

Trabajo Final de Graduación.

De alumna a docente. La construcción metodológica como herramienta de formación docente.

Bosch Alessio, Constanza Daniela.

Cita:

Bosch Alessio, Constanza Daniela (2013). *De alumna a docente. La construcción metodológica como herramienta de formación docente*. Trabajo Final de Graduación.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/constanza.bosch/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pUrc/x4V>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
Profesorado en Historia**



Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia

INFORME FINAL:

“De alumna a docente.

La construcción metodológica como herramienta de formación docente”.

Docente Titular: Gloria Edelstein

Docente de área: Susana Ferreyra

Tutora: Nancy Aquino

Estudiante:

BOSCH ALESSIO, Constanza Daniela

Mat. 33.599.536

-Córdoba, febrero 2013-

*A Fernando,
cuyo amor cómplice, compañero y paciente
me anima desde hace siete años,
a crecer y ser una mejor persona,
todos los días.*

*A mi familia,
a quienes debo todo lo que soy
y quienes transita(ro)n pacientemente
a mi lado, mis primeros pasos
en la vida y en la universidad.*

*A mis primeros alumnos de 7° HCS II 2012,
protagonistas de esta experiencia,
quienes “me dieron permiso de vivir su
mundo” y me ubicaron en el lugar
del sujeto de aprendizaje.*

*A aquellos docentes y pares
que me enseñaron el valor
de la docencia como herramienta
de transformación social.*

DATOS FORMALES

Institución	<i>Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”.</i>
Ciclo Orientación	<i>Humanidades y Ciencias Sociales.</i>
Curso	<i>Séptimo Sociales II.</i>
Asignatura	<i>Formación Histórica.</i>
Docente a cargo	<i>Dante Bertone.</i>
Horario	<i>Lunes: 10:45 - 12:05 horas. Miércoles: 14:45 - 16:05 horas. Viernes: 13:15 - 14:35 horas.</i>
Período de observación	<i>Miércoles 16 de mayo al miércoles 8 de agosto de 2012.</i>
Período de práctica docente	<i>Viernes 10 de agosto al Viernes 31 de agosto.</i>
Tutora	<i>Nancy Aquino.</i>
Unidad	<i>Autoritarismo y Democracia Proscriptiva (1955 – 1973).</i>

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
INTRODUCCIÓN	2
I. REVISIÓN DE LA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA	5
Introducción: de indicios y registros	5
A. Revisión del diagnóstico institucional	7
B. Revisión del diagnóstico áulico	11
II. REVISIÓN DEL POSICIONAMIENTO TEÓRICO	15
A. Revisión del enfoque historiográfico	15
B. Revisión de los enfoques sobre teorías del aprendizaje	20
III. ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA CLASE	27
Primera Clase: miércoles 22 de agosto de 2012.....	30
Objetivos de aprendizaje.....	30
Análisis de los segmentos de actividad	30
Balance.....	42
IV. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO	45
La evaluación como instrumento	45
Análisis de consignas.....	46
Balance general	52
V. CONSIDERACIONES FINALES	54
VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA	57
VII. ANEXOS	63
1. Entrevistas en profundidad	63
2. Línea de Tiempo	71
3. Mapa conceptual	72
4. Material de estudio elaborado por los docentes.....	73
5. Guiones conjeturales de las clases.	86
6. Recursos didácticos.....	88
8. Recursos omitidos de las clases.	97
9. Registros ampliados de clases.	117
10. Instrumento de evaluación.....	123
11. Calificaciones de la evaluación	127
12. Grilla de corrección.....	128

INTRODUCCIÓN

“Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo”.
Aristóteles¹

El presente trabajo se propone efectuar una reconstrucción crítica de mi primera experiencia docente, llevada a cabo en el marco del cursado de la última materia del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Para dar cuenta de mi intervención pedagógica, haré foco en la construcción metodológica como eje teórico, en tanto me permitirá poner en tensión “las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados”².

“Construcción metodológica” es una categoría analítica forjada por Gloria Edelstein para abordar la cuestión del método en la didáctica, desde una perspectiva alternativa y superadora a las vertientes tecnicistas. Desde este posicionamiento, pensar lo metodológico como una construcción supone una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Implica, además, reconocer la problemática de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza/aprendizaje, en relación a los contextos en los que se encuentran insertos (áulico, institucional, social y cultural). A raíz de ello, la construcción metodológica como estilo de formación, genera estrategias docentes creativas, de carácter singular, diseñadas *a partir de* un objeto de estudio específico, y pensadas *para* sujetos *en* ámbitos particulares³. Esta configuración metodológica puede concebirse como una síntesis abierta de opciones que coloca al docente como protagonista de la construcción de su propuesta pedagógica: “el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”⁴.

Como proceso dialéctico, la construcción metodológica resulta del entrecruzamiento de una serie de momentos y dimensiones que permiten caracterizarla como multirreferencial. En primer lugar, toda intervención pedagógica requiere de la elaboración de un diagnóstico institucional y áulico que permita conocer las condiciones objetivas y subjetivas de quienes serán receptores de nuestra propuesta. Este mapa del establecimiento y del grupo sólo puede ser trazado a partir del auxilio de la Etnografía, la Psicología de las Instituciones, la Sociología y la

¹ M. D. M. RIQUELME, *Filosofía: aplicaciones didácticas*, MAD-Eduforma, Madrid, 2003, pág. 339.

² G. EDELSTEIN, “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, *Perspectiva*, vol. 20, 2, 2009, pág. 478.

³ G. EDELSTEIN, “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.”, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, México, D. F., 1996.

⁴ *Ibid.*, pág. 84.

Antropología. Todo diagnóstico debe ser susceptible de ser revisitado, resignificado y revisado a partir de nuestra intervención en el ámbito educativo, a los fines de adecuar nuestra propuesta.

El segundo momento de la construcción metodológica requiere de la elaboración de una propuesta que ponga en tensión los diagnósticos elaborados y los posicionamientos teóricos del docente, en relación al objeto a ser enseñado y a las perspectivas sobre aprendizaje. Los aportes de la propia disciplina, de las teorías sobre aprendizaje, de la didáctica y la Psicología se tornan claves para efectuar este entrecruzamiento entre teoría y práctica. Cada propuesta explicita objetivos de aprendizaje, la selección de un entramado conceptual, el recorte de una serie de contenidos, el diseño de actividades y su secuenciación en complejas unidades didácticas: las clases.

En tercer lugar, el docente pone en acto su propuesta pedagógica, siendo atravesado por un sinnúmero de variables y dimensiones: la multiplicidad de tareas, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de la situación, la implicación personal y la opacidad e imprevisibilidad del otro⁵. El “poner el cuerpo” supone *exponerse*, a pesar de las propias limitaciones y temores, asumiendo el vértigo de una puesta en escena irreplicable, riesgosa e incontrolable.

Finalmente, la construcción metodológica que Edelstein propone, sitúa como último estadio del proceso, a la revisión crítica sobre las prácticas docentes. La reflexión sobre lo que ocurrió en el aula “implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en él incorporado”⁶. La revisión crítica le permite al docente “reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad”⁷, convirtiéndolo en un mediador activo entre teoría y práctica, reconstruyendo críticamente, desde su accionar, sus propios posicionamientos teóricos.

El presente informe pretende dar cuenta de mi propia construcción metodológica como alumna del Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia, elaborada para alumnos del séptimo año de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. Mi experiencia –como la de mis compañeros de cursado–, entraña la particularidad de develar una múltiple y ambigua transformación ontológica: iniciamos el año como alumnos, promediamos la primera mitad del año como practicantes y llegamos a su término como docentes graduados. En estas páginas

⁵ G. DIKER; F. TERIGI, “La formación docente en debate”, en *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997, pág. 96.

⁶ G. EDELSTEIN, “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, cit., pág. 479.

⁷ G. EDELSTEIN, “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema”, mimeo, Córdoba, 1997, pág. 10.

intentaré demostrar, entonces, que cada uno de los momentos que atravesé como alumna del Seminario-Taller, no sólo supuso una instancia de construcción metodológica propia, sino también, el primer mojón en el proceso de construcción de mi identidad como docente.

Para tal fin, en primer lugar, pondré en tensión los diagnósticos institucional y áulico que elaboráramos junto a mi compañero de prácticas en el mes de julio, contrastándolos con las percepciones que los enriquecieron luego de mi accionar en el aula. En segunda instancia, visitaré los posicionamientos teóricos relacionados con la propia disciplina y con la situación de aprendizaje, a los fines de constatar los supuestos que trazáramos a mediados de año. A continuación, focalizaré en el análisis didáctico de una de mis clases, fragmentándola en segmentos de actividad, para comprender luego la particular interrelación entre el contenido y las formas de trasmisión que tuvo lugar en ella. Por último, analizaré el instrumento de evaluación como parte del proceso didáctico, con el objetivo de iluminar la relación enseñanza/aprendizaje.

I. REVISIÓN DE LA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

Introducción: de indicios y registros

Tal como planteaba al comienzo de este trabajo, la construcción metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación que asume la tarea de elaborar una propuesta creativa de intervención para contextos singulares⁸. Ahora bien, la elaboración de todo proyecto requiere de un diagnóstico previo, tanto institucional como áulico, a los fines de adecuarlo al estilo institucional, a su historia e identidad y a sus agentes.

En el mes de julio de 2012, explicitamos junto a Agustín Rojas nuestra primera mirada institucional y grupal en un informe general, en el que dábamos cuenta de nuestra propuesta de enseñanza. La experiencia de la fase final de nuestro período de observación, así como las prácticas docentes, me permitieron poner en tensión las hipótesis planteadas, siendo éstas constatadas o reformuladas. El presente apartado tiene por objetivo dar cuenta de ese proceso de revisión diagnóstica, intentando así poner de relieve la circularidad dialéctica entre el trabajo de campo y el análisis conceptual⁹.

Puesto que no hay observación sin teoría, cabe aclarar cuáles fueron los sustentos teóricos en los que recayó la elaboración y posterior redefinición de los diagnósticos. En términos generales, el modelo epistemológico que deviene medular es el paradigma indiciario, bajo el auxilio de la Antropología Interpretativa y la Psicología Institucional. De acuerdo a Carlo Ginzburg, hacia fines del siglo XIX comenzó a afirmarse, con base en la sintomatología, un paradigma de indicios en las ciencias humanas¹⁰. Ante el reconocimiento de fenómenos humanos complejos, impenetrables desde el conocimiento directo, se tornó evidente la necesidad de reducir la escala de análisis y reparar en “ciertos detalles aparentemente desdeñables” que podrían revelar “fenómenos profundos de notable amplitud”¹¹: “indicios mínimos han sido considerados, una y otra vez, como elementos reveladores de fenómenos más generales: la visión del mundo de una clase social, o bien de un escritor, o de una sociedad entera”¹².

Desde una perspectiva semejante, la Antropología Cultural-Interpretativa ha producido herramientas metodológicas para dotar de sentido a estas huellas que, a modo de hilos de una trama de significaciones, se revelan esquivas y fragmentarias. Así, la Etnografía (es decir, aquel

⁸ G. EDELSTEIN, “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.”, cit.

⁹ E. ACHILLI, “Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario”, en *III Congreso Argentina de Antropología Social*, Rosario, 1990, pág. 7.

¹⁰ C. GINZBURG, *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e Historia*, Gedisa, Barcelona, 2000.

¹¹ *Ibid.*, pág. 237.

¹² C. GINZBURG, “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en *Crisis de la razón. Nuevos modelos de la relación entre saber y actividades humanas*, Siglo XXI, México, D. F., 1983, pág. 110.

esfuerzo intelectual de carácter práctico y especulativo¹³), de acuerdo a Clifford Geertz, es en sí misma descripción densa:

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después¹⁴.

La confluencia del paradigma indiciario y la Antropología Interpretativa en el campo de la educación, ha originado modelos para la comprensión del hecho educativo, tales como el “enfoque constructivista indiciario” de Elena Achilli¹⁵, el cual subraya el carácter procesual y fragmentario de la construcción de conocimientos para la intervención educativa. Este enfoque se caracteriza por la observación y el trabajo de campo, y por la necesidad de que “la teoría permanezca cerca del terreno estudiado”¹⁶.

El período de residencia habilitó nuestro trabajo de campo, permitiéndonos *observar* para significar la complejidad: la observación es “un medio para obtener información y un proceso para producir conocimientos”¹⁷, que “posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción”¹⁸. Como resultado de este proceso, se elaboraron registros etnográficos que, junto a las entrevistas en profundidad, se convirtieron en nuestra principal fuente de información para elaborar nuestros diagnósticos en el mes de julio.

La segunda parte de nuestro trabajo de campo, la práctica docente, complejizó la mirada sobre la institución y los alumnos, y transformó la observación pasiva en participante. De acuerdo a Rosana Guber, la diferencia entre observar y participar radica “en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación”¹⁹. Las herramientas metodológicas ya mencionadas, fueron complementadas con las conversaciones informales que mantuve con los estudiantes y el personal de la escuela, las cuales hicieron posible enriquecer o reformular las hipótesis que habíamos esbozado en el informe del mes de julio.

¹³ C. GEERTZ, *Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1996, pág. 8.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 11.

¹⁵ E. ACHILLI, “Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario”, cit., pág. 7.

¹⁶ *Ibid.*, pág. 9.

¹⁷ R. ANIJOVICH, “La observación: educar la mirada para significar la complejidad”, en *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*, Paidós, Buenos Aires, 2009, pág. 81.

¹⁸ *Ibid.*, pág. 82.

¹⁹ R. GUBER, “La observación participante”, en *La Etnografía: método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Buenos Aires, 2001, pág. 62.

A. Revisión del diagnóstico institucional

Reconocer la variedad de contextos en los que puede tener lugar la práctica docente, implica poner el acento en la singularidad de los escenarios en que desarrollaremos nuestras propuestas pedagógicas²⁰. Contemplar lo que sucede al interior de las instituciones deviene central para intervenir de acuerdo a sus particularidades:

sólo contemplando lo que acontece en el interior de cualquier institución educativa con instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas es cuando podemos llegar a comprender y, por tanto, intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza y en sus aulas²¹.

De acuerdo a Lidia Fernández, la presencia de lo institucional marca el “conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos”²². El objeto de su análisis supone “mejorar la comprensión de los hechos que ocurren dentro de los establecimientos”²³. Entre los componentes básicos que la autora reconoce al interior de un establecimiento educativo, se encuentran el espacio material y sus instalaciones, un conjunto de personas, un proyecto “vinculado a un modelo de mundo y persona social”, una tarea global que “vehiculiza el logro de los fines” y una “serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea”²⁴.

La Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, fue caracterizada en sus componentes básicos en el informe presentado en el mes de julio. No me detendré exhaustivamente en ellos, pero sí recuperaré algunos fragmentos claves, a los fines de analizar luego algunos indicios novedosos en los que reparé durante el período de práctica docente.

Respecto del espacio material, decíamos entonces:

La institución Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano se encuentra ubicada espacialmente en cercanías del centro, dentro de barrio Alberdi, en la calle Rioja al 1450. El impactante edificio se encuentra en una gran manzana –de 200 metros– que antecede la costanera (...) A primera vista el establecimiento intuitivamente denota un poder simbólico de prestigio (...) La estructura edilicia presenta actualmente una elevada infraestructura, siendo de dos pisos el edificio que cuenta con algunas ampliaciones hacia el ala este. Las aulas comunes están integradas completamente en tres niveles de

²⁰ G. DIKER; F. TERIGI, “La formación docente en debate”, cit., pág. 97.

²¹ J. TORRES SANTOMÉ, “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, en *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1975, pág. 16.

²² L. M. FERNÁNDEZ, *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994, pág. 38.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*, págs. 45–46.

elevación interconectados. La institución cuenta con otros espacios para las prácticas cotidianas de los alumnos²⁵.

Durante el período de práctica docente, llegué a adquirir una dimensión cabal de lo que implica “lo institucional” como instancia que media (“ofrece posibilidades, medios e instrumentos”²⁶), pero que al mismo tiempo mediatiza, es decir, “condiciona, limita márgenes de libertad de proyectos y actuaciones”²⁷. Es por ello que, las instalaciones y recursos con los que se encuentra dotada una institución, pueden facilitar u obstaculizar la concreción de nuestra propuesta de enseñanza. Así, por ejemplo, la dotación tecnológica de la que dispone la escuela posibilitó que pudiera trabajar con una presentación multimedia²⁸ en la sala de proyecciones, ofreciendo un soporte gráfico y audiovisual para los alumnos. Sin embargo, la decisión institucional de emprender reformas edilicias obstaculizó la proyección y la clase, ya que la contaminación sonora producida por la maquinaria de construcción ocasionó la interrupción sistemática del trabajo en el aula:

10: 55 Aún entra gente. Constanza consigue atención. Constanza retoma los conceptos de Parlamentarismo Negro y sectores excluidos y explica algunas concepciones de la política de Onganía. Los alumnos están atentos a los conceptos que Constanza retoma y resignifica (...) Cande pregunta. Constanza responde con claridad. Define cultura de resistencia. (...) Ya desde 1959 aparecieron grupos armados: dos vertientes ideológicas. Chicos preguntan. Constanza se acerca para responder; el resto no escucha [RUIDO HORRIBLE]²⁹.

En relación al conjunto de personas que forma parte de la organización administrativa de la institución, mencionábamos en el informe de julio:

En cuanto a las autoridades y su estratificación existe (...) un director de todos los niveles –secundario y terciario–. El director preside el Consejo Académico con sectores no docentes, del estudiantado, padres de alumnos, etc. (...) El cargo siguiente es el de dos vicedirectores dedicados al área académica o el área de gestión. Los regentes que le siguen a los cargos anteriores dependen de las orientaciones. (...) Los departamentos –de Ciencias Sociales, Naturales, Formación Física, etc.– poseen un coordinador general. El departamento cumple la función de la coordinación del trabajo en equipo del cuerpo docente. En el siguiente nivel administrativo le siguen la Secretaría Docente, las subgerencias y los preceptores con sus respectivos jefes distribuidos en las tres celadurías³⁰.

El personal de la escuela se completa con otros cargos administrativos y equipos técnicos, docentes y auxiliares. Desde una perspectiva más amplia que contemple a todos los sujetos que

²⁵ C. D. BOSCH ALESSIO; A. ROJAS, *Informe de julio*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012, pág. 3.

²⁶ M. FERNÁNDEZ PÉREZ, *La Profesionalización Del Docente: Perfeccionamiento. Investigación en el Aula. Análisis de la Práctica*, Siglo XXI de España Editores, 1995, pág. 6.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Consúltense capturas de pantalla en el anexo 7.c., págs. 91-94.

²⁹ Registro ampliado de la clase del lunes 27 de agosto de 2012, ver anexo 10.b., pág. 121.

³⁰ C. D. BOSCH ALESSIO; A. ROJAS, *Informe de julio*, cit., págs. 4–5.

intervienen en la comunidad educativa, cabe mencionar también a los 2.700 alumnos y sus familias, quienes desarrollan, en términos generales, una activa participación en las variadas actividades que la escuela propone, como las instancias consultivas abiertas y las elecciones de representantes por estamento.

Entre las hipótesis constatadas en el breve lapso en que duraron las prácticas docentes, se encuentra aquella que indicaba la centralidad del rol de los preceptores para cada curso. La maquinaria administrativa del “Manuel Belgrano” se torna por momentos inasequible por sus dimensiones. Sin embargo, los estudiantes traban un contacto diario y de confianza con dos preceptores que los acompañan durante todo el año, quienes desempeñan una multiplicidad de tareas: “hay dos polos del trabajo del preceptor, la administrativa y la que tiene que ver con los vínculos, con saber escuchar las necesidades de los alumnos, de los docentes, la posibilidad de hacer más fácil que los chicos tengan clases en ciertas condiciones”³¹.

En otro orden de cosas, hacer referencia al proyecto institucional y a las tareas que vehiculizan dicho proyecto, implica necesariamente referirnos brevemente a la historia de la escuela, reconocer su estilo³² y analizar estos indicios para intentar definir la identidad institucional³³.

La Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano” fue creada en 1938 por resolución del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, con la especialidad en comercio como marca distintiva, diferenciándose así del Colegio Nacional de Monserrat³⁴. Su pertenencia universitaria la distingue del resto del sistema educativo cordobés y le imprime una serie de rasgos particulares: se trata de una escuela pública de élite para futuros universitarios, en la que resalta el nivel del equipo docente como un elemento de distinción: “graduados universitarios que poseen capital cultural institucionalizado en títulos y que enseñan a los alumnos que seguramente los tendrán”³⁵.

³¹ Entrevista al preceptor Pablo Reta Tello, ver anexo 1.b., pág. 65.

³² De acuerdo a Lidia Fernández, comprender la institución supone conocer su estilo. Este concepto alude a la “recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un ‘orden natural’ de las cosas. Parte del estilo institucional “belgranense” ha sido ya descrito en estas páginas y en el informe de julio. L. M. FERNÁNDEZ, *Instituciones educativas*, cit., pág. 41.

