuáles son las propuestas formativas abiertas a la comunidad que actualmente están en funcionamiento y cuáles son los destinatarios?
- ¿Cuál es el sentido político de estas formaciones en las reconfiguraciones que se presentan hoy?
- ¿Cuáles son las demandas territoriales de formación en la actualidad?
- ¿Qué nuevas estrategias formativas de pregrado podemos generar para profundizar la ampliación del derecho al acceso a la universidad?
- ¿Cuáles son las experiencias desarrolladas entre el territorio y la universidad que se podrían retomar, reformular o actualizar?

En la actividad se puso en evidencia el diagnóstico compartido acerca del tipo de participación que tiene el Estado en esta etapa (gobierno de Cambiemos) a diferencia de lo que sucedía en la etapa anterior.

Permanentemente reapareció la necesidad de generar estrategias de resistencia ante el avance del neoliberalismo, cuando antes se avanzaba hacia la restitución y profundización de derechos sociales y en este sentido la formación está sufriendo los embates del desmantelamiento.

También surgió el tema de la diferencia entre trabajo y empleo como elemento central para entender el sentido y el significado de las políticas de formación desde el Estado y desde la universidad. En el eje del debate surgió la cuestión de la formación no vinculada a lo productivo y su escasa o nula relevancia en las políticas públicas. Allí se destacó el trabajo que vienen desarrollando las organizaciones sociales en los comedores y merenderos o en los centros de alfabetización y del Plan Fines que siguen funcionando a pesar de la falta de presupuesto.

El taller resultó muy enriquecedor para todos en tanto permitió recuperar las experiencias que traían los participantes a partir de los ejes propuestos y desde un lugar distinto, lo cual generó un intercambio más fluido.

## Perfil de los asistentes

En el taller participaron 20 personas aproximadamente. En su mayoría fueron convocados por formar parte de las instituciones y organizaciones

con las cuales el CIDAC viene desarrollando acciones. La mayoría eran militantes sociales quienes a su vez han participado de trayectos formativos abiertos de la facultad o de otras universidades nacionales como la UNQUI. También participaron aquellos que se enteraron de la actividad a partir de la difusión que hizo la facultad y el CIDAC.

### **Evaluación del taller:**

La evaluación del taller no la llegamos a realizar con los participantes por falta de tiempo ya que el debate e intercambio se extendieron más de lo previsto. Sin embargo, al finalizar el encuentro varios de los asistentes se acercaron y comentaron impresiones muy positivas, sobre todo por haber intercambiado experiencias e impresiones con otras personas y organizaciones que estaban en la misma situación.

La evaluación desde la coordinación del taller subraya la importancia de generar estos espacios de intercambio que, además de ser muy valorados por los participantes, permiten pensar en nuevas líneas de trabajo a futuro en un escenario donde el Estado se ausenta no solo desde el sostenimiento presupuestario, sino además desde la falta de líneas claras y concretas de formación vinculadas al trabajo y, especialmente, al trabajo autogestionado.

Por otro lado, al correrse el Estado quedan la universidad y el territorio en un vínculo que persiste en el tiempo y que, a pesar de la caída de los convenios entre las UUNN y el Estado, continúa afianzándose gracias a la voluntad y el trabajo sostenido de las organizaciones y los equipos de extensión. No es menor esta situación dado que en el taller se hizo referencia permanente a la extensión universitaria como espacio sustantivo para ampliar y democratizar el acceso a la universidad y así garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior.

La experiencia del taller generó insumos para profundizar líneas de trabajo que se vienen desarrollando desde el CIDAC, así como para avanzar abriendo otros canales de trabajo compartido en escenarios adversos para la educación y el trabajo como es la actualidad.

## *Taller: Derecho a la Universidad, encrucijadas y desafíos*

Equipo del Programa de  
Orientación. SEUBE- FFyL

---

Mariana Pereyra, Verónica Rusler, Ariela Daiksel, Julieta De Gori y Susana Mantegazza

El taller se propuso como un espacio abierto de encuentro para reflexionar sobre el derecho a la universidad, volviendo la mirada sobre los dispositivos, acciones y modalidades de acompañamiento que se llevan adelante desde el campo de la orientación en lo atinente a la orientación vocacional, académica, pedagógica y laboral, así como desde otros campos en diferentes espacios en la Facultad de Filosofía y Letras, en otras unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires y en escuelas medias públicas. Nos propusimos abordar esa reflexión y análisis con lxs destinatarios de las acciones descriptas, tanto de la misma Facultad como de escuelas medias y con colegas universitarixs que desarrollan líneas de acción con propósitos similares o en ese nivel educativo y con quienes hemos compartido acciones concurrentes.

Nos propusimos, asimismo, como un eje central, poner en tensión el concepto de “territorio” desde las acciones de la extensión universitaria en la intersección con las acciones de acompañamiento y bienestar estudiantil.

Se procuró abordar el impacto de las líneas de acción desarrolladas como contribución al derecho a la universidad, desde las trayectorias personales y biográficas de lxs presentes, desde la tarea “técnica” de los equipos, las políticas institucionales y el actual contexto socioeconómico y político de nuestro país.

## **Participantes**

Estuvieron presentes en el Taller: el equipo de orientación vocacional de la Facultad de Cs. Sociales – UBA, coordinadorxs, tutores y becarixs del Programa Universitarios por más Universitarios UBA, coordinadores y tutores del Taller de Apoyo Universitario CIDAC –FFyL, un docente de la Universidad Nacional de Quilmes, un docente y un estudiante de la Escuela Normal Superior N° 5 Gral. Don Martín Miguel de Güemes de Barracas, la coordinadora del Programa Discapacidad FFyL, docentes de la FFyL que trabajan en proyectos departamentales de apoyo académico a lxs estudiantes, el equipo de Tutorxs FILO – Prog. Orientación, estudiantes y/o graduadxs que participan o han participado de dispositivos del Programa de Orientación y/o Régimen Transitorio de Cursada y estudiantes, graduados y no docentes de la SEUBE –FILO, interesados en la temática.

## **Dispositivo de trabajo de taller**

El dispositivo diseñado para la reflexión e intercambio tuvo tres instancias:

### **1. Presentación y ejercicio de evocación**

En relación a los propósitos del taller se solicitó que cada participante exprese los principales intereses y motivaciones que lx llevaron a participar de este espacio. Asimismo les pedimos que realicen un breve ejercicio de evocación de su trayecto personal, profesional, académico y especialmente educativo e identifique aquellas cuestiones más significativas que se relacionan con esos intereses y motivaciones.

### **2. Trabajo grupal (en pequeños grupos)**

La consigna para el intercambio grupal fue: ¿cuáles son las cuestiones, situaciones, condiciones o problemáticas que más le preocupan en relación al eje central de este taller? Había que tener en cuenta:

- lxs jóvenes

- condiciones institucionales (educativas, laborales, de participación social, comunitaria, etc.)
- el contexto (la familia, los pares, la situación socio económica, etc.)

### **3. En plenario, a partir del trabajo en pequeños grupos, se solicitó discutir acerca de:**

¿Cuál es el rol de la Universidad respecto de las problemáticas identificadas? ¿Qué respuestas ofrece y se propone la universidad (o debería ofrecer y proponer) en relación a las mismas? ¿Qué se espera de las prácticas universitarias?

### **Síntesis de intercambio**

El intercambio se abrió con una fuerte moción acerca de que la universidad “es” el territorio y se vuelve indispensable volver la mirada sobre este profundizando el diálogo sobre el derecho al acceso, permanencia y egreso de ese nivel y a los distintos modos de vinculación y trabajo sostenido entre los actores involucrados para alcanzar ese propósito. En el actual contexto político y socio económico esto se vuelve un deber ineludible, una responsabilidad urgente.

La moción fue compartida por los presentes y en relación a los intereses y motivaciones para participar del espacio, ligados a la propia biografía, se expresó un fuerte compromiso con la educación y la universidad pública. La mayoría de los presentes transitó toda su biografía escolar por el sistema público y son primeros graduados universitarios en sus familias. La conciencia política de ese trayecto se manifestó como una responsabilidad presente desde el rol que cada quien lleva adelante en el sistema educativo.

Asimismo se expresó con recurrencia la necesidad de “estar en contacto”, pensar colectivamente, armar redes y contar con la información disponible para identificar y mejorar el entramado del acompañamiento, en sus múltiples formas, a los estudiantes en sus inicios, en especial en el pasaje del nivel medio al superior pero también en todo su trayecto.

En relación a las cuestiones, situaciones, condiciones y problemáticas que más preocupan teniendo en cuenta a los y las jóvenes, las condiciones

institucionales y el contexto más amplio que condicionan el derecho a la universidad y su rol, el intercambio rondó sobre:

- El pasaje del nivel medio al superior.
- El desgranamiento en los inicios.
- La caracterización del estudiante actual, sus intereses y ocupaciones. Las representaciones de lxs docentes sobre el estudiante ingresante.
- Condiciones de la enseñanza.
- La necesidad de repensar las prácticas docentes en función de la responsabilidad en lo atinente a la retención de los estudiantes dentro de la universidad.
- La persistencia de prácticas elitistas dentro de la universidad acerca de quienes “deben” habitarla.
- La necesidad de poner en tensión “el dispositivo pedagógico institucional” que la universidad propone en función de una mayor democratización.
- Profundizar en las distintas formas de lazos y redes.
- ¿Cómo se construye el oficio de ser estudiante?
- ¿De qué modo la propia universidad en su conjunto se hace cargo de aquellos estudiantes que se ven expulsados de la universidad por diferentes circunstancias?
- Las políticas neoliberales actuales y el impacto en la vida cotidiana de estudiantes y trabajadores de la educación así como en la vida institucional y social en general.

### ***A modo de conclusión sobre el intercambio y debate que el taller propició***

El espacio del taller fue sumamente valorado por todxs lxs participantes como un espacio de reflexión colectiva que es necesario profundizar llevándolo a cabo con mayor asiduidad. Se expresó que es indispensable que la universidad se piense así misma en su responsabilidad ineludible de trabajar sostenidamente por el derecho a la educación de todx ciudadano que así lo desee. No solo a partir de equipos especializados y proyectos específicos sino desde las propias prácticas pedagógicas que los equipos docentes llevan adelante y desde las diferentes instancias institucionales que organizan la “vida cotidiana” de las casas de educación superior.

*Taller: Derecho a la Universidad, encrucijadas y desafíos*

Dadas las condiciones de avasallamiento de los derechos básicos de los ciudadanos que se acrecientan brutalmente con las políticas neoliberales en nuestro país, resultó sumamente significativo llevar adelante las reflexiones propuestas en el taller en defensa de la universidad pública, gratuita, popular y de calidad.

## *Reflexiones sobre “La Cuestión de Palestina”*

El presente *dossier* tiene por objeto exponer el trabajo que un grupo de investigadores y docentes desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”.

La tarea de estos profesionales perpetúa el legado del profesor Saad Chedid, destacado intelectual egresado de nuestra Casa de Estudios, en la cual desarrolló tres ciclos de trabajo durante las últimas cinco décadas.

El documento comienza con un escrito de Gabriel Sivinian en el que se describe el compromiso asumido por el profesor Chedid, expresado en su labor de producción y divulgación de conocimientos entre sus connacionales acerca de la *Nakba* (“Catástrofe”) y la resistencia del pueblo de Palestina.

Continuando esa línea de trabajo, el texto de Verónica Seghezze convoca a la búsqueda de una epistemología crítica, que posibilite posicionarse frente a la opresión del pueblo palestino y de todos los pueblos que padecen tal situación.

Miguel Ibarlucía presenta un artículo en el cual deconstruye la narrativa oficial del Estado de Israel y de su movimiento gestante evidenciando, con fundamentos históricos y jurídicos, el proceso de conquista y ocupación territorial que sienta las bases de un proyecto colonial en curso.

Emparentado con este eje de análisis, el texto de Lautaro Masri aporta un examen de los mitos movilizadores del movimiento sionista en el marco de su estrategia de limpieza étnica y colonización por desplazamiento de población nativa e implantación de colectivos foráneos.

Gabriel Sivinian

---

Lic. y Prof. de Sociología (UBA). Coord. de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Por último, el escrito de Bárbara Hofman profundiza en la función que las disciplinas científicas —particularmente la arqueología y la historia— cumplen en la construcción de la identidad judeo-israelí.

Estos trabajos constituyen apenas una muestra de la tarea que la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said” desarrolla en el seno de nuestra Facultad, desde 2009.

Tras comenzar su labor con el nombre de Cátedra Libre de Estudios Cananeos de la Antigüedad hasta el Presente, el espacio educativo cambió su denominación tras el reconocimiento del Estado de Palestina por parte de la República Argentina, en 2010.

Su objetivo central es crear un ámbito de encuentro e intercambio dedicado al análisis y difusión de las distintas dimensiones e implicancias del problema israelí-palestino; así como impulsar la revalorización del legado del académico palestino Edward Wadie Said.

En ese sentido, desde la Cátedra se promueven proyectos relacionados con la investigación académica, cuya expresión más acabada es el libro *La Cuestión de Palestina. Aportes a diez años de la creación de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos Edward Said (UBA)*, publicado por la Nueva Editorial Canaán en 2018.

Asimismo, la cátedra “Edward W. Said” desarrolla programas académicos que se concretan en Seminarios Temáticos destinados a las y los estudiantes regulares de las distintas carreras de la Facultad, en los cuales se abordan sus temáticas convocantes.

Complementariamente, la cátedra realiza actividades de extensión comunitaria consistentes en el dictado de cursos, organización de ciclos de conferencias, presentaciones de libros, actos culturales y propuestas de articulación con Cátedras Libres, entre otras tareas.

Tras una primera década de trabajo liderado por el profesor Saad Chedid, el espacio educativo ha logrado irradiar su influencia hacia otras Casas de Estudios, concretando la creación de cátedras y grupos de estudios hermanados en una tarea común.

Nos referimos al equipo académico homónimo existente en la Universidad Nacional del Comahue, al Grupo de Estudios que lleva el mismo nombre también, en la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Cátedra Edward Said y Otros Estudios Subalternos de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Muy extenso resultaría mencionar al conjunto de Facultades —de nuestro país y de Latinoamérica— en las cuales los distintos investigadores y

docentes de la cátedra han sido convocados para participar de Congresos, Jornadas y desarrollar cursos y clases sobre los temas de su especialización.

Asimismo, excede la posibilidad que nos ofrecen estas breves líneas la referencia a las numerosas tareas conjuntas emprendidas con organizaciones estatales y de la sociedad civil argentina, entre las que se destacan organismos de Derechos Humanos, Institutos de Formación Docente, centros de estudiantes de distintos niveles de la enseñanza, centrales sindicales y gremios, organizaciones de base eclesíásticas y laicas, foros de distintas temáticas y partidos políticos del campo popular.

Seguramente, en este ámbito merece especial atención el nombramiento alcanzado en 2015 como asesores ad honorem del Grupo Parlamentario de Amistad con Palestina de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

Por último, resulta necesario destacar el trabajo conjunto desplegado con la Embajada del Estado de Palestina en la República Argentina, en tanto representante del pueblo desde cuya historia y cotidianeidad parten las producciones de la cátedra.

A modo de escueta presentación de la labor desarrollada por la Cátedra Libre de Estudios Palestinos "Edward W. Said" compartimos estas palabras y los invitamos a la lectura del dossier.

## *El compromiso y el legado del profesor Saad Chedid*

Hace algo más de dos años, en agosto de 2018, falleció en la ciudad de Buenos Aires el profesor Saad Chedid, destacado intelectual argentino de Nuestra América.

Abocado a su fecunda obra, se marchó a los ochenta y nueve años mientras planificaba el Seminario “Nakba continua y resistencia palestina” de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”, que dirigía en la Universidad de Buenos Aires (UBA); proyectaba nuevas publicaciones de la Editorial Canaán, emprendimiento que generó con el objeto principal de esclarecer acerca del llamado “conflicto israelí-palestino”; programaba un próximo número de la *Revista de Estudios de Tierra Santa y Palestina*, de la cual era editor asociado, en el marco del convenio que promovió entre la Universidad de Edimburgo (Escocia) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y escribía un libro sobre el *Itinerario espiritual de Evita y de Perón*, tal el título elegido para el anhelado ensayo.

El profesor Saad nació en 1929, en Arroyo Corto, un pequeño poblado semirural del sur de la provincia de Buenos Aires. Integrante de una familia de inmigrantes libaneses, completó sus estudios primarios y secundarios, para luego radicarse en la Capital Federal. Allí se inscribió en la Facultad de Derecho de la UBA, donde tuvo un efímero paso al descubrir su vocación por el estudio de las religiones. Su aptitud lo llevó a ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, donde se graduó como Profesor de Filosofía, en 1961. En simultáneo, durante su etapa de estudiante universitario, se formó en distintas Academias de Francia, El Líbano e India. En estos viajes tomó distintos cursos con grandes intelectuales de la época, se

Gabriel Sivinian

Lic. y Prof. de Sociología (UBA). Coord. de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

1. Una versión preliminar de este artículo fue publicada en la Revista Zero el 31 de enero de 2019.

familiarizó con la postura de la no-violencia y estudió con el doctor Pyarelal Nayar, secretario de Mahatma Gandhi.

Extenso resultaría detallar el primer período de su trayectoria en la Universidad de Buenos Aires, como funcionario y docente. Solo mencionaremos la designación como Secretario del Rectorado, que estaba a cargo del doctor Risieri Frondizi, y el nombramiento en la Comisión de Reequipamiento del Consejo Interuniversitario, presidido por el doctor Rolando García. Comenzó su carrera docente en 1964, como Auxiliar del Departamento de Filosofía de la Facultad en que se recibió. Dos años después, renunció al cargo con motivo del derrocamiento del presidente constitucional doctor Arturo Illia.

Tras un nuevo viaje de especialización a la India, arribó a Venezuela, donde dictó distintos Seminarios en la Universidad de los Andes, en Mérida. En febrero de 1969, de regreso a la República Argentina, se produjo un sorpresivo llamado telefónico que marcaría definitivamente su vida. El Dr. Mostefa Lacheraf, embajador de la República Argelina Democrática y Popular en Buenos Aires, lo contactó para concretar un encuentro personal. Con estas palabras el profesor Saad Chedid recordaba la cita inicial y el principio de una relación que se extendería por los siguientes veinte años:

Lacheraf emprendió conmigo una cuidadosa iniciación en lo que él consideraba su propia militancia: *la lucha por las causas justas del mundo*. Esto es, las luchas nacionales de los pueblos coloniales por su liberación, de lo que por aquellos tiempos se conocía como el Tercer Mundo. Sus enseñanzas habrían de incorporarse definitivamente a una militancia comprometida con esas causas.

Allí, ese día, por primera vez, tomé conciencia de la existencia de Palestina y de los palestinos. Y también de la tragedia que estaba viviendo ese pueblo. (2004: XLII)

Décadas más tarde, al rememorar sus comienzos en el estudio del tema israelí-palestino, el profesor Chedid se complacía al esbozar las concordancias entre sus admirados y entrañables amigos, el argelino Mostefa Lacheraf y el palestino Edward Said: el compromiso con la Verdad, la no-violencia y la defensa de la lucha nacional de los pueblos contra los invasores extranjeros y el Terrorismo de Estado, atributos que destacaba de ambos en sus clases y conferencias.

∞

Conocí a Saad en noviembre de 2008. Fue en el marco del VI Encuentro sobre Genocidios, organizado por la Cátedra de Estudios Armenios de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), dirigida por la doctora Nélida Boulgourdjian. La Mesa sobre “Educación y prevención de los genocidios” estaba integrada por cuatro expositores, tres de los cuales —la profesora Mariela Flores Torres, el profesor Gabriel López y quien escribe— abordamos tópicos referidos a Palestina. Era toda una novedad en ámbitos donde se trataban múltiples casos de violaciones a los Derechos Humanos y en los cuales el tema palestino se hallaba sistemáticamente ignorado. Los tres disertantes de aquel día formamos parte del primer equipo docente —junto a los colegas Laura Lezcano y Martín Martinelli— liderado por Saad, durante el tercer ciclo de su trayectoria en la Universidad.

Recuerdo que el profesor se acercó a mí al concluir el debate de cierre, presentándose como Director de la Editorial Canaán. Cordialmente, me felicitó por la ponencia y me comentó su interés en publicarla. Nada expuso, en esa oportunidad, de la reciente creación de la “Cátedra Libre de Estudios Cananeos: de la Antigüedad al presente” (más adelante, Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”) en la cual había sido nombrado —junto al doctor Bernardo Gandulla— como Profesor Honorario, por su destacada labor en la UBA.

Apenas unos meses después, en agosto de 2009, tuve el honor de compartir con Saad la primera clase del Seminario “Edward W. Said y el conflicto israelí-palestino. Desde el colonialismo hasta la fundación del Estado de Israel”, con la cual se inauguraron las actividades académicas de la cátedra.

Fueron tiempos de formidable trabajo colectivo, en el cual cada integrante del novel equipo educativo vivenció el desarrollo de un notable giro epistémico. Los dos primeros libros que Saad puso a nuestra disposición fueron *Orientalismo* y *Cultura e Imperialismo*, de Edward Said. Para quienes egresábamos de carreras humanísticas de la UBA, adentrarnos en esas lecturas significó un quiebre categórico en nuestras formaciones sesgadamente eurocéntricas.

Desde un primer momento, la tarea de Saad tuvo por objetivo tender un puente entre Edward Said y nosotros, sus lectores del llamado Tercer Mundo; aquellos a quienes su amigo palestino intentaba prevenir de la fuerza del discurso cultural occidental y de los peligros que implicaba emplearlo sobre otros pueblos e, incluso, sobre nuestros propios colectivos de pertenencia.

Luego, cual Maestro que escudriñaba nuestros intereses, Saad enhebró sucesivas lecturas que abrieron nuestro horizonte formativo: en mi caso, André Gunder Frank, Samir Amin, Nur Masalha, Mazin Qumsiyeh y los decoloniales latinoamericanos, entre otros; siempre promoviendo y valorando la formación de una perspectiva propia y original.