³³ Según Fernández, la identidad institucional constituye “una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurren a) la definición de su función tal como está expresada en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo. *Ibid.*, págs. 49–50.

³⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, *Educación para el futuro...2000*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1999, pág. 7.

³⁵ N. POLIAK, “Reconfiguraciones en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, pág. 167.

De acuerdo a la tipología que Guillermina Tiramonti propone para analizar los establecimientos de un sistema educativo fragmentado, la institución se definiría por su apuesta al conocimiento y la excelencia:

Otros grupos asociados a profesiones liberales, a los ámbitos académicos y, en general, a operadores simbólicos, -tradicionalmente incluidos en los sectores medios altos de la jerarquía social que tienen una historia familiar de ascenso a través de la movilización de recursos provenientes del capital cultural- han desarrollado una estrategia que articula instituciones “centradas en el saber y la excelencia intelectual” con el incentivo de la creatividad individual como una fórmula capaz de generar innovadoras trayectorias de ascenso social³⁶.

Un estudio realizado por Sandra Ziegler en este tipo de escuelas de elites –“que están igualadas porque atienden a quienes aspiran a ocupar o ya detentan posiciones de prestigio”–, puso de relieve el estilo institucional que las caracteriza. En primer lugar, “la apuesta por una formación de prestigio y una socialización controlada como medios para garantizar un futuro previsible”³⁷, implica la pretensión por la sociabilidad entre iguales que mantiene la familia de los jóvenes, como estrategia para asegurar una determinada posición social. De acuerdo a Marta Ardiles, la población estudiantil belgranense “proviene de familias tradicionales de Córdoba y el interés principal está centrado en la concentración del capital (cultural y social) adquirido por las familias, como así también el ingreso a la universidad”³⁸. En ese sentido, los estudiantes experimentan una fuerte pertenencia “a través de una carga horaria extendida”³⁹ y un cúmulo de actividades extracurriculares sumamente variadas”⁴⁰.

En charlas informales con los alumnos, pude constatar este fuerte sentido de pertenencia -que habíamos hipotetizado ya en el mes de julio-, y la multiplicidad de actividades que convoca a los jóvenes a la escuela, incluso los fines de semana. En la mayoría de los casos, la oferta de actividades extracurriculares ofrece, entre otras finalidades, la posibilidad de aumentar los niveles de sociabilidad de la comunidad: el Grupo Juvenil, el “Belgrano Rock”, las competencias deportivas, etcétera.

³⁶ G. TIRAMONTI, “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, pág. 29.

³⁷ S. ZIEGLER, “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, pág. 76.

³⁸ M. ARDILES, “Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo”, en *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Octaedro, Barcelona, 2009, pág. 111.

³⁹ El horario de clases se extiende de 7:45 a 16:05. En relación a la carga horaria, se presenta una doble escolaridad: la división está dada por tres módulos a la mañana de 80 minutos y sólo dos por la tarde. C. D. BOSCH ALESSIO; A. ROJAS, *Informe de julio*, cit., pág. 6.

⁴⁰ S. ZIEGLER, “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, cit., pág. 79.

Algunas de estas actividades pueden interferir con el desarrollo de las clases. Así, por ejemplo, al momento de evaluar los contenidos que habíamos trabajado junto a los estudiantes, debimos hacerlo mientras tenía lugar un recital en el establecimiento. La contaminación sonora provocó distracciones y fastidio en los jóvenes, quienes no lograban concentrarse para hacer frente a la instancia evaluativa. Fue el caso también de un viaje de estudios que el curso tenía programado, el cual determinó la reprogramación de nuestras últimas clases, tal como detallaré más adelante. Merece ser mencionado, además, el proyecto institucional de intercambio con alumnos de Brasil, el cual reconfigura el quehacer docente continuamente, en tanto el grupo recibe nuevos alumnos con sus propias necesidades. Sucedió particularmente durante mis clases; el recién llegado demandaba lógica atención en el aprendizaje de contenidos que le eran completamente ajenos. Estas circunstancias, vinculadas a decisiones que toma el establecimiento, aumentan el grado de indeterminación de la tarea docente y merecen ser visibilizadas mediante el concepto de “imprevisibilidad institucional”.

En segundo lugar, Ziegler reconoce que este tipo de escuelas apelan a la tradición como una estrategia que reasegura la consolidación de las elites: “en esos contextos, la conservación de la tradición es un bienpreciado en tanto núcleo que facilita el mantenimiento del status quo”⁴¹. Cabe aclarar que, si bien constatamos un predominio de sectores medios como alumnos de la institución, corroboramos también, la asistencia a la escuela de representantes de todos los estratos sociales.

En suma, conocer los contextos en los que se desarrolla una intervención pedagógica permite a los profesores anticiparse a las limitaciones que estos pueden ofrecer al desempeño de su tarea, potencia el uso de los recursos materiales y humanos en pos del aprendizaje de sus alumnos y acrecienta el grado de adecuación de sus propuestas al proyecto institucional y a la comunidad educativa.

B. Revisión del diagnóstico áulico

En el ya mencionado *Informe de Julio*, intentamos brindar una primera aproximación a las características de séptimo año II sección de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, a modo de “mapa grupal”:

El grupo cuenta con 36 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 17 y 19 años y cuya procedencia socioeconómica es, mayoritariamente, de “clase media”⁴². Esta particularidad, en términos generales, nos permite hipotetizar que las condiciones

⁴¹ *Ibid.*, pág. 81.

⁴² Entrevista a Pablo Reta Tello, consúltese anexo 1.b., pág. 65.

materiales de las que disponen los educandos para afrontar el hecho educativo, son adecuadas y no constituyen, por tanto, un obstáculo para el aprendizaje (...) En términos generales, los alumnos se muestran muy activos y participativos durante el transcurso de las clases (...) El grupo muestra la capacidad de expresar abiertamente sus dudas e incluso cuestionar al docente en sus exposiciones. Las diferencias más notorias al interior del curso, se vinculan con un grado diferenciado de participación durante las clases. Un primer grupo minoritario se destaca por una intervención sistemática en cada uno de los encuentros de la asignatura. Un segundo conjunto mayoritario tiende a expresarse o a manifestar sus dudas o cuestionamientos aleatoriamente. Por último, el resto de los alumnos, optan por no intervenir en ningún segmento de actividad (...) Otro aspecto que caracteriza al curso es su habilidad para realizar actividades simultáneas⁴³.

Durante el período de práctica docente, constatamos estas hipótesis generales, pudiendo incluso complejizarlas en algunas de sus dimensiones.

Con respecto a las intervenciones áulicas, concluí que la predisposición constante de buena parte de los alumnos a implicarse voluntariamente en cada segmento de actividad, creó una atmósfera ideal para nuestras clases. El talante general que su ánimo de participación configuró fue de cooperación hacia nuestra propuesta. Más allá de la formación que, en este sentido, la institución ha brindado a lo largo de su escolaridad, atribuyo este clima de trabajo a dos hipótesis relacionadas con la particularidad del rol que desempeñamos en la institución.

En primera instancia, fueron claves los vínculos que pudimos trazar en nuestro breve período de observación. La presencia de los practicantes tres veces a la semana en el espacio áulico fue transformando paulatinamente su carácter, desmarcándose de un lugar de *intrusión* para ubicarse en otro de *inclusión cordial*. En ese período, logramos construir una modalidad de vinculación sustentada en un aceptable nivel de confianza mutua, indispensable para trabar toda relación pedagógica: “la confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño (...) Confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos (...) sino que se producen *entre* individuos”⁴⁴. En palabras de Rosie Rockwell: “la confianza se va construyendo poco a poco, con el respeto hacia el conocimiento y los intereses de las personas y el acto de compartir nuestros propios saberes y posiciones con ellas”⁴⁵. Por supuesto, toda implicación que supone cada profesión del sector humano, conlleva también alguna dosis de resistencia en algunos de los miembros: “cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta o a menudo se nos

⁴³ C. D. BOSCH ALESSIO; A. ROJAS, *Informe de julio*, cit., págs. 9–12.

⁴⁴ L. CORNU, “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, págs. 19–22.

⁴⁵ E. ROCKWELL, “Narrar la experiencia”, en *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009, pág. 190.

resiste”⁴⁶. No todos nuestros alumnos se mostraron interesados en nuestra presencia o en nuestra propuesta.

En segundo lugar, como consecuencia de la pertenencia universitaria de la institución, la escuela recibe todos los años practicantes en sus aulas. Séptimo año no constituía la excepción, razón por la cual, el grupo evidenciaba una particular habituación a recibir “extraños” en el aula, poco frecuente en otros establecimientos. Ahora bien, nuestro particular y ambiguo status de practicantes⁴⁷, es decir, de estudiantes universitarios en plena transición hacia la profesionalización docente, facilitó la construcción de vínculos con ellos, ya que posibilitó que se conjugaran la empatía y la identificación como potenciadores de la construcción vincular. Con algunos alumnos llegamos a sostener charlas informales en las que demostraban, en algunos casos, su interés por la carrera; en otros, su incertidumbre acerca de las propias elecciones universitarias; sus actividades extra-áulicas; sus lecturas y sus pareceres acerca de la materia o la institución.

A raíz de estas conversaciones constaté que su nivel de involucramiento y compromiso con la escuela es muy alto, al punto de que la institución se erige como el centro de sus actividades diarias. Si bien es política de la escuela no dejar tareas pendientes para que los estudiantes resuelvan en sus hogares, esto no implica que puedan invertir el resto del tiempo libre en otros quehaceres, puesto que deben leer o estudiar los materiales que diseñan los docentes de cada materia o cumplir con alguna entrega de trabajos prácticos. Notamos en el transcurso de nuestro período de observación que, en determinados encuentros, había pocos alumnos presentes; al consultarles el porqué, nos comentaban que muchos de sus compañeros se habían retirado después del horario del almuerzo, debido a que no habían dormido la noche anterior, a causa de la entrega de algún trabajo práctico. Sus comentarios denotan, por tanto, una percepción del tiempo como “saturado de actividades”, están “constantemente ocupados y con una agenda colmada hasta los bordes”⁴⁸. Más allá de la jornada escolar extendida, el nivel de exigencia de las materias que ellos mismos subrayan y las actividades que la escuela propone por fuera del horario de clases, aun así muchos integrantes del curso estudian inglés, practican deportes o danzas y/o militan en alguna agrupación estudiantil o política.

En ese sentido, coinciden como grupo con algunas de las características que Guillermina Tiramonti subsume bajo la categoría de “jóvenes cosmopolitas”, puesto que responden a un patrón cultural mundial o al menos no lo desconocen, hacen uso diario de la tecnología y

⁴⁶M. CIFALI, “Enfoque clínico, formación y escritura”, en *La Formación Profesional del Maestro: Estrategias y Competencias*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2005, pág. 174.

⁴⁷ G. BOMBINI, “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, en *I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Córdoba, 2004.

⁴⁸ G. TIRAMONTI, “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, cit., pág. 41.

“cuentan con el capital cultural y simbólico para desplazarse en el mundo”⁴⁹: “son grupos que han construido una estrategia centrada en la distinción intelectual y en una formación humanista que legitime posiciones de poder”⁵⁰.

En otro orden de cosas, cabe mencionar brevemente el tipo de vínculos que mantienen entre los integrantes del curso:

En su heterogeneidad, el grupo es un curso bastante unido, son bastante solidarios y obviamente tienen sus subgrupos, sus divisiones, sus caracterizaciones o roles (...) algunos chicos tienen esto de ser más extrovertidos o jugar el rol de ser un especie de líder o rol de un representante hacia otros actores, como por decirte, alguien que habla con el profesor por su buena reputación o porque ellos lo creen capaz de llegar a buen puerto en algunas negociaciones. Y en ese sentido, creo que, sin ser un curso que ha entrado desde primer año todos juntos, tienen una buena integración⁵¹.

En el *Informe de Julio* matizamos las subdivisiones al interior del curso, dado que “por lo general, no se ubican de la misma manera, ni con el/la mismo/a compañero/a de banco”⁵². Después de haber trabajado con ellos, desestimaría esta hipótesis, ya que las líneas divisorias al interior del curso son más fuertes de lo que inicialmente había conjeturado, a pesar de practicar entre ellos altos niveles de tolerancia. Las fragmentaciones interiores son pocas, pero bien delimitadas. Quienes han desarrollado personalidades más extrovertidas parecen mantener buenos vínculos entre sí y conforman la subdivisión más numerosa y más itinerante en sus elecciones de bancos, mientras que quienes se caracterizan por su introversión, prefieren la compañía de dos o tres compañeros con quienes comparten sus tiempos de recreo y su ubicación en el aula de forma permanente. En el breve lapso que duró mi residencia en la escuela, no presencié conflictos significativos entre los alumnos, a excepción de la última clase de integración, en la que dos alumnas estaban visiblemente afectadas por algún asunto de índole personal en el que no pude mediar. Este episodio puso de relevancia el hecho de que los docentes a menudo nos vemos atravesados por circunstancias que nos obligan a elegir entre permitir que a nuestro alrededor sucedan realidades paralelas (como que mi alumna decida dejar su lugar para resolver un conflicto al banco de una compañera), o detener una clase para intentar hacer frente al problema.

En definitiva, conocer a nuestros alumnos supone reconocer sus necesidades, potencialidades e intereses y colocarlos en el centro de nuestras propuestas de enseñanza, a los fines de adecuarlas a los requerimientos de su desarrollo cognitivo.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Entrevista a Pablo Reta Tello, consúltese anexo 1.b., pág. 65.

⁵² C. D. BOSCH ALESSIO; A. ROJAS, *Informe de julio*, cit., pág. 13.

II. REVISIÓN DEL POSICIONAMIENTO TEÓRICO

La dimensión teórica de la construcción metodológica representa, a todas luces, una instancia fundamental para toda propuesta pedagógica, en tanto aporta el sustrato medular del contenido y la forma que adoptará el proceso de enseñanza. Establecer un posicionamiento teórico respecto de la propia disciplina y respecto de cómo los sujetos aprenden, constituye un mojón significativo en el camino hacia la profesionalización docente. Reflexionar sobre los propios posicionamientos transforma al profesor en un mediador activo entre la teoría y la práctica, en tanto reconstruye desde la práctica sus propias teorías⁵³.

El siguiente apartado tendrá por objetivo recuperar los posicionamientos teóricos que efectuáramos en el mes de julio, con miras a profundizarlos y redefinirlos, de acuerdo a lo que experimenté en el transcurso de mis prácticas.

A. Revisión del enfoque historiográfico

*“La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado”
March Bloch⁵⁴.*

Reflexionar sobre la Historia en la escuela implica necesariamente pensar en las especificidades que la diferencian de aquella que intentamos apre(he)nder en la universidad. Mientras que a la Historia académica la concibo como Marc Bloch lo hace –como ciencia de los hombres en el tiempo⁵⁵–, entiendo a la Historia escolar como una construcción que resulta de un proceso de transposición didáctica, según lo establecido por las autoridades competentes en materia educativa, de acuerdo a los proyectos institucionales y acorde a la perspectiva de los docentes que asumen la tarea de enseñarla.

El *para qué* de la Historia escolar nos remite inevitablemente a las razones que tornan conveniente su enseñanza en la escuela media. Ahora bien, delimitar el alcance de dicha conveniencia puede convertirse en una tarea por demás compleja, no sólo porque debería establecerse en función de contextos concretos de enseñanza y en relación a los condicionamientos que como docentes experimentaremos en el desempeño de nuestra tarea, sino porque algo del orden de la subjetividad también se pone en juego.

⁵³ G. EDELSTEIN, “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema”, cit., pág. 10.

⁵⁴ M. BLOCH, *Apología para la historia: o el oficio de historiador*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2001, pág. 71.

⁵⁵ M. BLOCH, *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2000, pág. 31.

No obstante ello, considero que pueden plantearse algunos posicionamientos generales al respecto. En primer lugar, la Historia en la escuela debería ser útil como herramienta para pensar y comprender el presente en tanto realidad contingente que prevaleciera frente a otras realidades posibles. Lograr un abordaje semejante permite desnaturalizar lo contemporáneo, fomentando en el/la alumno/a la capacidad de identificar y cuestionar los entramados sociales en los que se encuentra inmerso.

En segundo lugar, la Historia en la escuela debería ser útil para dimensionar la complejidad de los cambios y las continuidades de los hombres en el tiempo. Al aproximarnos a este objetivo, el alumnado será capaz de percibir el entrecruzamiento de diversas temporalidades: el tiempo del acontecimiento, el tiempo de las coyunturas, el tiempo de las largas estructuras.

Por último, coincido con Domínguez⁵⁶ cuando manifiesta que uno de los motivos que justifican la enseñanza de la Historia es su capacidad para desarrollar actitudes socialmente tolerantes. Si como docentes logramos que los alumnos comprendan que la cultura, los valores, y los conceptos son construcciones históricas, propiciaremos miradas más comprensivas y críticas respecto de la otredad.

Dicho esto, profundizaré ahora acerca del posicionamiento que adoptáramos en el mes de julio próximo pasado, en torno a la propuesta de enseñanza que tuvo lugar durante el mes de agosto de 2012.

De acuerdo a la unidad del programa de séptimo año -“Autoritarismo y Democracia Proscriptiva (1955 – 1973)”-, consideramos que la Nueva Historia Política nos brindaba las herramientas teóricas necesarias para construir nuestra propuesta. Haré referencia entonces a los rasgos que caracterizan a este enfoque, con el propósito de ponerlo en tensión luego con la influencia efectiva que tuvo durante mis clases.

El pasaje desde una Historia Política considerada como “tradicional” hacia una “nueva” transcurrió en las últimas décadas del siglo XX, a raíz de “un conjunto de profundas mutaciones y disputas que se dieron en el interior de la palabra ‘poder’ y a través de complejos desenvolvimientos históricos de su comprensión por la comunidad científica”⁵⁷.

Ahora bien, la Historia Política como práctica historiográfica nunca dejó escribirse, sino que fue más bien relegada, como consecuencia del auge de la Historia social y económica que caracterizó a los dos primeros tercios del siglo XX⁵⁸. Es por ello que antes que un *retorno* de lo

⁵⁶ J. DOMÍNGUEZ, “El lugar de la Historia en el Currículum 11-16: Un marco general de referencia”, en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989.

⁵⁷ J. ASSUNÇÃO BARROS, “Historia política: un estudio historiográfico, de poder, de micropoderes, de discurso y del imaginario político”, *Educere et educare*, vol. 4, 7, 2009, pág. 148.

⁵⁸ D. G. BARRIERA, “Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional”, *Secuencia*, 53, 2002, págs. 171–172.

político, cabe hablar de una *recuperación de la centralidad de la esfera política* en la Historia. Esta “nueva” Historia Política, sin embargo, no comparte con su predecesora ni los objetos, ni la metodología ni sus fundamentos teóricos.

La historiografía dominante a principios de siglo XX tenía por objetivo la legitimación del poder, abordando *ad hoc* objetos de estudio tales como el estado, la guerra, la diplomacia y las instituciones. La Escuela de los Annales criticó este enfoque positivista, “sosteniendo la necesidad de abarcar las estructuras profundas y de largo plazo dejando de lado la coyuntura y la contingencia”⁵⁹. Aunque esta Historia Política se tornó en la práctica un “contra-modelo”, los *Annales* jamás excluyeron la posibilidad de integrarla a su proyecto de historia total.

Después de la II Guerra Mundial, René Rémond consiguió romper con los moldes de la Historia Política tradicional, incorporando la visión de larga duración a su historia de las familias políticas. Así, en torno a su figura, se constituyó un linaje de historiadores preocupados por ensanchar la noción del hecho político y por romper con la crónica acontecimental que había caracterizado a la “vieja” Historia Política.

La ampliación de los horizontes temáticos multiplicó los objetos de estudio de la nueva Historia Política hacia todos aquellos campos que se mostrasen “atravesados por la noción de poder en todas las direcciones y sentidos”⁶⁰. Hoy son objeto de interés el análisis de los fundamentos teóricos y de los cuadros institucionales del poder, el fenómeno electoral, los partidos, las relaciones interindividuales, el campo de las representaciones políticas, los símbolos, los mitos políticos, el discurso o el teatro del poder, etcétera.

La extensión temática ocasionó, consecuentemente, una ampliación metodológica coadyuvada por el contacto con otras disciplinas: Sociología, Ciencia Política, Antropología, Lingüística, Semiótica, etcétera.

En la Argentina, el impacto de esta Historia Política renovada se advierte particularmente *a posteriori* del retorno de la democracia en 1983. La producción historiográfica se centró en estudios sobre el siglo XIX y, paulatinamente, fue incrementando sus manifestaciones en el área de la Historia Argentina reciente. Las investigaciones desde esta perspectiva, posibilitaron una redefinición del concepto de política, a través de un traslado hacia “lo político” como una categoría más ambigua y abarcativa para pensar las formas en que puede manifestarse el fenómeno del poder.

⁵⁹ G. BOURDÉ; H. MARTIN, *Las escuelas históricas*, Ediciones AKAL, Madrid, 2004, pág. 243.

⁶⁰ J. ASSUNÇÃO BARROS, “Historia política: un estudio historiográfico, de poder, de micropoderes, de discurso y del imaginario político”, cit., pág. 152.

No considero necesario explayarme aquí sobre la necesidad de abordar la Historia Política en la escuela. Sólo haré referencia al modo en que los docentes hacen uso del enfoque, para luego analizar la forma en que cobró sentido en mis clases.

De acuerdo de Víctor Salto, abordar la Nueva Historia Política en la escuela implica “adentrarse y trabajar desde una casuística infinita promovida por la experiencia vital y cotidiana de los estudiantes”⁶¹. Los profesores,

enseñan la Historia Política reciente de maneras diferentes. En algunas ocasiones la historia política reciente no es más que efeméride. En otras experiencias esta se piensa como “contra lugares y contra historia”, y se tejen construcciones defendiendo espacios de interacción con el pasado. Así, la enseñanza de lo reciente, oscila entre la “subordinación a lo concreto”, que puede llevar a tantos empobrecimientos y mutilaciones, hasta un “juego complejo de interacciones y desfases que hace imposible recurrir a nociones simplistas para comprender la multiplicidad de prácticas escolares en el aula de historia”⁶².

Puntualmente, la propuesta pedagógica que presentamos en el mes de julio se sustentó historiográficamente en investigaciones de Marcelo Cavarozzi⁶³, Liliana De Riz⁶⁴, Daniel James⁶⁵ y Mónica Gordillo⁶⁶. El material de estudio⁶⁷ que elaboramos para los estudiantes estuvo fundamentalmente basado en las categorías de Marcelo Cavarozzi. Estas constituyeron, además, el eje conceptual de toda la unidad. Desde la primera clase en conjunto con Agustín, explicitamos los conceptos claves con los cuales abordaríamos el período: “autoritarismo”, “proscripción”, “sistema político dual”, “parlamentarismo negro”, etcétera. Dichos ejes fueron recuperados en prácticamente todas nuestras clases:

13:22 *Saludo al grupo como una estrategia para delimitar el inicio de la clase. Comienza Constanza y advierte evaluación. Los chicos preguntan acerca de la evaluación. Se retoman los contenidos de Cavarozzi y las clases de Agustín. **Recupera ejes que trabajó en la primera clase, con conceptos de Cavarozzi***⁶⁸.

10: 55 Aún entra gente. Constanza consigue atención. **Constanza retoma los conceptos de Parlamentarismo Negro y explica algunas concepciones de la política de Onganía. Los alumnos están atentos a los conceptos que Constanza retoma y resignifica**⁶⁹.

⁶¹ V. SALTO, “Historia política reciente y su enseñanza”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 2, 4, 2007, pág. 91.

⁶² *Ibid.*, pág. 94.

⁶³ Particularmente, consúltese: M. CAVAROZZI, *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

⁶⁴ L. DE RIZ, *La política en suspenso, 1966-1976*, Ediciones Paidós Ibérica, Buenos Aires, 2000.

⁶⁵ En especial, consúltese: D. JAMES, *Resistencia e integración*, Sudamericana, Buenos Aires, 1991.

⁶⁶ A modo de ejemplo, M. R. GORDILLO, *Córdoba en los '60: La experiencia del sindicalismo combativo*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1996.

⁶⁷ Consúltese anexo 4, pág. 73.

⁶⁸ Registro ampliado de la clase del miércoles 22 de agosto de 2012, ver anexo 9.a., pág. 117.

⁶⁹ Registro ampliado de la clase del lunes 27 de agosto de 2012. Consúltese anexo 9.b., pág. 121.

A la hora de reflexionar sobre la influencia de la perspectiva historiográfica en mis clases, se torna necesario emprender un análisis que supere lo meramente conceptual, puesto que todo enfoque teórico –cualquiera sea–, es el resultado de un entramado complejo de interacciones entre categorías, y no un conjunto de conceptos aislados.

En ese sentido, considero que en la propuesta como un todo, se procuró recurrir a un abordaje complejo de lo político, incorporando una diversidad de actores sociales desde sus particulares vínculos con el poder, en el sentido más amplio posible de “lo político”.

Sin embargo, si bien las clases mostraron fragmentos en que estos objetivos parecieron parcialmente cumplidos, siento que no se logró explicitar estos supuestos teóricos en el abordaje mismo de los contenidos de las clases, evitando que los alumnos construyeran nociones más complejas sobre la política y lo político. Así, por ejemplo, hubiera sido interesante problematizar el fenómeno del poder en el complejo escenario político de la alternancia institucional. Las clases hubieran resultado una ocasión oportuna, además, para plantear las tensiones entre el poder y los sujetos sociales que protagonizaban nuestra propuesta: movimiento obrero, Fuerzas Armadas, partidos políticos, etcétera; o bien, para focalizar en los jóvenes como sujetos de poder, decisión que hubiera desarrollado, inclusive, algún grado de empatía en los adolescentes, tornando significativo el contenido de las clases. Por último, hubiera resultado pertinente la invitación a reflexionar sobre el problema de la representación política, fundamentalmente en relación al peronismo proscripto.

Por otro lado, mis clases carecieron de un indispensable “puente” con el presente, particularmente propicio si de historia reciente se trata, a los fines de que mis alumnos se sintieran implicados en los temas trabajados durante las clases. Porque, al fin de cuentas,

lecturas afines a los aportes de la Nueva Historia Política (...) se reconocen íntimamente ligadas a la existencia de múltiples percepciones del presente -las de sus alumnos fundamentalmente- con las que se negocia en definitiva los significados del pasado⁷⁰.

Para finalizar, diré que sólo la reflexión permanente sobre los propios posicionamientos teóricos permitirá poner en evidencia las potencialidades y limitaciones de sus supuestos para nuestras propuestas, así como arrojar luz sobre una posible fisura entre teoría y práctica.

⁷⁰ V. SALTO, “Historia política reciente y su enseñanza”, cit., pág. 91.

B. Revisión de los enfoques sobre teorías del aprendizaje

*“Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar,
sino un proceso activo de construcción,
es un principio tan aceptado en la teoría,
como violado en la práctica”.*
John Dewey⁷¹

Consideramos pertinente comenzar este apartado mencionando que las teorías del aprendizaje, aquellos modelos explicativos que intentan comprender los procesos mentales mediante los cuales somos capaces de incorporar información nueva, tienen un sustento filosófico-psicológico vinculado a la posibilidad de acceder a la realidad, al desarrollo humano y a la relación entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible.

Entre los diversos enfoques existentes acerca del aprendizaje, se distinguen, fundamentalmente, dos grandes corrientes con sus respectivas derivaciones didácticas. Por un lado, las teorías asociacionistas de condicionamiento de estímulo-respuesta, sustentadas en una perspectiva conductista del aprendizaje; por otro, los modelos constructivistas que enfatizan en la importancia de las variables internas⁷².

El primer grupo de enfoques se sustenta en dos pilares fundamentales. El primero de ellos asume al aprendizaje como un “proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas”; el segundo, gira en torno al “poder absoluto de los reforzadores, siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta”⁷³. De acuerdo a los supuestos delineados, la enseñanza se limita a organizar el contexto que facilite la adquisición de conductas deseadas. Cabe entonces, desde nuestra perspectiva, cuestionar fuertemente este tipo de enfoques que, a pesar de haber predominado en el abordaje de la enseñanza, propone un esquema por demás simplista, mecanicista e incapaz de reflejar los intercambios en el aula y la importancia de las variables internas⁷⁴. Por otro lado, el rol desempeñado por el alumno es pasivo, ya que el acento está puesto en la “transmisión” docente; se asume que basta con impartir los mismos contenidos a todos los alumnos, para que aquellos sean asimilados por todos los estudiantes por igual.

Preferimos entonces adoptar un posicionamiento de tipo constructivista que entendemos superador para pensar las formas en que los sujetos aprenden. A los fines de precisar los

⁷¹ D. J. G. GIL; H. A. ÁLVAREZ, *¿Aulas conflictivas?: La opinión del profesorado*, Dykinson, Madrid, 2007, pág. 35.

⁷² Á. PÉREZ GÓMEZ, “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”, en *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 1992, pág. 36.

⁷³ *Ibid.*, pág. 39.

⁷⁴ *Ibid.*, pág. 40.

elementos a partir de los cuales constituiremos nuestra posición en relación al proceso de aprendizaje, intentaremos aproximarnos al constructivismo y a sus supuestos sobre la enseñanza.

En primer lugar, cabe aclarar que el constructivismo puede ser entendido tanto como una perspectiva epistemológica –ya que intenta explicar el desarrollo humano–, como un constructo psicológico –tendiente a establecer la relación entre la actividad del sujeto y su evolución–⁷⁵. En ambos sentidos, el constructivismo permite comprender e interpretar los procesos de aprendizaje, a partir de dos supuestos fundamentales: 1) “la actividad del sujeto está en función de su organización cognoscitiva” y 2) “el cambio en la organización cognoscitiva del sujeto está en función de su actividad”⁷⁶.

Considerar la organización cognoscitiva como una construcción subjetiva implica ubicar al alumno como protagonista activo de los procesos de aprendizaje, y ya no como una mera tabla rasa sobre la que se debe inscribir información. El rol del docente, por su parte, se plantea como mediador y facilitador de la construcción subjetiva, por lo que “la construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno”⁷⁷, en la que resulta clave un cierto grado de exigencia, acorde a las particularidades de cada alumno. Desde nuestra perspectiva, las personas aprenden a ritmos diferenciados, ya que cada una establece una relación distinta con el objeto de conocimiento. Otra de las razones que vuelve superadora esta corriente, a comparación de enfoques conductistas, es su anclaje en la significatividad del conocimiento a aprender, ya que “se aprende lo que se comprende”⁷⁸. El aprendizaje significativo implica activar el conocimiento previamente construido para cimentar el nuevo.

Entre los diversos autores que sostienen un sistema educativo basado en la mediación cultural y en la participación activa y creativa del alumno en la construcción del conocimiento, se encuentran Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotsky y David Ausubel. Nos concentraremos ahora en aquellos aportes que consideramos relevantes para nuestro posicionamiento teórico sobre el aprendizaje.

Jean Piaget (1896-1980) fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética y de la teoría del desarrollo cognitivo según estadios biológicos. El aporte fundamental que rescatamos del autor, se vincula con la concepción de que el conocimiento es producto de la construcción de los sujetos, fruto de la interacción que establecen

⁷⁵ A. LUQUE LOZANO; R. ORTEGA RUIZ; R. CUBRERO PÉREZ, “Concepciones constructivistas y práctica escolar”, en *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 314.

⁷⁶ *Ibid.*, págs. 316–317.

⁷⁷ *Ibid.*, pág. 320.

⁷⁸ *Ibid.*, pág. 324.

con la realidad⁷⁹. La construcción de estructuras cognitivas que propone Piaget se lleva a cabo a partir de una serie de procesos, dentro de los cuales destacamos los de “asimilación” y “acomodación”. El primero se vincula con la adquisición de nueva información no integrada aún a la estructura cognitiva del alumno. El concepto de acomodación, en cambio, hace referencia a esa integración efectiva que transforma el andamiaje cognitivo en función de los contenidos nuevos. Como sostiene Carretero⁸⁰, la relación entre asimilación y acomodación es interactiva, ya que la asimilación remite siempre a aquellos conocimientos previos que ya dispone el estudiante. Fruto de dicha interacción resulta la equilibración entre información nueva y vieja. Piaget ha señalado la importancia de que el alumno aprenda por sí mismo: “Todo lo que le enseñemos, impedimos que lo descubra”⁸¹. Sin embargo, nos plegamos a las críticas que señalan la necesidad de incorporar a sus planteos la relevancia de la interacción social y la instrucción. Es por ello que incorporamos a nuestro posicionamiento aquellos aportes de Lev Vygotsky que señalan la necesidad de enfatizar en el influjo social en la educación.

Lev Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso reconocido por sus aportes a la Psicología del desarrollo y a la Psicología histórico-cultural. Su propuesta en relación al aprendizaje gira en torno a acentuar una adaptación activa del aprendiz, basada en la interacción del sujeto con su entorno. Para tal fin, Vygotsky introduce tres conceptos claves: zona de desarrollo actual, zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo próximo⁸². El primero de ellos se refiere a lo que los sujetos aprenden de modo autónomo. El segundo comprende un nivel de desarrollo probable que el sujeto podría alcanzar si contase con una ayuda externa de tipo instrumental o social. En la zona de desarrollo próximo se condensa el proceso de educación y la interacción entre lo interno y lo externo, lo mental y lo físico, a través de la mediación social que ejerce el docente. Mediante la asistencia del adulto, el niño adquiere conciencia de sus propias capacidades hasta lograr apropiárselas como suyas. En tanto constructivista, Vygotsky apuesta también al aprendizaje significativo, anclado siempre en la experiencia externa compartida.

El psicólogo estadounidense Jerome Bruner (n. 1915) ha retomado algunos de los conceptos de Vygotsky para delinear su propia teoría del aprendizaje por descubrimiento. Recuperamos los conceptos de atención selectiva, adquisición/retención y recuperación/transferencia, como etapas del proceso que conlleva aprender. Bruner introduce la noción de atención selectiva para

⁷⁹ M. CARRETERO, “Desarrollo cognitivo y aprendizaje”, en *Constructivismo y educación*, Editorial Progreso, Madrid, 2000.

⁸⁰ *Ibid.*, pág. 44.

⁸¹ A. HERNÁNDEZ, “Las visiones del constructivismo: de las formas del profesorado a las demandas de la tarea docente”, en *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997, pág. 342.

⁸² A. ÁLVAREZ; P. DEL RÍO, “Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo”, en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, 1990.

subrayar que los estudiantes seleccionan activamente la nueva información a la que son expuestos, de acuerdo al grado de intensidad, novedad, complejidad e incongruencia que ésta proponga para ellos⁸³. Por otro lado, la etapa de adquisición y retención señala el proceso mediante el cual el alumno debería ser capaz de almacenar duraderamente un conocimiento determinado. La información se codifica reorganizando las estructuras cognitivas del alumnado. Por último, el momento de recuperación y transferencia delinea la capacidad del aprendiz de evocar el contenido almacenado y de recuperarlo adecuadamente. El núcleo de la propuesta de Bruner gira en torno a la presentación de situaciones problemáticas que guíen el aprendizaje por descubrimiento. Compartimos con el autor que el rol del docente debería estar entonces centrado en “dar tiempo para pensar, dar libertad para investigar, enseñar habilidades para investigar, enseñar a preguntar, estimular la producción, proveer retroalimentación sobre los resultados, estimular la iniciativa y la responsabilidad individual y grupal”⁸⁴. Coincidimos con el psicólogo y pedagogo David Ausubel (1918-2008) cuando sostiene que el aprendizaje por resolución de problemas resulta exitoso si los conceptos enseñados se adecúan a la estructura cognitiva del alumno⁸⁵.

La propuesta de Ausubel nutre fuertemente nuestra aproximación teórica acerca del aprendizaje. Comparte con Bruner la concepción de la educación como proceso, en el que distingue las fases de aprendizaje, retención y reproducción. En la fase de aprendizaje propiamente dicho, Ausubel destaca la intervención de dos principios fundamentales. Por un lado, el de diferenciación progresiva que marca el proceso mediante el cual el alumno modifica una idea previa (idea de afianzamiento) al tomar contacto con una proposición nueva. En tanto la estructura cognoscitiva se organiza jerárquicamente según el grado de abstracción de las ideas, nos plegamos a la recomendación de Ausubel de enseñar en primera instancia lo más abstracto general e inclusivo, para luego ahondar en los conceptos de menor nivel de inclusividad y mayor concreción. Por su parte, el segundo principio que interviene en la fase de aprendizaje es el de reconciliación integradora, el cual señala el momento en que la información nueva es adquirida y los elementos de la estructura cognoscitiva logran reorganizarse y asumir un nuevo significado.

Durante la fase de retención, los nuevos significados son dissociables de sus ideas de afianzamiento, por lo cual los alumnos son capaces de reproducirlos individualmente. Sin embargo, en una segunda subfase, los significados nuevos dejan de ser dissociables de sus ideas de afianzamiento y son asimiladas por estas (asimilación obliterativa). Es por ello que creemos

⁸³ A. CAMILLONI, *Teorías del Aprendizaje. Aporte de Jerome S. Bruner*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, s/f.

⁸⁴ *Ibid.*, pág. 6.

⁸⁵ D. AUSUBEL, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, D. F., 1970.

que el desafío del docente estará centrado en evitar este olvido, mediante la adecuada diferenciación del nuevo concepto de sus ideas de afianzamiento. Esta necesaria discriminabilidad entre las ideas que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje y su disponibilidad en la estructura cognoscitiva del alumno, serán garantizadas por la pertinencia de los organizadores previos, es decir, por el grado de adecuación que presenten aquellos dispositivos pedagógicos que tenderán un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber, antes de que pueda aprender significativamente el nuevo material⁸⁶. La noción de *organizadores previos* ausubeliana facilita la incorporabilidad y longevidad del material aprendido significativamente.

En suma, concebimos al aprendizaje como un proceso necesariamente mediado por el docente y determinado no sólo por las capacidades psico-cognitivas del alumnado, sino también por las contingencias contextuales, tanto instrumentales como sociales. En segundo lugar, el aprendizaje implica siempre un conflicto cognitivo con las nociones previas de las que disponen los alumnos. Aun así, la reorganización de la estructura cognitiva que incluya adecuadamente la información nueva, requerirá de la guía del docente y del anclaje pertinente a ideas afianzadoras, oportunamente discriminadas del contenido por enseñar. Por último, creemos esencial como docentes originar propuestas que resulten lo suficientemente desafiantes como para movilizar la atención de los alumnos y fomentar el aprendizaje por descubrimiento.

Ahora bien, ¿qué sucedió en mis clases al respecto? En primer lugar, considero que en términos generales, la propuesta estuvo anclada en una perspectiva constructivista, fundamentalmente de aprendizaje significativo por recepción activa: “hablamos de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo por recepción cuando la actividad está centrada en el docente que plantea objetivos, selecciona contenidos, formula preguntas, establece ritmos temporales y coordina la dinámica”⁸⁷. En mis clases hubo un marcado predominio de estrategias de lectura guiada y de exposición dialogada, ambas exponentes de un aprendizaje ausubeliano por recepción. Aunque no siempre llevadas a cabo de manera eficaz, pretendieron potenciar los procesos de aprendizaje de los alumnos, a través de la problematización del contenido y la utilización de recursos audiovisuales.

En ese sentido, cabe destacar, que los recursos utilizados constituyeron un intento cabal por objetivar el posicionamiento teórico esquematizado hasta aquí, y por superar “la concepción que se tenía de ellos como meras ilustraciones e incorporándolos al proceso de aprendizaje”⁸⁸.

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ficha de cátedra*, s/d, pág. 1.

⁸⁸ *Ibid.*, pág. 5.

Reconociendo la compleja red conceptual que implica la Historia y su doble abstracción espacio-temporal, recurrimos a una línea de tiempo⁸⁹ especialmente diseñada para poner de manifiesto el entrecruzamiento sincrónico y diacrónico de concretos a nivel nacional e internacional. Se tomó en cuenta también, la complejidad y generalidad de los conceptos -de acuerdo a criterios de inclusividad y abstracción- para la utilización de esquemas y mapas conceptuales, elaborados tanto por los docentes como por los alumnos, a modo de introducción y cierre de la unidad, respectivamente.

La diferenciación progresiva de conceptos es propiciada por recursos que pongan de manifiesto la jerarquización de proposiciones. En ese sentido, el recurso audiovisual que elaboré para la segunda clase, titulado “Crisis y caída de la Revolución Argentina”⁹⁰, se caracterizaba por su capacidad de representar visualmente la jerarquización de categorías: “la utilización de recursos audiovisuales es fundamental en la exposición dialogada de manera de apoyar el discurso verbal en formas de representación concretas, para facilitar la construcción de conceptos de mayor nivel de abstracción”⁹¹. Esta potencialidad del recurso de trabajar con diferentes escalas de visualización de esquemas conceptuales, fortalece los procesos de diferenciación progresiva en primera instancia, y facilita los de reconciliación integradora. En palabras de Ausubel, “con técnicas como la animación, los esquemas y diagramas de flujo pueden exponerse con mayor eficacia”⁹². Asimismo, los recursos construidos para la clase de integración⁹³, tenían por objetivo “exigirles a los alumnos que diferencien ideas semejantes (...) o que elijan los elementos que identifican a un concepto”⁹⁴. Estas actividades cumplieron un doble propósito. Por un lado, potenciar la fase de retención de los nuevos significados y, consecuentemente, evitar la asimilación obliterativa; por otro, reforzar la reconciliación integradora, es decir, corregir las falsas concepciones que se hayan construido en torno a las ideas nuevas.