Saad coincidía con la caracterización del intelectual como libre pensador que se expresa sin condicionamientos, tal como lo definiera Said. Y fundamentalmente, acordaba en el rol que este debía desempeñar en la sociedad:

Para mí, el hecho decisivo es que el intelectual es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, una filosofía u opinión para y en favor de un público. Este papel tiene una prioridad para él, no pudiendo desempeñarlo sin el sentimiento de ser alguien cuya misión es la de plantear públicamente, cuestiones embarazosas, contrastar ortodoxia y dogma (más bien que producirlos), actuar como alguien al que ni los gobiernos ni otras instituciones pueden domesticar fácilmente, y cuya razón de ser consiste en representar a todas esas personas y cuestiones que por rutina quedan en el olvido o se mantienen en secreto. (Said, 1996: 29-30)

La preocupación por las formas de representación en el enfrentamiento entre israelíes y palestinos mereció sus mayores esfuerzos. Recuerdo las primeras conversaciones que mantuvimos, cuando me convocó a participar de un Seminario en el cual trabajaríamos el lenguaje con que se aborda el problema. Se trataba de una clave de nuestra tarea académica: desafiar a los que dominan y nominan o, lo que es su inevitable reverso, a los que nominan y dominan. Por ello, sus primeras clases siempre comenzaban con el listado de términos que utilizaríamos en el curso (judío, semita, israelí, sionista, palestino, árabe, islámico, etc.) y la explicación de su valor semántico. Para él resultaba ineludible superar el chantaje retórico preparado por el sionismo (dominante-nominante en la cuestión), que obstaculizaba el debate racional, en función de la tergiversación y/o el ocultamiento de los hechos.

Va de suyo que la misión del Seminario y de la cátedra consistía en asumir la representación de las/os violentadas/os, silenciadas/os, débiles en este enfrentamiento, esto es, de las/os palestinas/os con un mensaje articulado en su defensa. Con cuidadosa laboriosidad, realizamos colectivamente sucesivos Programas de Estudio. En ellos, nos ocupamos de establecer nuestra perspectiva hermenéutica: el "conflicto israelí-palestino" surge de

un estratégico proyecto imperial europeo y occidental que promueve la ocupación de un territorio para implantar población foránea y el desplazamiento de los habitantes autóctonos. Luego, trabajamos el fenómeno racista que sustenta la llamada “Cuestión Judía” en Europa y el plan segregacionista del sionismo; la perspectiva orientalista que da origen a la denominada “Cuestión de Palestina”; la caracterización del proceso histórico en curso, en tanto Crimen de Lesa Humanidad y las legítimas formas de resistencia del pueblo colonizado.

Una tarea fundamental de Saad en estas propuestas consistió en ponernos a disposición la bibliografía necesaria. Aquí es donde se redimensiona su labor en la Editorial Canaán, desde la cual publicó a autores palestinos, israelíes y judíos de distintas nacionalidades, críticos del sionismo; esta tarea fue el sostén principal de Programas que se completaban con obras de variados y calificados autores.

Cuando advirtió que el Seminario centrado en Palestina estaba consolidado, se permitió profundizar en otras temáticas presentes, aunque no desarrolladas inicialmente. Entonces, se destacó su perfil de intelectual secular y autónomo, que goza, en términos de Said, de las virtudes del amateurismo y la marginalidad. Arremetió contra dogmas y ortodoxias religiosas, reveló la legitimación de la violencia monoteísta, que se encuentra en la base de la opresión que sufre el pueblo palestino (a propósito de “pueblos elegidos y tierras prometidas”) y de los pueblos colonizados desde los albores del despliegue imperial europeo y occidental. De esta manera, se delineó claramente su compromiso Humanista y Universal y la denuncia del sufrimiento de todos los pueblos sometidos.

Por cierto, también se granjeó enfados en estamentos religiosos, que se sumaron a los recogidos entre “creyentes-practicantes” de distintas doctrinas políticas. Claro que esto lo recibió a sabiendas de las consecuencias de sus actos, porque Saad siempre tuvo presente la definición de Edward Said: “el intelectual no es un pacificador ni un fabricante de consensos, acomodaticio ante los poderosos”. Por el contrario, su misión consistió en decirle la *Verdad al Poder*, fuera este corporativo, gubernamental, empresarial, comunicacional, político o religioso.

∞

Tras aquella primera cita en que “descubrió Palestina”, los encuentros del profesor Saad Chedid con el doctor Mostefa Lacheraf se tornaron habituales. El Embajador argelino realizaba una publicación titulada *La lucha*

*de liberación palestinese*, un conjunto de resúmenes y notas de autores palestinos y europeos que conformaron la iniciación y preparación en el tema del docente argentino.

La tarea conjunta de estos militantes de *la lucha por las causas justas del mundo* pronto se plasmó en la edición de tres libros sobre la situación de Palestina, la descolonización y el Tercer Mundo. Esos trabajos contuvieron la primera publicación de una obra sobre la *Nakba* en la República Argentina.

Llamativamente, la divulgación de los libros acercó al profesor Chedid al movimiento nacional justicialista, que llevaba por entonces dieciséis años de proscripción política. El compromiso de los sectores juveniles peronistas con las luchas por la descolonización lo alentó a esclarecer la tragedia palestina al conjunto del pueblo argentino, engañado por las falacias propaladas por el sionismo.

Producto de este acercamiento, en octubre de 1971, el profesor Saad promovió la publicación de una solicitada titulada "Llamamiento en favor de los derechos del pueblo palestino", difundida en el diario de mayor circulación del país. Con cientos de firmas, se constituyó en la primera manifestación pública de dirigentes nacionales sobre la cuestión y lo erigió a un sitio que jamás abandonaría: ser el referente argentino de la solidaridad con la lucha del pueblo palestino para el conjunto de sus conciudadanos.

Siguieron tiempos de intensa actividad, al calor de las luchas antiimperialistas y anticoloniales desarrolladas en los distintos continentes. Se incrementaron los viajes y los lazos con los movimientos nacionales argentinos, palestinos, árabes y africanos.

Producto de ese trabajo, en 1973, el profesor Chedid fue nombrado Director Ejecutivo y miembro del Consejo Directivo del Instituto del Tercer Mundo, de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); con esto se inauguró la segunda fase de su trayectoria en esa Universidad.

El Terrorismo de Estado que asoló a la República Argentina y a las naciones hermanas sudamericanas afectó considerablemente su tarea, al reprimir toda forma de organización popular a través de los métodos más atroces. Muchos/as de sus compañeros/as fueron desterrados/as, encarcelados/as, asesinados/as y desaparecidos/as, lo cual lo impulsó a realizar anónimas acciones de solidaridad con las víctimas y sus familiares.

Por esas épocas, el profesor Saad se recluyó en su comunidad de origen, desempeñó labores que lo llevaron a presidir la Fundación Argentino-Árabe, cargo que ocupó hasta 1986.

## *El compromiso y el legado del profesor Saad Chedid*

Entre los años 1981 y 1984, editó y dirigió la revista *Estudios Árabes* que luego, al ejercer la representación para América Latina de la “Fundación Instituto de Estudios Palestinos”, dio paso a la revista *Estudios Palestinos*. Allí estableció relación con destacados intelectuales palestinos como los doctores Constantine Zurayk y Walid Khalidi.

Durante la década de los ochenta volvió a la tarea editorial, con la publicación de libros sobre Palestina, El Líbano, el Islam, el Justicialismo y los Países No Alineados. Asimismo, fue convocado por organismos internacionales para disertar sobre el tema israelí-palestino; entre esas actividades se destacó la “Conferencia Internacional sobre la Cuestión de Palestina”, dictada en Ginebra, bajo los auspicios de la ONU, en septiembre de 1983.

Un atentado en sus oficinas lo hizo modificar sus planes y volcarse a la política nacional. Decepcionado rápidamente con el gobierno de Carlos Menem, sus vínculos con confederaciones de la Pequeña y Mediana Empresa y con sindicatos, lo llevaron presidir la Fundación pro Universidad de la Producción y del Trabajo. Desde esta institución editó las *Obras completas* de Juan Domingo Perón y una compilación de los discursos, mensajes y escritos de Evita.

Pese a un alejamiento circunstancial, el profesor Chedid nunca abandonó la causa del pueblo palestino. De hecho, fue durante sus viajes en la década de los noventa cuando consolidó su amistad con Edward Said, al asistir a sus distintas conferencias en los Estados Unidos.

Tras un breve paso por la función pública gubernamental, retomó su trabajo intelectual con la producción y divulgación de conocimientos sobre la causa palestina. Claro que las circunstancias que decidieron su retorno no fueron agradables:

(...) la muerte de mi amigo Edward W. Said y el angustioso llamado de su hija Najle (en relación al pedido de su padre para que continuara la lucha y su deseo de no llevar esa carga sola) me conmovieron y me han obligado a regresar a un compromiso que, incluso, va más allá de Edward W. Said y su hija Najle, ellos fueron los que reavivaron en mí el anhelo de volver con la misma actitud de antes: ayudar en mi propia Patria a esclarecer la tragedia palestina. (2004: LV)

Tan solo dos meses después del fallecimiento, en noviembre de 2003, el profesor Saad Chedid publicó el libro *El legado de Edward W. Said*, en homenaje a su “compañero, amigo y hermano en las luchas por la justicia

y solidaridad y por las causas justas del mundo”, como lo definió en la presentación de la obra. Esta publicación adquirió enorme trascendencia, por diversos motivos. Significó la inauguración de la Editorial Canaán, un nuevo proyecto tendiente a superar la encerrona en torno al conocimiento de la *Nakba* palestina en Nuestra América.

Además, fue el punto de partida de su tarea de transmisión del legado de Edward Said en la República Argentina. “Subido sobre los hombros de un gigante”, como solía afirmar, fue dando los pasos necesarios para la conformación de una cátedra universitaria en su homenaje, que ideó con proyección nacional y continental.

Asimismo, expresó el inquebrantable compromiso del profesor Saad Chedid con la causa del pueblo palestino, con lo cual inició una etapa que abarcó los últimos quince años de su vida, hasta el día de su partida.

## **Bibliografía**

- Chedid, S. (2004). La historia de un dilema político, en Chedid, S. (comp.). *Palestina o Israel*. Buenos Aires, Canaán.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

## *En búsqueda de una epistemología crítica. O de cómo posicionarse frente a la opresión*

Verónica Seghezzeo

Docente e investigadora de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”

¿Cuál es el sentido de nuestra intervención como académicos? Justamente, poder seguir siéndolo.

Si nuestra labor intelectual se fundamenta en la búsqueda incansable del pensamiento crítico y las epistemologías libertarias, encorsetarnos, no permitir ese ejercicio, cercenaría nuestra capacidad discursiva. Necesitamos de ella para poder construir un conocimiento no coercitivo.

Privarnos del uso de un concepto, idea o palabra para criticar o denunciar las políticas de cualquier Estado, es siempre y en cualquier circunstancia un acto de injusticia. Se omite así todo lo concerniente a un campo de significación.

Entendemos que todas las tragedias humanas merecen ser contadas. No debería haber víctimas de primera y víctimas de segunda. Nuestra tarea consiste en formar parte del grupo de aquellos que le cuentan al mundo la tragedia del pueblo palestino. Necesitamos de la libertad narrativa para atender las ignominias que atentan contra la libertad de los seres humanos. Nuestra labor no está pensada en términos de “naciones”. Preferimos referirnos a las geografías. Hoy, ahora, en este instante la geografía de Palestina está siendo pisoteada.

No nos forjamos como quienes hablan por los sujetos avasallados, sino que partimos de allí, de esa situación de sojuzgamiento, para enunciar. Palestina es nuestro referencial teórico en pos de crear un corpus de conocimiento crítico, libertario y férreo defensor de los derechos humanos.

Consideramos que las lastimadas vidas palestinas también merecen ser lloradas. Es inadmisibles a los ojos de cualquier justicia que se entienda jus-

ta, pensar las vidas del pueblo palestino como una evanescencia. Alzamos nuestra voz porque hemos elegido esta forma de ser en el mundo, de manera contrahegemónica y desde los márgenes, sorteando tempestades que exceden nuestras fuerzas.

Nuestra labor la concebimos desde, para y por Palestina. Acallar nuestra tarea imprimiría un manto de invisibilidad a las violencias sobre ella cometidas.

Impedir el uso del lenguaje convierte en oscura trama todo lo que resultaría indecible. Posibilitar penalizar la conceptualización crítica acalla las voces de aquellos que buscamos historizar Palestina. Hablar de su pueblo, su cultura, su música, sus poetas conlleva inevitablemente a denunciar a quienes ejercen sobre esa tierra una opresión sistemática.

Silenciar nuestras voces equivaldría a sostener la perpetuación de las injusticias.

Inexorablemente habitamos una puja por la intelegibilidad. Debemos transitarla, tener voz para hacerlo y volver legible aquello presentado como ausencia, tal como enseñaba nuestro querido Edward Said. En honor a su gran obra intelectual es que ejercemos nuestro derecho a la palabra en pos de un conocimiento que nunca deje de estar comprometido con los derechos inalienables de los pueblos oprimidos.

No podemos sentirnos a gusto en un mundo que acepta que algunas vidas no merecen ser vividas. Ese es el desprecio que se le infringe a Palestina hace décadas, culpándola por el mero hecho de existir.

Nosotros, como académicos, tenemos la obligación moral de contribuir a asegurar su derecho a la existencia.

## *Son setenta y dos años de ocupación*

Es común oír decir que la ocupación de Palestina por parte del Estado de Israel comenzó en 1967 con la Guerra de los Seis Días, al producirse el fulminante triunfo del mismo contra los Estados árabes vecinos y la toma de Cisjordania, Gaza, Los Altos del Golán (Siria), las Granjas de Shebaa (Líbano) y la península de Sinaí (Egipto). Las resoluciones de las Naciones Unidas como la 242/67 y la postura de todos aquellos países que se oponen a la anexión del valle del Jordán que anunciara el primer ministro de Israel, Benjamín Netanyahu, con el apoyo de Donald Trump —no renunciada sino solo postergada— parten de la base de que Israel es la legítima soberana del territorio cuyo dominio obtuviera en la guerra de 1948, territorio que constituía el 78% de la Palestina del Mandato británico. Asumen así la postura del Estado de Israel según la cual las Naciones Unidas le confirieron ese territorio al “Estado judío” previsto en la Resolución 181 de la ONU. El sionismo, movimiento político nacionalista fundador de dicho Estado, obtuvo un indudable éxito político al lograr imponer esa interpretación de los hechos que le confirió un argumento de legitimidad para su dominio territorial.

En un libro de mi autoría (2012) he sostenido la tesis de que se trata de una falacia, resumidamente porque: 1) se trató de una mera recomendación, esto es, una propuesta de mediación que las partes no aceptaron; 2) las Naciones Unidas no pueden disponer del territorio de ningún pueblo, ni siquiera de los territorios fideicomitidos sin consultarlo (art. 76 de su Carta Orgánica); 3) sus resoluciones no son vinculantes (art. 10, ídem); 4) la Resolución 181, una vez aceptada por las partes debía ser puesta en práctica por el Consejo de Seguridad, el que no lo hizo; 5) los límites de la tregua de 1949

Miguel Ibarlucía

Abogado. Lic. en Historia. Prof. de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos “Edward W. Said”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

—la Línea Verde— no coinciden con los del Estado Judío propuesto en la Resolución 181 (este era sobre el 54% de Palestina y la Línea Verde dejó para Israel el 78%, incluida la Galilea Occidental y Jerusalén Occidental).

Los sionistas niegan el derecho de los palestinos a su territorio con el argumento de que como nunca habían tenido un Estado propio no podían reclamarlo. El argumento carece de todo fundamento porque el Estado Palestino fue tácitamente creado y reconocido internacionalmente el 24 de julio de 1922 cuando la Sociedad de las Naciones sancionó el Mandato sobre Palestina. Del cuerpo de disposiciones del Mandato surge claramente ese reconocimiento, aun cuando se lo sometiera a la administración de una potencia tutora, por ejemplo, al reconocer la existencia de una ciudadanía palestina —no hay ciudadanía sin Estado—. De hecho más de 132.000 inmigrantes judíos la habían adquirido antes de 1948 (Cattan, 1973: 88). Pero además los derechos de los pueblos, como de los seres humanos, existen más allá de que el orden legal los reconozca o no. Lo contrario es equivalente a sostener que un esclavo no tenía derechos en la Roma antigua porque el orden jurídico lo consideraba una cosa y no una persona.

Por ende, al dictarse la Resolución 181 en 1947 ya existía el Estado de Palestina, sometido al poder tutorial británico. Las fuerzas paramilitares sionistas —crecidas al amparo del poder colonial— se volcaron a una guerra de conquista de todo el territorio, parcialmente detenida por los ejércitos de los Estados árabes vecinos que impidieron la conquista del 22% de la Palestina del mandato.

Ahora bien, el art. 2 de la Carta de las Naciones condena “la amenaza o el uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado”, lo que importa proscribir el derecho de conquista en todas sus formas. De allí que la conquista de Palestina por Israel fue absolutamente ilegal y contraria al derecho internacional. Al admitir al Estado de Israel en 1949, las Naciones Unidas entraron en contradicción consigo mismas. Los Estados que lo reconocieron violaron la Carta de las Naciones Unidas.

De todo lo dicho surge en forma clara que la ocupación de Palestina comenzó en 1948, el año de la limpieza étnica de dos terceras partes de su población autóctona (aproximadamente 750.000 personas), y no en 1967 como sostienen todos aquellos países —en particular la Unión Europea y los latinoamericanos— que preconizan sobre esta base la llamada “solución de dos Estados” con Israel en el 78% del territorio y Palestina en el 22% restante, fragmentada en dos partes, Cisjordania y Gaza.

El movimiento nacional palestino, representado por la Organización de Liberación de Palestina (OLP), se negó a reconocer al Estado de Israel por ilegítimo, caracterizándolo correctamente como producto de una conquista colonial y preconizando un estado único, laico y democrático, en el que convivieran pacíficamente musulmanes, judíos y cristianos como había sido antes del arribo de la inmigración sionista. Sin embargo, en la Conferencia de Argel de 1988, la OLP adhirió a la solución de los “dos Estados” y se mostró dispuesta a reconocer al Estado de Israel. Se había producido el levantamiento de los jóvenes palestinos conocido como Intifada que conmoviera al mundo y pusiera sobre el tapete la brutalidad de la ocupación, lo que hizo imperioso hallar una solución pacífica a una situación de opresión que llevaba varias décadas. La dirigencia palestina estimó que el clamor y la presión internacionales, unidos a la movilización popular, obligarían a Israel a ceder en sus pretensiones territoriales y que, al haberse consolidado el dominio militar israelí sobre el territorio conquistado en 1948, se imponía una solución pragmática, renunciando de este modo a sus legítimas aspiraciones sobre el 78% perdido en aquella oportunidad.

Como es sabido, nada de ello ocurrió. Los Acuerdos de Oslo firmados en 1993 no preveían el reconocimiento de un Estado palestino sino tan solo de una “autoridad nacional” que se hiciera cargo de administrar Cisjordania y Gaza, sin soberanía territorial ni retiro de las colonias israelíes allí implantadas, con el disciplinamiento simultáneo de las protestas palestinas de forma tal que Israel se liberaba de la tarea de represión primaria que quedaba para una segunda instancia y con el control de las fronteras.

A casi treinta años de su firma, el fracaso de los Acuerdos de Oslo y de la “solución de dos Estados” es evidente. La población israelí ha legitimado en las urnas en forma reiterada a una dirigencia política que postula la anexión definitiva de Cisjordania, a la que llaman por sus nombres bíblicos de Judea y Samaria, continuando con la clásica política sionista de utilizar el relato torático<sup>1</sup> como argumento de legitimidad para la conquista territorial. La oposición laborista, que adhiriera a aquella propuesta, ha ido reduciendo su caudal político al punto de quedar desplazada como principal partido alternativo y reemplazada por otro —la coalición Azul y Blanco— que acepta la anexión. La izquierda —el partido Meretz— centrada en la lucha LGTB, casi ha desaparecido.

De este modo el Estado de Israel, que al constituirse en 1948 concitara la simpatía generalizada del mundo occidental como producto de la masacre de las comunidades judías de Europa a manos del nazismo, va consolidando

1. La Torá o Torah, que significa la ley, es el nombre de los primeros cinco libros del Tanaj o Biblia hebrea, como es sabido.

cada vez más su condición de Estado de conquista, responsable de instaurar un régimen de discriminación étnica contra los palestinos que no alcanzó a expulsar en 1948, de *apartheid* contra los que habitan los territorios ocupados en 1967, y de genocidio progresivo por tornar insoportable sus condiciones de existencia (art. 2 de la Convención contra el Genocidio), en especial respecto de los expulsados en la primera oportunidad.

De allí que no es correcto:

- 1) Hablar de la partición de Palestina —nunca se puso en práctica— sino de la conquista del 78% de Palestina en 1948 por las fuerzas paramilitares sionistas,
- 2) Perder de vista que los refugiados palestinos más que refugiados son expulsados en esa guerra de conquista,
- 3) Pensar en 53 años de ocupación ya que son 72 años transcurridos desde 1948.<sup>2</sup>

Finalmente, es imprescindible recordar lo que dice el historiador israelí Ilan Pappé con la claridad que lo caracteriza:

Solo afrontando los acontecimientos de 1948, reconociéndolos y honrando la memoria de sus víctimas habrá una oportunidad de genuina reconciliación en Palestina e Israel. (Pappé, 2009: 10)

2. Siempre y cuando no seamos más precisos y advirtamos que la ocupación comenzó el 9 de diciembre de 1917 cuando el Gral. Allenby cruzó el puente que hoy lleva su nombre y tomó Jerusalén.

## **Bibliografía**

- Cattan, Henry (1973). *Palestine and Internatinal Law. The Legal Aspects of the Arab-Israeli Conflict*. Longman, Group Ltd., Bristol.
- Ibarlucía, Miguel (2012). *Israel, Estado de conquista*. Editorial Canaán, Buenos Aires.
- Pappé, Ilan (2009). *Los demonios de la Nakba*. Editorial Canaán, Buenos Aires, pág. 10.

## *Limpieza étnica y colonización. El movimiento sionista y sus mitos movilizadores*

### **Introducción**

La publicación de este *dossier* de la revista *Espacios* en homenaje a nuestro querido maestro Saad Chedid constituye una oportunidad para tematizar algunas narrativas elaboradas en torno al movimiento sionista y al Estado de Israel que, a nuestro juicio, buscan opacar su impronta colonial y excluyente.

Nuestro querido Saad, incansable luchador por la causa palestina, se rigió a lo largo de su vida por una ética humanista de raíces heterogéneas, en base a priorizar y subrayar siempre aquello que la humanidad tiene en común por sobre las diferencias y las exclusiones. Desde ese profundo humanismo, sus críticas al movimiento sionista y al Estado de Israel estuvieron siempre motivadas por un repudio al carácter racista y exclusivista de dicha ideología, y por el carácter injusto del proceso histórico que padecieron los palestinos. Como pacifista radical, el profesor Saad luchó y abogó por una resolución democrática, plural e inclusiva del conflicto al que le dedicamos nuestra atención.