En tercer lugar, la selección de contenidos y los segmentos de actividad procuraron adecuarse al desarrollo cognitivo de los alumnos, pero manteniendo un grado de dificultad (reto) que los obligara a “realizar un esfuerzo y desplegar una intensa actividad”⁹⁵. Así, por ejemplo, los recursos que tenían como finalidad didáctica la integración de la unidad, procuraban la

⁸⁹ Consúltese anexo 2, pág. 71.

⁹⁰ Consúltese anexo 6.c., pág. 91.

⁹¹ *Ficha de cátedra*, pág. 2.

⁹² D. AUSUBEL, *Psicología educativa*, cit., pág. 332.

⁹³ Consúltese anexo 7, pág. 95.

⁹⁴ D. AUSUBEL, *Psicología educativa*, cit., pág. 147.

⁹⁵ A. LUQUE LOZANO Y OTROS, “Concepciones constructivistas y práctica escolar”, cit., págs. 322–323.

identificación de conceptos para la resolución de pequeñas actividades, coincidiendo con uno de los procesos cognitivos de mayor complejidad, según Susan Stodolsky⁹⁶.

Sin embargo, si la información nueva “no está relacionada con conocimientos previos, el aprendizaje que se produce es repetitivo y se olvida fácilmente”⁹⁷. Precisamente, considero que mis clases hubieran potenciado su capacidad de generar aprendizajes significativos y duraderos, si hubieran incluido organizadores previos pertinentes, de forma tal de tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que se esperaba que aprendiesen. Creo que la noción de “democracia”, por ejemplo, fuertemente arraigada en la estructura cognoscitiva de los alumnos, hubiera resultado lo suficientemente inclusiva, abstracta y general, como para desempeñarse como un organizador previo potente. De esta manera, este dispositivo pedagógico hubiera proporcionado un afianzamiento eficaz del nuevo material de aprendizaje y hubiera, a su vez, potenciado la discriminabilidad, estabilidad y disponibilidad de las nuevas ideas.

Por último, una propuesta de enseñanza anclada en el constructivismo, podría incorporar una mayor cantidad de actividades centradas en el aprendizaje significativo por descubrimiento, es decir, focalizadas en el alumno. Aunque pretendía fomentar este tipo de aprendizaje mediante la frecuente utilización de imágenes como recursos didácticos, hubiera sido relevante incorporar actividades de trabajo grupal como resolución de problemas o juegos de simulación, a los fines de potenciar los beneficios de la mediación social de pares en los procesos de aprendizaje.

A modo de balance diré que, en mis prácticas docentes, predominaron fuertemente las estrategias ausubelianas de enseñanza, aunque con dificultades para implementarlas en toda su magnitud. Otras vertientes del constructivismo, por su parte, no se vieron sustancialmente reflejadas. Finalmente, los modelos incorporados en el transcurso de mi propia biografía escolar⁹⁸ se mantuvieron latentes y resultaron una influencia difícil de soslayar a la hora de construir una personalidad docente propia y acorde a la perspectiva teórica a la que adscribo.

Considero que sólo la vigilancia teórica y reflexiva permanente sobre nuestras prácticas –rasgo esencial de la construcción metodológica–, posibilitará poner en tensión los supuestos que guían la acción y las realidades sobre las que pretendemos intervenir. La relación teoría-práctica debe ser, por tanto, dialéctica: pensar la práctica desde la teoría, para luego *repensar* la teoría desde la práctica.

⁹⁶ S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, en *Importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1991, pág. 30.

⁹⁷ *Ficha de Cátedra*, cit., pág. 9.

⁹⁸ El concepto remite a la experiencia escolar vivida de quienes son actualmente docentes. Las huellas de dicha experiencia generan prácticas y conforman esquemas de percepción. A. ALLIAUD, “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”, *Propuesta educativa*, 23, 2000.

III. ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA CLASE

“No conozco un estímulo más poderoso para la profesionalización (...) de los docentes (...) que esta autopercepción de los profesores como investigadores permanentes de su propia práctica”⁹⁹.

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.
Albert Einstein¹⁰⁰.

El apartado a continuación tiene por objetivo efectuar una descripción rigurosa de mi práctica docente, a los fines de analizar las acciones, decisiones y supuestos que cobraron centralidad durante mis clases.

La reconstrucción crítica de la experiencia docente constituye el último de los momentos que propone la construcción metodológica como proceso dialéctico y multirreferencial. La reflexión post-práctica resulta un rasgo fundamental de la profesionalización docente, en tanto fomenta el autoanálisis, propicia la investigación educativa y procura optimizar nuestras intervenciones docentes. Resulta conveniente, en este sentido, recuperar el aporte de Bourdieu respecto de la relevancia del autosocioanálisis, como una herramienta teórica que permite explicitar las posibilidades y limitaciones de nuestras prácticas, toda vez que el sujeto se distancia del sistema de disposiciones del que dispone¹⁰¹. Esta toma de distancia, indispensable para reflexionar, será la que me permita reconocer las fortalezas y debilidades de mis decisiones y acciones en el aula.

A los fines de comprender lo que aconteció en mis prácticas, haré uso de categorías de Susan Stodolsky y Jay Lemke¹⁰² para analizar una de mis clases¹⁰³. Particularmente, la fragmentaré en segmentos de actividad¹⁰⁴ de acuerdo a la estructura general que propone Lemke¹⁰⁵, con el propósito de arrojar luz sobre la adecuación de mis supuestos, acciones y decisiones.

⁹⁹ M. FERNÁNDEZ PÉREZ, *La Profesionalización Del Docente*, cit., pág. 112.

¹⁰⁰ J. C. GUZMÁN, *Inteligencia creativa: Cómo tener ideas que lo cambian todo*, EDAF, Madrid, 2012, pág. 42.

¹⁰¹ G. EDELSTEIN, “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema”, *cit.*, pág. 11.

¹⁰² J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia: Lenguaje, Aprendizaje y Valores*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997; S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, *cit.*

¹⁰³ La selección se fundamenta en la disponibilidad de registros.

¹⁰⁴ De acuerdo a Susan Stodolsky, los segmentos de actividad son “una parte de la lección que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro” y se definen por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento.

¹⁰⁵ A saber, actividad pre-clase, inicio, actividades preliminares, clase principal, disolución, actividad posclase.

Con el objetivo de evaluar la participación de los alumnos¹⁰⁶ y su patrón de comportamiento, tendré en cuenta dos propiedades que Susan Stodolovsky reconoce en los segmentos de actividad: ritmo y nivel cognitivo¹⁰⁷. El ritmo indica “quién decide la cantidad y el flujo de trabajo”¹⁰⁸, mientras que el nivel cognitivo pretende determinar el grado de complejidad de las metas cognitivas que pone en juego cada episodio de la clase¹⁰⁹.

La reflexión que del análisis se desprenda, se concentrará en evaluar la particular interacción áulica entre el conocimiento y las formas de transmisión. Para ello, me será útil recurrir a la propuesta teórica de Verónica Edwards¹¹⁰, en tanto se preocupa por desentrañar las formas de conocimiento que se traman en el aula, en esa especial intersección entre el conocimiento escolar y el universo de relaciones y significaciones que tejen maestros y alumnos.

Frente al riesgo de reducir el análisis didáctico a un aplicacionismo tecnicista, me propongo situar el conocimiento académico al servicio de la reflexión y la interpretación de la realidad concreta, con el objetivo de potenciar la inteligibilidad de la revisión crítica de mi intervención pedagógica.

Antes de concentrarme en el análisis didáctico de las clases seleccionadas, intentaré brindar una idea general de la intervención pedagógica que realizáramos junto a Agustín Rojas, a los fines de comprender algunas de las decisiones que adopté en el transcurso de mi práctica.

La propuesta pedagógica que elaboráramos en el mes de julio, preveía la realización de siete clases de construcción de contenidos, una instancia de integración de los mismos y una última fecha de evaluación. El período de intervención se extendió desde el viernes 10 de agosto hasta el viernes 31 de agosto de 2012.

La primera clase consistió en una presentación de la unidad y contó con la participación de ambos practicantes. Los dos siguientes encuentros estuvieron a cargo de Agustín y se centraron en contenidos relacionados con la Revolución Libertadora, la Resistencia Peronista, la presidencia de Arturo Frondizi y el desarrollismo económico. Hasta ese momento, las prácticas se habían ajustado a lo que habíamos proyectado en el mes de julio.

¹⁰⁶ Compartimos, en ese sentido, la hipótesis que Stodolovsky plantea al respecto: “la participación de los estudiantes se ajustará a la complejidad de las actividades que se les asignasen”. S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 33.

¹⁰⁷ *Ibid.*, págs. 28–31.

¹⁰⁸ *Ibid.*, pág. 29.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pág. 30. En un primer nivel de complejidad se sitúan el aprendizaje o memorización de hechos. En un nivel intermedio se hallan las metas que implican un aprendizaje de conceptos o destrezas y la comprensión de un material de lectura. En tercer lugar se encuentran las actividades orientadas al desarrollo de habilidades o destrezas de investigación y al uso de materiales gráficos y simbólicos. Por último, en el rango más alto de complejidad se encuentran las actividades que tienden a la aplicación de contenidos.

¹¹⁰ V. EDWARDS, “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”, mimeo, México, 1986.

Si bien la tercera clase originalmente estaría dedicada en su totalidad a trabajar la presidencia de Arturo Illia, debimos reprogramarla con motivo de la conjunción de tres eventos imprevistos. El primero de ellos fue la realización de un acto escolar con motivo del recordatorio del fallecimiento del General San Martín. El segundo acontecimiento se vinculó con el feriado nacional correspondiente a la misma conmemoración. Por último, un paro docente nos obligó a posponer la clase por tercera vez. Esta serie de sucesos no contemplados en la programación original, y la imposibilidad de extendernos con el desarrollo de nuestras clases (debido a que el grupo de alumnos de séptimo año debía realizar un viaje de estudios), derivó indefectiblemente en un reajuste en la grilla de clases, asistido por nuestra tutora. Estas circunstancias me permiten reflexionar acerca de la “imprevisibilidad institucional” en la que los docentes se encuentran inmersos y que puede sumarse a la “imprevisibilidad en el aula” sobre la que teorizan diversos autores¹¹¹: “lo único previsible es la imprevisibilidad”¹¹².

Fruto de la reforma en el cronograma original, los contenidos que se trabajarían en un total de cuatro clases se condensaron en dos, debiendo suprimir actividades y recursos que habían sido elaborados antes y después de la presentación de la propuesta a mediados de año¹¹³, ocasionando, a su vez, una reestructuración de los contenidos y las estrategias docentes. Como resultado, la primera clase a mi cargo se centró en concretos asociados al interregno de Guido, la presidencia de Arturo Illia y el Onganiato; mientras que la segunda clase giró en torno a la radicalización de la cultura de resistencia, la diversidad de sus expresiones y el retorno de la democracia en 1973. El encuentro siguiente se orientó a la integración de los contenidos trabajados en las instancias anteriores, con miras a la evaluación que tendría lugar la clase siguiente.

A continuación, será objeto de análisis la primera clase en las que trabajamos contenidos nuevos junto a los alumnos de séptimo año de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. Nuestra principal fuente de información serán los registros que, tanto mi tutora como

¹¹¹ G. DIKER; F. TERIGI, “La formación docente en debate”, cit.; J. TORRES SANTOMÉ, “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, cit.

¹¹² G. DIKER; F. TERIGI, “La formación docente en debate”, cit.

¹¹³ Entre las actividades eliminadas de la propuesta de julio, se encuentra un trabajo en grupo diferenciado que tenía por objetivo reconocer la diversidad de estrategias y concepciones de las expresiones de la cultura de resistencia en los sesenta y setenta. El mismo consistía en la lectura en grupo de una entrevista a un miembro de alguna agrupación o sindicato combativo diferente y completar un cuadro donde cada grupo consignaría algunos datos respecto de lo que leyeron. A continuación se realizaría un plenario en el que cada grupo podría comentar sobre quién habían leído y qué habían escrito en sus cuadros, y luego completarían las filas restantes del mismo con la información que brindarían sus compañeros. La selección de las entrevistas a miembros o exmiembros se fundamenta en su potencial para recuperar la experiencia de los sujetos y para generar empatía en los alumnos. Los recursos a ser utilizados en la actividad han sido incluidos en los anexos a este trabajo (consúltense anexo 8, pág. 97).

mi compañero de prácticas, elaboraron *in situ*¹¹⁴, siendo posteriormente complementados con mis propios recuerdos al respecto¹¹⁵.

Recuperaré entonces, a modo de indicadores, los objetivos inicialmente propuestos, la orientación de mis estrategias docentes¹¹⁶, el grado de dificultad cognitiva que presentaban los segmentos para los alumnos, los patrones de actividad, las interacciones, las lógicas del contenido¹¹⁷ y la utilización del tiempo como variable analítica clave.

Primera Clase: miércoles 22 de agosto de 2012

Objetivos de aprendizaje

- Reconocer la alternancia institucional en el período 1962-1966, para analizar la inestabilidad político-institucional.
- Reconocer la “cuestión del peronismo” como una problemática política central en el período, para analizar las estrategias y posicionamientos de otros actores sociales: movimiento obrero, Fuerzas Armadas, Sociedad Civil.
- Reconocer las implicancias de la Guerra Fría en la Argentina, para analizar la Doctrina de Seguridad Nacional y el Onganiato.
- Analizar la Noche de los Lápices para reconocer el autoritarismo y represión durante el Onganiato.

Análisis de los segmentos de actividad

Referencias

Registro de Agustín Rojas

Registro de la tutora

Registro de la memoria

Actividad preclase

13:00 Ingresamos al aula con Agustín para pegar la línea de tiempo que utilizaré durante la clase. Dejo mis pertenencias sobre el banco del profesor y me dispongo a probar el radiograbador que me prestó el personal de la Biblioteca para utilizar un recurso sonoro. Corroboro que el reproductor funciona correctamente, excepto con el número de pista del CD que había decidido utilizar durante la clase. Decido omitir el recurso para evitar que los inconvenientes con el equipo demoren la realización del resto

¹¹⁴ Fernández Pérez denomina a este instrumento de análisis de la propia práctica como “heterodescripción en directo”.

¹¹⁵ Fernández Pérez denomina a este registro de la memoria como “autodescripción diferida”. El entrecruzamiento entre los registros propios y ajenos da lugar a un “registro ampliado” que puede ser consultado en el anexo 9 del presente trabajo, pág. 117 y ss.

¹¹⁶ Para una tipología de las orientaciones de las estrategias de enseñanza, consúltese: M. C. DAVINI, “Programación de la enseñanza”, en *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Santillana, Buenos Aires, 2008, pp. 167-181. En términos generales, Davini propone reconocer la orientación que adoptará la enseñanza, según el énfasis esté puesto en el profesor o en los alumnos.

¹¹⁷ Verónica Edwards vincula este concepto con el nivel de abstracción del contenido, su grado de formalización y la pretensión de verdad y científicidad en la transmisión y la estructura del conocimiento.

de las actividades previstas para la clase. Mientras espero que suene el timbre, reviso el guión conjetural y el material de estudio.

El imprevisto que surgió con el reproductor de audio me permite reconocer en la práctica lo que Diker y Terigi subsumen bajo las categorías de “indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente” e “inmediatez”¹¹⁸. Las exigencias del “aquí y ahora”, no me permitieron conseguir otro grabador a tiempo para poder utilizar el recurso que había previsto, por lo que mi clase sufrió, antes de comenzar, su primera reprogramación respecto del guión conjetural original¹¹⁹.

Inicio

13:15 Suena el timbre. Llega el preceptor al aula, hace ingresar a los pocos alumnos reunidos al lado de la puerta del aula y espera a que lleguen el resto de los chicos. A los pocos minutos hace su ingreso el docente a cargo del curso y esperamos la llegada de la tutora para dar inicio a la clase.

13:22 Saludo al grupo como una estrategia para delimitar el inicio de la clase.

De acuerdo a Lemke, “las invitaciones a iniciar casi siempre son hechas por los profesores y sólo ratificadas por los alumnos, mientras que al final de la clase son los alumnos quienes invitan a finalizar”¹²⁰.

Actividades preliminares

Comienza Constanza y advierte evaluación. Los chicos preguntan acerca de la evaluación. **Constanza: plantea la cuestión de evaluación.**

Clase principal

1^{er} segmento de actividad: exposición dialogada sobre los conceptos-eje de la propuesta (6 minutos).

Se retoman los contenidos de Cavarozzi y las clases de Agustín. Los alumnos preguntan sobre las presidencias. **Recupera ejes que trabajó en la primera clase, con conceptos de Cavarozzi (hay pocos alumnos y van llegando). El ingreso de alumnos es constante, lo que interrumpe la exposición dialogada. Constanza expone haciendo preguntas sobre cómo se plantea la proscripción del peronismo. (Están un poco dispersos y trata de recuperar lo planteado por Agustín) (...)**

¹¹⁸ G. DIKER; F. TERIGI, “La formación docente en debate”, cit., págs. 98–99.

¹¹⁹ Guión conjetural: ver anexo 6.a. pág. 88.

¹²⁰ J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia*, cit., pág. 70.

Hoy vamos a trabajar el sistema político dual, la polarización social y los modelos económicos en pugna.

La llegada tarde de los alumnos al aula puede interpretarse como una “transgresión pasiva” que, según Lemke, tiene por objetivo minimizar el tiempo de trabajo en clase¹²¹.

**Alumno: ¿tenía que ver con el grupo Montoneros?
Constanza: sí, es lo que van a ver y el porqué de esta polarización.**

La orientación de la estrategia docente que plantea el primer segmento de la clase coloca el énfasis en la profesora, manteniendo bajo su órbita el control del ritmo de trabajo. Sin embargo, se fomenta y permite la participación de los alumnos, a través de la problematización del contenido.

El nivel cognitivo en juego, por su parte, puede calificarse como de dificultad intermedia, en tanto el episodio plantea metas intelectuales vinculadas al aprendizaje de conceptos: “polarización social”, “sistema político dual”, “proscripción”, etc. El nivel de abstracción del contenido fue, por tanto, elevado. La decisión de comenzar la clase trabajando las categorías analíticas claves para la unidad, se vincula con una doble intencionalidad. Por un lado, asegurarme de que el grupo las hubiera comprendido. Por otro, hacerlas funcionar como ordenadores previos al interior de clase, ya que en el transcurso de la misma, serían resignificadas.

En cuanto a los patrones de diálogo que Lemke propone para analizar cómo interactúan profesores y alumnos, pueden identificarse dos estructuras claras. La primera de ellas es el diálogo triádico, ya que con el objetivo de recuperar las categorías de Cavrozzi, introduce una serie de preguntas que seguía el patrón pregunta-respuesta-evaluación¹²²: “la clase principal casi siempre se inicia con un diálogo triádico”¹²³. En segundo lugar, se produjo un “diálogo cuestionamiento de alumnos”¹²⁴, ya que ellos tomaron la iniciativa de preguntar, eligiendo los focos temáticos que les resultaban problemáticos. Cuando se genera este tipo de patrón, asegura Lemke, a menudo “otros alumnos interpretan la buena voluntad del profesor de contestar (...) como una invitación a preguntar sobre cualquier duda que los alumnos han acumulado hasta ese punto”¹²⁵:

¹²¹ *Ibid.*, pág. 85.

¹²² *Ibid.*, pág. 24.

¹²³ *Ibid.*, pág. 65.

¹²⁴ *Ibid.*, pág. 66.

¹²⁵ *Ibid.*

Alumno: ¿Cómo es, fuerzas armadas y el resto de los sectores, no ya peronistas y antiperonistas?

C.: Sí, claro. La sociedad civil se diferencia de las Fuerzas Armadas.

A.: Sí, pero ¿cómo? ¿La sociedad civil contra las FFAA?

La táctica de control del ritmo de la clase fue brindar respuestas breves a las preguntas y evitar que se desencadenaran nuevos cuestionamientos, mediante la introducción de un nuevo segmento de actividad. Me preocupaba entonces poder desarrollar todos los segmentos previstos y temía no poder controlar el tiempo de clase. El apego al guión conjetural y el presupuesto de que los alumnos solían introducir preguntas como una táctica de control del comportamiento del docente, no me permitieron advertir que había conceptos que podían estar presentando dificultades para el grupo y que debía continuar trabajando sobre ellos.

2^{do} segmento de actividad: lectura guiada del material de estudio y exposición dialogada (28 minutos)

13:30 Lectura guiada.

C.: Vamos a la lectura. ¿Quién se ofrece para leer?

Se inicia la lectura.

Se da inicio a un nuevo segmento e invito a los alumnos a participar. Controlar el ritmo de la clase constituye una táctica estructural para mantener sobre el docente el poder de lo que acontece en el aula¹²⁶. Por su parte, la lectura guiada conserva, a su vez, la orientación de la estrategia de enseñanza centrada en la docente.

Constanza plantea la inestabilidad política.

Pregunto qué implica que haya tantos cambios de funcionarios durante el mandato de Guido.

A.: ¿qué significó? ¿Que se cambien los Ministros del Estado?

C.: Sí, claro. Hay cambios en los ministerios, casi 50 en total, imaginen lo que eso implica.

Los alumnos se asombran por la inestabilidad en la presidencia de Guido.

A.: (lee)

Se retoma la polarización social.

C.: ¿qué sectores describe el material que trabajamos? Hay una tensión en las FFAA, hay grupos, los dos antiperonistas, azules y colorados.

C.: ¿quiénes son los azules?

A.: Los legalistas

C.: Sí, ¿qué significa?

A.: Son los que respetan las leyes.

C.: Plantean la integración gradual del peronismo sin Perón. Los chicos cuestionan por qué fue gradual la integración del peronismo al sistema político.

¹²⁶ *Ibid.*, pág. 77.

El diálogo triádico caracteriza este subsegmento de la clase. La primera pregunta que pretende obtener una respuesta respecto de la inestabilidad institucional no surge respondida *a priori*. Sin embargo, el asombro que muestran los alumnos me permite concluir en ese momento que el dato ha sido asociado con ese concepto. Creo que hubiera sido importante marcar esa relación explícitamente, ya que es probable que no todos los alumnos hayan podido reconocer ese vínculo. La segunda cuestión que introduce el patrón pregunta-respuesta-evaluación no obtiene la contestación que yo esperaba, por lo que hago mención a una contestación alternativa que considero de mayor adecuación conceptual. Esta decisión se explica a partir de que percibo que no han construido conocimientos previos en relación a mi pregunta, por lo que concluyo que fue desacertado consultarles sobre concretos que desconocían. Mi respuesta desencadena, por su parte, nuevas preguntas de los alumnos.

(...)

Lucas: porque quieren la normalidad...

A.: pero participan ilegalmente. Mejor dicho, participan y lo hacen igual sin decir que eran peronistas.

Juli: Pero si muchos no quieren participar.

Emilia: le falta apoyo y quieren...

Percibo que hay cierta confusión acerca del antiperonismo de las FFAA y las diversas estrategias que optan azules y colorados, por lo que decido realizar un esquema en el pizarrón que diferencia las diversas soluciones que ambos grupos plantean frente al “problema del peronismo”.

PIZARRÓN:

AZULES → integración gradual del peronismo.

COLORADOS → eliminación del peronismo.

C.: Sí, tiene que ver con todo lo que ustedes dicen, ya que implica un muro de contención al peronismo. ¿Qué sucede internacionalmente?

A.: La Guerra Fría

Me acerco a la línea de tiempo que se encuentra pegada en la pared, para señalar la representación de la Guerra Fría.

A.: ¡Ah! ¡Pero claro!

A.: ¿Por qué es gradual? ¿Tiene importancia?

C.: Sí, porque estaba intentando la integración sin Perón.

(...)

Se continúa la actividad con los alumnos interesados en la radicalización de la política. Pregunta un alumno: “¿Y el Che?”.

A.: Y Guevara está bajando desde Bolivia.

A.: ¿Colorados por alguna razón?

C.: No, fue en contraposición al nombre elegido por la facción legalista, azules. (...) Estos enfrentamientos entre azules y colorados van a desembocar en conflictos armados por el control de las FFAA. (Hay silencio y Constanza va planteando ideas).

A.: Los azules querían integrar

(...)

A.: ¿Qué apoyo tenían los colorados?

C.: Militar y civil, lo importante es que el sector que triunfa es el de los azules (...).

Juli: Cualquier discusión lleva al peronismo y al antiperonismo.

El conflicto entre azules y colorados sirve para explicar las diferencias entre las Fuerzas Armadas. Y los alumnos preguntan cuáles son esas especificaciones.

El patrón de diálogo que introducen los alumnos es de tipo *cruzado*. Dada la complejidad de los concretos y como una estrategia para evaluar la comprensión del contenido, decido fomentar el intercambio. La participación de los alumnos que se mantiene en niveles altos durante toda la clase, me permite concluir que es necesario esquematizar en el pizarrón el posicionamiento de las FFAA en relación a la cuestión del peronismo. Para potenciar la diferenciación entre azules y colorados, decido introducir un diálogo triádico respecto de la Guerra Fría, con la intención de que se haga visible la relación entre peronismo-comunismo que “los colorados” consideraban evidente, y vincularla luego con la Doctrina de Seguridad Nacional. El interés de algunos alumnos se potencia y algunos manifiestan señales claras de haber podido establecer las relaciones que proponía. Hacia el final de la selección citada, un nuevo diálogo “cuestionamiento de alumno” tiene lugar. El grupo toma la iniciativa de realizar nuevas preguntas, circunstancia que evidencia que el aprendizaje de concretos sigue presentando dificultades: los alumnos utilizan muchos medios indirectos (...) para hacer saber al profesor cuando están (...) confundidos”¹²⁷. Sin embargo, una alumna arriba a una conclusión parcial que considero exitosa en materia de construcción grupal del conocimiento: “cualquier discusión lleva al peronismo y al antiperonismo”. Coincido en ese sentido con Lemke, cuando plantea que “los alumnos aprenden mucho los unos de los otros dentro del aula (...) actúan como mediadores o traductores recíprocos cuando el lenguaje del profesor no es familiar”¹²⁸.

(Continúa la lectura) (Preguntan acerca de la cantidad de muertos).

Los alumnos muestran interés en el porcentaje electoral sacado por Illia.

Constanza pregunta sobre el rol de los sindicatos.

C.: Es necesario recordar que rol tienen los sindicatos en este período, teniendo en cuenta que los sindicatos estaba manejados por Perón.

A.: Querían hacer permanecer las ideas de Perón.

A.: ¿Existía la burocracia sindical?

C.: Sí, es el momento de conformación de lo que vamos a conocer después como la burocracia sindical.

(Preguntan por la marcha y acontecimientos de ayer)

C.: El rol que asumen los sindicatos es el de representar los intereses del peronismo y de los trabajadores.

A.: ¿Cómo se diferencia de un partido político?

C.: No son lo mismo un sindicato y un partido político (por qué no decir la cuestión de la agremiación).

¹²⁷ *Ibid.*, pág. 71.

¹²⁸ *Ibid.*, pág. 92.

(Continúa la lectura, están muy atentos)

Constanza pregunta “¿qué sectores comienzan a diferenciarse en el movimiento obrero?”.

Los alumnos intentan identificar las facciones gremiales.

A.: ¡Vandor!

C.: Hay tres sectores... ¿Saben lo que son las 62 organizaciones?

A.: No...

C.: Cuando en el '60 se comienzan a normalizar los sindicatos... ¿saben lo que significa normalizar?

A.: (...)

C.: Se van a reorganizar internamente, en el año 57' a partir del Congreso (se van perdiendo) (hay 22 alumnos) (plantea la división de gremios: participativos que plantean el integracionismo político, un 2º grupo independientes y 3º grupo combativos (...)) (genera dudas porque están perdidos y no pueden ubicar). Hay pequeñas dificultades para interpretar el desenvolvimiento de la CGT y su fraccionamiento.

Mi intención era poder explicar las diferencias entre los sectores que caracterizaban al sindicalismo. Sin embargo, a medida que intento detenerme en las especificidades de cada una de las vertientes, reparo en que debo explicar concretos históricos indispensables para que los alumnos puedan comprender las diferencias entre sectores. Comienzo a temer que extenderme en la explicación de estos concretos, desvía la atención que había logrado conseguir en el aula. Constato que los alumnos no pueden seguirme y que mi exposición no está siendo lo suficientemente clara como pretendía. Decido por ello explicar brevemente cada uno de los sectores y seguir con la clase.

Un alumno pregunta sobre el Operativo Retorno.

(...)

El fragmento anteriormente citado constituye el pasaje que considero menos exitoso de la clase. En primera instancia, el ritmo de interacciones estuvo marcado por los alumnos, a instancias de la serie de preguntas por ellos introducida (es decir, un patrón de diálogo “cuestionamiento de alumno”). Cuando el material de lectura trajo a colación la diferenciación de los distintos sectores del movimiento obrero, consideré indispensable dedicar algunos minutos de la clase a establecer las diferencias entre las diversas tendencias. Para introducir esta cuestión, introduje una pregunta que esperaba siguiera una estructura de diálogo triádico, pero, nuevamente, la decisión fue desacertada. En primer lugar, porque no tuve en cuenta que para comprender las diferencias entre sectores, era indispensable anclar en una serie de concretos que los alumnos desconocían. En segundo lugar, debido a que la excesiva cantidad de información nueva resultó en una pérdida de interés por parte de los alumnos. En tercer lugar, porque podría haber utilizado el recurso del pizarrón para esquematizar y no lo advertí.

El segmento de actividad como un todo oscila entre la lectura guiada y la exposición dialogada sobre algunos de los contenidos del material de lectura y sobre las preguntas de los alumnos. En términos generales, el control recae en la docente, aunque con algunas dificultades cuando los alumnos se animan a (re)preguntar. El patrón de diálogo que surge como recurrente durante el episodio es de tipo triádico, pero con resultados poco satisfactorios. Esto se explica por mi incapacidad para percatarme de la inexistencia de conocimientos previos que les

permitiesen a los alumnos construir los nuevos. Se trató, en definitiva, de un intento fallido por problematizar el contenido.

Las interacciones logran que el conocimiento circule en el aula y el grupo participa activamente, aunque se evidencian dificultades por parte de los alumnos para comprender ciertos concretos. Al predominar este tipo de contenido, concluyo que el nivel de abstracción fue elevado, pero de menor alcance que el segmento anterior.

En cuanto al nivel de complejidad de las metas cognitivas, esta se mantiene en un segundo nivel de la escala propuesta por Stodolsky¹²⁹, en tanto la actividad que el segmento pone en juego se relaciona con la “comprensión de materiales de lectura”¹³⁰.

Considero que el manejo del tiempo en este segmento no se reguló por la docente acertadamente, ya que se extendió por encima de lo estimado para un episodio regular¹³¹ y, sobre todo, evitó que algunos de los siguientes segmentos pudieran adoptar la extensión prevista.

3er segmento de actividad: análisis de caricaturas (7 minutos)

13:58 Actividad sobre imágenes. Los alumnos se interesan en las imágenes. Los alumnos preguntan sobre el origen de las caricaturas.

Solicito a los alumnos que anoten en sus materiales de estudio cuáles son esas palabras. Dejo que se tomen dos minutos para escribirlas. Mientras tanto, camino por entre los bancos, ya que los alumnos me llaman para preguntarme acerca de las caricaturas.

La finalidad didáctica de la utilización de las caricaturas se vinculó con su potencialidad gráfica para facilitar el establecimiento de “relaciones conceptuales aplicadas a concretos históricos”¹³², en este caso, a la campaña de acción psicológica en contra del Presidente Arturo Illia.

La orientación de la estrategia de enseñanza viró hacia la guía docente, puesto que la actividad propuesta ponía el foco en el accionar del alumnado. El grupo se muestra dispuesto e interesado en la actividad.

En relación a la dificultad que proponía el episodio, estimo que se ubicó en un tercer nivel de complejidad, puesto que la actividad proponía el “uso de materiales gráficos”¹³³.

¹²⁹ S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 30.

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ De acuerdo a Lemke, los episodios pueden ser determinados en lapsos de uno, dos o hasta 15 o 20 minutos (J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia*, cit., pág. 64).

¹³² R. MARCÓ DEL PONT, “Arte y educación desde la teoría de la percepción que desarrolló Rudolf Arnheim”, Córdoba, s/f, pág. 22.

¹³³ S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 30.

La lógica del contenido puesta en juego en el segmento guardaba un nivel de abstracción alto, puesto que el grupo debía establecer vinculaciones entre las caricaturas y el concepto de “campana de acción psicológica”.

4^{to} segmento de actividad: plenario (7 minutos)

¿Cuáles serían las palabras claves que sugieren las imágenes?

Una vez transcurrido el tiempo que había dispuesto para que contestaran, invito a los alumnos a que digan qué palabras anotaron. Participan ordenadamente y mientras tanto anoto las palabras que me sugieren en el pizarrón. Los alumnos dicen palabras que les transmiten las imágenes y sacan conclusiones.

PLENARIO. PIZARRÓN:

Debilidad		Débil
	Despreocupado	
Lentitud		Insignificante

A.: Basta, vamos a pensar que era así realmente.

C.: Esto es una campana de acción psicológica, ¿por qué?

A.: Porque esas imágenes instalan la idea.

Alumno: “querían deslegitimar su imagen”. Los alumnos siguen contando lo que les transmiten las imágenes.

C.: Sí, claro, va a construir una imagen que va a fijarse en el imaginario popular.

A.: ¡¡¡Claro!!! Esa imagen débil de la fuente que aparece...

C: No suele recordarse que el PBI creció un 8% y sólo se evoca la lentitud (...)

Constanza intenta transmitir los efectos de la acción psicológica. Los alumnos muestran risas.

El episodio recientemente reseñado es uno de los que considero particularmente exitoso, a pesar de su brevedad, por la forma en que respondieron los alumnos y por el cumplimiento de los objetivos que me había propuesto cuando lo diseñé.

El grupo participó activa y acertadamente. Las interacciones siguieron un patrón de “diálogo a dúo profesor-alumno”, en el que buscaba asegurarme que “el alumno ha entendido un punto en particular”¹³⁴ y, además, pretendía que fuera el grupo el que *descubriera* el significado del concepto que intentábamos construir. A juzgar por las respuestas de los alumnos, me arriesgo a afirmar que, al menos algunos de ellos, aprendieron el significado de “campana de acción psicológica”.

A pesar de la activa participación del alumnado, el control de lo que sucede durante el plenario recae sobre la docente, quien debe moderarlo. El nivel de complejidad y abstracción se

¹³⁴ J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia*, cit., pág. 68.

mantiene alto, puesto que el segmento de actividad proponía construir y comunicar el aprendizaje por descubrimiento de un concepto propio de las Ciencias Sociales.

5^{to} segmento de actividad: lectura guiada sobre la Revolución Argentina (6 minutos).

14:12 Lectura guiada. Una imagen de Mafalda motiva a hablar a los alumnos sobre democracia. **(volvemos a leer)**

14:15 Autoritarismo y represión.

C.: Está planteando una diferencia fundamental... Constanza pregunta ¿Por qué la polarización se profundiza?

A.: Despolitizar... Los alumnos agregan contenidos sacados de la guía.

C.: sí, tiene que despolitizar el tratamiento de las cuestiones políticas económicas y remplazar la política por la administración. Por eso se profundiza la radicalización.

C.: Explica la Doctrina de Seguridad Nacional. Y los alumnos sacan conclusiones sobre la Doctrina de Seguridad Nacional.

A.: ¿Qué pasó?

C.: Las Fuerzas Armadas asumen un nuevo rol, ahora el control de la función política para despolitizar y profundizar la represión.

La lectura guiada del material de estudio releva un segmento nuevamente centrado en la docente. Sin embargo, los alumnos mantienen un buen nivel de participación. Las interacciones siguen, precisamente, un esquema de “diálogo a dúo profesor-alumno”, iniciado indistintamente por la docente o por el alumnado.

La viñeta perteneciente a la historieta “Mafalda” busca introducir el tema, en su doble carácter de recurso gráfico y de documento histórico, puesto que fue publicada el 29 de junio de 1966 en el periódico *El Mundo*. La exposición dialogada que el recurso trae a colación, gira en torno a lo que podría haber sido nuestro principal organizador previo: la democracia.

En este episodio, el material de estudio plantea el cierre a los canales de participación política a instancias del golpe de Estado de 1966. Estas circunstancias son las que requieren la reformulación de los ejes conceptuales. La resignificación de los conceptos de “polarización social”, “parlamentarismo negro” y “sistema político dual” determina un segmento de actividad de elevado nivel de abstracción. Las metas intelectuales fueron de segundo nivel de complejidad, en tanto la principal tarea cognitiva estuvo dirigida al “aprendizaje de conceptos” y a la “comprensión de los materiales de lectura”¹³⁵.

Con respecto a la duración del segmento, teniendo en cuenta el grado de dificultad que acreditaba el contenido que se trabajaba, considero que debió haberse extendido. A partir de este

¹³⁵ S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 30.

episodio, comencé a advertir que el tiempo que restaba de la clase no sería suficiente para concluir con el resto de las actividades guionadas. Es por ello que decidí acelerar el ritmo de trabajo y reducir el tiempo que originalmente había dedicado a cada uno de los segmentos siguientes, a los fines de completar la clase tal cual la había previsto. A todas luces, esta decisión perjudicó el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que privilegié cumplir con la programación antes que continuar trabajando el contenido de alto nivel de complejidad que presentaba el material de lectura.

6^{to} segmento de actividad: lectura de un documento sobre la Noche de los Lápices (10 minutos)

14.18 Lectura del documento¹³⁶: **¿de qué acontecimiento se trata y qué consecuencias trae?** Los alumnos leen en silencio. Y Constanza pega un afiche en el pizarrón¹³⁷.

El penúltimo segmento de la clase corrió el foco de la estrategia de aprendizaje desde la docente hacia los alumnos. Antes de invitarlos a leer la carta, decidí dejar planteada la pregunta que guiaría *a posteriori* el plenario, suponiendo que esta táctica ayudaría a los alumnos a focalizar en lo que yo consideraba relevante.

La actividad requirió de un compromiso cognitivo de segundo nivel, ya que solicitaba la comprensión del material de lectura. Recuerdo que el documento concentró la atención de la clase y que la lectura se llevó a cabo en completo silencio. El contenido del documento reconstruía, a través del testimonio de uno de los profesores presentes en el hecho, la Noche de los Lápices. Debido al alto nivel de concretos históricos que la carta introducía, el grado de abstracción fue de intermedio a bajo.

7^{to} segmento de actividad: plenario (6 minutos)

Plenario del material. “¿Qué conclusiones sacan del texto?”-pregunta Constanza. Luego hace referencia a la Noche de los Lápices. *Como recurso gráfico para introducir el tema, mostré una fotografía que había pegado en el pizarrón mientras los alumnos leían.* Los alumnos sacan conclusiones sobre la “fuga de cerebros”. Un alumno pregunta sobre la UBA.

Cierre: Con una anécdota de computadoras, Eudeba, CONICET.

A los fines de dar cuenta del impacto de la destrucción ocasionada por las fuerzas policiales, decidí detenerme en los roturas del material tecnológico de la UBA.

¹³⁶ Ver anexo 7.a., pág. 95.

¹³⁷ Ver anexo 7.b., pág. 96.

Nuevamente una imagen funcionó como recurso visual para introducir un plenario o exposición dialogada. La clase parecía interesada en la fotografía. Teniendo en cuenta que el episodio hacía foco en el aprendizaje de un hecho, éste comprometía metas intelectuales de bajo nivel de complejidad y abstracción.

Si bien el segmento se mostró centrado en la profesora, recuerdo este episodio como uno de los que más altos niveles de intervenciones logró. La pregunta que recupera el registro ampliado requiriendo “conclusiones”, forma parte de lo que Lemke denomina “diálogo verdadero”¹³⁸, ya que no está solicitando una respuesta concreta o correcta –como sí lo haría un patrón triádico–, sino que sólo supone una invitación a recuperar las variadas impresiones que el documento haya podido causar en el alumnado, y transformarlas en una estrategia para la circulación del conocimiento.

Aprovechando una pregunta de un estudiante (diálogo a dúo profesor-alumno), hago alusión a algunos detalles respecto de la UBA y su vinculación con las implicancias de la embestida ocasionada por las fuerzas policiales. Acaparó mi atención entonces, que un alumno poco participativo durante las clases, contestara una pregunta que el resto de sus compañeros desconocía -no tenían motivo alguno para saberlo, pero me arriesgué a introducir el interrogante-. La consulta giró en torno a “Clementina” (la primera computadora de América Latina que se encontraba por entonces en la UBA), y tenía la intención de que los estudiantes se sintiesen interpelados, habida cuenta del uso recurrente que los adolescentes hacen de la tecnología. Mientras el silencio absoluto reinaba frente a la falta de respuestas, se oyó una tímida y acertada contestación. Ante mi confirmación, el resto del grupo estalló en risas. Este diálogo triádico, hacia el final de la clase, cerró un segmento que evalué como exitoso, habida cuenta del interés que despertó en los alumnos y del nivel de sus participaciones.

Sin embargo, a pesar de que sólo quedaban un par de minutos de clase, podría haber aprovechado con mayor intensidad el clima de trabajo que habíamos construido, y poner en juego algún elemento más en relación a la represión del Onganiato o plantear alguna idea-eje que me permitiera poner en tensión los contenidos de esta clase en relación a los de la siguiente.

Disolución

C.: Bueno, hemos visto el último período de democracia tutelada de Illia y la llegada de las FFAA con la Revolución Argentina con el objetivo de despolitizar a la sociedad. Nos vemos la próxima clase.

¹³⁸ J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia*, cit., pág. 69.

14.34 Fin de la clase.

Balance

A los fines de alcanzar algunas conclusiones generales acerca de la clase como un todo, procuraré, en este apartado final del capítulo, trazar un balance de lo que sucedió en el aula.