En homenaje a su espíritu humanista, y en honor a sus enseñanzas, en el presente artículo nos proponemos abordar algunos elementos clave del imaginario construido alrededor del sionismo y el Estado de Israel, sus usos y manipulaciones. Nos referimos básicamente a aquellos elementos y trayectorias históricas que han permitido a los dirigentes sionistas presentar su proyecto como una empresa utópica, idealista, de vocación igualitaria y humanista, de cara a la opinión pública, a las propias comunidades judías y

Lautaro Masri

Profesor de Antropología, FFyL. UBA. Investigador y docente en la Cátedra Libre de Estudios Palestinos Edward W. Said.  
lautaro.masri@gmail.com

a sí mismos, a la par que avanzaban hacia la conquista y la limpieza étnica de Palestina.

## **Sionismo e identidad judía**

Al momento de analizar los factores que explican el éxito del movimiento sionista para construir un Estado judío en Palestina, es indispensable tener en cuenta algunas tramas ideológicas y trayectorias de dicho movimiento, que dan cuenta de su atractivo de cara a las potencias imperiales y definen parte de su impronta y su identidad.

Entre los discursos a los que el sionismo ha apelado para legitimarse, un elemento clave lo constituye su impronta orientalista. Como lo señalara Edward Said (1979), en sus trascendentales y fundacionales trabajos, por orientalismo debe entenderse el imaginario cultural que históricamente ha tendido a presentar, interpretar y definir a “Oriente” y a los “orientales” en una relación de alteridad negativa respecto a la propia imagen que los europeos elaboraran de sí mismos. Una alteridad en la que tanto la geografía como los habitantes de aquello definido como “oriental” son percibidos como un espacio y una población homogéneos, que habitan un territorio derruido, padecen el atraso económico y cultural y requieren del influjo de la iniciativa europea para salir del letargo.

Este imaginario orientalista, como bien lo señalara Said, sin dudas atraviesa el pensamiento de los dirigentes sionistas y explica en cierto punto el carácter simbiótico del vínculo entre el sionismo y el imperialismo británico desde el mismo momento de surgimiento de su proyecto a mediados del siglo XIX. En efecto, desde Moses Hess (1860) a Theodore Herzl (1896), y luego hasta Weizmann y Ben Gurion, en su génesis y en su praxis cotidiana de seducción de los dirigentes europeos, el sionismo busca presentarse como un enclave occidental “en medio de un oscuro mar islámico” (Said, 1979). Parte del atractivo de su empresa radica en presentar la construcción de un Estado Judío en Palestina como una “occidentalización” del país o —en algunos casos— como la recuperación de Palestina para “Occidente” luego de las derrotas de las cruzadas (Sivinián, 2019).

Un elemento adicional, al momento de pensar las formas y los discursos a los que el naciente movimiento sionista ha apelado, tiene que ver con los usos de las Escrituras y la tradición religiosa para justificar su derecho a la conquista de Palestina. Como lo muestra Shlomo Sand (2011), estos usos

tienen que ver con una lectura secularizada de los textos bíblicos (entre otros), que se interpretan como documentos históricos en función de la construcción de una identidad judía en clave nacional. En efecto, estas lecturas de los textos sagrados como narración histórica, que detalla las penurias de un pueblo homogéneo (concebido como etnia), destituido de una improbable existencia nacional en un improbable Estado Judío en Canaán, tienen como objetivo presentar al sionismo, un proyecto de colonización y conquista, como el mero “regreso” de una nación a su tierra ancestral.

Sumado a esto, aquí nos interesa remarcar un elemento adicional que, a nuestro juicio, explica también el atractivo del movimiento sionista frente a las dirigencias europeas, y que tiene que ver con el carácter antiasimilacionista del sionismo. Nos referimos a la impronta “reaccionaria” del movimiento sionista, que interpreta con renuencia y desconfianza el proceso de integración sociocultural que tiene lugar en las sociedades europeas del siglo XIX, proceso del que los judíos toman parte con afán.

Este carácter del sionismo, que puede encontrarse embrionariamente en los escritos de Moses Hess, sin dudas adquiere relevancia a partir de 1882 con los escritos de Leon Pinsker y luego más fuertemente con la edición de *El Estado Judío* de Theodore Herzl (1968 [1896]). En estos escritos, y posteriormente en las reuniones partidarias de los sucesivos Congresos Sionistas que tienen lugar a partir de 1897, el movimiento sionista se presenta como un proyecto que pretende dar respuesta a dos aspectos de lo que se conoce como “la cuestión judía”. Por un lado, el antisemitismo, más marcado en el Este europeo, y con peso creciente en el centro de Europa. Por el otro, el riesgo de desaparición de la identidad judía, como consecuencia del proceso de secularización e integración de los judíos en las patrias en que viven.

El sionismo se presenta como un proyecto que busca resolver estas dos problemáticas a partir de la migración masiva a Palestina. Esto conlleva, como vimos, un esfuerzo continuo por presentar a Palestina como una geografía desocupada. Pero también implica la conceptualización de los judíos como una nación aparte, desamparada, que solo puede alcanzar la autonomía y librarse de la discriminación en el seno de un Estado solo para judíos. De esta manera, para el sionismo, el principal objetivo pasa por reconvertir la identidad judía en una identidad nacional, homogénea y llevar a cabo la construcción de un Estado solo para judíos como la única garantía para la preservación de esa identidad. Así lo sentían los principales dirigentes sionistas. Como lo señalaba Aaron David Gordon, uno de los principales referentes del sionismo en Palestina:

Si no podemos vivir una vida nacional plena y completa, da lo mismo asimilarnos totalmente. Si no colocamos el ideal nacional por encima de cualquier otra consideración, terminemos de una buena vez con esto, dejémonos fundir para siempre con los pueblos entre quienes estamos dispersos. Hay que comprender claramente que, si no tomamos la delantera, la asimilación se hará de manera natural. Dado que el peso de la religión ya no es lo que era, las cosas irán más rápido cuando la situación de los judíos mejore verdaderamente. (Citado en Sternhell, 2013: 76)

Estas concepciones entrarán en pugna con las posturas “asimilacionistas” de distintos tipos. Por un lado, con las posiciones liberales de los judíos franceses, británicos y europeos occidentales en general, que veían con buenos ojos y de manera incuestionable la creciente participación de los judíos en dichas sociedades. Por otro lado, el sionismo entra en competencia y rivalidad con un fenómeno que estaba tomando forma en el Este europeo, que tiene que ver con la numerosa adscripción de los judíos a los partidos y organizaciones de trabajadores, socialistas y revolucionarias (Karady, 2000; Mendes, 2014; Traverso, 2014). Con ello hacemos referencia al *Bund* (La Unión General de Trabajadores Judíos de Lituania, Polonia y Rusia), a los partidos comunistas ruso y polaco y al *Poalei Zion* (Kuhn, 2011). Cada una de estas corrientes, de clara formación marxista, con diferencias y oposiciones fuertes entre sí, se ocupó de organizar políticamente a los trabajadores judíos en función de sus intereses y necesidades (materiales y de seguridad frente a la avanzada *pogromista*) y presentó diferentes nociones acerca de cómo responder a las encrucijadas del período que los tendría en el centro de la escena.

Como lo muestran Brossat y Klingberg (2016), fueron estos judíos de la clase trabajadora del Imperio zarista y de Polonia los que, a partir de la construcción de organizaciones de trabajadores judíos, constituyeron la base de lo que luego serían los partidos socialdemócratas y revolucionarios del Imperio zarista y demás países del *yiddishland*. Hasta la Revolución bolchevique, fue el *Bund* el partido de izquierda que logró mayor adhesión en el mundo *yiddish*. Este partido, que combinaba la actividad cultural y la organización política de los trabajadores judíos, tuvo como objetivos no solo la reivindicación de una cultura judía urbana y específicamente europea oriental, sino que también buscaba hacer frente a la miseria y la desigualdad que padecían los judíos. De formación marxista, los militantes *bundistas* entraron

en tensión entre el particularismo judío y el universalismo a lo largo de todo el período que transcurrió desde su formación en 1897 hasta 1948.

## **Laborismo, socialismo y colonización**

Es en este marco que el *Poalei Zion* (Trabajadores de Sion), surgido hacia fines del siglo XIX, emergió como una corriente interna del movimiento sionista reivindicando una impronta marxista y socialista. Originalmente nacido de la mano de Borojov (1968 [1906]), este sionismo socialista llevó adelante una prédica orientada al proletariado judío, mediante la apelación a la lucha de clases y la postulación de la construcción de una sociedad nueva, mayormente judía, desestimando la presencia de los palestinos en el territorio que anhelaban.

Esta particular versión de un “socialismo nacional” en un único país y para un único colectivo tuvo un impacto por demás significativo en la historia del sionismo y de Palestina. Aunque a mediano plazo sus dirigentes, programas e instituciones serían marginalizados paulatinamente del movimiento, la prédica socialista y la apelación a los trabajadores fueron de suma importancia como “mitos movilizados” (Sternhell, 2013) que ayudarían al sionismo en su proceso de acumulación: de capital, de inmigrantes, de volumen político, de legitimidad.

En efecto, la ideología difusa del sionismo socialista acompañó a muchos de los que llegaron a Palestina hacia fines del siglo XIX, y movilizó la creación de los primeros *kibbutz* y *moshavs*, así como las primeras instituciones de orientación sionista. Este movimiento colectivista constituyó uno de los primeros movimientos para poblar el territorio y fue su impronta la que dirigió con escaso éxito la colonización sionista de Palestina.

Sin embargo, como lo muestra Sternhell (2013), con la llegada de la segunda ola migratoria hacia 1905, comenzó un proceso que tomaría fuerza hacia el final de la Primera Guerra Mundial, con la conquista de Palestina por parte de los británicos. A partir de entonces, se inició un movimiento complejo en donde confluyeron la voluntad y las gestiones de Chaim Weizmann en Europa para unir los intereses de sionistas y británicos, con la emergencia de un liderazgo y un proyecto claro en Palestina, encarnado en la figura de Ben Gurion. Es este dirigente, emigrado a Palestina en 1906, integrante del *Poalei Zion* palestino, quien encabezaría el proceso de conformación del sionismo laborista. Un movimiento orientado a seducir, movilizar, organizar

y garantizar la integración de los inmigrantes judíos de la clase trabajadora, concebidos como la materia prima indispensable para la construcción de una sociedad judía en Palestina. Para Ben Gurion:

Nuestro problema aquí no es adaptar nuestra vida a tal doctrina antes que a tal otra... Nuestro gran problema, nuestro principal problema es la inmigración masiva de los trabajadores... Nos hace falta darles trabajo y establecerlos en la tierra. Tal es y tal debe ser nuestra misión principal. (Sternhell, 2013: 115)

Este emergente sionismo laborista fue el resultado de la confluencia ideológica, política y pragmática de un conjunto de dirigentes con origen disímil, y conllevó la paulatina marginación, al interior del sionismo socialista, de aquellos dirigentes y posiciones más cercanas al clasismo, al internacionalismo y al humanismo, en favor de nociones más cercanas al nacionalismo tribal. En efecto, fue el propio Ben Gurion quien favoreció la disolución del *Poalei Zion* primero, para dar luz a un nuevo partido, el *Ajdut HaAvodat*, conformado y liderado por él mismo, y acompañado por dirigentes que, aunque sostenían la adhesión del partido a la Segunda Internacional Socialista, representaban posiciones alejadas del internacionalismo marxista. Hacia 1920, este partido confluyó con el nacionalismo organicista más clásico del partido *Hapoel Hatzair* para dar lugar a la creación de la *Histadrut* (Federación General de Trabajadores de la Tierra de Israel) primero, y al *Mapai* (Partido de los Trabajadores de la Tierra de Israel) una década después.

La creación de estas dos instituciones significó la emergencia y consolidación de un sionismo laborista que logró combinar exitosamente, en su prédica, la reivindicación de los trabajadores como el sujeto histórico y protagonista de su empresa, la defensa de sus intereses y necesidades y, al mismo tiempo, su interdependencia mutua con respecto a la nación. En efecto, como lo muestra Sternhell (2013), en este movimiento se combinaban la reivindicación de lo colectivo por sobre el individualismo, la preponderancia de las necesidades e intereses de la naciente "nación" judía por sobre cualquier interés de clase y, al mismo tiempo, la reivindicación del trabajador como el motor del proyecto. Esta identidad puede entenderse, en parte, como el resultado de la subsunción del ideario socialista y su reconfiguración bajo el mando de la lógica nacionalista.

Un ejemplo de esta reconfiguración puede encontrarse en la reivindicación que realiza el laborismo del "trabajo judío" y los trabajadores judíos. La valoración continua del trabajo manual, físico en colonias agrícolas

en Palestina, es presentado por el discurso laborista como una forma de “redención”, una vía hacia la liberación y la emancipación. Representa un elemento clave en el proyecto de “revolución cultural” que el laborismo propone en reemplazo o como alternativa de una revolución socialista. En efecto, para el laborismo, el trabajo en el campo representa una manera de superar un “estadio” perjudicial de los judíos europeos, orientados (según este movimiento) mayormente hacia labores especulativas y poco productivas, que serían causa de la bancarrota moral de los judíos europeos, parte de una tradición histórica que el sionismo busca dejar de lado.

Así, frente a la figura del proletario como sujeto histórico de la revolución social, el laborismo reivindica al trabajador agrícola como protagonista de un cambio cultural, como vanguardia de un renacimiento nacional, la creación de un “hombre nuevo” judío, más digno y vital que los judíos del pasado (Zertal, 2010).

Al mismo tiempo, esta “redención” a partir del trabajo, también se aplica a la tierra labrada. Anclado en el ideario orientalista, según el cual la tierra que habitan los palestinos es considerada en abandono, el quehacer del trabajador judío se presenta como una tarea primordial para recuperar territorio, judaizarlo, e incorporarlo al universo de la producción, la eficiencia y la modernidad.

Esta orientación hacia el trabajo y el trabajador judío no solo es importante para el proyecto de reconfiguración de la identidad judía, sino también como la piedra basal de la construcción de una sociedad, una economía y una institucionalidad paraestatal judías. Ejemplo de ello es la interrelación de la *Histadrut* y el colectivismo agrícola, las formas en que una y otro orientan su acción, se influyen mutuamente y conforman los dos polos de un entramado institucional que permita al sionismo palestino canalizar y convertir un proyecto abstracto, elaborado y fomentado en los salones europeos, en una realidad concreta sobre el terreno.

Como ya dijimos, la *Histadrut*, creada en 1920, nació con el nombre de Federación de Trabajadores, aunque desde sus primeros años, progresivamente, se convertiría en una red de instituciones que aspiraba a controlar, regular y satisfacer las necesidades de los trabajadores judíos en cada uno de los ámbitos de su existencia. Con un discurso y una prédica colectivistas, de centralismo estatal, prontamente la *Histadrut* (comandada por los dirigentes laboristas) se convirtió en propietaria de empresas públicas, instituciones educativas, servicios de salud y logística. Tuvo entre sus objetivos regular y controlar el flujo de trabajo judío, las relaciones entre empresarios

y trabajadores, abogar por los derechos de estos últimos, siempre y cuando sus demandas no obstruyeran ni cuestionaran el interés supremo, el interés nacional. Asimismo, esta Federación orientó sus esfuerzos a garantizar el trabajo para los judíos, favoreció la exclusión de los palestinos, y prohibió su afiliación al sindicato. Finalmente, operó de correa de transmisión entre los recursos económicos provenientes de las distintas agencias recaudadoras alrededor del mundo y los asentamientos agrícolas sionistas.

Por su parte, la red de *kibutz* y *moshavi*, con su forma de vida comunal, su forma de producción cooperativa, y la red de instituciones creadas para garantizar una vida autónoma en las colonias presentan una trayectoria por demás ilustrativa de los modos en que el laborismo reconfiguró instituciones y creaciones originalmente alineadas con el utopismo en función de su proyecto de conquista y colonización.

Nacidas a finales del siglo XIX, atravesadas por el ideario idealista (socialista, anarquista) de algunos de sus integrantes, la economía colectivista agrícola se transformó en una institución central en el movimiento laborista, que hizo de estos establecimientos el núcleo de sus políticas. Ello no porque estas instituciones representaran algún tipo de cuestionamiento a las formas capitalistas tradicionales, o porque constituyeran el embrión de una sociedad futura igualitaria, sino en tanto y en cuanto se presentaran como una alternativa más segura frente a las colonias agrícolas capitalistas, tendientes en general a utilizar trabajadores palestinos.

Incorporados a la red institucional elaborada por el laborismo, a los circuitos productivos y económicos que ella construyó, estas colonias cumplieron el doble papel de cobijar, dar un trabajo, una ocupación y un sustento a los inmigrantes, al mismo tiempo que sirvieron de bastión judío en el territorio a conquistar, garantizando una presencia judía sustentable y autónoma, sin necesidad de recurrir al contacto y al trabajo con los palestinos.

## **Consideraciones finales**

La interdependencia mutua de las colonias agrícolas y la *Histadrut* que hemos mencionado es ilustrativa del rol del laborismo como articulador, primero, y dirigente, luego, de un proceso histórico donde diversos actores, asociaciones y trayectorias fueron incorporados a un proyecto concreto de colonialismo de asentamiento. En efecto, es esta red de instituciones creadas por el movimiento laborista desde 1920 la que le permite organizar la

inmigración, garantizar el trabajo y la producción, fomentar el crecimiento de una sociedad y una economía judía autónoma y dar volumen político institucional a la comunidad judía en Palestina de forma independiente respecto a los palestinos y a la propia estatalidad británica. Como señala Said (1979), se trata de la creación de una red de instituciones coloniales autónomas que paulatinamente crece en paralelo a la presencia palestina, no destruye lo que existe, sino que tapa, bloquea la presencia palestina y produce una separación tajante, irreversible.

Pero no solo ello. La paulatina incorporación de algunos elementos del ideario socialista, la reconfiguración y mantenimiento de algunas creaciones orientadas originalmente por un espíritu utópico, la apelación continua al rol y protagonismo de los trabajadores,- todos ellos elementos originarios de discursos y posiciones paulatinamente marginalizadas dentro del sionismo- permiten a este movimiento, hasta el día de hoy presentar al suyo como un proyecto utópico y bien intencionado.

La integración de aquellos elementos utópicos elaborados hacia fines del siglo XIX en la amplia red del laborismo, despojados de toda su potencia, subsumidos en una narrativa y en un conjunto de instituciones de naturaleza distinta, orientadas crecientemente por el nacionalismo tribal exclusivista, permitieron al sionismo dotar a su proyecto de una pátina de legitimidad y de un cierto atractivo. Un proyecto que, desnudo del ropaje socialista que utiliza, no representa otra cosa que un plan de conquista y expulsión de los palestinos (Pappe, 2014).

Finalmente, cuando el conjunto de instituciones creadas por el sionismo laborista esté totalmente maduro, cuando los inmigrantes sean número suficiente, la economía y la estatalidad paralela elaborada por el sionismo hayan adquirido el volumen suficiente, será este sionismo "socialista", sus dirigentes, sus integrantes en los *kibutz*, en la *Histadrut* y en las fuerzas armadas quienes llevarán adelante, con convicción, la limpieza étnica de Palestina.

## **Bibliografía**

- Borjov, D. Ver (1968 [1906]). Nuestra Plataforma, bases del sionismo proletario. En *El sionismo: crítica y defensa*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Brossat, A. y Klingberg, S. (2016). *Revolutionary Yiddishland. A History of Jewish Radicalism*. Londres, Verso. [version e-reader].
- Chedid, S. (2019). Palestina o Israel. En *La cuestión de Palestina. Aportes a diez años de la creación de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos Edward Said (UBA)*. Buenos Aires, Nueva Editorial Canaan.

- Dick, G. (1992). *Movimientos obreros y socialistas en Europa antes de 1914*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Herzl, T. (1968 [1896]). El estado judío. En *El sionismo: crítica y defensa*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Karady, V. (2000). *Los judíos en la modernidad europea. Experiencia de la violencia y utopía*. Madrid, Siglo XXI.
- Kuhn, R. (2011). Jewish Anti-Zionism in the Galitzian Socialist Movement. En Grabski, A. *Rebels against Zion: Studies on the Jewish Left Anti-Zionism*. Varsovia, Jewish Historical Institute.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Langewiesche, D. (2000). Liberalismo y burguesía en Europa. En Fradera, J. y Millán, J. (eds.). *Las burguesías europeas del siglo XIX. Sociedad civil, política y cultura*, pp. 169-202. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lowy, M. (1997). *Redención y utopía. El judaísmo libertario en Europa Central. Un estudio de afinidad electiva*. Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Mendes, P. (2014). *Jews and the left. The rise and fall of a political alliance*. Londres, Palgrave Macmillan.
- Pappé, I. (2014). *La limpieza étnica de Palestina*. Barcelona, Crítica.
- Said, E. (2013 [1979]). *La cuestión Palestina*. Barcelona, Random House.
- Sand, S. (2011). *La invención del pueblo judío*. Madrid, Akal.
- Sivinian, G. (2019). El origen del Estado de Israel desde una perspectiva contra-hegemónica. En *La cuestión de Palestina. Aportes a diez años de la creación de la Cátedra Libre de Estudios Palestinos Edward Said (UBA)*. Buenos Aires, Nueva Editorial Canaan.
- Sternhell, Z. (2013). *Los orígenes de Israel. Las raíces profundas de una realidad conflictiva*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Traverso, E. (2014). *El final de la modernidad judía: Historia de un giro conservador*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Zertal, I. (2010). *La nación y la muerte. La shoá en el discurso y la política de Israel*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

## *No se habrá perdido nuestra esperanza<sup>1</sup>*

### El rol de la arqueología y la historia en la construcción de la identidad judeo-israelí

Bárbara Hofman

Licenciada en Historia y Maestranda en Estudios Histórico-Arqueológicos, Universidad de Buenos Aires

El 19 de julio de 2018, la *Knesset* promulgó la decimocuarta Ley Fundamental<sup>2</sup> que declara al Estado de Israel como el Estado nación del pueblo judío. Esta ley asegura “el derecho natural, cultural, religioso e histórico” a ejercer la autodeterminación como prerrogativa exclusiva del pueblo judío y se encuentra resguardada por el principio de inmutabilidad. Entre sus cláusulas se encuentran las reivindicaciones de la *tierra de Israel* como patria histórica del *pueblo judío*; el compromiso de fortalecer la afinidad entre el Estado y los miembros del pueblo judío y la preservación de la herencia cultural, histórica y religiosa entre los judíos de la *Diáspora*.

De esta manera, la legislación instituye *de iure* lo que sucedía *de facto*.<sup>3</sup> En la afirmación de la soberanía —la capacidad de marcar el destino de la sociedad en su conjunto— por parte de un sector particular de la sociedad, se advierte un notable contraste entre los criterios de nacionalidad aceptados por el Estado de Israel y el resto de los Estados del mundo.<sup>4</sup> En los últimos, la nacionalidad en absoluto depende de marcadores religiosos o étnicos. Dicho contraste es tan notable que amerita un análisis de las razones que se esgrimen para que este anacronismo político tenga vigencia en la actualidad.