En primera instancia, quisiera hacer referencia a la potencial distancia entre los objetivos de aprendizaje planteados y los logros de la práctica. En ese sentido, considero que las metas establecidas al momento de redacción de la propuesta se cumplieron parcialmente. En términos generales, creo que los alumnos lograron, en su mayoría, reconocer la alternancia institucional que caracteriza al período, la cuestión del peronismo como problemática política clave y la intensidad de la represión del Onganiato. Sin embargo, como docente creo no haber logrado que el grupo analizara acabadamente la inestabilidad político institucional, las estrategias y posicionamientos de otros actores sociales respecto del peronismo y los alcances de la Guerra Fría en Argentina y, por ende, de la Doctrina de Seguridad Nacional. La principal causa se vincula a la ambición y complejidad de los objetivos propuestos. El grupo reunía las condiciones de aprendizaje necesarias para alcanzarlos, el problema estuvo centrado en el exceso de contenidos y objetivos a trabajar en una única clase.

En relación a los segmentos de actividad, estos merecen algunas reflexiones. En primer lugar, todos los episodios que había planeado realizar, fueron llevados a cabo. En segundo lugar, habría sido más interesante dedicar una mayor cantidad de tiempo a ciertos segmentos, en detrimento de algunos otros, habida cuenta de la complejidad que evidenciaban. Así, por ejemplo, la lectura guiada sobre el golpe de Estado de Juan Carlos Onganía o el plenario que siguió a la lectura de la carta sobre la Noche de los Lápices, hubieran merecido una mayor extensión, no sólo por los contenidos que se estaban trabajando, sino también por la riqueza de la participación de los alumnos en esas instancias. En tercer lugar, el conjunto de concretos históricos vertidos en algunas de mis exposiciones dialogadas, debería haber sido más limitado, de forma tal de reducir la extensión de ciertos episodios. Por caso, mi decisión de detenerme en exponer sobre las diversas tendencias en que se dividía el movimiento obrero, en una clase tan ambiciosa, desmotivó a los alumnos y no colaboró con los objetivos de aprendizaje planteados. Por el contrario, sólo sumó confusión y restó comprensión a un período ya de por sí complejo. Por último, habida cuenta de la ambición del guión, hubiera sido necesario reducir el número de segmentos de la clase, a los fines de privilegiar el aprendizaje de una menor cantidad de contenidos, pero de manera significativa y anclada en los conocimientos previos de los alumnos.

Con respecto a las interacciones que dieron lugar a la circulación del conocimiento en el aula, constaté que Stodolsky plantea una hipótesis acertada al respecto: por un lado, es innegable que no determinan el aprendizaje, pero, por otro, sí implican un paso previo indispensable hacia él¹³⁹. Es probable que las altas tasas de participación se vincularan a dos cuestiones, una de carácter grupal y otra de índole situacional. En primer lugar, los alumnos demostraron, en general, una formación que ha potenciado su capacidad de interactuar con sus profesores. En segundo lugar, y siguiendo a Stodolsky, la participación “se ve afectada por lo que ocurre en la clase”, por lo que las metas intelectuales de alto nivel de complejidad que atraviesan prácticamente todos los segmentos de actividad, pueden haber influido positivamente: “los estudiantes son más participativos en las tareas cognitivas complejas que en las que se sitúan en un nivel más bajo en la jerarquía cognitiva”¹⁴⁰.

Los patrones de diálogo, por su parte, muestran un predominio del intercambio triádico, lo que confirma lo que Lemke asevera: “los docentes no se desvían frecuentemente del patrón triádico, porque mantenerlo les proporciona muchas ventajas”¹⁴¹. Aun así, esta estructura de interacción es seguida de cerca en su frecuencia por los patrones de intercambio a dúo profesor-alumno y diálogo cuestionamiento de alumnos. En el aula opté por permitir que los estudiantes realizaran preguntas e incentivé a que se expresaran. Desde una perspectiva constructivista, la participación del grupo se torna central, permitiéndome como docente evaluar el proceso de aprendizaje, constatar mis propios supuestos sobre la comprensión de los contenidos y reconfigurar mi práctica, a pesar de las urgencias del aquí y ahora. Este tipo de abordaje del contenido permitió que los alumnos arribaran a los largo de la clase a conclusiones parciales que posibilitaron que el resto del grupo anclara en las construcciones de sus compañeros, para seguir una clase ya de por sí demandante. Por otra parte, la constante apelación a la intervención del grupo generó una participación de gran parte del alumnado, incluso de quienes no lo hacían habitualmente.

El grado de formalización del conocimiento fue elevado, ya que el abordaje del contenido se caracterizó por un alto nivel de abstracción y conceptualización. El recurso de autoridad como criterio de científicidad estuvo presente, toda vez que se hacía referencia a la autoría de las categorías analíticas que estábamos trabajando. El hecho de abordar la enseñanza de la unidad desde una perspectiva conceptual fue una decisión que intentó ser coherente con mi perspectiva teórica sobre el aprendizaje, pero intentó recuperar también una opción institucional de trabajo al interior de las aulas. Por otro lado, la complejidad de la propuesta conceptual implicaba un reto

¹³⁹ S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 32.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pág. 33.

¹⁴¹ J. L. LEMKE, *Aprender a Hablar Ciencia*, cit., pág. 27.

cognitivo para los alumnos y buscaba potenciar su motivación y participación durante la clase. De acuerdo a Stodolsky, “el reto y las actividades complejas promueven el desarrollo de los estudiantes”¹⁴².

La orientación de la estrategia de enseñanza se mostró centrada mayoritariamente en la profesora, aunque mi intención giró en torno a intercalar segmentos en los que los alumnos fueran los protagonistas de la actividad por realizar.

El balance general de la clase me lleva a concluir que sólo en algunos episodios logré que el grupo estableciera una relación de interioridad con el conocimiento, es decir, que el contenido se tornara significativo para ellos¹⁴³. En términos generales, no presenté el contenido de forma tal que incluyera o implicara a los sujetos de aprendizaje.

El conocimiento circuló en el aula, pero lo hizo como operación, porque si bien procuré no apostar a la memorización, el énfasis estuvo puesto en la *aprehensión de la forma* y no en los sujetos de aprendizaje y su vinculación con el contenido. La clase se apoyó en la utilización de un lenguaje científico y técnico, pero la relación con el conocimiento que planteó fue de exterioridad, en tanto el alumnado sólo lo percibió como lejano, problemático o inaccesible¹⁴⁴.

Finalmente, el sentido de la clase no fue explicitado: ¿de qué manera esta información nueva permite a los alumnos ubicarse en el mundo? Como docente debería haber problematizado enfáticamente el contenido a trabajar durante la clase, implicando a los estudiantes en los concretos que eran objeto de aprendizaje y marcar los posibles puentes con el presente. Esta estrategia hubiera dotado de mayor significatividad al conocimiento y hubiera posibilitado que la clase se apropiara de la que, en definitiva, es su historia.

¹⁴² S. S. STODOLSKY, “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, cit., pág. 34.

¹⁴³ V. EDWARDS, “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”, cit., págs. 11–13.

¹⁴⁴ V. EDWARDS, “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”, cit.

IV. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO



La evaluación como instrumento

El siguiente apartado tiene por objeto analizar el instrumento de evaluación y sus resultados, como un momento más del proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el que me he propuesto reflexionar, a los fines de arrojar luz sobre los logros y limitaciones de nuestras prácticas docentes.

Concibo a la evaluación como parte del proceso didáctico y como el lugar que genera información respecto de la calidad de una propuesta de enseñanza, ya que “implica para los estudiantes la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza”¹⁴⁵.

Ahora bien, la imagen seleccionada como introducción a este capítulo, intenta reflejar algunas paradojas que se vinculan al momento de la evaluación sobre las que me propongo reflexionar. En primer lugar, coincido con Edith Litwin acerca de las dificultades que plantea la medición de ciertos aprendizajes en situaciones formalizadas, en el transcurso del año escolar: “los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros, (...) probablemente el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno se encuentre fuera del sistema”¹⁴⁶. En segundo lugar, considero que modelos estandarizados de evaluación para un grupo de 30 o 40 alumnos, no

¹⁴⁵ E. LITWIN, “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pág. 16.

¹⁴⁶ *Ibid.*, pág. 14.

reconoce el principio ausubeliano que indica que las personas aprenden a ritmos diferenciados y de acuerdo a variables motivacionales y de personalidad¹⁴⁷.

En otro orden de cosas, ha sido establecido que la evaluación de los aprendizajes puede cumplir con al menos dos finalidades. La primera de ellas es “proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza”¹⁴⁸, mientras que la segunda gira en torno a acreditar o certificar que “se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio”¹⁴⁹. En el caso particular de nuestras prácticas, la evaluación constituye un instrumento que posibilita examinar nuestra primera experiencia docente, colocando en el centro del análisis a la relación enseñanza/aprendizaje.

El instrumento de evaluación fue administrado el 31 de agosto a las 13:15 horas, fecha en que la institución realizaba un concierto en su explanada. Con 34 alumnos presentes, los docentes entregamos dos modelos de evaluación (“temas”), con cinco actividades cada uno. Cuatro de ellas estaban directamente relacionadas con el contenido de la unidad, mientras que la última proponía vincular un documento con una reflexión personal. El módulo fue dedicado por completo a la resolución de las consignas. Aun así, un grupo de cinco o seis alumnos requirió algunos minutos más para completarlas.

Con el objetivo de examinar el instrumento de evaluación en detalle, haré mención a cada una de las consignas evaluadas, seguidas de un análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas de los alumnos¹⁵⁰. Como balance general de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, intentaremos determinar qué aprendieron los estudiantes en relación a lo que pretendimos enseñar.

Análisis de consignas

Tema 1

- 1- El golpe de Estado contra el Presidente Perón en 1955, determinó una crisis en el sistema político argentino que se cristalizó en lo que Cavarozzi denomina “dos bloques antagónicos” dentro de la sociedad.
 - a. **Responde de manera fundamentada:** ¿En qué consistió la polarización social, abiertamente conflictiva a partir de 1955 y qué estrategias adoptaron ambos bloques antagónicos (15%).
 - b. **Elabora un breve texto en el que expliques** el “parlamentarismo negro” y establece una comparación entre las modalidades que adopta antes y después de 1966 (20%).

¹⁴⁷ D. AUSUBEL, *Psicología educativa*, cit., pág. 347.

¹⁴⁸ C. PALOU DE MATÉ, “Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica”, en *Enseñar y evaluar*, GEEMA, Cipoletti, 2001, pág. 100.

¹⁴⁹ *Ibid.*, pág. 101.

¹⁵⁰ Consúltese también los instrumentos de evaluación, las calificaciones y la grilla de corrección en los anexos 10, 11 y 12 respectivamente, pág. 123 y ss.

La primera consigna tenía por objetivo la redacción de un texto que identificara los dos bloques antagónicos a los que Cavarozzi hace referencia (peronismo/antiperonismo), y que incorporara las estrategias de los actores: resistencia/desperonización.

La primera parte solicitaba una operación cognitiva simple, teniendo en cuenta que durante las clases trabajamos enfáticamente sobre el concepto de polarización social. La mayoría de los alumnos no tuvo dificultades en responder, en tanto que el promedio general de calificaciones fue de 13,82 puntos, sobre 15 que constituía el total del puntaje. En otras palabras, de 17 alumnos que trabajaron este tema, 13 obtuvieron la calificación máxima.

La segunda parte proponía diferenciar los cambios de significado que sufre el concepto de parlamentarismo negro, antes y después de 1966. El reto intelectual giraba en torno a producir una síntesis histórica sobre lo que trabajamos como “cultura de resistencia”, teniendo en cuenta sus cambios y continuidades. Su resolución presentó numerosas dificultades. Algunos casos evidenciaron no comprender el concepto de “parlamentarismo negro”, otros no fueron capaces de establecer la comparación entre ambos períodos y, un tercer grupo mayoritario (la mitad de los alumnos), respondió de forma pertinente. El promedio de efectividad demuestra que la pregunta sólo pudo ser respondida en un 50%. Atribuyo las dificultades que los estudiantes experimentaron para responder la consigna, a mis propias limitaciones para enseñar los contenidos evaluados. Evidentemente, no abordé adecuadamente la historicidad del concepto.

Por otro lado, una duda general que manifestaron los alumnos al momento de responder la consigna, se relacionó con la posibilidad de elaborar un único texto para ambas partes. Esta confusión se podría haber evitado, planteando una única consigna global. De todas maneras, muchos de ellos optaron por resolver la actividad de esa manera.

- 2- **Completa el siguiente cuadro**, ubicando en ellos los siguientes elementos: **Gob. De Lanusse – UCRP – sindicalismo combativo – sindicalismo negociador – Resistencia Peronista – Gob. De Guido – Gob. De Onganía – UCRI – Democracia tutelada – Gobiernos de Facto**. ¿Dónde cree que iría el concepto de legitimidad –como expresión de lo genuino y lo socialmente movilizador? Justifica cualquier decisión sólo si lo cree necesario debajo del gráfico (20%).

Subperíodo	ESTADO	SOCIEDAD CIVIL
1958-1966		
1966-1973		

La segunda consigna tenía por objetivo evaluar la capacidad de los estudiantes a la hora de identificar las esferas de pertenencia y/o acción de cada uno de los conceptos dados. Según el caso, la operación cognitiva en juego fue de una complejidad intermedia o alta. En términos

generales, generó muchas dificultades en su resolución. Sólo 5 alumnos de un total de 17, obtuvieron el puntaje máximo en esta actividad. La mayor cantidad de errores se vincularon con la imposibilidad de ubicar correctamente en el cuadro los conceptos relacionados con partidos políticos y sindicalismo, cuestión que reflejó que nuestras prácticas docentes adolecieron de un abordaje adecuado de estas temáticas, y que algunos de los conceptos podrían haber sido omitidos o reemplazados por otros. Así, por ejemplo, el concepto de “legitimidad” representó un obstáculo para los estudiantes, puesto que no había sido trabajado pertinentemente durante las clases.

- 3- De acuerdo a Marcelo Cavarozzi en 1969 confluyen dos crisis: por un lado, un cuestionamiento al régimen militar autoritario y, por otro, una crisis de dominación social. **Realiza párrafos en los que expliques** el acontecimiento que evidencia la confluencia de ambas crisis. Tenga en cuenta para ello los actores sociales que participaron, las particularidades de la provincia en que se desarrollaron los acontecimientos y las implicancias para el régimen militar de Onganía (25%).

Por su parte, la tercera actividad planteaba la redacción de una síntesis histórica sobre el Cordobazo, teniendo en cuenta actores sociales, particularidades provinciales e implicancias para el régimen militar de Onganía.

La resolución de la actividad no resultó compleja para los alumnos, llegando incluso a producir textos explicativos que demostraron una gran capacidad de síntesis:

En 1969 se levanta una insurrección popular masiva por parte de estudiantes y obreros como forma de expresión en oposición al gobierno. Este acontecimiento se realizó en la ciudad de Córdoba y se denominó el ‘Cordobazo’, en donde cientos de personas se manifestaron en las calles cordobesas. Sin embargo, la respuesta por parte de las FFAA fueron actos de violenta represión. Se puede afirmar que se ponen de manifiesto ambas crisis ya que la crisis de dominación social fue en parte un impulso para la realización del Cordobazo y la crisis del régimen militar autoritario evidencia el fracasado control por parte del ejército para tomar las riendas de la situación y el debilitamiento de los militares para finales de la década del ’60, en donde se profundizaron los enfrentamientos internos. Por otro lado, podemos afirmar que en Córdoba se dieron una serie de condiciones particulares que dieron lugar a esta insurrección, como la estructura económica de la provincia, la autonomía de los sindicatos y la alianza obrero-estudiantil¹⁵¹.

El promedio grupal de la consigna fue de 19,58 puntos, sobre un total de 25. En caso de imprecisiones u omisiones respecto de lo que solicitaba la actividad, se descontaron de 5 a 10 puntos.

- 4- El proceso de industrialización por sustitución de importaciones en Argentina continuó dando lugar a diversas controversias, estas polemizaban en torno al desarrollo económico y social del país. **Elabora un esquema** teniendo en cuenta el tipo de industrialización, rol del Estado y capital que requiere el desarrollismo (15%).

¹⁵¹ Evaluación de Débora Stesman.

En este caso, se solicitaba una actividad simple: la confección de un esquema que diera cuenta de las características claves del desarrollismo económico. El promedio grupal fue de 12,05 puntos sobre un total de 15. La frecuencia de errores indica que la mayor dificultad se planteó a la hora de identificar el rol del Estado fomentado por el desarrollismo económico. Nuevamente, se trató de un error docente, puesto que estos contenidos no se abordaron de la manera en que evaluaron.

- 5- Analiza el siguiente documento (canción popular) y **realiza por escrito una breve reflexión** sobre los sentimientos expresados en el mismo como parte del clima de época de la década del '70 [“Marcha de la bronca”] (5%).

La actividad de cierre del instrumento de evaluación del primer tema, pretendía que los alumnos pudieran elaborar un texto de forma libre, relacionando la canción propuesta con los contenidos que habíamos trabajado a lo largo de la unidad. Esta relación fue exitosamente trazada por los alumnos, quienes además, redactaron reflexiones muy creativas e impregnadas del clima de época. Muchas reflexiones apuntaron a la posibilidad de imaginarse a sí mismos en contexto, lo que contribuyó a implicar al alumno en la temática:

Considero que sinceramente muchos otros sentimientos no se podían sentir dentro de toda la injusticia y la falta de transparencia en todo el proceso luego de la caída de Onganía, como podemos ver en la masacre de Trelew o todas las medidas que intentaban beneficiar a los sectores dominantes, atacar rebeliones. Eran evidentes los hilos que manejaban todo y seguro daba una impotencia terrible verlos como dice la canción “a plena luz del día, sacan a pasar su hipocresía” y saber que todo ese desastre estaba organizado... bueno el tema lo pone todo muy claro, creo yo¹⁵².

Tema 2

- 1- En 1955 la Revolución Libertadora, ante el derrocamiento del Gobierno constitucional de Perón, lanzó la consigna de “ni vencedores ni vencidos”. Finalmente, tal posicionamiento se desvaneció y se interpuso otra postura frente al movimiento peronista.
 - a. **Responda de manera fundamentada:** ¿Cómo se relaciona el parlamentarismo negro y las prácticas políticas de los actores en la primera etapa de la Resistencia (1955-1966)?
 - b. **Elabore párrafos en los que argumentes** las causas por las cuales la Revolución Libertadora inició un período caracterizado políticamente como un “sistema dual”.

La primera actividad aspiraba a que los estudiantes logran vincular algunos de los conceptos centrales de la unidad con determinados concretos históricos, por lo que la operación cognitiva a realizar puede ser definida como de dificultad intermedia.

La sección 1.a. demostró en su resolución que la mayoría de los alumnos no comprendió la categoría de “parlamentarismo negro”, o no logró caracterizar la primera etapa de la Resistencia Peronista.

¹⁵² Evaluación de Antú Martínez.

Las prácticas políticas de la primera etapa de la Revolución Libertadora vinculadas con el derrocamiento del General Perón y la imposición de un régimen cívico-militar de la mano del General Aramburu y Lonardi, se relaciona con el concepto de “parlamentarismo negro” al aplicar ciertas medidas para desperonizar el país ideológicamente, por ejemplo sancionando la ley N°4161, donde no se podían utilizar signos, símbolos ni elementos que hagan alusión al peronismo; también se proscribió el peronismo, logrando que no se puedan postular electoralmente pero sin perder el poder sindicalista de este partido¹⁵³.

Sólo seis estudiantes de un total de 17, obtuvieron el puntaje máximo. El promedio grupal indica que este punto pudo ser resuelto en un 50%, lo que pone en evidencia nuestra dificultad como docentes para trabajar en concreto las categorías conceptuales.

La segunda sección de la consigna proponía la elaboración de un texto que articulara los dos bloques antagónicos que polarizaron la sociedad a partir de 1955, conjuntamente con las estrategias políticas desplegadas por ambos sectores. En este caso, los alumnos obtuvieron un promedio de efectividad mayor: 15,88 puntos sobre un total de 20.

La Revolución Libertadora, al buscar desperonizar a la sociedad, proscribió todo tipo de manifestación del peronismo. Se genera una polarización de la sociedad, por un lado los sectores proletarios o de estratos sociales bajos y de pensamiento más izquierdista o comunista (peronistas) y de otro los sectores conservadores de eliminar o disolver a la inmensa porción peronista de la sociedad, no es que no existan. Con esto quiero decir que la proscripción del peronismo no acaba con él sino que da nacimiento al parlamentarismo negro, la alternativa. Entonces por esto hablamos de ahí en adelante será un sistema político dual, porque siempre están presentes ambas formas de ejercicio político¹⁵⁴.

En términos generales, no hubo errores de tipo conceptual, pero sí faltaron a nivel grupal precisiones respecto de la convivencia de dos modalidades de ejercicio político, cuestión que caracteriza al sistema político dual.