En el corazón de la legislación reposa la noción de identidad concebida desde presupuestos esencialistas que declaman una continuidad milenaria y una ligazón eterna entre pueblo judío y territorio. Teniendo en cuenta que el discurso académico constituye una usina de categorías, a partir de las cuales el nacionalismo judío construye la legitimación de la actual organización jurídico-institucional, nos proponemos indagar en primer lugar,

1. Traducción de un fragmento del himno nacional israelí, *Hatikva*.

2. Las Leyes Fundamentales estaban destinadas a ser los capítulos preliminares de una futura constitución israelí. Dado que su redacción se ha pospuesto desde 1950, estas leyes actúan como una constitución de hecho hasta su futura incorporación a una constitución formal, unitaria y escrita.

3. Sobre las diferentes condiciones jurídicas de acuerdo con la confesión religiosa o adscripción cultural, ver Aranzadi, 2001; Sand, 2011.

4. Puede consultarse una defensa de la promulgación de esta ley en Kontorovich (2020). Se equipara la medida con las disposiciones constitucionales de nacionalidad adoptadas por siete Estados de la Unión Europea que circunscriben el derecho de autodeterminación al grupo étnico mayoritario.

el modo en que se construye un discurso sobre el pasado (cuyo objetivo capital consiste en la salvaguarda de la identidad judía) y el papel que en ello cumplen la instrucción histórica y la arqueología. En segundo lugar, revisaremos ciertos aspectos del debate en torno al concepto de identidad a fin de problematizar la propia vigencia de este concepto.

## **Discurso académico, legitimación política**

En esta sección pretendemos describir algunos de los medios a través de los cuales se construye una versión del pasado que emparenta a los hebreos descritos en el texto bíblico con los actuales judíos, de Israel y del mundo, y a todos ellos con la *tierra de Israel*. Dos elementos destacan en la elaboración de este relato: la lectura en clave secular del texto bíblico (Pappé, 2008; Pfoh y Whitelam, 2013; Masalha, 2016) y la arqueología presentada como el medio científico que descubre, interpreta y exhibe los elementos que confirman aquellos relatos (Broshi, 1987; Abu El Haj, 2001; Finkelstein y Silberman, 2003). La difusión a través del dispositivo educativo oficial hace efectiva la introyección de esta particular narrativa (Shapira, 2004; Peled, 2016).

La justificación de Israel como tierra de todos los judíos del mundo se funda en una lectura del texto bíblico en clave historicista, como si se tratara de crónicas que narran fidedignamente eventos acaecidos en un pasado remoto.<sup>5</sup> En efecto, los planes de estudio destinados a la formación docente, manuales escolares y enciclopedias de historia judía que circulan tanto dentro como fuera del Estado de Israel presentan los episodios de los patriarcas, el cautiverio y éxodo egipcio, la conquista de la tierra prometida, el establecimiento de un poderoso reino como hechos y procesos históricos verificables.<sup>6</sup> El mundo representado en las tradiciones es asumido como histórico y, aunque se omiten las intervenciones divinas, el resto del relato permanece casi inalterado.

Esta construcción histórica, que se transmite formalmente bajo la forma general del discurso histórico, pero es forjada a partir de unos criterios drásticamente diferentes a los que propone el método académico para evocar el pasado, niega el carácter y la naturaleza de los textos que conforman la Biblia hebrea. Esta colección de textos, un documento que efectivamente constituye una evidencia del pasado, pero atendiendo a las premisas del método histórico, requiere como punto de partida la conciencia de que nos encontramos ante una producción de una sociedad muy diferente de la

5. A modo de ejemplo, considérese la “línea histórica del pueblo de Israel” que se puede consultar en el apartado “Educación” de la página web de la Organización Sionista Mundial, disponible en: <http://masuah.org/historia-e-israel/linea-historica-del-pueblo-de-israel/>

6. Entre los textos utilizados para elaborar los manuales y enciclopedias, incluidos como bibliografía obligatoria en los planes de estudio se cuentan: Bright, 1966; Baron, 1968; Gilbert, 1978; Zadoff, 1998, entre otros. Consultar también: Ministerio de Educación del Estado de Israel, disponible en: <http://edu.gov.il/owlHeb/AboutUs/FreedomOfInformation/Pages/english.aspx>

nuestra (Thompson, 1999; Pfoh, 2010). El relato que leemos allí no fue escrito siguiendo los criterios historiográficos occidentales modernos. Frente a este tipo de literatura, lo que aprendemos no son datos confiables sobre el pasado, sino más bien una aproximación al tipo de comprensión que tenían los antiguos sobre la vida social, política, religiosa de su propio tiempo. El *Israel bíblico*, que se encuentra en la literatura antigua, y el *Israel histórico* deben ser pensados en el marco de unas prácticas religiosas, económicas y políticas del conjunto de la Palestina antigua (Davies, 1992; Pfoh, 2010).

La otra gran fuente de identificación de los judíos con *una auténtica identidad propia* es la arqueología promovida por el Estado de Israel. Esta dirige sus esfuerzos a la producción de categorías trascendentales establecidas a partir de colecciones homogéneas de cultura material. En busca de construir el *sujeto histórico esencial* (Smith, 2004) hebreo-judío-israelí como base para la acción política contemporánea, una amplia variedad de intervenciones ha moldeado el paisaje en función de la importancia que ciertos lugares revisten en tanto poderosos *loci* para la memoria social (Kohl y Fawcett, 1995; Kohl, Kozelsky y Ben-Yehuda, 2007).

Estos “anclajes de memoria” se destacan como puntos focales para la construcción del sentido de identidad (Van Dyke, 2015). Los *lieux de memoire* (Nora, 1984) —en este caso, *lieux de discorde*— son el resultado del proceso de *autorreindigenización* en el que la arqueología y la geografía auspiciadas por el Estado de Israel cumplen un papel fundamental. Las marcas en el espacio incluyen desde excavaciones en los sitios identificados directamente como israelitas por el mero hecho de que los relatos bíblicos así los mencionan, hasta el reemplazo de los nombres árabes de determinados lugares por topónimos bíblicos o hebreos (Masalha, 2016).

En el anverso del *memoricidio cultural* palestino (Pappé, 2008), se encuentran la reinención de la tierra y la construcción de la identidad y la memoria hebrea-judía-israelí. En este proceso, los antiguos sitios excavados, objetos de peregrinación secular-nacional, constituyen el itinerario obligatorio del turismo (Broshi, 1996; Baram y Rowan, 2004). El desentierro y exhibición de todo aquello que pueda ser utilizado como evidencia de una presencia judía en la tierra legitima el reclamo nacionalista judío (Boyarin, 1994; Ben-Yehuda, 1995; Pfoh, 2014). Los resultados de las investigaciones son anunciados en la prensa y en la televisión y reproducidos por maestros, historiadores, guías turísticos (Shavit, 2008).

En términos disciplinares, es notable el contraste que se advierte entre las preguntas y el método que llevaron adelante la arqueología y la

historia durante las últimas décadas (Johnson, 2000; Hodder, 2003). Este desacople tal vez se deba al momento de formación del Estado de Israel a destiempo respecto del período de conformación del resto de los Estados modernos. Su situación en relación con Palestina y los palestinos, así como con los demás Estados de la región, conlleva una necesidad imperiosa de legitimación. De allí que el discurso sobre el pasado que se sostiene desde los dispositivos académico y educativo israelíes se asemeje al tipo de discurso decimonónico propio del estadio formativo de las disciplinas, preocupado en construir un sentido de identidad eterno e inmutable que vinculara a los flamantes ciudadanos.

## **De qué hablamos cuando hablamos de identidad**

Lejos de ser unívoco, el significado de este término es ambiguo y se encuentra en disputa y reformulación permanente. La tensión más evidente es la que opone a aquellos significados que enfatizan el sentido de igualdad fundamental (entre las personas y a través del tiempo), aquellos otros que rechazan dicha noción de igualdad y permanencia (Melucci, 1995; Brubaker y Cooper, 2001). La divergencia, en definitiva, consiste en el sentido que se le asigna al término desde los enfoques constructivistas, que declaman identidad como un fenómeno relacional, dinámico, procesual; y el sentido en los discursos esencialistas, en los que priman las ideas asociadas con la inmutabilidad.

En las últimas décadas, la acepción esencialista del concepto de identidad ha sido fuertemente cuestionada desde tres diferentes perspectivas (Briones, 2007). En primer lugar, desde los nuevos movimientos sociales que, a partir de distintas experiencias y trayectorias, buscan visibilizar y reivindicar etnicidad, género, clase. En segundo lugar, desde el ámbito académico, con los estudios deconstructivos que propusieron *someter a borradura* ciertos conceptos clave (Derrida, 1967; Heidegger, 1983). En tercer lugar, desde la serie de trabajos que se dedicaron a historizar y desnaturalizar las categorías identitarias, tales como la obra de Said (*Orientalismo*, 1990), Anderson (*Comunidades imaginadas*, 1990) y Hobsbawm y Ranger (*La invención de la tradición*, 1989). En esta línea, cabe destacar el aporte que realizó Sand a la comprensión del asunto que nos ocupa con sus trabajos *La invención del pueblo judío* (2008) y *La invención de la tierra de Israel* (2013).

De este modo, en oposición a los enfoques que sostienen la existencia de identidades plenamente constituidas, independientes y originarias, la propia noción comenzó a ser entendida como un constructo elaborado mediante diversas disciplinas y discursos. Siempre dinámicas y relacionales, ya que toda identidad depende de su contraposición con algún otro término (Meskell, 2001: 193), su rasgo irreductible consiste en el proceso de sujeción a determinadas prácticas discursivas y la subsecuente política de exclusión que dichas sujeciones implican. La identidad, siempre sujeta al *jeu de la différance*, debe su vigencia a la actualización permanente de los elementos simbólicos que permiten demarcar la frontera entre el *nosotros* y el *los otros*, ya que lo que queda afuera, el exterior, es fundamental para consolidar el proceso (Hall, 2003; Grossberg, 2003).

Cuestionada la noción de identidad como una entidad esencial, originaria y unificada, es posible retomar la propuesta de *pensar en el límite* (Derrida, 1981). La noción de identidad entendida como una construcción social e históricamente determinada, realizada desde el presente, nos obliga a considerar cómo diversos grupos sociales se relacionan con el pasado y con el territorio, y cómo ambos pueden ser apropiados y reconstruidos en función de intereses y luchas del presente. Asimismo, una lectura crítica del concepto de identidad puede conducirnos a los límites y las contradicciones de ciertos discursos políticos y determinadas reivindicaciones y contribuir a replantear el rol que los arqueólogos e historiadores (y el conocimiento que ellos producen) juegan en estos procesos.

## **Pensar en el límite. Entre el debate académico y la acción política**

La centralidad del concepto de identidad en los discursos políticos y teóricos ha sido un rasgo saliente del desarrollo moderno (Grossberg, 2003). A decir verdad, en este sentido, el discurso sionista poco se diferencia de los nacionalismos que ubicaron en la base de la construcción del ser nacional el concepto de identidad como origen y destino, una concepción teleológica de la historia que describe al presente como única forma posible de desenlace (Balibar y Wallerstein, 1988: 14). La necesidad de concebir una cultura, una identidad, un pasado común (Nora, 2008: 40) ha requerido del relato sobre su propio origen reproducido, en buena medida, desde los dispositivos educativos. A partir del monopolio de la educación legítima, en la que

la instrucción histórica juega un rol fundamental, el pueblo ha sido debidamente presentado como una unidad, una entidad eterna y siempre igual a sí misma (Gellner, 1988: 34).

La idea del Estado como encarnación y garante de la identidad nacional se construyó a partir de esta imagen de *Pueblo*. Y aunque ninguna nación moderna posee una base étnica, a medida que las formaciones sociales se nacionalizaron quedaron representadas *como si* conformaran comunidades naturales. En este sentido, cabe destacar que toda comunidad social es imaginaria (Wallerstein, 1988). La idea de una sucesión milenaria de generaciones, denominadas de determinada forma y perteneciente a determinado territorio constituye, por lo tanto, una *ilusión retrospectiva*. Allí, el pasado se utiliza como un recurso que se invoca selectivamente para construir sentido de identidad, apelando a los procesos de recordación y olvido implicados en la memoria colectiva y en la memoria social (Halbwachs, 1950; Connerton 1989).

Se han reseñado someramente las posiciones que objetaron la validez de los planteos de una continuidad esencial, ininterrumpida y autoconsciente, de cualquier grupo humano: en todos los casos los pueblos han experimentado procesos migratorios, conversiones religiosas, conquistas, imposición y reapropiación de representaciones. Por lo tanto, la autopercepción de una identidad particular es un fenómeno que debería ser considerado históricamente, como una elaboración sociopolítica (Sand, 2008; Pfoh, 2010).

En la actualidad, las identidades son/están cada vez más fragmentadas, constituidas mediante diversos discursos, prácticas y posiciones políticas que una caracterización más precisa de esta noción podría describir como un "proceso de devenir y no de ser" (Hall, 2003: 17). Sin embargo, la construcción de los discursos de identidad en su versión más esencialista constituye uno de los pilares del nacionalismo judío y esta, a su vez, actúa como legitimación para la institución de una legislación etnocrática (Sand, 2018: 327).

Tal vez, la gran diferencia entre este y los otros nacionalismos consista en el momento histórico en el que los mismos se desplegaron. Mientras que los primeros encontraron su forma más acabada hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX (y el mundo tuvo ocasión de experimentar los profundos y lamentables efectos de sus enfrentamientos), el discurso nacionalista judío, que concede un estatus particular a una determinada población dentro del Estado, se encuentra vigente y bien resguardado por un marco jurídico.

Las disciplinas que intentan regular los discursos sobre el pasado cumplen un rol fundamental a la hora de legitimar esta posición. Sucede que el

carácter político de las mismas no se revela de forma directa en la vida de las personas, y es justamente su aparente irrelevancia la que les confiere una particular potencia en tanto instrumento efectivo de ideología (McGuire, 2008). Las ciencias sociales no pueden ser pensadas por fuera de los contextos estatales que enmarcan y financian el trabajo académico. En buena medida (más allá de los esfuerzos más o menos particulares que investigadores/as comprometidos/as realicen) las funciones que cumplan y las características fundamentales que adopten no pueden dissociarse de la situación particular que atraviesa el Estado financiador.

En el Estado de Israel, la historia y la arqueología producen símbolos y un sentido de legado que contribuyen a forjar la noción de identidad del grupo y se invocan para inspirar y legitimar determinadas acciones. La re-evaluación permanente de nuestras propias categorías puede contribuir a la comprensión más cabal de las disputas actuales. El discurso académico interviene en determinados procesos que se dan por fuera del propio campo, en este caso, en la disputa por la posesión del territorio. En este sentido, cuestionar los conceptos sobre los que reposa el discurso legitimador que el Estado israelí promueve implica una actividad de pensamiento académico que traspasa por mucho el claustro. Esa es la tarea que, inspirados por nuestro querido profesor Saad Chedid, los/as participantes de la cátedra intentamos realizar.

## **Bibliografía**

- Abu El-Haj, N. (2001). *Facts on the Ground. Archaeological Practice and Territorial Self-Fashioning in Israeli Society*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press.
- Anderson, B. (1993 [1990]). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Aranzadi, J. (2001). *El escudo de Arquíloco. Sobre mesías, mártires y terrorismo*. Madrid, Machado Libros.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid, Iepala.
- Baram, U. y Rowan, Y. (2004). Archaeology after Nationalism: Globalization and the Consumption of the Past. En *Marketing Heritage: Archaeology and the Consumption of the Past*, pp. 3-26. Lanham, AltaMira Press.
- Baron, S. (1968). *Historia Social y Religiosa del Pueblo Judío*, Tomo II. Buenos Aires, Paidós.
- Ben-Yehuda, N. (1995). *The Masada Myth: Collective Memory and Mythmaking in Israel*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Boyarin, J. (ed.) (1994). *Remapping Memory: The Politics of Time/Space*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Bright, J. (1966). *La Historia de Israel*. Buenos Aires, Methopress.

- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, 6: 55-83.
- Broshi, M. (1996). *Museums and the Making of "Ourselves": The Role of Objects in National Identity*. Londres, Leicester University Press.
- Brubaker, R. (1996). *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Davies, P. (1992). *In Search of "Ancient Israel": A study in biblical origins*. Nueva York, T & T Clark.
- Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Domínguez, V. (1990). *The politics of heritage in Contemporary Israel. In Nationalist Ideologies and the Production of National Culture*. Washington D. C., American Ethnological Society.
- Finkelstein, I. y Silberman, N. (2003). *La Biblia Desenterrada. Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. Madrid, Siglo XXI.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y Nacionalismos*. Madrid, Alianza.
- Gilbert, M. (1978). *Atlas de la historia judía*. Jerusalén, La Semana Publicaciones.
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En Hall, S. y du Gay, P. (eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En Hall, S. y du Gay, P. (eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Heidegger, M. (2007 [1983]). *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*. Madrid, Alianza.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002 [1989]). *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica.
- Hodder, I. (2003). Archaeological reflexivity and the "Local" Voice. *Anthropological Quarterly*, 76 (1): 55-69.
- Johnson, M. (2000). *Teoría arqueológica. Una introducción*. Barcelona, Ariel.
- Kohl, P. y Fawcett, C. (eds.) (1995). *Nationalism, politics, and the practice of archaeology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kohl, P.; Kozelsky, M. y Ben-Yehuda, N. (eds.) (2007). *Selective remembrances: archaeology in the construction, commemoration, and consecration of national past*. Chicago/Londres, The University of Chicago Press.
- Kontorovich, E. (2020). A Comparative Constitutional Perspective on Israel's Nation-State Law. *Israel Studies*, 25(3): 137-152.
- Masalha, N. (2016). Colonialismo por implantación de población, memoricidio y memoria toponímica indígena: la apropiación de los nombres de los lugares palestinos por parte del Estado israelí. *Estudios de Tierra Santa y Palestina*, 1: 9-77.
- McGuire, R. (2008). *Archaeology as Political Action*. Los Angeles, University of California Press.
- Melucci, A. (1995). The Process of Collective Identity. En Johnston, H. y Klandermans, B. (eds.). *Social Movements and Culture*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Meskell, L. (2001). Archaeologies of Identity. En Hodder, I. (ed.). *Archaeological Theory Today*. Cambridge, Polity Press.
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo, Trilce.
- Pappé, I. (2008). *La limpieza étnica de Palestina*. Barcelona, Crítica.

- Peled-Elhanan, N. (2016). *Palestina en los textos escolares de Israel*. Buenos Aires, Canaán.
- Pfoh, E. (2014). Geografías imaginadas, práctica arqueológica y construcción nacional en Israel/Palestina. *Cuadernos de antropología social*, 39: 39-62.
- Pfoh, E. (2016). El pasado de Palestina en disputa: Arqueología y religión en el conflicto palestino-israelí. *Revista Páginas*, 8 (18): 10-24.
- Rowlands, M. (1994). The Politics of Identity in Archaeology. En *Social Construction of the Past: Representation as Power*. Nueva York, Routledge.
- Sand, S. (2008). *La invención del pueblo judío*. Madrid, Akal.
- Sand, S. (2013). *La invención de la tierra de Israel: De Tierra Santa a madre patria*. Madrid, Akal.
- Shavit, Y. (2008). *The Hebrew Bible reborn: from Holy Scripture to de Book of Books*. Berlín, Walter de Gruyter.
- Smith, L. (2011). El "espejo patrimonial". ¿ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antipodas*, 12: 39-63.
- Shapira, A. (2004). The Bible and Israeli Identity. *Association for Jewish Studies Review*, 28 (1): 11-42.
- Van Dyke, R. (2015). El Cañón del Chaco: Un Disputado Anclaje de Memoria en el Sudoeste de Norteamérica. *Anuario de Arqueología*, 7: 25-49.
- Zadoff, E. (1998). *Enciclopedia de la historia y la Cultura del Pueblo Judío*. Jerusalén, E.D.Z. Natif.

# DOSSIER | Construcciones colectivas: bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955

## Presentación

### Construcciones colectivas de la memoria en torno a los bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955

Programa de Extensión  
Memorias Recientes

SEUBE, FFyL, UBA

El *dossier* "Construcciones colectivas de la memoria en torno a los bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955", que fue compilado por el equipo de trabajo del programa de extensión Memorias Recientes, busca poner en circulación una serie de reflexiones acerca de los procesos de construcción de memoria social en torno a los bombardeos a Plaza de Mayo del 16 de junio de 1955. Los textos de esta publicación fueron producidos por distintas personas que conforman la red de trabajo del programa a partir de su participación en actividades como jornadas, talleres y conversatorios. De esta manera, se busca comunicar sobre la producción de conocimiento que se genera a partir del trabajo sostenido en articulación con otras personas de la comunidad, instituciones y organizaciones.

El primer texto del *dossier* es una entrevista realizada a Miguel Colombo, director del documental *Proyecto 55*. A lo largo de la conversación mantenida con el equipo del programa y participantes del seminario UPAMI "Memoria, testimonio y escritura", el autor reflexiona sobre los modos de representación de los bombardeos a Plaza de Mayo, el trabajo con el archivo disponible y las implicancias de este acontecimiento de la historia reciente.

En segundo lugar, se presenta un artículo escrito por Silvia Prieto y Mirta Tejerina, coordinadoras del Programa Abuelas Relatoras del INSSJP-PAMI. Las autoras desarrollan la experiencia de trabajo articulado entre este programa orientado a adultos mayores y el programa de extensión Memorias Recientes. Asimismo, reflexionan sobre los hilos conductores entre los bombardeos y el golpe de Estado de 1955 y la "Noche de los Lápices", hechos históricos que suelen ser abordados en conjunto en las actividades desplegadas.

## Presentación

También se puede encontrar un artículo escrito por Paula Viáfora, especialista en DD.HH. y gestión de sitios de memoria, en el que la autora realiza un análisis de los bombardeos desde una perspectiva de derechos humanos poniendo el foco en la construcción de la memoria social sobre el hecho.

El último artículo del *dossier* fue escrito por el equipo del programa de extensión Memorias Recientes y desarrolla una serie de reflexiones sobre la edición de testimonios y la construcción de la memoria social a partir de la actividad de reescritura colectiva de testimonios llevada a cabo en el ámbito universitario.

A sesenta y cinco años de este acontecimiento que cambió la historia reciente de nuestro país, la publicación de este material es una oportunidad para continuar construyendo sentidos alrededor de este hecho. Creemos que los artículos y la entrevista que componen este *dossier* pueden constituirse en un material de uso pedagógico para llevar adelante distintas propuestas de trabajo que busquen reflexionar sobre lo sucedido el 16 de junio de 1955 y su recuperación desde el presente.