- 2- En 1958 Arturo Frondizi de la UCRI, gana las elecciones con el 49% de los votos. Luego de un interregno de Guido en el poder, Arturo Illia de la UCRP obtiene el 26% de los sufragios en 1963.
 - a. **Responde de manera fundamentada:** ¿por qué se caracteriza al período como de “semi-democracias” o “democracias tuteladas”? Tenga en cuenta el posicionamiento de Cavarozzi al respecto
 - b. En la proscripción del peronismo, las Fuerzas Armadas tienen un papel clave, elabora un texto en el que analices ese papel y las razones para ello.

Esta segunda actividad de características cognitivas de dificultad baja o intermedia, proponía la redacción de un texto que diera cuenta, fundamentalmente, de la alternancia institucional entre gobiernos semidemocráticos y gobiernos de facto, y la relación entre esta inestabilidad política y la cuestión del peronismo.

¹⁵³ Evaluación de Eric Freytes.

¹⁵⁴ Evaluación de Theo Rivarola.

El punto 1.a. obtuvo un promedio general de 7,35 puntos de un total de 10. Prácticamente la mitad de los estudiantes (7 de 17), no logró articular el concepto de “semidemocracia” con la proscripción del peronismo:

Se caracterizó este período como semidemocracias o democracias tuteladas, porque no podemos hablar de una democracia al pie de la letra ya que toda esta etapa fue llevada a cabo por las Fuerzas Armadas que habían logrado un gran poder y autonomía para la Revolución Libertadora y se mantuvieron así hasta 1973. Es decir, no podemos hablar de una democracia que represente al pueblo y a sus intereses, sino que estos períodos siguen los intereses del grupo antiperonista que tiene por objetivo principal “desperonizar la sociedad”¹⁵⁵.

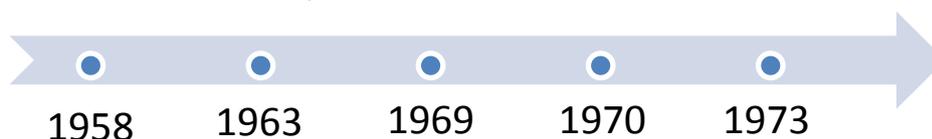
Por su parte, la segunda mitad de la consigna fue de resolución más exitosa, alcanzado un promedio grupal de 9,41 puntos sobre un total de 10, por lo que infiero que la cuestión del rol de las Fuerzas Armadas durante el período no presentó dificultades para los estudiantes.

Tal como había sucedido con la primera actividad del primer tema, los alumnos nos consultaban durante la evaluación si podían responder con un único texto, puesto que ambas consignas estaban muy relacionadas entre sí. Una vez más, se hubiera evitado este momento de confusión para los alumnos, si se hubiera planteado una única actividad que vinculara ambos aspectos de la temática.

- 3- A partir de 1966, la clausura de la participación política formal a todos los partidos políticos supone la radicalización de una cultura de resistencia que venía manifestándose desde la proscripción del peronismo. **Realiza un cuadro sinóptico** en el que consignes qué tipo de expresiones convergieron en la misma.

Esta actividad planteaba una operación cognitiva de tipo simple, la elaboración de un cuadro sinóptico que demostrara las múltiples experiencias de la cultura de izquierda. 13 de 17 alumnos lograron el puntaje máximo, por lo que la resolución de la actividad fue exitosa.

- 4- De acuerdo a Marcelo Cavarozzi, en 1969 confluyen dos crisis. Por un lado, un cuestionamiento al régimen militar autoritario y, por otro, una crisis de dominación social. Dicha confluencia determinó el reemplazo de Onganía por el General Levingston y la búsqueda de una transición democrática. Coloque en la línea de tiempo el acontecimiento que determina cada momento y, además, diferencia cuál se inscribe en una democracia tutelada y cuál acontecimiento se enmarca en un gobierno de facto:



Al igual que la consigna anterior, la actividad fue de baja complejidad y de un alto promedio grupal: 18,11 puntos, sobre un total de 20.

¹⁵⁵ Evaluación de Camila Nycz.

- 5- **Reflexione por escrito en torno al siguiente documento:** ¿qué interpreta del mensaje de Perón, como líder político, a las juventudes en un período de radicalización en relación al lugar de la violencia? [carta de Perón a las Fuerzas Armadas Peronistas]

Por último, la reflexión final, al igual que en el tema 1, demostró una gran capacidad de los alumnos para elaborar textos en los que conjugaron opinión personal, su propio posicionamiento político y contenido histórico, más allá de sus imprecisiones o errores conceptuales:

Perón, al tener conocimiento de su clara influencia en gran parte de la sociedad; se dirige a las juventudes que se encontraban en una situación de malestar evidente y las políticas de los gobiernos que se encontraban al mando no hacían otra cosa que perjudicarlos. Un ejemplo clave de represión hacia los sectores estudiantiles fue la Noche de los Bastones Largos, que intentaba eliminar los intentos de lucha de estos sectores. El ex Presidente que se encontraba exiliado, alienta a estos grupos de jóvenes que según él creía, eran quienes iban a poder sacar el país adelante. De esta manera, intenta asegurarse que su ideología seguirá vigente, aún con el muy lejos de Argentina, y lo logra¹⁵⁶.

Balance general

A modo de balance, es posible afirmar que el desempeño de los estudiantes en términos grupales fue satisfactorio: 80,44 puntos de promedio general. Sólo cuatro de 34 alumnos desaprobaron la evaluación, mientras que 22 de ellos obtuvieron calificaciones superiores a 80 puntos.

En cuanto al instrumento de evaluación, considero que se adecuó a la estructura cognitiva de los alumnos, teniendo en cuenta los altos niveles grupales de efectividad. Ahora bien, habida cuenta de las dificultades que presentó la resolución de algunas consignas, cabe reflexionar sobre, al menos, dos cuestiones. La primera de ellas se vincula con la manera en que se plantearon las actividades de evaluación, dado que una redacción confusa, ambigua o reiterativa de las consignas, repercutió negativamente en los estudiantes. Particularmente, me refiero a la necesidad de los alumnos de solicitar aclaraciones o permisos respecto a la resolución de una actividad, ocasionando distracciones o incomodidad en los alumnos, en una instancia que ya es, en sí misma, ansiógena.

En segundo lugar, cabe explorar los resultados cualitativos de la evaluación, como una forma de cuestionar el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje. A juzgar por el análisis de la resolución de consignas, me arriesgo a hipotetizar que los estudiantes de séptimo año aprendieron que el período abierto en 1955 y cerrado en 1973, se caracterizó por una marcada alternancia institucional entre gobiernos de facto y gobiernos semidemocráticos; comprendieron

¹⁵⁶ Evaluación de Candela Blanco.

que la cuestión del peronismo atraviesa el mapa político y que determinó una profunda división social, dando lugar a una radicalización de una multiplicidad de expresiones de resistencia; y, por último, aprendieron que el Cordobazo fue un levantamiento popular que puso en evidencia la crisis del régimen militar y la búsqueda de una salida democrática a la represión y al autoritarismo.

Sin embargo, considero que como docentes, tuvimos dificultades para enseñar el andamiaje conceptual de la unidad y relacionarlo con concretos históricos de forma pertinente. Es por ello que nuestros alumnos no consiguieron buenos resultados en consignas vinculadas con “parlamentarismo negro” y sus cambios y continuidades, o faltaron precisiones en actividades relacionadas con el concepto de “sistema político dual”. Por último, algunas actividades solicitaron conexiones conceptuales que no formaron parte del proceso de enseñanza, obstaculizando una resolución exitosa de las mismas.

V. CONSIDERACIONES FINALES

“Ninguna revolución social puede triunfar si no es precedida de una revolución en las mentes y en los corazones de los hombres, y esta revolución interna tiene que llevarse a cabo a través de las escuelas”.
Kropotkin¹⁵⁷

Fruto de una construcción metodológica propia, este trabajo procuró brindar una reconstrucción de los logros y limitaciones de una propuesta pedagógica que comencé a delinear como alumna del Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia, a comienzos de 2012. La instancia reflexiva sobre las prácticas, etapa fundamental de toda construcción metodológica, fue posible a instancias de una indispensable toma de distancia que hiciera “desaparecer las urgencias”¹⁵⁸ y revelara las recurrencias.

La construcción metodológica, como estrategia de formación y profesionalización docente, demostró a lo largo de estas páginas, constituir una herramienta eficaz para “capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes”¹⁵⁹.

Resultó, a su vez, un camino capaz de develar y generar *habitus* docente¹⁶⁰. Revelador, en tanto puso en cuestión los esquemas y matrices construidos a lo largo de las biografías escolares de los alumnos-practicantes. Y generador, puesto que, una vez reconocidas las disposiciones duraderas ya inscriptas en el cuerpo y en el lenguaje, se tornó posible reformularlas, mediante un proceso de autosocioanálisis que reorientó la práctica hacia estrategias docentes más exitosas.

La apuesta por una construcción dinámica y dialéctica de las prácticas docentes, evidenció a lo largo del año de cursado, su capacidad por cuestionar sistemáticamente lo aprendido, poniendo en tensión la propia biografía escolar, las estrategias y los saberes incorporados. La propuesta metodológica del Seminario-Taller colocó a la docencia como una oportunidad permanente de aprendizaje, no sólo profesional, sino también personal.

La primera enseñanza del recorrido se asienta sobre la potencialidad transformadora de la docencia, no sólo en términos de conocimiento teórico, sino también, a raíz del encuentro

¹⁵⁷ J. C. ULLMAN, *La Semana Trágica: estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912)*, Ariel, Madrid, 1972, págs. 165–166.

¹⁵⁸ G. EDELSTEIN; A. CORIA, “La práctica de la enseñanza en la formación docente”, en *Imágenes e Imaginación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1991, pág. 30.

¹⁵⁹ *Ibid.*, pág. 22.

¹⁶⁰ De acuerdo a Pierre Bourdieu, el *habitus* es un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones”, P. BOURDIEU, *El sentido práctico*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2008, pág. 86.

intersubjetivo que supone toda profesión del sector humano: “cuando trabajamos con lo vivo, el otro a veces nos afecta”¹⁶¹ y siempre nos transforma. Mi residencia en la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”, me marcó indefectiblemente; no sólo como primera experiencia, sino también, a causa de las imborrables lecciones de mis alumnos acerca de lo que esperan de un docente; a menudo sólo con gestos, otras veces con generosas palabras sobre su propia biografía escolar o sobre nuestro ejercicio profesional en el futuro. Se ubicaron, sin quererlo, en el lugar de formadores de maestros y lo hicieron implacablemente.

La segunda enseñanza que atesoro de mi paso por la Cátedra, indica que “toda propuesta pedagógica debe generar su propia superación”¹⁶². Este trabajo final da pruebas cabales de ello y de la importancia de mantener una vigilancia permanente sobre las propias prácticas, a los fines de potenciar las estrategias de intervención y, por ende, los logros del hecho educativo. Sólo la reflexión sistemática sobre la actividad docente, permite arrojar luz sobre las propias contradicciones y limitaciones.

En tercer lugar, aprendí que la docencia como actividad contiene en sí misma una dimensión política. El poder no sólo circula en el aula como expresión disciplinaria o como acreditación, se manifiesta también en el momento en que el docente diseña sus clases y selecciona contenidos, recursos y estrategias discursivas. Las decisiones que determinan aquello que se enseña y la forma en que se lo hace, entraña la posibilidad de sembrar importantes semillas en pos del desarrollo de individuos críticos, políticamente comprometidos y socialmente responsables. Precisamente allí estriba la relevancia social de la función docente, en su capacidad de transformación social.

El cuarto aprendizaje que me deja mi período de residencia gravita en redescubrir una elección profesional que realizara al comienzo de mi carrera y que soslayé por las urgencias del cursado. Más allá de los temores lógicos que devienen de “poner el cuerpo”, la experiencia de las prácticas docentes resultó sumamente vivificadora. Llevo conmigo, a pesar del vértigo de la inmediatez, algunas expresiones imborrables de mis alumnos. Se trata de impresiones en las que tienen un lugar destacado rostros plenos de interés por aprender, alegría al comprender y ganas de participar.

La última enseñanza de mi paso por el Seminario-Taller, se vincula con la certeza de que la profesionalización docente sólo se adquiere *en la práctica* y *en el tiempo*. La formación inicial es indispensable, puesto que brinda “los fundamentos, los programas, las primeras herramientas, sin

¹⁶¹ M. CIFALI, “Enfoque clínico, formación y escritura”, cit., pág. 174.

¹⁶² P. MEIRIEU, *La Opción de Educar: ética y Pedagogía*, Octaedro, Barcelona, 2001, pág. 107.

las cuales no puede ejercerse el oficio”¹⁶³. Sin embargo, comprendí que la docencia es un “saber de la experiencia” que requiere una actitud de formación continua significativa, puesto que creer que la apropiación de conocimientos básicos basta, implica desconocer el peso de la singularidad humana y la responsabilidad social de la tarea.

La formación docente inicial que supuso el Seminario-Taller, se reveló, en última instancia, como un pasaje ontológico no exento de ambigüedades ni contradicciones. Perder el estatus de alumnos para devenir noveles docentes, supone tomar conciencia de que se nos delega oficialmente la facultad de ejercer la profesión autónomamente, perdiendo virtualmente la guía de nuestros docentes. Asumimos entonces, a partir de ahora, la responsabilidad deontológica de una profesión que entraña un profundo compromiso con lo humano.

Fundamentalmente, el recorrido trazado a lo largo del año supuso, a título personal, la finalización de una carrera académica que comenzara en el año 2007. El vértigo, el compromiso con la tarea, el descubrimiento de mis preferencias teóricas y el crecimiento personal signaron el recorrido. Las dudas y temores del comienzo, fueron paulatinamente transformándose en convicciones, decisiones y acciones que me condujeron hacia el final del camino. La universidad se tornó un espacio central en mi vida, en el que aprendí algo de Historia, poco del quehacer académico y bastante sobre la importancia del compromiso político con mis pares; pero, por sobre todo, aprendí que el valor de la educación reside en su capacidad de transformación social.

¹⁶³ M. CIFALI, “Enfoque clínico, formación y escritura”, cit., pág. 186.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ACHILLI, E., “Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario”, en *III Congreso Argentina de Antropología Social*, Rosario, 1990.
- ALLIAUD, A., “La biografía escolar en el desempeño de los docentes”, *Propuesta educativa*, no. 23, 2000.
- ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P., “Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo”, en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, 1990, págs. 93–119.
- ANIOVICH, R., “La observación: educar la mirada para significar la complejidad”, en *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*, Paidós, Buenos Aires, 2009, págs. 59–83.
- ARDILES, M., “Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo”, en *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Octaedro, Barcelona, 2009, págs. 101–127.
- ASSUNÇÃO BARROS, J., “Historia política: un estudio historiográfico, de poder, de micropoderes, de discurso y del imaginario político”, *Educere et educare*, vol. 4, no. 7, 2009, págs 147–162.
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, D. F., 1970.
- BARRIERA, D. G., “Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional”, *Secuencia*, no. 53, 2002, págs 163–192.
- BLOCH, M., *Apología para la historia: o el oficio de historiador*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2001.
- BLOCH, M., *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2000.
- BOMBINI, G., “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”, en *I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Córdoba, 2004.
- BOSCH ALESSIO, C. D.; ROJAS, A., *Informe de julio*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012.
- BOURDÉ, G.; MARTIN, H., *Las escuelas históricas*, Ediciones AKAL, Madrid, 2004.
- BOURDIEU, P., *El sentido práctico*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2008.
- CAMILLONI, A., *Teorías del Aprendizaje. Aporte de Jerome S. Bruner*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, s/f.
- CARRETERO, M., “Desarrollo cognitivo y aprendizaje”, en *Constructivismo y educación*, Editorial Progreso, Madrid, 2000, págs. 39–72.

- CAVAROZZI, M., *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.
- CIFALI, M., “Enfoque clínico, formación y escritura”, en *La Formación Profesional del Maestro: Estrategias y Competencias*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 2005, págs. 170–196.
- CORNU, L., “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999, págs. 19–26.
- DAVINI, M. C., “Programación de la enseñanza”, en *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Santillana, Buenos Aires, 2008, págs. 167–181.
- DIKER, G.; TERIGI, F., “La formación docente en debate”, en *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997, págs. 91–110.
- DOMÍNGUEZ, J., “El lugar de la Historia en el Currículum 11-16: Un marco general de referencia”, en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989, págs. 33–60.
- EDELSTEIN, G., “La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema”, 1997, mimeo, Córdoba.
- EDELSTEIN, G., “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, *Perspectiva*, vol. 20, no. 2, 2009, págs 467–482, fecha de consulta 5 enero 2013, .
- EDELSTEIN, G., “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.”, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, México, D. F., 1996, págs. 75–90.
- EDELSTEIN, G.; CORIA, A., “La práctica de la enseñanza en la formación docente”, en *Imágenes e Imaginación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1991, págs. 11–31.
- EDWARDS, V., “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”, 1986, mimeo, México.
- FERNÁNDEZ, L. M., *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., *La Profesionalización Del Docente: Perfeccionamiento. Investigación en el Aula. Análisis de la Práctica*, Siglo XXI de España Editores, 1995.
- GEERTZ, C., *Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- GIL, D. J. G.; ÁLVAREZ, H. A., *¿Aulas conflictivas?: La opinión del profesorado*, Dykinson, Madrid, 2007.
- GINZBURG, C., *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e Historia*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- GINZBURG, C., “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en *Crisis de la razón. Nuevos modelos de la relación entre saber y actividades humanas*, Siglo XXI, México, D. F., 1983, págs. 55–99.
- GORDILLO, M. R., *Córdoba en los ' 60: La experiencia del sindicalismo combativo*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1996.

- GUBER, R., “La observación participante”, en *La Etnografía: método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Buenos Aires, 2001, págs. 55–75.
- GUZMÁN, J. C., *Inteligencia creativa: Cómo tener ideas que lo cambian todo*, EDAF, Madrid, 2012.
- HERNÁNDEZ, A., “Las visiones del constructivismo: de las formas del profesorado a las demandas de la tarea docente”, en *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997, págs. 337–350.
- JAMES, D., *Resistencia e integración*, Sudamericana, Buenos Aires, 1991.
- LEMKE, J. L., *Aprender a Hablar Ciencia: Lenguaje, Aprendizaje y Valores*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.
- LITWIN, E., “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, 1998, págs. 11–33.
- LUQUE LOZANO, A.; ORTEGA RUIZ, R.; CUBRERO PÉREZ, R., “Concepciones constructivistas y práctica escolar”, en *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997, págs. 313–349.
- MARCÓ DEL PONT, R., “Arte y educación desde la teoría de la percepción que desarrolló Rudolf Arnheim”, s/f, Córdoba.
- MEIRIEU, P., *La Opción de Educar: ética y Pedagogía*, Octaedro, Barcelona, 2001.
- PALOU DE MATÉ, C., “Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica”, en *Enseñar y evaluar*, GEEMA, Cipoletti, 2001, págs. 91–110.
- PÉREZ GÓMEZ, Á., “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”, en *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, 1992, págs. 34–62.
- POLIAK, N., “Reconfiguraciones en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, págs. 147–192.
- RIQUELME, M. D. M., *Filosofía: aplicaciones didácticas*, MAD-Eduforma, Madrid, 2003.
- DE RIZ, L., *La política en suspenso, 1966-1976*, Ediciones Paidós Ibérica, Buenos Aires, 2000.
- ROCKWELL, E., “Narrar la experiencia”, en *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009, págs. 183–205.
- SALTO, V., “Historia política reciente y su enseñanza”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 2, no. 4, 2007, págs 87–94.
- STODOLSKY, S. S., “Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos”, en *Importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1991.

TIRAMONTI, G., “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, págs. 15–45.

TORRES SANTOMÉ, J., “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, en *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1975, págs. 11–26.

ULLMAN, J. C., *La Semana Trágica: estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España (1898-1912)*, Ariel, Madrid, 1972.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, *Educación para el futuro...2000*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1999.

ZIEGLER, S., “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2004, págs. 73–97.

ANEXOS

VII. ANEXOS

1. Entrevistas en profundidad

a. *Entrevista al docente Dante Bertone.*

Entrevista realizada por Agustín Rojas. 14 de junio de 2012.

El entrevistado recibe nuestro cuestionario con un día de anticipación al día pactado y a partir de las preguntas, expone:

Dante Bertone: -Mi nombre es Dante Bertone, soy Profesor de Historia y Licenciado en Ciencias de la Educación. Yo no vine al Belgrano, me recibí en el 85' en el Carbó, y empecé a estudiar en la Facultad de Filosofía. Me casé a los dos años...Entonces me egresé desde otro lugar como profesor. Entonces desde el año 92' que estoy en el Colegio este. Más adelante estudié la Licenciatura en Ciencias de la Educación. ¿Por qué estudiar historia? Bueno...soy de la generación del 80', la generación que no fue, no fuimos guerrilleros ni procesistas, no fuimos un carajo. En los 80' está esa idea de construir una sociedad mejor, quería ser maestro rural. Era mi opción, pero en el medio me casé. Estuve dando clases con un compañero en Malagueño. Estudiar historia tenía que ver con eso, fui militante de derechos humanos, presidente del centro de estudiantes. Entré al Belgrano por una convocatoria del Departamento de Ciencias Sociales. En la Escuela implicó mucho más el posicionamiento que el contenido para dar la materia donde ustedes practican...hace veinte años que sigo. Implicaba poner el cuerpo en un proyecto de historia retrospectiva de Argentina contemporánea. Eran los 90', no era todavía el boom de la soja, había crisis, cambio de paradigmas. Se dio para prender desde ese aspecto.