## *La destrucción que hace falta*

Entrevista<sup>1</sup> a Miguel Colombo, director de *Proyecto 55*<sup>2</sup>

**Anabella Markov: en primera instancia nos llamó la atención el trabajo de archivo que tiene el documental, creemos que es una excelente manera de acceder a ese trabajo sobre un hecho bastante invisibilizado de nuestra historia reciente ya que el archivo disponible no es tan grande como el de otros eventos de la historia argentina.**

**Nos preguntamos en principio cuál fue tu experiencia trabajando con él y pensar si hay una suerte de trabajo multidireccional hacia otras zonas, con otros archivos, como por ejemplo el de la Campaña del Desierto.**

Miguel Colombo: con respecto al archivo, es cierto que hay poco archivo de los bombardeos de 1955, y que poco archivo había sido visto hasta este momento. También porque fue un hecho muy puntual, que duró pocas horas, fue muy sorpresivo. Suelo hablar en plural de los bombardeos porque no fue uno, sino tres, es un mismo hecho en un mismo día, pero fueron tres oleadas de bombardeos. Del primero no hay ningún registro porque fue absolutamente sorpresivo, y los otros dos fueron similares casi a una situación de guerra. Hay que ver qué reportero tenía ganas de ir con la cámara hasta ese lugar. De hecho, un reportero de *Sucesos Argentinos* perdió un pie en el segundo de los bombardeos. Por eso después había muy poco archivo, y el poco archivo que había era muy conocido: ya lo había usado Leonardo Favio en *Sinfonía de un sentimiento*, lo había usado Pino Solanas en *La hora de los hornos* y se veían siempre más o menos los mismos fragmentos. Y dije “bueno, habrá que usar los mismos fragmentos”

Enzo Constantino  
Anabella Markov  
Marisol Fernández  
Malena Velarde

---

Integrantes del Programa Memorias Recientes de la Facultad de Filosofía y Letras

1. Esta entrevista fue realizada de manera virtual como parte de las actividades del Programa de Extensión Memorias Recientes, el 16 de septiembre del 2020. Participaron Malena Velarde, Anabella Markov, Marisol Fernández Rodríguez y Enzo Constantino por parte del equipo de trabajo de Memorias Recientes; Norma Espíndola, Alejandro Abate, Irma Tomba y Susana Belvedere, miembros del seminario UPAMI dictado por el programa y Miguel Colombo director del documental. La entrevista fue desgrabada por Candela Fernández y editada por el equipo de Memorias Recientes. Está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yz9MN6kKruQ&t=2054s>

2. *Proyecto 55* es un documental estrenado en 2017. Está disponible de manera gratuita en: <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/4569>

y pensaba cómo hacer para mostrarlos de otra manera, de un modo que convocara al espectador de otra manera, porque pensaba que quien se acercara a este trabajo ya habría visto los anteriores. Y ya en pleno proceso de montaje, descubrí que estaban estas tres latas en la Biblioteca Nacional, que son tomas de descarte del *Noticiero Panamericano*, son tomas que no se usaron en ese momento, y si se las ve bien, son tomas que por su factura, por su calidad, no cuadraban con los estándares de un noticiero de la época. Son imágenes que ahora en el siglo XXI nos parecen buenísimas, estamos acostumbrados a ese lenguaje, a que la cámara se mueva, a que el camarógrafo corrija el diafragma en plena toma, a que alguien salga corriendo con la cámara en la mano, pero son tomas que quizá para los estándares del año 1955 eran un poco desprolijas o tenían un montón de material y por supuesto había que resumir en un noticiero de pocos minutos que después iba a pasarse en los cines. Son tomas de descarte, y si se fijan, la mayor parte son del día posterior, se muestran los destrozos producto del bombardeo, pero no el bombardeo en sí, precisamente por esto, porque es sorpresivo, porque es peligroso. En un momento también se militariza todo el centro cuando llega el ejército para repeler el ataque de la Infantería de Marina sobre la Casa Rosada, entonces me imagino que no habría sido un momento fácil para registrar.

Con respecto a los otros archivos que aparecen, cuando empezó esta historia, esta idea de hablar sobre los bombardeos, mi plan era seguir todo el tiempo el trabajo de los artistas, de Leandro Tartaglia y Maximiliano Bellmann, que son los que hacen esta obra sonora, que van registrando sonidos con ese micrófono especial que tiene forma de cabeza. Yo me había acercado y habíamos pensado cómo se iba a desarrollar la obra, que iba a ser más que nada visual. Entonces yo escribí un proyecto en base a eso. Cuando finalmente conseguí la financiación y las posibilidades de hacerlo, me vuelvo a acercar a ellos y habían cambiado de idea, habían decidido hacer una obra totalmente sonora, entonces como yo me dedico a un arte audiovisual, digo “bueno y ahora qué hago con lo visual”.

Yo tampoco quería trabajar mucho con archivo porque ya precisamente el poco archivo que había (yo no conocía lo del *Panamericano* todavía) había sido muy visto, y quería además abordarlo desde el presente, desde una perspectiva actual, visto ese hecho por artistas jóvenes, de mi generación, a ver cómo vivían ese hecho histórico.

Lo que nos suele suceder a los documentalistas, y en realidad a quien escribe ficción también, es que tenemos un gran proceso previo de acopio

de material: uno empieza a investigar, a leer, a escribir, a ver artículos en los diarios, a bajar material, a ver videos de YouTube. Yo empiezo a organizar todo esto en unas carpetas que son un poco caóticas y ahí voy haciendo esta especie de acopio.

Les dije a Leandro y a Maximiliano que quería seguirlos mientras hacían la obra, pero el proceso involucraba que cada uno de ellos escribiera textos por separado, en sus casas, que después intercambiaban por mail. No había mucho qué ver ahí, salvo lo del micrófono con forma de cabeza, que la verdad estaba buenísimo, al menos en ese momento me gustó. Entonces me propuse mostrar mi proceso personal de acopio y trabajar con esto, porque acopiar no es algo tan aleatorio ni tan caótico como parece a primera vista. Se empieza a trazar una relación entre todas esas cosas que uno acopia, las empezás a reunir con cierto criterio más bien intuitivo, es un momento muy lúdico, muy libre de la creación audiovisual, porque uno todavía no tiene la presión de tener que contar eso ni estructurarlo para contárselo a otro. Entonces digo: "bueno, voy a tratar de descubrir qué asociaciones estoy haciendo yo entre estos materiales y por qué siento que uno tiene relación con otro, por qué empiezo hablando del 55 y termino viendo un documental de Chris Marker con un piloto que bombardea Vietnam".

Después continuó tomando cosas que la realidad me presenta, con mucha apertura a lo que va apareciendo. Por ejemplo, la Campaña del Desierto apareció espontáneamente: un día fui al Parque de la Memoria y me encontré con que estaba la muestra de Fernando Goin, que era justo sobre los bombardeos del 55, entonces entré a verla. Me gustaron mucho sus trabajos y al fondo, eso es tal cual como lo cuento en la película, al fondo estaba esta muestra sobre la Campaña del Desierto con las fotografías que se sacaban a los pueblos originarios que se iban *conquistando*, con una mirada muy etnocéntrica, la del blanco que va a conquistar territorio salvaje. Los hacen posar, las personas que posan por supuesto están serias, están pasando un momento tremendo o todas hacinadas en un campo de concentración, y para mí la síntesis de la Campaña del Desierto estaba en la última foto, donde se ve cómo se van acumulando los cráneos de estas personas en un museo de ciencias naturales y cómo esto tenía que ver con la construcción de una otredad que tenía que ser destruida. Yo veía eso en el bombardeo del 55. Es una idea que sigo explorando con el archivo del piloto de Vietnam que me permite acceder a la cabina de un avión que está bombardeando. Es un material muy difícil de conseguir, no sé si no es de los pocos en el mundo que existen de un momento como ese. Ahora, ¿qué le pasaba al piloto

argentino que estaba ahí arriba bombardeando a una población civil, indefensa, en un momento en que no había ningún tipo de conflicto bélico ni ninguna hipótesis de conflicto? ¿Qué le puede pasar por la cabeza? ¿A quién está bombardeando ese piloto? La interacción de esos archivos me permite empezar a construir todo un universo que va mucho más allá del bombardeo en sí. Porque esa era otra de las cuestiones, yo quería ir más allá de la coyuntura política del 16 de junio de 1955. De hecho, después que estrené la película, me llegaron por mail algunos comentarios y me preguntaban por qué no había puesto la nómina de todos los criminales que manejaban esos aviones. Y sucede que, primero eso ya está hecho. Hay excelentes trabajos: está el de Daniel Cichero, *Bombas sobre Buenos Aires*, está el trabajo que hizo el Archivo Nacional de la Memoria, que publicó un libro muy exhaustivo y muy científico desde el punto de vista de la investigación histórica y de los archivos. Entonces quien quiera acceder a esa información ya la tiene, ya está disponible y es pública. Y lo que pasaba en ese momento del conflicto del peronismo con la Iglesia, las actitudes que toma esa institución, la quema de las Iglesias, la polarización política que había en ese momento (para quien crea que la grieta es una cosa nueva), toda esa es información accesible, conocida y que ya fue transitada por otras películas, desde *La hora de los hornos*, hasta *Sinfonía del sentimiento*, hay otra que se llama *Maten a Perón*; además yo quería dialogar un poco con ese título de *Maten a Perón*, que es un poco lo que propone Daniel Cichero en su libro, y que después lo retoman los chicos de la obra sonora, Maxi, Leandro y Daniel Kohen, que es un historiador, que trabajaba con ellos en ese momento. Cuando lo entrevistan a Daniel Cichero, él lo que propone es que era mucho más que matar a Perón, que si moría Perón, mejor, pero el plan era mucho mayor, era elevar el piso de la violencia posible. Es la primera vez en la historia argentina que se utiliza la maquinaria bélica del Estado contra población civil, por lo menos en el siglo XX. Acá ya me meto en el territorio de los historiadores, que sabrán mejor que nadie cómo tomar estas cuestiones.

Intentaba trascender la coyuntura política de 1955 y ver qué hay detrás de un bombardeo, por qué un bombardeo aéreo, por qué de todas las opciones posibles y disponibles para la oposición eligieron esa. Qué hay detrás de esta violencia militar inusitada. ¿Es una cosa nueva? ¿Se le ocurrió a cuatro locos de 1955 o es algo contextual? ¿Por qué surge? No son unos extraterrestres que vienen y bombardean. Son gente que está dentro de un contexto concreto. Además, quienes pilotan aviones en la Fuerza Aérea, los pilotos, son oficiales, a diferencia del Ejército en el que un conscripto ya puede ser

soldado. Los oficiales estudian varios años, estudian técnica y teoría, entonces, ¿cuál es la lógica detrás de un bombardeo aéreo? Así es como llego a los apuntes de la Fuerza Aérea norteamericana por ejemplo, donde ellos dicen que un bombardeo aéreo se usa de esta manera, sirve para estos objetivos y básicamente sirve para lo que proponía Daniel en su tesis, que esto fue mucho más que matar a Perón. Estos apuntes, si bien son muy posteriores (los de la Fuerza Aérea norteamericana), lo que proponen es que el bombardeo aéreo lo que busca básicamente es minar la moral del enemigo. Y esto me lleva otra vez a la Campaña del Desierto. ¿Cuál era el enemigo? ¿Son mis vecinos que están caminando por la Plaza de Mayo? Quizás no lo son para quien pilota el avión, no es el vecino. Quizás es *el otro*.

**AM: la cuestión de la otredad está presente todo el tiempo como esto que unifica. Se crea una suerte de constelación que muestra que no es solo la violencia, sino hacia quién está dirigida y con qué objetivos subyacentes.**

MC: es eso: cuándo se nos ocurre, y está bueno conjugar en primera persona, porque a nosotros como especie, ¿cuándo se nos ocurre que la destrucción del otro es una opción posible, es una opción aceptable? Porque no es tampoco un monstruo loco asesino que va y mata a alguien, es un grupo organizado de gente que estudió para manejar esas armas y para generar estas cosas y ¿cuándo se les ocurre aplicarlas de esta manera? Y ahí es donde se arma este eje que recorre toda la historia argentina, que después se consolida en la última dictadura militar, en donde el aparato de represión y de destrucción del otro se vuelve mucho más complejo y maquiavélico y mucho más enorme.

**AM: inclusive extrapolarlo a la escena de Vietnam que de manera muy disruptiva rompe con todo lo que se viene construyendo**

MC: ese archivo de Vietnam me gusta mucho porque fue grabado muy cerca del año 55. La guerra de Vietnam comienza, las primeras escaramuzas que después dan origen a la guerra de Vietnam, empiezan en 1955, y ese archivo no sé si no es del 56 o 57, es muy cercano. Entonces me parecía que tenía que ver con un espíritu de época.

Cuando se ven por la cabina del piloto los aviones que lo acompañan, son parecidos a algunos de los aviones que bombardearon la Plaza de Mayo en el primer bombardeo. Porque siempre se habla de los Gloster Meteor de la Fuerza Aérea que eran los aviones a reacción que usan propulsión por

turbinas, que no utilizan hélice. Pero hay que aclarar que el primer bombardeo fue perpetrado por la Marina. La Marina no tenía aviones tan modernos, tenía unos antiguos aviones a hélice. Esto está bien claro en el libro de Daniel Cichero, *Bombas sobre Buenos Aires*. Eran veintidós aviones, North American Texan, unos aviones norteamericanos a hélice de la Segunda Guerra Mundial. Había unos bombarderos pesados que se llamaban Catalina, que eran hidroaviones, también antiguos, lentos, y otro modelo más de aviones que no recuerdo. Entonces había habido previamente una conspiración, un *lobby* muy grande de los altos mandos de la Marina tratando de convencer a elementos de la Fuerza Aérea de que se sumaran a esta acción porque, por una cuestión técnica militar, ellos sabían que con sus aviones no podían pelear contra la Fuerza Aérea. Esta tenía aviones a reacción mucho más armados, mucho más modernos que eran casi lo último que se podía tener en ese momento. Entonces para ellos era fundamental que la Fuerza Aérea se plegara al bombardeo. Esto es lo que se cuenta en la película. Cuando se inicia el primer bombardeo, sale una cuadrilla de aviones de la Fuerza Aérea para reprimir a la Marina, pero después en la segunda oleada ya se suman al levantamiento con toda una minibatalla en la base aérea de Morón que sería digna de otra película. Todos estos detalles ya están en el libro de Daniel Cichero, ya están en varias películas, es información accesible, entonces a mí me interesaba eso: ir más allá de la coyuntura.

**Enzo Constantino: es muy interesante eso que estás planteando y realmente me parece que en la película se ve cómo se va construyendo ese mosaico, esa superposición de distintos archivos y materiales que ayudan a ir construyendo esos sentidos. A mí particularmente la escena del piloto me sirvió para poder pensar y disparar algunas preguntas que quizás en el dato más concreto sobre el bombardeo no aparecen. Por ejemplo, lo que decías recién: ¿qué siente un piloto al estar haciendo eso? Hay otra cuestión que nosotros venimos pensando, que se relaciona con las actividades que llevamos adelante como equipo que tienen que ver con los testimonios, en este caso de personas que estuvieron y que sobrevivieron a este acontecimiento. Nos preguntamos, en primer lugar, cómo pensás vos este trabajo con la palabra de otras personas y si esas entrevistas ya tenían algún objetivo o estaban pensadas para ver qué podían aportar los sobrevivientes a esta narración.**

MC: lo que me interesaba era tener el testimonio directo de alguien que hubiese estado ahí. Cómo fue ese momento. Y me interesaban además las sensaciones físicas que pudieran haber tenido esas personas. Porque también a través de textos, estudios y trabajos de historiadores y archivistas se pueden reconstruir los movimientos de lo que pasó: por dónde vinieron los aviones, por dónde vinieron las tropas, pero ¿cómo era estar ahí?

En un momento le preguntaba a Héctor Raggio, que es el único entrevistado que queda en la película, qué sentía, cómo era el olor, cómo era el sonido. Tratar de alguna manera de estar ahí. Si uno hace las preguntas correctas creo que puede lograr que el que está dando su testimonio evoque imágenes, y puedan proyectarse esas imágenes en el imaginario, valga la redundancia, de quien escucha. Y tuve la suerte de que di con él que además es un magnífico narrador, muy elocuente y muy claro. Tiene todo lo que tiene que tener un buen narrador.

**EC: efectivamente ese testimonio tiene un nivel de detalle de lo sensorial, que realmente me parece que aporta muchísima información.**

MC: también lo que me pasó con las entrevistas, ya que interesa el tema, es que tenía más entrevistas a otras personas. En realidad, hice dos entrevistas, a Héctor y a otra persona más y después, cuando conocí a todos los compañeros de ellos del servicio militar, con quienes se juntan a comer una vez por año, podría haber accedido a más gente. Pero lo que me pasó con Héctor es que resumía lo que varios podían decir. Su relato era tan complejo, tan completo, tan sensorial, con tantos elementos. Y también lo que yo buscaba era no ser redundante, yo puedo tener dos, tres, cuatro entrevistas, pero después trato de hacer una economía de recursos y pensar que menos es más en este caso. Cómo explicarlo: no buscaba construir un relato coral. Me interesaba esta idea como de bloc de notas, como de ir mostrando elementos del acopio. De hecho, por eso el subtítulo de la película es *Piezas para un documental*. Como abrir el abanico de todos los elementos con los que yo contaba. Y cuando se ponen en juego tantos elementos, como bien dijo Anabella recién, la palabra constelación me parece muy descriptiva de esto, y en esa dinámica me puse la regla de no volver a lo mismo, a lugares por los que ya había pasado. El archivo posterior a los bombardeos lo ubiqué en un lugar, el archivo del bombardeo en otro lugar, los artistas con la cabeza en otro lugar. Eran todas como escenas de un recorrido, una suerte de viaje, que iba pasando.

Con respecto a la imagen de la entrevista, no sé si se percataron de que la entrevista a Héctor no está cubierta por ninguna imagen, podemos ver su rostro todo el tiempo. También esa es una elección formal que yo hago que es no cubrir las entrevistas con imágenes. Alguien me preguntó alguna vez ¿por qué no cubriste?; si Héctor estaba hablando del bombardeo y describiendo el bombardeo, vos tenías imágenes del bombardeo y podías cubrirlo para que la voz fuera relatando lo que íbamos viendo. Precisamente no. Si lo está relatando, no quiero verlo. Y cuando vea las imágenes de los bombardeos prefiero estar tranquilo teniendo ya toda esa información incorporada para poder perderme en esas imágenes y sentir yo mi propio relato, no pensar sino sentir, lo que me surja en ese momento. Me parecía muy importante también generar en el espectador una sensación análoga a la que tuve yo cuando estuve charlando con Héctor en su casa, que no podía dejar de mirarlo y de escucharlo. Me pareció que tenía una manera de relatar muy cautivante y que lo que estaba relatando y la elocuencia con la que lo hacía, ameritaba verlo. Es una cosa muy humana, muy antigua, la transmisión oral y reunirse alrededor de una fogata y escuchar cómo alguien nos relata algo que nosotros no hemos visto o no podríamos ver. Ya sea porque es mayor y ha vivido cosas que nosotros no, o porque ha viajado y ha visto cosas que nosotros no, o porque está creando una historia en ese momento. Me gusta esto de la transmisión oral y de escuchar a esta persona que tiene algo para contar muy personal y desde una perspectiva muy singular. Entonces vamos a verlo. Era casi una falta de respeto taparlo.

**AM: hay algo justamente que se juega en lo no verbal. No es solo escuchar a alguien sino ver a alguien y eso que nos transmite una persona cuando habla que no se puede reemplazar con ninguna imagen. En ese sentido pensábamos también que el documental juega muchísimo con esto de ¿cómo era el olor? Hay algo sensorial que se transmite inclusive desde la elección de estos sonidos, casi como percusiones o vibraciones.**

MC: sí, el laburo de sonido era como crear un estado de ánimo, tratar de contar un estado de ánimo. Una energía, más que un estado de ánimo. Hay toda una energía muy densa detrás de todo eso. Porque estamos hablando de exterminio, de armas de destrucción masiva y de esta pulsión humana destructiva.

La idea es tratar de generar en el espectador una escucha y una visualización activa, en el sentido de que, aunque sea inconscientemente, tenga que

estar todo el tiempo reelaborando algo. Por eso también la elección del testimonio de Héctor que va sin tapar, sin ilustrar; es algo de lo que huyo como de la peste esto de ilustrar. Si dice “pasa el avión” no mostremos el avión pasando porque ya lo dijo. Somos capaces como espectadores de evocar la imagen de un avión pasando. Y una vez que lo hayamos escuchado y sepamos lo que se sentía en ese momento, podemos ver las imágenes, con estos sonidos más bien abstractos, que construyen más que nada una cualidad de energía, y tenemos la capacidad de evocar todo lo que este hombre, que estuvo presencialmente en ese momento, nos contó. Somos capaces de proyectarlo ahí. Entonces todo esto va generando, por una cuestión además hasta inconsciente y hasta de cómo funciona nuestro cerebro neurológicamente, una actitud activa por parte del espectador.

**EC: volviendo brevemente a esta cuestión de los testimonios y a las entrevistas que comentábamos, me pareció muy interesante cómo en un momento irrumpe una historia sobre los bombardeos, que es cuando Roberto Jacoby está grabando una de las voces para la obra, él empieza con sus líneas y de repente dice “¿les puedo sugerir algo?”. Ahí irrumpe su propia historia, su propio vínculo con el bombardeo a la Plaza de Mayo. Me pareció muy interesante esa voz porque también de alguna manera da cuenta de cómo estos acontecimientos se hacen carne en las personas que estuvieron más o menos cerca, y cómo son voces muchas veces imposibles de silenciar, por decirlo de alguna manera.**

MC: ahí está otra vez esto de tomar lo que la realidad nos va proponiendo porque a Roberto Jacoby lo convocaron Maxi y Leandro, que eran los artistas que iban a organizar esta obra. Yo no lo conocía y no sé si Maxi y Leandro sabían que él tenía un recuerdo personal de los bombardeos. Me tomó totalmente por sorpresa. En ese momento yo estaba simplemente filmando de modo observacional la escena, el ensayo que habían planteado Leandro y Maxi y ahí quedó en la película, me metí, se escucha mi voz, que pregunto “pero pará, ¿cómo era?”. Me tomó totalmente por sorpresa. Y fijate que en esas palabras que usa Roberto Jacoby en ese momento —lo compara con la Franja de Gaza y después lo compara con el surgimiento del HIV—, ahí aparece esta dinámica de constelaciones en las cuales diferentes conceptos y diferentes cosas se van emparentando y construyendo un relato sistémico que es mucho más amplio, funciona naturalmente, es la manera humana de pensar y generar sentido.

**AM: el testimonio irrumpe cuando uno no lo espera, se hace carne, se vuelve presencia y nos sorprende como te pasó a vos.**

MC: en realidad ahí produjo dos sorpresas Roberto, porque me sorprendió a mí con este recuerdo y cuando les hizo esta sugerencia sobre el texto a los artistas, a Leandro y a Maxi, también los tomó por sorpresa, recuerdo. Son esas cosas ante las cuales como documentalistas hay que estar abiertos para tomarlas. También cuando me aparece el material sobre el asesinato de Kennedy en el archivo. Para mí fue una sorpresa total, digo: "bueno, ya está, si esto viene acá hay que ponerlo".

**EC: finalmente, nos gustaría plantear un último eje. Notamos que la imagen del río es algo recurrente. Tanto la obra en homenaje a Pablo Míguez, el río que fluye, la isla Martín García. Entonces pensábamos, ¿qué lugar ocupa el río como un elemento más en este encadenamiento, con el bombardeo, con la pesadilla?**

MC: eso es un poco más complicado de responder. En mi relación con el río y con el agua, yo tengo una cuestión personal, una relación muy cercana con el río. Crecí al lado de grandes ríos siempre, en Rosario, en Entre Ríos, ahora viviendo acá, si bien Buenos Aires no tiene una relación muy fluida con el río, pero el río está ahí, el porteño medio a veces parece como que se olvida de que está el río ahí, pero está. Es parte de la memoria y está. Después el agua del Río de la Plata me parecía, primero que es el río que fluye como la historia y que conecta todo, y también desde el río vinieron los aviones, al río se tiraron los cuerpos. En realidad, mi primera relación empezó por ahí. Los aviones llegaron a Buenos Aires cruzando el Río de la Plata y veintidós años después, en el 76, cuando empiezan los vuelos de la muerte, los mismos aviones militares en vez de arrojar bombas sobre el pueblo, secuestran al pueblo y lo arrojan al río. Hay una cosa muy perversa ahí que sucedió, y además hay un vector directo entre el 55 y el 76 porque las personas que participan en el 55 a muchas las encontramos en el 76, como Massera por ejemplo, y tantos otros.

Pero por el río llegó también la Conquista Española, por el río llegó mi familia a la Argentina, mis abuelos llegaron todos en barco. En el río me encuentro con esta estatua de Pablo Míguez mirando hacia el horizonte, hacia ese horizonte de donde vinieron los aviones y arrojaron los cuerpos, en el río está la isla Martín García donde están los campos de concentración, algunos campos de concentración de los pueblos originarios, que secuestraban y hacían venir hasta acá durante la Campaña del Desierto. Y empecé a ver

que hay un montón de cosas que pasaban en el río y el río tenía una doble presencia: por un lado, es un lugar donde se ve el horizonte, un lugar de libertad, de posibilidades, de flujo, pero también era una cosa muy ominosa, un lugar desde donde podían venir cosas bastante tremendas. Fue un poco intuitivo, no lo racionalicé mucho. Fue más como una especie de obsesión autoral si se quiere.

Hay un viaje personal que termina en la isla Martín García que tiene que ver con esto de tratar de pensar de dónde viene esta necesidad de destruir al otro, que yo creo que existe mucho más de lo que creemos. Hay mucha gente violenta aunque no ejerza la violencia. Hay gente que terceriza la violencia, que jamás ejercería la violencia contra nadie pero que le parece muy bien que la policía reprima a determinados grupos y que haga ese trabajo sucio que ella jamás haría pero que legitima esa violencia. A veces pienso que las dictaduras no hubieran sido posibles, incluso la del 76, si no hubiera habido un porcentaje importante de la población avalando, por acción u omisión, ese accionar. Igual que los regímenes dictatoriales y fascistas de Europa. No son extraterrestres, forman parte de un contexto y hay cierto cultivo social que lo permite. ¿Qué pasa en cada uno de nosotros con respecto a eso? Quizás si todos y cada uno de nosotros reflexionásemos sobre nuestra relación con la violencia, podría la violencia empezar a bajar un poco.

**AM: me parece que el documental está haciendo eso permanentemente, invitando al pensamiento y a relacionar estos hechos que aparentemente no tienen nada en común creando una constelación que invita a un espectador activo.**

MC: tratar de pensar en la propia violencia, como pequeñas partes que van constituyendo esta violencia general. Porque a veces un hecho tan violento y tan lejano en el tiempo, como ya puede estar quedando el bombardeo del 55, parece que no nos perteneciera, que fuera una cosa lejana. Por eso puse el fragmento de la película de Alain Resnais *Noche y niebla*, que es el final de *Noche y niebla*, que es este *travelling* por Auschwitz que se ha convertido en ruinas y en museo, donde la voz en *off* plantea que parece que todo esto ya hubiera pasado pero quién vigila para que no vuelva a suceder, y por qué sucedió, dónde están las personas que lo hicieron posible.

Qué relación puede haber entre una cosa tan tremenda como una dictadura o como un bombardeo y alguien que se enoja en el tránsito y baja la ventanilla y grita *te voy a matar hijo de puta*. Parece que no hay ninguna relación pero quizás hay alguna.

**EC: sí, definitivamente. Me gustaría en este momento abrir un poco esta conversación al resto de las personas que nos están acompañando, si les gustaría hacer un comentario, alguna pregunta más o retomar algo de lo que estuvimos conversando.**

**Norma Espíndola: una cosa que me pasó es que, a pesar de todas las vivencias, relatos y sensaciones que yo he tenido (de la radio, de lo que escuchaba, del miedo) el documental me dio una dimensión, casi diría una indignación, que no tenía porque da cuenta de la violencia de las personas que se sometieron a un mandato. Esas personas que están para cuidarnos, para defender el territorio nacional y a sus habitantes son las que terminan bombardeando y matando. Se ve también el alcance de lo que ellos querían, que era la destrucción material y simbólica de ese momento.**

**Además, el piloto que se muestra en el documental me hizo pensar mucho en Hannah Arendt con *La banalidad del mal*. Cuando vos decías que ellos se formaron, son oficiales, y es la banalidad del mal y que siempre nos asombra. Qué suerte que vos te preguntás hasta casi (perdón) ingenuamente digamos *¿cómo puede ser que se quiera destruir y desaparecer un otro? ¿Cómo puede ser que alguien que está formado, un oficial que lleva años cumple con esa tarea? ¿Cómo puede ser?* Esa pregunta me parece fundamental porque si nosotros perdemos esta capacidad de indignación y esta inocencia frente a estas cosas, perdemos todo.**

MC: está bueno lo que decís de la ingenuidad porque es una herramienta de trabajo sumamente importante. Cuando uno plantea voces en *off* y hace entrevistas, yo elijo pararme en un lugar de no saber, donde trato de no dar por sabido nada. Como si yo fuera un extraterrestre que llega acá y empieza a investigar cómo es la Tierra. Porque eso permite que las preguntas básicas surjan, y que temas que tenemos normalizados puedan empezar a desnaturalizarse, creo yo que funciona así, y como que se quedan suspendidos los sobreentendidos, no vamos a dar nada por sobreentendido, vamos a preguntarnos todo. Creo que es una época en la que se está haciendo esto en varias áreas.

**AM: desnaturalizar esos discursos más instaurados y más cristalizados y en ese sentido, hacernos estas preguntas.**

**Alejandro Abate: estaba haciendo una reflexión acerca de obviamente los vasos comunicantes que tiene este suceso de junio del 55 con lo que pasó tiempo después con la dictadura de Videla, y algo que surgió en el año 85, cuando se hicieron los juicios, la figura de la obediencia debida. Reflexiono sobre cómo habrá sido esa transferencia de los ideólogos de este suceso con esos pilotos de avión que eran de la Armada, pero evidentemente debe haber habido una toma de conciencia o de causa común, que no sé si uno ha indagado mucho en la historia sobre quiénes fueron los ideólogos y estos pilotos.**

MC: cuando estuve haciendo el acopio de material, encontré algo que después no tuvo lugar en la película que era una proclama que había empezado a circular en México, en la época de Pancho Villa, donde se les decía a los soldados que era inmoral obedecer órdenes de un superior y que era inmoral considerar a otro hombre superior a uno mismo y con capacidad de darle órdenes, y si ese hombre encima se vestía como un payaso, con jinetas y con uniforme de colores y medallas, era más ridículo todavía. Entonces decía que era obligación de todo hombre de bien matar a todo aquel que le dijera que era superior. Un poco extremo pero bueno, tenía que ver con esto de la obediencia debida, *¿tengo que obedecer o no?*

Después hubo un caso en la base de Bahía Blanca, desde donde salieron los aviones a Uruguay y después cruzaron para acá, a la base Punta Indio; había un suboficial que se encargaba de las comunicaciones, que era peronista y que intentó avisar lo que se estaba tramando, y que salían los aviones, y lo detuvieron. Él llegó de hecho con una comunicación, se tomó un tren a Buenos Aires para avisar, y lo detuvieron y lo tuvieron detenido hasta que el bombardeo terminó. Entonces había gente que no obedecía, gente con criterio propio y estaba este criterio, que creo que existe, que es que no se pueden obedecer órdenes cuando estas órdenes son inmorales.

**AA: después vinieron los dieciocho años de proscripción que obviamente están basados en todo esto.**

MC: sí, de minar toda intención de resistencia. Como dice este apunte de la Fuerza Aérea norteamericana: *"¿cuánta destrucción hace falta para lograr el desaliento necesario?"*. Ese es el cálculo que hace un oficial de la Fuerza Aérea que maneja una fuerza capaz de producir un bombardeo masivo. Los bombardeos masivos surgen en la Segunda Guerra Mundial y se les llama bombardeos de área porque hasta ese momento los bombardeos eran

## *La destrucción que hace falta*

puntuales, sobre determinados objetivos. El bombardeo de área lo empiezan a aplicar básicamente Inglaterra y Alemania, después se suma Estados Unidos, y es eso, se bombardean áreas enormes. Tiene que ver con esta ecuación *¿cuánto daño hace falta?*, que es el cálculo que Estados Unidos hace después cuando tira las bombas atómicas en Japón. Lo que está de fondo en esa decisión para mí es eso, cuánta destrucción hace falta para desalentar a quienes ellos consideran el otro: al vecino que está en la plaza y vota tal vez esa opción política con la que ellos están en desacuerdo, y lo consideran el enemigo. Es una locura.

## *Pensar el bombardeo, la Fusiladora, la Noche de los Lápices a partir de la experiencia de Abuelas Relatoras*

El trabajo de recuperación de las memorias de los contemporáneos del 16 de junio de 1955, “el bombardeo”, trae a colación esta cita de Walter Benjamin (2001: 44): “articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘tal como fue en concreto’, sino más bien adueñarse de un recuerdo semejante al que relampaguea en un instante de peligro”. Desde el Programa “Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social” hemos venido trabajando en conjunto desde 2014, en diversas oportunidades, encuentros y proyectos con el programa Memoria Recientes y con su antecedente Relatos Libertadores. Muchas de las Abuelas Relatoras han participado en numerosas entrevistas grupales en las que brindaron sus testimonios y luego han trabajado en su proceso de edición. Algunos fragmentos de este trabajo están registrados en el video *Recorriendo la Memoria con Abuelas Relatoras* que hemos realizado desde el Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión social en 2016.<sup>1</sup>

Este programa promovido por PAMI comenzó en marzo de 2006 con el objetivo de colaborar con la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, en el marco de las políticas por la memoria llevadas a cabo en ese momento por el Gobierno nacional. En esa fecha se conformó el primer grupo de Abuelas Relatoras, el “Grupo Llamada”, integrado por mujeres, adultas mayores. Algunas son jubiladas docentes y otras provienen de otros ámbitos; todas aportan experiencias, miradas, reflexiones. Desde entonces hasta hoy hubo catorce años de tareas sostenidas. La principal actividad consiste

---

María Silvia Prieto

Coordinadora general del Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social

---

Mirta Tejerina

Coordinadora operativa del Programa Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social

1. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sSb3PeckuRg>.

en la realización de encuentros intergeneracionales con niños, jóvenes y adultos en los que se reflexiona sobre la historia reciente de nuestro país, los derechos humanos, la identidad, la memoria, el terrorismo de Estado, la verdad histórica, entre otros temas.

En este marco, se ha dado una confluencia de acciones conjuntas e intercambios de saberes, miradas y experiencias. Algunas de ellas fueron la jornada de trabajo sobre “derecho a la identidad” desarrollada el 25 de agosto de 2016 y la jornada en conmemoración de la “Noche de los Lápices”, ambas en la Escuela Secundaria Técnica N° 3 de Vicente López, Olivos.<sup>2</sup>

Allí se llevaron a cabo dos encuentros en los que se trabajó acerca de la continuidad entre el bombardeo a Plaza de Mayo del 16 de junio de 1955, la “Noche de los Lápices” y la actualidad.<sup>3</sup>

La evaluación realizada por docentes y directivos destaca que

en ambos encuentros los miembros de la comunidad educativa participaron de la actividad con entusiasmo y se construyó colectivamente un espacio de aprendizaje respetuoso y fructífero. Desde nuestra perspectiva, entendemos que cuando se trabaja con jóvenes y adolescentes tenemos que tener la certeza de que escuchan todos, hasta aquel que se muestra indiferente, porque seguramente en el momento indicado recordará lo dicho y sabrá qué camino transitar para respetar y hacer respetar tantos derechos, que en tanto tengamos que enunciarlos significa que aún debemos recorrer el camino de la conquista plena.

Otra experiencia a destacar es la realizada en el Bachillerato con Orientación Artística para Adultos “Antonio Berni” de la ciudad de Buenos Aires, una escuela secundaria para adultos nocturna (con alumnos de entre 18 y 30 años en promedio) realizada el 16 de septiembre de 2016 al cumplirse cuarenta años de la “Noche de los Lápices”. En este caso, se presentó una jornada de trabajo con la perspectiva de vincular distintos acontecimientos históricos y se compartieron documentos de época, como la Carta del general Valle a Aramburu, fragmentos del Decreto 4161, la carta a las Juntas de Rodolfo Walsh y una carta de Pablo Díaz, sobreviviente de la “Noche de los Lápices”. Fue muy impactante observar el interés, el silencio, el estupor y la sorpresa de los estudiantes al tomar contacto con estos documentos y la secuencia histórica.<sup>4</sup>

2. La escuela se encuentra en una zona residencial del partido de Vicente López, pero los alumnos que concurren no viven en ese barrio y la situación edilicia es de mucho abandono. Cuenta con poca matrícula y esto facilitó el intercambio para el desarrollo de las jornadas.

3. Es de destacar que en ambas jornadas participaron los profesores Malena Vellarde y Enzo Constantino del programa Memorias Recientes que aportaron su mirada y experiencia de trabajo vinculadas con la temática. El intercambio fue muy enriquecedor y puso de manifiesto el trabajo en red que se viene desarrollando entre ambos programas.

4. En la primera parte del video *Resistiendo la memoria* presentado en el encuentro de cierre del Programa Jóvenes y Memoria 2016, se registra este encuentro en el Bachillerato para adultos con orientación artística BOA N° 1, D.E. 8 de CABA. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=KjySsyqc\\_Ek&t=628s](https://www.youtube.com/watch?v=KjySsyqc_Ek&t=628s)

Para graficar esto, compartimos fragmentos de una crónica realizada por Lidia González, “Chiche” una de las Abuelas Relatoras de 83 años, en ese momento:

En esta ocasión la fecha, 16 de septiembre, era muy significativa pues, en el recuerdo, marcaba el comienzo de una serie de episodios muy dolorosos para nuestro país. Nuestra coordinadora Silvia Prieto comenzó con palabras muy emocionadas a transitar la historia vivida. Con su maravillosa oratoria y memoria, siguió paso a paso los acontecimientos ocurridos a partir del año 1955 (...) el tema, la conmemoración, el recuerdo, era la Revolución, mal llamada, Libertadora. Porque el 16 de septiembre de 1955 se concretó la toma del poder por la Dictadura militar después del doloroso 16 de junio de ese mismo año. En ese intento fallido quisieron derrocar al gobierno institucional bombardeando insólitamente la Plaza de Mayo, y murieron en ese episodio innumerables personas entre ellas, niños. Lograron su objetivo, ese día nefasto de septiembre. Las Abuelas Relatoras leímos la carta que el General Juan José Valle le envió al General Aramburu antes de ser fusilado. También fueron recordados los estudiantes secundarios de la denominada “Noche de los Lápices” que luchaban por el boleto estudiantil, y en la misma fecha, la dictadura secuestró y mandó ejecutar. Las Abuelas leímos además una carta que Pablo Díaz (uno de los sobrevivientes) le mandó a una de las estudiantes desaparecidas, María Claudia Falcone, una niña de 16 años, que demostraba su solidaridad al realizar en las Villas tareas de educación y sanidad, con sus ilusiones de una sociedad más justa. Como Pablo en su carta a Claudia decimos: “No creas que no te busco, no me olvido”. En las dos horas que estuvimos con dos grupos de estudiantes, todos evidenciaron un profundo respeto y atención, dado el clima de recuerdos tan conmovedores. Nos saludaron al irse, emocionados y agradeciendo nuestra visita y nuestras lecturas, y reiterando que volvamos pues nos esperan con mucho cariño.

Ahora bien, estas experiencias de trabajo nos permiten poner en escena un interrogante acerca de la continuidad histórica que existe entre estos acontecimientos de la historia argentina reciente: ¿qué tienen en común “La Noche de los Lápices” del 16 de septiembre de 1976 y la

“Revolución Libertadora” del 16 de septiembre de 1955 con los bombardeos a Plaza de Mayo del 16 de junio de 1955 y los fusilamientos de junio de 1956?

No es una coincidencia ni es casual que la “Noche de los Lápices”, cuando la dictadura cívico-militar comenzada el 24 de marzo de 1976 secuestra y desaparece diez estudiantes en la ciudad de La Plata, haya sucedido un 16 de septiembre, a 21 años de otro 16 de septiembre cuando se produjo el derrocamiento del gobierno constitucional del general Perón que se autodenominó “Revolución Libertadora” y popularmente luego se conoció como “La Fusiladora”. Ambos hechos fueron actos de terrorismo de Estado.

El 55 no fue configurado como “terrorismo de Estado” y fue invisibilizado como tal porque había que ocultar al pueblo y sus conquistas. Entonces, es un trabajo necesario e imprescindible visibilizar y reflexionar sobre el bombardeo a Plaza de Mayo (en el que se tiraron más bombas que en Guernica en la Guerra Civil Española, pero, a diferencia de este en el que los aviones eran alemanes nazis, los aviones eran argentinos, comandados por pilotos de la aviación naval, de la marina argentina, que salían de su base en Córdoba y bombardeaban sobre el propio pueblo, a plena luz del día).

Este bombardeo fue el antecedente del golpe militar del 16 de septiembre de 1955, que dio inicio a la “Revolución Fusiladora” con su correlato del Decreto 4161 y la prohibición y las penas de cárcel por nombrar a Perón, Evita, el peronismo, etc. Existía una pretensión de afirmar que “esto no sucedió” referida a la “Revolución Peronista”, de negar al pueblo su identidad, sus emblemas y, por sobre todo, los derechos adquiridos y su dignidad de trabajadores.

En este sentido cabe preguntarse: ¿cuáles fueron las estrategias y las armas para producir esta operación? Para comenzar, podemos ver que el Decreto 4161<sup>5</sup> de 1956 emitido por la “Revolución Fusiladora” fue una de las acciones realizadas para ejecutar una operación política cuyo fin era la proscripción política del movimiento peronista, mediante el miedo, la amenaza de cárcel y la estigmatización. En esta misma dirección

5. “Visto el decreto 3855/55 por el cual se disuelve el Partido Peronista en sus dos ramas en virtud de su desempeño y su vocación liberticida, y considerando que en su existencia política el Partido Peronista, actuando como instrumento del régimen depuesto, se valió de una intensa propaganda destinada a engañar la conciencia ciudadana para lo cual creó imágenes, símbolos, signos y expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas:

Art. 1º: Queda prohibida en todo el territorio de la Nación:

a) La utilización, con fines de afirmación ideológica peronista, efectuada públicamente, o propaganda peronista, por cualquier persona, ya se trate de individuos aislados o grupos de individuos, asociaciones, sindicatos, partidos políticos, sociedades, personas jurídicas públicas o privadas de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas artículos y obras artísticas, que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales pertenecientes o empleados por los individuos representativos u organismos del peronismo (...)

b) La utilización, por las personas y con los fines establecidos en el inciso anterior, de las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrina, artículos y obras artísticas que pretendan tal carácter o pudieran ser tenidas por alguien como tales creados o por crearse, que de alguna manera cupieran ser referidos a los individuos representativos, organismos o ideología del peronismo.

c) La reproducción por las personas y con los fines establecidos en el inciso a), mediante cualquier procedimiento, de las imágenes símbolos y demás, objetos señalados en los dos incisos anteriores. Decreto 4161/ 1956 marzo.”

se puede leer un decreto anterior, el 3855/55,<sup>6</sup> que disolvió en todo el país el partido peronista masculino y femenino. Estos párrafos son a nuestro criterio muy elocuentes de la operación discursiva de confusión, mentiras y ocultamiento con las que un gobierno surgido de un golpe de Estado y encabezado por militares disuelve un partido político en nombre de la democracia.

Una operación discursiva que también puede observarse al analizar la obra de Rodolfo Walsh, que, a nuestro criterio, da cuenta de este proceso entre 1955 y 1976 en dos de sus obras: *Operación Masacre* (1956) y la "Carta Abierta a la Junta Militar" (1977). En la primera, él investiga los fusilamientos de José León Suárez y llega indudablemente a descubrir la verdad histórica, escribe su libro y no encuentra quien quiera publicarlo. *Operación Masacre* apareció como libro por "primera vez" en noviembre de 1957, publicado por ediciones Sigla. En los años siguientes, Walsh lo reeditó en oportunidades sucesivas, cada vez introduciendo modificaciones en el texto y/o en el paratexto: en 1964 se publicó por Continental Service, en 1969 por Jorge Álvarez y, finalmente, en 1972 y 1973 por Ediciones de la Flor (García, 2019). En sus palabras podemos encontrar el hilo conductor, los intereses y la metodología utilizadas por las dictaduras en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX. El siguiente fragmento del prólogo a la edición de 1957 es demostrativo de este aspecto:

No sé qué es lo que consigue atraerme en esa historia difusa, lejana, erizada de improbabilidades. No sé por qué pido hablar con ese hombre, por qué estoy hablando con Juan Carlos Livraga. Ésa es la historia que escribo en caliente y de un tirón, para que no me ganen de mano, pero que después se me va arrugando día a día en un bolsillo porque la paseo por todo Buenos Aires y nadie me la quiere publicar, y casi ni enterarse. Es que uno llega a creer en las novelas policiales que ha leído o escrito, y piensa que una historia así, con un muerto que habla, se la van a pelear en las redacciones, piensa que está corriendo una carrera contra el tiempo, que en cualquier momento un diario grande va a mandar una docena de reporteros y fotógrafos como en las películas. En cambio se encuentra con un multitudinario esquivo de bulto (1972: 10).

Asimismo, en el prólogo a la edición de 1969 agrega: "Es cosa de reírse, a doce años de distancia porque se pueden revisar las colecciones de los diarios, y esta historia no existió ni existe" (2000: 14).

6. Dicho decreto considera "que la finalidad sustancial de la Revolución Libertadora ha sido reintegrar al país a la vigencia plena y actual del derecho; que tal objetivo se traduce en el plano político en el establecimiento de una verdadera democracia y un efectivo sistema de libertad de acuerdo con nuestra tradición occidental; que el régimen desaparecido tuvo por instrumento fundamental del entronizamiento de la dictadura totalitaria que tantos y tan enormes daños causó al país, al llamado Partido Peronista, cuya personería política fue acordada en fecha 31 de enero de 1948".

Estos fragmentos nos muestran un complejo proceso de crímenes y ocultamiento que también es analizado por Mariana Caviglia, en su texto *Dictadura, vida cotidiana y clases medias*, en el que se refiere al trabajo de la memoria y la transmisión:

También sabemos que la memoria y el olvido poseen formas y tienen usos, es decir, que muchas veces olvidar no es solo un simple no-recordar (...) La memoria cede al olvido lo que no ha privilegiado retener y en esa elección de un recuerdo y no de otro condiciona nuestro ser en el presente. También le da forma al pasado y compromete al futuro. De ahí que la memoria sea una cuestión de poder, de lucha política por dar un sentido legítimo a nuestro pasado reciente y que la forma en que recordamos nuestro pasado sea una de las condiciones fundamentales de nuestra identidad (2006: 47).

Luego de reflexionar sobre estas acciones de ocultamiento y terror hacia la población argentina nos surge un último interrogante: ¿cuál fue la causa de ese odio que originó esas masacres? Podemos decir que acciones con semejante nivel de crueldad, al punto de asesinar y desaparecer personas, tienen como objetivo implantar el terror para que no se organice una oposición a un régimen y además, aplastar los derechos de los trabajadores que el 17 de octubre de 1945 habían producido un hecho histórico y revolucionario que concretó un avance social sin precedentes.<sup>7</sup> Los eventos antes analizados y muchos otros como “La noche de los bastones largos” en 1966 y “La noche de las corbatas” en 1977 nos permiten entender este proceso histórico y las consecuencias que acarreó en todas las esferas de nuestra sociedad. Resulta fundamental comprender este proceso llevado a cabo por las sucesivas dictaduras cívico-militares para poder construir un hilo conductor entre los acontecimientos por los que nos preguntamos; un hilo que nos permite poner en escena en toda su magnitud algunos de los acontecimientos más importantes de nuestra historia reciente en un diálogo intergeneracional.

## **Bibliografía**

- Benjamin, W. (2001). *Ensayos escogidos*. México, Ediciones Coyoacán.  
Caviglia, M. (2006). *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*. Buenos Aires, Prometeo.

7. Durante los gobiernos peronistas (1945-1955) se consagraron como derechos el salario mínimo, las vacaciones pagas, el aguinaldo, se garantizó la organización de los trabajadores en los sindicatos y su participación política, se instauró el voto femenino y la posibilidad de las mujeres a elegir y ser elegidas diputadas y se creó el partido peronista femenino. El 23 de agosto de 1946, se decretó la creación de agregadurías obreras y creación de cursos de instrucción. Estos cursos fueron realizados por un total de 485 personas, de las cuales 50 eran mujeres (Del Pilar Otero, Delia, 2016:75 ). También se consagraron los derechos del niño y de la ancianidad que fueron presentados ante la Organización de Naciones Unidas en 1948 y se les dio rango constitucional en 1949 al acceso a la vivienda y a la educación: se crearon escuelas secundarias, se desarrolló la educación técnica con la creación de la Universidad Obrera y se estableció la gratuidad de la universidad pública. La salud pública gratuita y de calidad, entre muchas otras conquistas, fueron garantizadas por ley y por un Estado activo a favor de las mayorías.

- Del Pilar Otero, Delia (2016). "Los agregados obreros peronistas. ¿Inclusión de trabajadores en la diplomacia o estrategia para difundir un ideario?". *Épocas. Revista de Historia*, núm. 14, segundo semestre 2016, pp. 69-86.
- García, V. (2019). Las reescrituras de *Operación masacre*. *Estudios Filológicos*, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.
- Walsh, R. [1957] (2000). *Operación Masacre*. Buenos Aires, De la Flor.
- Walsh, R. (1972). *Operación masacre*. Buenos Aires, De la Flor.

## *El bombardeo a Plaza de Mayo*

### **Análisis desde la Memoria y los Derechos Humanos**

Aquí estoy, sentado sobre esta piedra aparente. Solo mi memoria sabe lo que encierra. La veo y me recuerdo, y como el agua va al agua, así yo, melancólico, vengo a encontrarme con mi imagen cubierta de polvo (...) Estoy y estuve en muchos ojos. Yo solo soy memoria y la memoria que de mí se tenga.

Elena Garro, *Los recuerdos del Porvenir*, pág. 8.

Paula Viafora

Universidad Nacional de La Plata

El bombardeo del 16 de junio de 1955 sobre la Plaza de Mayo, que fue ejecutado por aviones de la Marina y parte de la Fuerza Aérea y tenía como objetivo matar al entonces presidente Juan Domingo Perón, es un acontecimiento que nos sigue interpelando como sociedad y del que no hemos hecho aún todas las lecturas posibles. Considero indispensable analizarlo desde la memoria y no desde la historia, justamente porque es la memoria la que construye el relato del pasado y la que lo vincula con el presente, y más aún desde la memoria social como escenario de conflicto y debate. Dejarlo simplemente como un acontecimiento histórico más sería quitarle relevancia y vigencia, cristalizarlo en el pasado. ¿Hemos logrado transformar este hecho criminal contra la sociedad civil en una "memoria colectiva"? ¿O es simplemente la foto sepia del diario que se publica cada aniversario y muestra los aviones volando sobre la Casa Rosada?

Una memoria colectiva no es solo un hecho recordado por muchos o un evento al que fueron expuestos contemporáneamente. Es la elaboración producto de ese recuerdo desde la interacción social que decide qué pasado es relevante y significativo. El grupo selecciona e interpreta

la transmisión de ciertas representaciones del pasado que nunca permanece idéntico a sí mismo, sino que es constantemente reformulado. Es también una construcción que tiene que ver con la identidad colectiva ya que le permite a un sujeto reconocerse como “él mismo” en el tiempo (Jedlowski, 2000: 130).

Sin embargo, no todos los grupos sociales eligen recordar lo mismo, sino que elaboran aquellos hechos del pasado que mejor se adecuen a sus intereses y valores. El campo de la memoria colectiva se transforma entonces en un sitio de tensión. Es un terreno en el que las relaciones de poder tratarán de influir sobre qué y cómo debe recordarse. Es decir, las memorias pueden resultar manipuladas al punto de convertirse en una construcción sin sustento fáctico, o proponerse como políticas públicas otorgándoles un simbolismo o significado que abone una construcción del pasado que resulte más conveniente a intereses presentes. Frente a esto se plantea un segundo interrogante, ¿cuál es la memoria colectiva construida sobre aquel acontecimiento? ¿Es acorde a la gravedad de los hechos?

## **El bombardeo no fue un hecho aislado**

Volvamos al 16 de junio de 1955. No fue un día elegido al azar por un grupo rebelde espontáneo que esa mañana decidió matar al presidente. La autodenominada “Revolución Libertadora” estaba en gestación desde hacía tiempo. Es importante hilvanar ciertos hechos puntuales, los lugares en que sucedieron y el mensaje social implícito en cada uno de ellos.

El Fondo Rojas,<sup>1</sup> archivo personal del almirante Isaac Rojas, registra que desde el 1 de junio de ese año, y aun antes, venían realizando una serie de acciones que consistían en la “provisión, distribución y preparación del armamento, munición, vehículos y combustibles de la infantería de Marina”. En otra carpeta detalla acciones referidas al 28 de septiembre de 1951. Ese día, un grupo de oficiales de Campo de Mayo, al mando del general Pedro Eugenio Aramburu, intentó una sublevación que fue rápidamente derrotada. En el seno de las fuerzas armadas crecía día a día el odio hacia el peronismo. La relación había comenzado a deteriorarse con la Reforma Constitucional de 1949, especialmente ante la posibilidad de reelección presidencial. La influencia de intelectuales militares, oficiales retirados y de los cargos superiores de las escuelas navales y militares de Buenos Aires fueron determinantes para los hechos de septiembre de 1951. Pero los militares no

1. Informe de los sucesos de la Revolución del 16 de junio de 1955, Fondo Isaac Francisco Rojas, Departamento de Estudios Históricos Navales. Disponible en: [https://back.argentina.gob.ar/sites/default/files/2-informe\\_sucesos\\_junio\\_1955-1\\_0.pdf](https://back.argentina.gob.ar/sites/default/files/2-informe_sucesos_junio_1955-1_0.pdf)/<https://www.argentina.gob.ar/defensa/archivos-abiertos/centro-de-documentos-digitalizados/Fondo-Rojas>

eran los únicos que sabían odiar. Desde 1945 la oligarquía argentina miraba con desprecio a esos trabajadores de los suburbios que habían conquistado nuevos territorios y derechos. Cuando el odio es colectivo y determina acciones políticas el peligro es inminente.

Durante esos diez años se gestó un conjunto de estrategias violentas que, sumadas a la pérdida de ciertos privilegios, generaron bronca, odio y rencor. No iban a quedarse de brazos cruzados mirando cómo se consolidaba el nacionalismo popular con Perón a la cabeza como líder de masas. El bombardeo no fue el primer hecho de violencia hacia la población. Ya habían explotado bombas en un acto en la Plaza de Mayo el 15 de abril de 1953, que causó cinco muertos y cien heridos, método que repitieron durante la concentración del 1º de Mayo con el claro objetivo de generar terror. Nada alcanzó. Para aplacar esa necesidad de revancha que apenas pudieron contener algunos años, llegó finalmente el bombardeo. Nadie podía dejar de imaginarse que el mismo iba a causar innumerables daños y víctimas. Un día de semana al mediodía, la zona estaba altamente transitada. Más allá de matar a Perón, el bombardeo tenía un claro mensaje hacia la sociedad civil, especialmente hacia el movimiento que lo había consagrado presidente. El horror, la muerte y la desolación invadieron la Plaza de Mayo durante algunos días. Sin embargo, con el correr de las semanas, el polvo se disipó, los muertos fueron enterrados, los daños materiales comenzaron a ser reparados y puertas adentro, las familias de los fallecidos transitaron su duelo y su dolor.

## **Segundo bombardeo**

El golpe preanunciado comenzó el 16 de septiembre de 1955. El 19 del mismo mes se produjo otro bombardeo llevado adelante por la Marina de Guerra, por aire y desde buques ubicados estratégicamente sobre el puerto de la ciudad de Mar del Plata, los tanques aledaños de combustible de YPF y la Escuela de artillería. Si ante esta provocación Perón no renunciaba, el ataque hubiera continuado sobre las destilerías de Ensenada y Dock Sud. Más allá de la conveniente situación geográfica para el ataque desde el aire y desde el mar, cabe preguntarse, ¿por qué Mar del Plata? Localmente era un período de gran inestabilidad política: la ciudad que a principios de siglo recibía cada verano a las elites porteñas para descansar en sus mansiones, a partir de 1945 comenzó a cambiar su fisonomía y sus visitantes. Muchas

casonas se demolieron para construir hoteles sindicales y la aristocracia porteña fue desplazada por los trabajadores que llegaban en masa a hacer efectivo su derecho al ocio vehiculizado por la Fundación Eva Perón a través del "Turismo Social" (Pastoriza, 2008). Las causas y consecuencias de la transformación morfológica, política, económica y social de la ciudad enfrentaron a distintos grupos sociales, y crearon las condiciones tanto para el bombardeo como para nuevos ataques a ciertos sectores sociales en las siguientes dos décadas.<sup>2</sup>

Se lee en estos ataques una intención aleccionadora, las bombas comenzaron a querer borrar, a "desaparecer" aquello (tanto objetos como personas) que representara un peligro para una sociedad cuyos valores giraban en torno a la Patria, la familia y la Iglesia. Complementado por el Decreto 4161, el objetivo era silenciar, invisibilizar, dirigir la comprensión de esas soluciones como necesarias y reparadoras para la sociedad. Ese patrón, retomado con intermitencias en los posteriores períodos dictatoriales, impidió la generación de una "memoria literal" (hecho tomado en su singularidad con sus causas y consecuencias), buscando en realidad, generar una "memoria ejemplar", que implica tomar un hecho como modelo para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes, que se construye como ejemplo y del que se extrae una lección (Todorov, 2000). Una sociedad controlada desde su comportamiento hasta su memoria, recorrida por el terror, aseguraba un orden en las relaciones humanas. Cuando las personas son sometidas a mecanismos de "control social" se aplica la violencia ante la ausencia de la dinámica del consenso. El sujeto que no se subordina a los patrones estipulados será objeto de más violencia y se tomarán medidas correctoras de esa desviación (encierro, tortura, desaparición) (Di Nella, 2007).

## **Las víctimas**

Más allá de que "la víctima" fue la sociedad toda, por los argumentos ya expuestos de infundir el terror y demostrar de lo que es capaz quien quiere hacer visible su poder, hubo 386 muertos y 800 heridos, que circunstancialmente pasaban por ahí ese mediodía, ya fuera camino al trabajo o en cualquier otra situación de la vida y el azar les jugó una mala pasada. ¿Quiénes eran? ¿Cómo se llamaban? ¿Recibieron alguna explicación, alguna condolencia por parte de los responsables o del Estado o ayuda para los que quedaron con secuelas y mutilaciones?

2. Durante la última dictadura cívico-militar funcionaron más de quince CCD (Centros Clandestinos de Detención) en Mar del Plata, siendo los más importantes: Agrupación de Artillería de Defensa Aérea (GADA 601), Base Área Militar (La Cueva), Base Naval Mar del Plata, Base de Submarinos y Buzos Tácticos, Escuela de Suboficiales de Infantería de Marina-El Faro Punta Mogotes. Estos fueron los más importantes y albergaron gran cantidad de detenidos, muchos de los cuales aún siguen desaparecidos.

No, nada de eso. Recién en 2006, cincuenta y un años después, la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación junto a una Comisión de Familiares de Víctimas elaboró un libro<sup>1</sup> que narra la historia del bombardeo y reconstruye la lista de los 386 fallecidos de los cuales 84 figuran como NN. Es la única investigación llevada adelante por el Estado. Ante el intento por parte del hijo de una de las víctimas de lograr una reparación a través de las Leyes 24.043 y 24.411, que concluyó hacia finales de los 90 con una resolución negativa, se presentó un recurso de queja ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que aceptó el caso y abrió un expediente. En 2009, el Congreso sancionó la Ley 26.564, también conocida como “Ley Dovená”, ya que el entonces diputado Dante Dovená fue quien tuvo la iniciativa del proyecto. La misma amplía los beneficios de las leyes anteriormente mencionadas a personas con iguales requisitos al período que va de 1955 hasta 1983.

Si bien la sanción de la misma fue celebrada por los familiares y los sectores de Derechos Humanos, ya que implica un reconocimiento del delito por parte del Estado con la asunción de las correspondientes consecuencias, la justicia para las víctimas es otra cosa. Los trámites de estas leyes son largos, tienen etapas procesales y de prueba y deben enfrentar períodos de retroceso, como durante la gestión de gobierno de Mauricio Macri, cuando los trámites prácticamente no tuvieron movimiento. Mucho tiempo para quien espera una reparación tan antigua.<sup>2</sup>

## **Conclusión**

El bombardeo comenzó a visibilizar un proceso de odio que venía gestándose desde hacía bastante tiempo, quizás, desde el mismo 17 de octubre de 1945, cuando el movimiento de trabajadores irrumpió en escena y conquistó la ciudad de Buenos Aires, un territorio que le resultaba lejano al obrero de fábrica o al trabajador de frigorífico del suburbio.

Los acontecimientos posteriores a la caída de Perón, como los hechos del 9 de junio de 1956, la aplicación del Plan Conintes y el Plan Cóndor, eventos también poco difundidos y poco reparados, solo sirvieron para perfeccionar el accionar militar y llevar adelante durante la última dictadura cívico-militar el atroz genocidio de los 30.000. En el 55 los aviones arrojaron bombas. En los 70 arrojaron cuerpos de prisioneros adormecidos sobre el Río de La Plata. El mensaje era el mismo.

3. *Bombardeo del 16 de junio de 1955*, edición revisada/coordinada por Rosa Elsa Portugueseis, 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos, Archivo Nacional de la Memoria. 2015.

4. Ruben Insanti, que se dirigía a su trabajo el 16/6/1955, fue herido mortalmente cruzando la Plaza de Mayo. En 2016, su familia comenzó el trámite de la Ley Dovená. Su nombre figura en el listado que publicó la Secretaría de Derechos Humanos en el libro antes mencionado. Sin embargo su expediente no registra avances.

Volviendo a la pregunta del comienzo acerca de la memoria construida sobre el 16 de junio de 1955, la publicación de la foto sepia en el diario cada aniversario resulta claramente insuficiente. Es necesario hacer un planteo serio de Memoria, Verdad y Justicia y declararlo como un caso de lesa humanidad. Además, los trámites para las reparaciones a los familiares deben concluirse cuanto antes teniendo en cuenta la edad de los reclamantes y se debe profundizar la investigación para completar la lista con la totalidad de los nombres.

En cuanto al abordaje desde lo simbólico, si bien hay un monumento en honor a los caídos en el bombardeo detrás de la Casa Rosada desde 2008, este no constituye un sitio de Memoria. Sería buena idea señalar las esquirlas de las bombas, aún visibles en los alrededores de la plaza y allí mismo fijar un mural con los nombres de todos los fallecidos. Las 386 víctimas del bombardeo merecen su justo lugar tanto en la memoria colectiva como en la historia.

Como sostiene Elizabeth Jelin (2000), "las explicaciones del pasado, la posibilidad de la transmisión y reinterpretación de las experiencias colectivas, van unidas a los procesos de identificación y apropiación de sentidos de lo ocurrido y su articulación con los valores y los proyectos del presente". En este sentido, hay que bucear y buscar en esos relatos silenciados que, lejos de ser olvidados, tejieron memorias subterráneas gestadas en la tensión con la memoria oficial, para sacarlos a la superficie. La relectura y la resignificación de los hechos y los aportes que puedan sumar las reparaciones aún pendientes ayudarán a la recuperación de ese pasado como derecho legítimo a la verdad.

## **Bibliografía**

- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- Jedlowski, P. (2000). "La sociología y la memoria colectiva". En Rosa, A.; Bellelli, G. y Bakhurst, D. *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Garro, Elena (1963). *Recuerdos del porvenir*. México, Joaquín Mortiz.
- Di Nella, Y. (2007). *Psicología de la dictadura: el experimento argentino psico-militar*. Buenos Aires, Koyatún.
- Pastoriza, E. (2008). "El turismo social en la Argentina durante el primer peronismo. Mar del Plata, la conquista de las vacaciones y los nuevos rituales obreros, 1943-1955". *Nuevo Mundo* [En línea] Debates. Puesto en línea el 16 de junio de 2008. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/index36472.html>

# DOSSIER | Construcciones colectivas: bombardeos a la Plaza de Mayo de 1955

## *La cotidianidad interrumpida*

### **La edición de testimonios de los bombardeos a la Plaza de Mayo del 16 de junio de 1955**

Enzo Constantino  
Anabella Markov  
Marisol Fernández  
Malena Velarde

Integrantes del Programa Memorias Recientes de la Facultad de Filosofía y Letras

Memorias Recientes es un programa de extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que propone un formato participativo para el abordaje de la memoria del pasado reciente en la Argentina a partir de talleres y seminarios de edición testimonial. Este programa es el resultado de una iniciativa llevada a cabo por estudiantes de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires desde 2014 y facilitada por el programa de reconocimiento institucional de esta universidad que habilitaba la postulación de estudiantes para dirigir proyectos de investigación.

Desde 2014, Memorias Recientes realiza entrevistas dirigidas a personas adultas mayores con el objetivo de obtener testimonios que luego puedan ser editados por los mismos entrevistados y publicados en el sitio web del proyecto<sup>1</sup>. En 2015, se firmó un convenio con “Abuelas Relatoras para la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social” (PAMI y Asociación Abuelas de Plaza de Mayo —en adelante, Abuelas Relatoras—) para la realización de entrevistas grupales a participantes de los grupos “Juventud del corazón” (Chilavert, Buenos Aires), “Llamarada” (Boedo, CABA) y “Contá conmigo” (Vicente López, Buenos Aires), que realizan actividades vinculadas a la construcción colectiva de la memoria dentro del programa. La articulación con Abuelas Relatoras permitió no solo llevar adelante las entrevistas grupales y los posteriores talleres de edición, sino que también fortaleció la iniciativa de Memorias Recientes en la medida en que conformó el marco para un diálogo intergeneracional sobre los acontecimientos del pasado reciente.

De esta manera, la configuración del formato participativo para la recopilación, edición y publicación de los testimonios tiene por objetivo ofrecer

1. [memoriasrecientes.com.ar](http://memoriasrecientes.com.ar)

un espacio de interacción entre estudiantes y graduados universitarios, integrantes del programa Abuelas Relatoras y actores que se suman en la tarea de coproducir conocimiento relevante que pueda ser integrado a las acciones colectivas de recuperación de la memoria del pasado reciente. Así, los textos publicados en el sitio web del proyecto son el resultado de procesos de negociación entre la universidad y la comunidad en torno a la legitimidad de los saberes construidos a partir de la edición testimonial.

La participación sostenida de personas adultas mayores en los talleres realizados desde 2014 y el diálogo con la coordinación del programa Abuelas Relatoras dio como resultado la conformación de una red de trabajo que enmarca la actual composición del equipo, integrado por estudiantes y graduados de las carreras de Letras y Artes. De esta manera, quienes participaron de talleres y seminarios en años anteriores hoy cumplen un rol activo en la organización y facilitación de las actividades. Esta característica de la red de actores interesados en la edición testimonial ha sido fundamental en el sostenimiento del programa de extensión ante la imposibilidad de acceder al edificio de la universidad en el contexto de pandemia por el COVID-19, que puso en suspenso la realización del seminario programado para este año. Sin embargo, la motivación de los participantes para continuar con las actividades promovió espacios de encuentro a través de videollamadas, la realización de una entrevista a Miguel Colombo, director del documental *Proyecto 55* y la publicación de este *dossier*, en donde participantes de talleres y seminarios presentan sus artículos.

### **“Memorias, escritura y testimonio”, un seminario que construye sentidos sobre el pasado reciente**

Desde 2016, Memorias Recientes participa de la programación de seminarios UPAMI. Esta modalidad de seminarios está orientada a personas adultas mayores y es fruto de la articulación entre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, FFyL-UBA) y el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (más conocido como PAMI). Entre 2016 y 2018, las tareas estuvieron orientadas a la edición de testimonios a partir de entrevistas grupales. Esta experiencia de trabajo sostenido permitió pensar acerca de las múltiples expectativas en relación con el género testimonial que surgían en quienes participaban de los seminarios. Por un lado, se vislumbraba una expectativa de denuncia

de los acontecimientos históricos abordados, que no impactara solo en el registro del pasado, sino también y, sobre todo, que buscaba operar sobre los sentidos que circulan en el presente y en el futuro. Al mismo tiempo, era posible observar una expectativa de trabajo con la propia memoria, en el sentido de preservación y circulación de experiencias vividas y conocidas. Por último, se podía identificar también una intención de poner en escena dichas experiencias en el ámbito universitario y en un espacio colectivo.

Para la séptima edición del seminario, en el segundo cuatrimestre de 2019, se focalizó en el trabajo de corrección y organización de los materiales disponibles para la edición de un libro con testimonios de los bombardeos a Plaza de Mayo de 1955. Se trató de una experiencia novedosa para las actividades del programa, dado que miembros del equipo y participantes del seminario conformaron una comunidad editora que se encargó de seleccionar testimonios, corregirlos y producir nuevos textos que los analizan críticamente y dejan registro sobre la actividad de producción de conocimiento realizada. Esta tarea, a su vez, estuvo cargada de potencialidades y tensiones que se pueden explicar, en parte, teniendo en cuenta las expectativas mencionadas previamente. La voluntad de preservar recuerdos individuales que forman parte del ámbito privado e íntimo se ve tensionada fuertemente a la hora de realizar una edición colectiva.

¿En qué medida se puede editar un texto que busca preservar una experiencia de vida y al mismo tiempo ser una fuente de denuncia? Este fue uno de los interrogantes fundamentales que recorrieron el proceso de trabajo. Además, esta situación se potencia en el vínculo intergeneracional que se construye en un espacio de estas características; un vínculo en el que personas de distintas generaciones, que a su vez ocupan distintos roles dentro del seminario, ponen en juego sus experiencias de vida, sus saberes y sus opiniones alrededor de un acontecimiento y de un modo particular de trabajar con los textos. Sin embargo, lejos de ser interrogantes y tensiones que obstaculizaron la actividad, estos se convirtieron en insumos que dieron lugar a nuevos cuestionamientos y reflexiones acerca de las tareas realizadas. Por un lado, se puede observar que la característica intergeneracional del grupo también se pone fuertemente en juego en el sentido de la apropiación del espacio de producción de conocimiento. El involucramiento por parte de las personas que componen esta comunidad de editores puede originarse en la habilitación de un espacio horizontal en el que toda palabra cuenta para la producción de un saber: tanto el equipo de jóvenes graduados y estudiantes que forman parte de Memorias Recientes como las personas

adultas mayores que participan de la propuesta encuentran en esta comunidad editora un espacio de validación de los saberes y del trabajo que es novedosa para el ámbito universitario. Por otra parte, la cuestión intergeneracional permite equilibrar las asimetrías que pueden surgir a partir de realizar esta propuesta dentro de la universidad. Puntualmente, no se trata de una compensación en la que un grupo aporta la experiencia de vida y otro grupo aporta el saber legitimado. Se trata, en cambio, de la construcción de un espacio horizontal que, sin perder de vista la coordinación por parte del equipo de trabajo, habilita la posibilidad de construcción colectiva.

A su vez, reconocer la importancia de las tareas de coordinación del grupo de trabajo nos permite ver la construcción de un vínculo pedagógico a través del cual en algunas ocasiones se busca transmitir saberes puntuales relacionados con algunas disciplinas y, en otras, habilitar espacios dialógicos para el análisis y la producción de textos. La caracterización de este vínculo en términos pedagógicos, lejos de mostrar una definición fija de roles para la conformación de la comunidad editora, intenta mostrar su dinamismo.

## **Editar para conocer**

La recolección de la mayoría de los testimonios sobre este acontecimiento tuvo lugar a partir de entrevistas grupales tanto en los espacios de encuentro de Abuelas Relatoras como en los seminarios dictados en la Facultad de Filosofía y Letras. La decisión de realizar entrevistas grupales estuvo fundamentada en la motivación de hacer explícito para los entrevistados el carácter social de las experiencias vividas en torno a este acontecimiento. La entrevista grupal permite a los participantes construir su narración a partir de un receptor identificable que, con sus palabras, gestos, silencios y miradas también interviene en esta reconstrucción.

Las entrevistas grupales se inician a partir de la pregunta "¿qué estabas haciendo el 16 de junio de 1955?". El carácter general de esta interrogación tiene por objetivo ampliar la diversidad de las respuestas. Las repreguntas que se realizan a continuación, por otro lado, apuntan a sostener la narrativa del entrevistado y, en muchos casos, a acentuar el interés por experiencias vividas en el orden privado. Frente a la invitación para participar de la entrevista grupal, en algunas ocasiones, los entrevistados manifiestan no contar con experiencias que ellos perciben como relevantes para ser contadas en un contexto universitario. Así, la presencia de otros que también

narran sobre su cotidianidad durante este acontecimiento y escuchan con atención permite constatar este interés de modo inmediato.

La edición de estos testimonios, transcritos de modo literal por el equipo de Memorias Recientes, se presenta entonces como una segunda instancia participativa en la que quienes dieron testimonio en la entrevista ahora realizan una nueva actividad: editar estos textos para que puedan ser publicados. En este sentido, la edición textual aprovecha una de las propiedades del testimonio: su carácter inacabado. El testimonio se presenta como un material que es resignificado en función de su escucha o lectura. Durante la realización de esta actividad, el equipo de Memorias Recientes orienta a los participantes en la tarea de seleccionar y recortar el testimonio así como también en otras vinculadas a la corrección textual. Días antes de comenzar esta tarea se invita a los participantes a leer los testimonios que se encuentran ya publicados en el sitio web del programa y se resalta que la edición se realizará sobre el conjunto de testimonios obtenidos en la entrevista. Para esto, se busca consensuar acuerdos que puedan ser aplicados a todos los testimonios. Por último, se indica que la edición se realizará de manera cruzada; cada participante tomará el testimonio de otro. Así, se intenta poner en primer plano el trabajo textual sobre testimonios orales y evitar que los testimonios se consoliden como textos autobiográficos.

La edición textual, en tanto propuesta pedagógica, les permite a los participantes visualizar el carácter inestable del texto como soporte de narrativas de la memoria social y, a su vez, exhibe dos propiedades del testimonio. En primer lugar, muestra su carácter anacrónico. En tanto ejercicio de lectura, la edición textual comienza por la distinción entre las referencias que corresponden al momento actual y aquellas que corresponden al momento pasado. Como ejercicio de escritura, la edición textual aprovecha estas referencias para la construcción de una voz narrativa que en el texto articule los hechos contados y favorezca que se configuren como experiencia memorable.

En segundo lugar, la edición textual permite observar el testimonio como un lugar que alberga diferentes voces: quien testimonia no solo habla por sí mismo, sino también por aquellos que no pueden hacerlo. Como señala Beverley, el yo testimonial se configura como un yo colectivo en la medida en que en la narración de su experiencia “se mezclan las voces de otros” (2012: 109). Así, el trabajo de edición, al dejar marcas tangibles sobre un objeto que durante el proceso ocupa, metafóricamente, el lugar de la memoria del otro, despierta la reflexión sobre las intervenciones que tienen lugar en

la transmisión de las experiencias vividas. Finalmente, esta tarea habilita un espacio de interrogación sobre la dimensión subjetiva del testimonio en la medida en que los editores se preguntan sobre la relación entre lo social, por un lado, y lo público y lo privado, por el otro.

En este sentido, observamos que la edición de testimonios propone un método que puede ser transferible a otras experiencias de trabajo sobre acontecimientos del pasado reciente. Cabe preguntarse ahora qué tipo de conocimiento se produce en relación al hecho histórico a partir de esta tarea. Desde la década del 80 y el auge de los estudios de la memoria, esta dejó de ser considerada una fuente poco confiable para la reconstrucción histórica. Así, la fundación en 1989 de la revista *History and Memory* por Friedländer y Diner es un hito en el acercamiento entre la historia memoria y la memoria, cuya valoración permitió saldar la brecha entre la narración abstracta académica y la experiencia fragmentaria y dolorosa (Assmann, 2006: 263).

La amplitud de la pregunta “¿qué estabas haciendo el 16 de junio de 1955?”, dirigida tanto a víctimas directas como indirectas del acontecimiento, tiene por objetivo intentar acercarse, por un lado, hacia las múltiples vivencias del hecho en otros espacios como el doméstico o el laboral. Por el otro, intenta poner el foco en cómo el sujeto configura esta vivencia discursivamente. De esta manera, el conocimiento que se produce durante el trabajo de edición está en relación no solo a qué y cómo se vivieron los bombardeos de 1955, sino a qué puede ser enunciable sobre este hecho desde el presente.

## **La construcción del mosaico**

Cuando hablamos de testimonios y memoria, parece esencial hacernos por lo menos dos preguntas: qué es memoria y para quién. Lejos de ser un concepto unívoco y libre de conflictos, hablar de memoria abre un espectro de posibilidades y una multiplicidad de concepciones en las que debemos, como mínimo, detenernos. Resulta tentador pensar el concepto de memoria como algo que permite enunciar y mostrar una totalidad o de captar y reproducir un sentido único. En su lugar, parece más enriquecedor tomar una postura crítica y renunciar a la idea de la memoria como una y total y entenderla en su fragmentariedad y multiplicidad. El testimonio, como el acto de narrar la memoria, también parecería implicar una selección, un recorte, un reordenamiento. El proceso se complejiza aún más si tenemos en

cuenta los contextos de enunciación en los que se testimonia, es decir, de qué manera cada contexto habilita o prohíbe aquello que puede enunciarse y cómo esto cambia a lo largo de los años. Estas mediaciones vuelven a todo relato complejo, subjetivo, e incompleto. Narrar la totalidad parecería una imposibilidad.

Sin embargo, esta fragmentariedad, lejos de ser un obstáculo, en realidad nos ofrece una herramienta para pensar la construcción de la memoria como un acto colectivo y transformador: lo no dicho permite que ese relato siga abriéndose y resignificándose, que siga buscando completarse con otras voces que enuncian lo antes silenciado, lo no recordado, lo no vivido. Es por eso que la memoria puede ser vista como un relato siempre en construcción, abierto y colectivo.

Una imagen que puede ayudarnos a configurar esta idea es la del mosaico. Este nos remite necesariamente a la construcción de un todo a través de fragmentos que encajan unos con otros para formar algo más que simplemente la suma de sus partes. Entre los fragmentos que conforman el mosaico, siempre quedan espacios vacíos, zonas en blanco, hiatos, que pueden pensarse como aquello que evidencia su carácter incompleto y por eso mismo la potencialidad de un relato abierto que va llenándose con otras voces y con otras memorias a lo largo de la historia. Si el signo, la palabra, es la arena de la lucha de clases (Voloshinov, 2018), la memoria y esos espacios implicados en ella, también parecen serlo. En el artículo "Silencio, olvido y después: vacilaciones en torno a la conceptualización de los bombardeos a la Plaza de Mayo", Mariana Álvarez Broz y Sebastián Settanni hablan de una (re)visibilización y (re)conceptualización de la memoria y el archivo que se dieron sobre todo en los primeros años del siglo XXI en un contexto de reapertura y revisión histórica del bombardeo a la Plaza de Mayo. En este artículo, se habla del trabajo de reconstrucción de la memoria no como "la producción de un relato lineal, coherente y acabado" sino, por el contrario, como un "producto de momentos de vacilación, de discursos fragmentados de múltiples orígenes y tendencias" (2016: 159). En contraposición a la pretensión de totalidad, el mosaico irrumpe como la imagen representativa de esa fragmentariedad que muestra las contradicciones, los juegos de sentido, las tensiones, un relato que nunca termina de contarse totalmente y que desde ese lugar muestra su potencialidad como construcción colectiva y polifónica.

En este sentido, la pregunta por la historia parece central, es decir, desde qué puntos de vista se ha contado aquel junio de 1955, qué ha trascendido

y encontrado un lugar en los libros de historia y qué relevancia podría tener en nuestro contexto actual el acto de testimoniar. El archivo que podemos consultar sobre el bombardeo de Plaza de Mayo muestra en general las mismas imágenes; lo sorpresivo y violento del ataque hace que el material sea escaso aunque siempre se puede visitar y resignificar en los diferentes contextos de enunciación (el documental *Proyecto 55* de Miguel Colombo es un ejemplo de esto). Es por esto que tenemos acceso al archivo audiovisual, limitado, de las imágenes de la Plaza, de los escombros, de qué ocurría en los alrededores, incluso sobre los momentos previos y posteriores al hecho. Sin embargo, la pregunta por cómo se han vivido algunos hechos históricos en la intimidad, en la cotidianidad, parece limitarse a ser respondida en ámbitos que no alcanzan a la esfera pública. En la experiencia de nuestros seminarios de Memorias Recientes el debate se repite y la cuestión central parece ser si un testimonio que narra la cotidianidad interrumpida puede dar cuenta de la magnitud de un hecho histórico, si se puede construir conocimiento en la respuesta aparentemente superficial o meramente anecdótica a la pregunta: “¿Qué estabas haciendo el 16 de junio de 1955?”.

Desde Memorias Recientes, se formula la pregunta respecto a qué ocurría en los ámbitos privados durante el bombardeo. A través de posibles respuestas, buscamos construir conocimiento significativo y llenar aquellos puntos ciegos, esos vacíos que a veces deja la historia sobre la infancia, el hogar y el ámbito privado. Lejos de transmitir una historia particular de un sujeto específico, las experiencias narradas parecen presentar un nosotros inclusivo y un nuevo punto de vista hasta ahora marginado. Es desde allí que estos relatos aportan una manera innovadora de contar los hechos, de llenar los vacíos con esas voces silenciadas generando un material transformador que permite cuestionarse sobre nuestra propia historia y reflexionar en torno a qué voces han sido escuchadas, qué es lo que cuentan y qué memoria han construido. Si el “afuera”, la calle y la Plaza, es aquello usualmente conocido y abordado, entonces ¿qué pasaba “adentro”? Esta pregunta remite a dos ejes que se entrecruzan en el territorio del testimonio: el tiempo y el espacio.

Elizabeth Jelin en “Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes” propone que los testimonios, como registro de la rememoración y la inclusión del pasado en la subjetividad del presente, contienen una multiplicidad de temporalidades involucradas. Para la autora hay un primer hecho “fáctico” (el momento histórico en que ocurrieron los hechos) sucedido por diferentes niveles o capas de memoria

o subjetividad, y es en la superposición de las mismas donde se pone de manifiesto la multiplicidad de temporalidades: el tiempo biográfico de lo que se relata; el tiempo histórico en que ocurrieron esos hechos; y el tiempo histórico-cultural del testimonio. El siguiente es un fragmento de testimonio brindado por Cristina durante uno de los seminarios:

No tengo un recuerdo vívido. Yo iba a cumplir cuatro años; tenía tres y un poquito. Vivíamos en José Mármol. No recuerdo mucho; lo que recuerdo es por referencia de mi mamá, que me decía que me abrazaba y que me llevaba de la cocina a la vereda a ver si venía mi papá. No llegaba... No llegaba. Según ella, llegó a las 7 de la tarde. Tenía una angustia tremenda porque no llegaba (...). Después de un tiempo me llevaron a la Plaza de Mayo para ver cómo había quedado todo. (...) Yo me acuerdo de que era chiquita. Habré ido como dos años después, porque tengo una sensación de tocar los agujeritos hasta donde yo llegaba.

A través de esta narración, podemos distinguir diferentes capas temporales: una subyacente que es el hecho fáctico-histórico (el bombardeo); otra que refiere lo que sucedía en la experiencia de Cristina; y, por último, una posterior (“después de un tiempo...”) que refiere a otro acercamiento a la situación histórica.

Sin embargo, el mismo testimonio también permite reconocer espacios de acción diferentes: uno, vinculado a la interioridad del hogar durante el suceso, y otro que es la cercanía a la Plaza pero en un tiempo diferente al hecho. Para Leonor Arfuch, “el ‘espacio biográfico’ altera decisivamente (...) las esferas clásicas de lo público y lo privado para delinear una nueva ‘intimidad pública’”. Como si, de alguna manera, aquello que sucede en el ámbito de la intimidad se mezclara con el espacio público, dando lugar a una ampliación de la memoria de un hecho en particular. Además, Arfuch propone que el “registro de la voz —la primera persona, el testimonio— en tanto expresión altamente valorada de la experiencia, tanto individual como colectiva” resulta imprescindible en relación con la dimensión socio-histórica de nuestro presente (2014: 70).

Para Jelin, “las narrativas alternativas se refugian en el mundo de las ‘memorias privadas’, a veces silenciadas aun en el ámbito de la intimidad (por vergüenza o por debilidad)” (2014: 41). Aquí podríamos pensar que no es por “vergüenza o debilidad” que las historias y recuerdos personales sobre los bombardeos de 1955 no salieron a la luz sino que, muchas veces, los

## *La cotidianidad interrumpida*

mismos participantes de los seminarios han considerado sus testimonios poco relevantes, al estar vinculados con su intimidad y no directamente con el hecho a comentar. Sin embargo, creemos que el valor de este tipo de testimonios, donde lo íntimo es primordial, permite incorporar una nueva mirada: se habilitan y visibilizan los espacios privados, la intimidad, la vida cotidiana que se ve alterada. El flujo de la cotidianidad del hogar de Cristina se vio suspendida cuando su padre “no llegaba... No llegaba”. Y es que los bombardeos no solo afectaron a los cientos de personas que vivían su propia cotidianidad en el espacio público, sino que puertas adentro, varias familias experimentaban las consecuencias de este acontecimiento. En los siguientes fragmentos de testimonios podemos ver estos espacios de interioridad de un hecho que parecía ajeno por su ubicación:

Era chica, iba a la escuela primaria y lo único que me acuerdo es que nos fuimos todos a la terraza. Mis primas, mi mamá, mi papá. Todos a la terraza.

En mi casa se escuchaba Radio Colonia, era la única que informaba sobre el bombardeo a la Plaza de Mayo. (...) La escuela nos mandó a casa, y no volvimos a tener clases. Esto es todo el recuerdo que tengo yo (...).

El siguiente testimonio, relata una consecuencia casi inmediata del bombardeo, que afectó la vida y dinámica familiar:

Comencé a observar que en mi casa todo estaba desordenado; nada en su lugar; se hablaba en voz baja (...) Mis padres dudaban hasta que un día dijeron: Vamos, vamos. Nos vamos a la casa del tío... (...) Escuchaban un ruido que no se sabía de dónde venía y se asustaban. Nosotros también. Justo cuando nos estábamos yendo apareció un militante peronista. A pesar del miedo y los apuros, ellos se detuvieron y le preguntaron con ansiosa curiosidad; querían saber el por qué de ese bombardeo que había matado a muchas personas en el centro. Él contestó que justo ese día, 16 de junio, se había producido un bombardeo en la Plaza de Mayo en contra del presidente de la Nación, el general Perón. (...) Terminamos de oír esto y partimos. Llegamos al lugar donde vivían mis tíos, que era campo. (...) Hablando con mis padres, mi tío les decía que no tenían que volver a la capital; vivir cerca de la Plaza de Mayo era un peligro para todos los chicos porque ahí se concentraban los peronistas y los antiperonistas.

La cotidianidad interrumpida como categoría de análisis propone revisar la multiplicidad de sentidos que se ven invisibilizados al concentrar los testimonios en torno al “afuera”, es decir, estrictamente al hecho de la Plaza de Mayo. En la disputa por el lugar de la memoria, la respuesta es una construcción colectiva que permite ampliar las temporalidades y espacialidades, y que habilita todas las particularidades presentes en los testimonios.

La multiplicidad de vivencias y experiencias sobre un mismo hecho se vinculan con la construcción de una metodología de trabajo de Memorias Recientes (que incluye el diálogo intergeneracional), donde cada testimonio, cada mirada individual, cada recorte experiencial es la pieza que configura el mosaico; es el material para la construcción de una memoria colectiva. La misma se realiza de manera colaborativa, desde diferentes voces y particularidades, hacia un conocimiento general y ampliado sobre un hecho, donde el trabajo de la edición textual es parte configurativa de la experiencia memorable. En Memorias Recientes, todos sus participantes intervienen activamente, por lo que contribuyen en el espacio y se apropian de él. De esta forma, así como cada testimonio, es decir, cada fragmento de cotidianidad aporta a una memoria social, cada participante construye colectivamente el programa.

## **Bibliografía**

- Álvarez Bros, M. y Settanni, S. (2016). “Silencio, olvido y después: vacilaciones en torno a la conceptualización de los bombardeos a la Plaza de Mayo”. En Besse, J. y Rodríguez, M. G. (eds.). *16 de junio de 1955. Bombardeo y Masacre. Imágenes, memorias, silencios*, pp. 155-165. Buenos Aires, Biblos.
- Arfuch, L. (2014). “(Auto)biografía, memoria e historia”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, Nº 1: 68-81, marzo.
- Assmann, A. (2006). “History, Memory, and the Genre of Testimony”. *Poetics Today* 27:2. Summer 20.
- Beverly, J. (2012). “Subalternidad y testimonio. En diálogo con *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia de Elizabeth Burgos* (con Rigoberta Menchú)”. *Revista Nueva Sociedad*, Nº 238: 102-113.
- Jelin, E. (2014). “Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, Nº 1: 140-163, marzo.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI.
- Memorias Recientes. (2018). “Entre bombas y cositas” por Hilda. Buenos Aires. Seminario “Memoria histórica y tercera edad”, junio. Disponible en: <http://memoriasrecientes.com.ar>
- Memorias Recientes. (2018). “Los aviones sobrevolaban Buenos Aires” por Aída. Buenos Aires. Seminario “Memoria histórica y tercera edad”, junio. Disponible en: <http://memoriasrecientes.com.ar>

*La cotidianidad interrumpida*

- Memorias Recientes. (2018). "Miedos y confusiones" por Rosario. Seminario "Memoria histórica y tercera edad", junio. Disponible en: <http://memoriasrecientes.com.ar>
- Memorias Recientes. (2018). "Angustia, vergüenza, tristeza" por Cristina. Buenos Aires. Seminario "Memoria histórica y tercera edad", junio. Disponible en: <http://memoriasrecientes.com.ar>
- Voloshinov, V. (2018). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Godot.