En relación al sujeto del aprendizaje, no es un sujeto que esté allí nomás, implica una relación que tiene que ver con el afecto. También soy un poco bruto a veces, entonces si uno no está seguro de eso, si los chicos no lo están, pueden sentirse mal respecto. Pero es la mejor forma para que funcione. La forma de ser bruto era una forma de separarse porque era el único hombre, Nancy y Susana nos hacían hacer dibujitos y cosas por el estilo. Así fue moldeándose este estilo más masculino y políticamente incorrecto.

7º año es mi materia, donde más cómodamente me siento, donde más se nota que he hecho aportes. Nunca dejé de estudiar, me seguí formando. Fuimos agregando cosas con los años...miradas más políticas, más sociales, más del pensamiento. En el medio tuve interés por el cine. Y sentirse cómodo con la profesión, reconocer que yo estoy ahí porque me divierte. Liliana decía que cuando nos pese la rampa nos dedicásemos a otra cosa. Busqué trabajar en otros espacios (escuelas, secretarías, etc.) pero nada me genera lo que este espacio para dar clases, desde el contacto y el exponerse.

Uno estudió historia porque más allá del discurso bonito de la Revolución y todo eso, uno estudió historia básicamente porque me gustaba leer y me gustaba la historia en sí. Exponer las reflexiones así, de ese modo, es algo fantástico. Mucho respeto, mucho afecto hacia los alumnos, entendiendo que no están ahí porque quieren sino porque los metieron ahí, y en ese marco nos vamos moviendo. Con respecto a la materia, la escuela tiene una cosa genial que me permite dar seis horas de historia argentina. Pero con esas seis horas uno no come. Doy además Metodología de la Investigación y Teoría Política, doy siglo XIX y Roma...esas cosas del nivel medio. También di un taller sobre el barrio trabajando con otros docentes, también eso implicaba trabajar con los chicos en relación al barrio como el espacio de la escuela (pocos reconocen el

Barrio). Los que son de talleres sostienen que Alberdi es un espacio de bolivianos y peruanos. Yo hice de lo peruano y lo boliviano una bandera de orgullo al respecto.

En relación a la cultura institucional tiene un lugar la escuela. Primero porque es una de las pocas donde se elige el director, lo que marca una posición política que no es menor. Se vota el consejo asesor de docentes en la escuela, votan los no docentes, los alumnos, los padres y no docentes discuten aspectos de la cultura institucional y eso creo que está muy adentro de la cuestión institucional, sumado a otro montón de cosas. Son pocos los chicos que deciden a los 11 años qué comer, lo que implica una capacidad de decisión y desenvolvimiento muy importante, te dan autonomía e independencia. Además aquí se permite expresar y disentir políticamente. Esa cosa de decir que todos somos peronistas, de cagar a los delegados. Si bien ahora hay una posición exagerada entre los distintos estamentos y posiciones, a veces no está tan claro y se puede llegar a faltar el respeto.

Mi relación es algo especial, yo estuve hace un año de licencia por enfermedad, estaba ciego y enfermo, y dar clases me curó en ese marco. No me ofendo fácilmente, e incluso me he vuelto mucho más permisivo, uno se pone viejo y boludo dicen. Así terminé aceptando un montón de cosas. Esa relación más laxa se da en todos desde un distinto lugar

El proyecto pedagógico-institucional: se está discutiendo, esta idea de escuela piloto, es decir, esto de ser o no de la elite o al menos la pretensión de que la Escuela se quería dividir, yo al menos no lo veo tan así. Se veía la división entre los progresistas que sostenían el sorteo y los de derecha que querían el examen de ingreso. La dicotomía era asustadora...no tiene sentido.

[La entrevista se corta por problemas técnicos con el dispositivo grabador].

b. Entrevista al preceptor

Entrevista a Pablo Reta Tello, preceptor de 7º Sociales II

Entrevista realizada por Constanza Bosch Alessio. 13 de junio de 2012

CBA: -¿Nombre completo?

PRT: -Pablo Reta Tello

-¿Dónde completaste tus estudios secundarios?

-Yo completé mis estudios acá en la Escuela Manuel Belgrano, soy egresado.

-Ahora estás estudiando una carrera universitaria...

-Estoy terminando el profesorado de primaria, de EGB1 y 2, y además, curso la Licenciatura en Ciencia Política en la sede Córdoba de la Universidad de Villa María.

-¿Cómo influyó el hecho de haber sido alumno de la Escuela para estar trabajando ahora como preceptor?

-Tiene mucha influencia, porque de hecho el curso que yo tengo actualmente es un curso de orientación Ciencias Sociales, que es la orientación en la que yo fui alumno y entonces tiene mucha relación, en el sentido de que conozco los docentes, conozco algunos contenidos y conozco un poco la dinámica escolar, las situaciones que pasan los chicos, digamos, exámenes cuatrimestrales o ciertas cuestiones áulicas que por ahí se dan que, al haberlas experimentado de algún modo, me permiten tener una mirada... no quiere decir que sea acertada mi mirada ni que yo la conozca en forma completa, pero sí me ayuda mucho a la hora de manejar algunas situaciones.

-O sea que te facilita la tarea...

-Me facilita la tarea, seguramente sí.

-Y tu formación académica actual, ¿te ayudó también en tu rol de preceptor?

-Mi formación académica me ayuda mucho a comprender los roles dentro de las instituciones, me ayuda a comprender los vínculos... En ciertos sentidos el análisis institucional que yo puedo hacer, me ayuda a veces a posicionarme de algún modo, a actuar de algún modo y a también reflexionar sobre mis prácticas, y las prácticas de los alumnos y algunas prácticas de los docentes que también me sirven para, de alguna manera, accionar.

-O sea que complejiza la mirada que tenés sobre la institución...

-Sí, yo creo que sí, me ayuda bastante.

-¿Cuándo comenzaste a trabajar acá en el cole?

-Yo comencé a trabajar en marzo de 2011, o sea que ya llevo un año y unos cuantos meses.

-Como ya conocías la institución, no hubo una primera impresión, sino que ya traías todo un bagaje institucional previo...

-Claro, como egresado ya tenía una mirada y ahora la complemento desde otro rol y eso tiene que ver... De hecho no hay una primera mirada, sino una relectura. Volver a mirar la institución desde otro rol y con otro bagaje que me permite sacar otras conclusiones.

-¿En qué creés que cambió tu mirada sobre la institución como egresado o como preceptor?

-Y, por un lado por la responsabilidad. No es lo mismo... Y por otro lado, la vivencia personal de uno, de haber estado en otros lugares, de tener otras experiencias hace que la mirada cambie. Es otra cosa, como alumno uno... Si bien yo creo que el alumno del Manuel Belgrano tiene una responsabilidad bastante importante sobre su propia formación, sobre su conducta, sobre las cosas que va haciendo en la Escuela, creo que ya no es lo mismo la mirada de un adolescente que la mirada de una persona que ya ha madurado, que ha desarrollado otras capacidades. En ese sentido creo que sí, cambia mucho, sobre todo por la responsabilidad que implica el trabajo, por la responsabilidad que implica trabajar con gente. Sería más fácil trabajar con objetos, pero no,

trabajamos con personas y en ese sentido manejar muchos aspectos de esas relaciones que se dan dentro de la Escuela, tiene su cuota de responsabilidad.

-Seguro. ¿Cómo describirías y qué importancia tiene la dimensión micropolítica en la institución?

-Considero que es muy importante, en el sentido en que el diálogo de ciertas cuestiones es recurrente y se da en todo lugar, en el aula, en el recreo... Creo que la institución está fuertemente atravesada por esa variable y, en ese sentido, creo que es sumamente importante. Y creo que la conciencia que tienen todos los actores institucionales de esa dimensión, creo que la realza, le da importancia.

-¿Cuál es tu mirada del proyecto pedagógico institucional?

-En cuanto al proyecto pedagógico institucional, no puedo hacer un análisis técnico por no haberlo realmente tenido nunca así... De hecho, lo que fue el plan viejo y la nueva adaptación, lo que es el plan 2000, está, tenemos el acceso porque incluso está en Biblioteca, lo he leído. Por ahí las conclusiones que pueda sacar podrían ser prematuras. Creo que mi experiencia como alumno y ahora como preceptor, creo que es un plan con una complejidad notable, creo que está bien planteado en términos pedagógicos y en términos de los contenidos, creo que es muy amplio y tiene un buen trabajo también fuera de lo que es el aula. Creo que todo el trabajo y el desarrollo que tiene la Escuela dentro del aula, no sería posible sin el trabajo que hacen muchos docentes fuera del aula: las coordinaciones, trabajo por departamentos y, en ese sentido, tiene mucha importancia ese trabajo y es aplicable gracias a eso. Mi opinión es que es una Escuela y un proyecto pedagógico que, si bien conserva muchas cosas, siempre está en revisión, tiene un lugar para otras miradas y en ese sentido me parece muy buena.

-¿Cuáles son las tareas que desempeña un preceptor en el Belgrano y cuáles son las condiciones de trabajo, desde tu punto de vista?

-Las tareas del preceptor son administrativas, en lo que tiene que ver con las inasistencias, con las notas, con diversas situaciones que se sustentan en lo legal, por decirlo de algún modo. Y, por otro lado, hay dos polos del trabajo del preceptor, la administrativa y la que tiene que ver con los vínculos, con saber escuchar las necesidades de los alumnos, de los docentes, la posibilidad de hacer más fácil la posibilidad de que los chicos tengan clases en ciertas condiciones. Y en cuanto a las condiciones de trabajo nuestras, son condiciones de trabajo bastante buenas, en el sentido de que tenemos la posibilidad de hacer el trabajo... por lo menos yo lo pongo en comparación con algunas otras instituciones provinciales. Por ejemplo, yo he hecho prácticas pedagógicas en escuelas provinciales primarias, en las que he visto que realmente hay condiciones laborales que son difíciles por cuestiones socioeconómicas de los alumnos, de los propios trabajadores, de la educación que, dificultan mucho la tarea. En este sentido creo que el Manuel Belgrano tiene una ventaja que es que hay... si bien hay problemas como en toda institución, creo que hay una posibilidad más fácil para trabajarlos también. Y en ese sentido, creo que es mucho más fácil el trabajo tanto para los docentes como para los preceptores. Y en mi trabajo específico, yo veo una buena condición laboral, si bien hay problemas como en todos lados, es positivo.

-¿Cuáles son esos problemas que vos detectás en la institución?

-Por un lado, haciendo un análisis de ahora, el colegio quedó con ciertos vínculos bastante tensos con lo que tuvo que ver con las sesiones del Consejo Asesor que se llevaron a cabo en abril, mayo... y que dieron por resultado la posibilidad de que la Escuela pueda llegar a hacer su ingreso por sorteo. Eso generó problemas bastante graves y en ese sentido creo que muchos vínculos se rompieron, hay mucha gente que quedó atomizada, grupos de docentes quedaron bastante sensibilizados por como se dieron las cosas. En ese sentido creo que el problema... haciendo un análisis del ahora, ese es el mayor problema institucional, pero creo que por la tradición, no sé si tradición democrática, porque tradición democrática tiene demasiados sentidos, pero por esa cuestión del diálogo que se da siempre en la institución, es muy posible superar ese problema. Por otro lado, creo que, si bien los alumnos no cambian las problemáticas a través del tiempo, son por lo general las mismas, veo que hay, no voy a decir una retracción al

estudio ni nada, pero veo que hay un cierto desgano en los alumnos. En el último tiempo, bah, yo los comparo con mi generación, digamos, diez años atrás, los chicos forman parte de otra cultura, están alfabetizados de otra manera, la inmediatez que manejan no les permite poder esperar a los procesos, sino que ellos quieren estar siempre antes que eso y, en ese sentido, es un trabajo que hay que aprender a encararlo. Lo que los alumnos esperan de una clase, por ejemplo, va cambiando con respecto a épocas pasadas, y hay que enfocarse un poco en eso. Creo que la Escuela está haciendo esfuerzos por eso... Y problemas institucionales en ese sentido no veo otros. Lo contingente es eso, lo que te describí recién.

-Gracias. ¿Y creés que el rendimiento académico ha desmejorado en relación a tu generación o que tiene que ver con estos procesos de readaptación que vos mencionabas recién?

-No, no creo que haya desmejorado, creo que en ese sentido, son similares. Lo que sí creo es que hay otra... como que las clases y la relación entre los docentes y los alumnos tiene otra retroalimentación, tiene otra forma de desarrollarse. Creo que es diferente, que los plazos son mucho más cortos. Pero es propio de los alumnos y de cómo están ahora ellos como persona, insertados en un mundo mucho más comunicado, pero con discursos mucho más pobres, en algún sentido, con menos posibilidades de expresión. Mucho más comunicación, pero por ahí se expresa mucho menos. Creo que la Escuela está haciendo un esfuerzo por eso. Pero sí, en ese sentido, lo veo como un tema que emerge.

-¿Creés que el impacto de las nuevas tecnologías tiene que ver con esto también?

-Sí, sin duda. Sin duda los chicos se manejan mucho más con las nuevas tecnologías. De hecho, les queda mucho más algo que puedan verlo, que puedan recibirlo por ese medio. Yo, por ejemplo, uso grupos en redes sociales para comunicarme y para tener la posibilidad de que ellos se enteren y creo que es mucho más efectivo, en este momento, a juzgar por los resultados, es mucho más efectivo que la comunicación personal o institucional. No sé si ponerlo también a comparar, pero sí me ayuda mucho y me complementa mucho en la tarea de comunicar cosas y, en ese sentido, ellos lo ven como algo natural, y yo sin verlo como algo natural, lo veo como algo que me ayuda y me posibilita muchas cosas. Y en ese sentido es obvio que es el cambio generacional y cómo ellos usan los medios para tener información.

-Y el esfuerzo que vos señalabas recién que la Escuela está haciendo por *aggiornarse*, ¿tiene que ver con la incorporación de las computadoras en el aula, por ejemplo?

-Tiene que ver con la incorporación de las computadoras en el aula y tiene que ver con la posibilidad de que muchos docentes empiezan a usar contenidos desde las computadoras o que empiecen a manejar nuevos conceptos a la hora de plantear algunas cosas en clase, la posibilidad de que algunos puedan manejar ciertas herramientas informáticas que, creo que en algún momento no se pensaban posibles, creo que hay muchos docentes que ya se adaptaron y ya lo ven como algo real, como algo que ya está y, en ese sentido, están tratando de adaptarse.

-Un recurso útil, digamos...

-Un recurso útil, sí, no creo que sea el único, pero sí un recurso muy útil.

-Volviendo un poco al rol de preceptor, ¿cómo se articula las funciones que desempeñas con otros actores institucionales?

-Bueno, en realidad, hay una idea bastante fuerte en la Escuela, creo que es propia de la Escuela, de que es muy necesario el rol del preceptor para poder sostener la vida o la dinámica institucional. El tema de cambiar de aulas constantemente, muchos profesores diferentes... Entonces cada curso tiene un preceptor que hace que eso sea posible. En ese sentido, creo que ya la dinámica institucional hace que el preceptor se tenga que vincular con diferentes actores institucionales, es por eso que se hace mucho más fácil. Tanto con docentes, autoridades y no docentes el trabajo del preceptor siempre está relacionado con todos esos actores y creo que es algo que ya viene dado en el tiempo. No sé si respondo cabalmente la pregunta, pero me parece que el rol del preceptor tiene que ver con esa relación. Desde ahí es que el preceptor está en la Escuela. Si no pudiera relacionarse con los diferentes actores, quizás estaríamos revisando ese rol.

Pero, en ese sentido, me parece que es una de las cosas básicas, esa relación, para poder establecer esa... para que esa dinámica institucional pueda sostenerse, sino sería difícil.

-Yendo particularmente al curso que tenés a cargo, ¿cuántos son, qué edades tienen, a qué sectores socioeconómicos pertenecen?

-Bien, ellos son 35, son 36 en realidad, hay una chica que está de intercambio y ésta vuelve en el próximo cuatrimestre. De los 35 chicos que conforman el grupo actualmente, tienen entre una edad de 17 y 19 años, podríamos decir que en su mayoría son de una clase media, hay algunos de clase media-alta y probablemente haya alumnos de clase baja. Pero, en general, son alumnos de clase media, no creo que vengan de algún sector así vulnerable. En ese sentido, representan lo que es la clase media.

-¿Cómo es tu vínculo con los chicos?

-Mi vínculo con los chicos lo construyo también teniendo en cuenta que al grupo lo llevamos como preceptores dos preceptores. Una preceptora María por la mañana y yo por la tarde. María es una preceptora que tiene ya 20 años trabajando en la escuela, aunque es joven, tiene 20 años trabajando en la escuela. Tiene mucha experiencia y tiene otra forma de tratarlos, tiene una forma de acceso a ellos desde otro lado. Y bueno, los chicos con ella lo ven más desde otro lado, ¿no? En mi caso en particular, los chicos, por ejemplo... bueno, yo les llevo aproximadamente diez años. O sea que son chicos que al notar esa diferencia de edad, que es poca, digamos, entran conmigo mucho más en confianza con algunas cosas, se animan a contarme algunas cosas y eso me sirve a mí como para poder orientarlos y ayudarlos en situaciones áulicas y extra-áulicas en las que a veces se ven medio desorientados. Tengo muy buena relación, creo con todos, trato de mantenerlos informados sobre todo, trato de que cualquier cosa que ellos tengan que informar a la Escuela o algún docente, lo hagan sin problemas. Y, en ese sentido, trato de construir una relación que respete los roles, pero que no sea una relación dura, que no sea una relación formal, por decirlo así. Muy bien me llevo con ellos y trato de ayudarlos en general en todo lo que pueda, sabiendo también que ellos están pasando un año que es, en lo académico, bastante groso y en ese sentido, sabiéndolo, trato de hacer todo lo posible para que a ellos se les haga más fácil o facilitarles ciertas cosas y acompañarlos.

-¿Cómo los describirías como grupo? ¿Cómo se llevan entre ellos?

-Bueno, la Escuela, desde el nuevo plan, tiene un ciclo general a donde hay ocho secciones y el grupo se mantiene durante los primeros cuatro años juntos y, luego, cuando en quinto año eligen las orientaciones, ellos se dividen y vuelven a agruparse por estas orientaciones. Por eso es que a veces cuando se llega a quinto, sexto, séptimo y octavo, los grupos son heterogéneos, en el sentido de que provienen de diferentes secciones, o sea no han compartido los seis años previos, sino que han hecho diferentes trayectos. Pero, en este sentido, en su heterogeneidad, el grupo es un curso bastante unido, son bastante solidarios y obviamente tienen sus subgrupos, sus divisiones, sus caracterizaciones o roles, gente que...algunos chicos tiene esto de ser más extrovertidos o jugar el rol de ser un especie de líder o rol de un representante hacia otros actores, como por decirte, alguien que habla con el profesor por su buena reputación o porque ellos lo creen capaz de llegar a buen puerto en algunas negociaciones. Y en ese sentido, creo que, sin ser un curso que ha entrado desde primer año todos juntos, tienen una buena integración. Sí tienen algunas peleas, tienen algunas divisiones entre ellos, es propio y natural de la edad, donde cada uno va formando su personalidad y esa personalidad a veces te hace marcar cierto terreno. Pero no lo veo un grupo, dentro de su heterogeneidad, no lo veo un grupo separado, por decirte así. Lo veo bastante unido para haber llevado esto de provenir de diferentes lugares.

-En los casos en que hay problemas de disciplina o algún tipo de problemas, ¿a qué recursos recurre la Escuela para controlarlos o mitigarlos?

-La Escuela, en ese sentido, recurre en general... Bueno, el diálogo es lo primero. El diálogo con el alumno, el diálogo con la familia, la posibilidad de incluir al departamento médico, al departamento psicopedagógico, a psicólogos, a los mismos docentes que están trabajando con

ellos. En ese sentido, se articula siempre un trabajo bastante complejo, en el sentido de que interviene mucha gente y siempre con la posibilidad de poner en diálogo todo lo que pasa y de prevenir ciertas situaciones. A veces cuando la situación ya es inminente o ya se dio, se trata de mitigar las posibles malas consecuencias, por decirte así, siempre tratando de que un alumno tenga la posibilidad de volver, de rendir exámenes que pueda haber perdido... En ese sentido, creo que la Escuela tiene un trabajo fuerte, digamos, por la posibilidad de incluir profesionales y a un grupo interdisciplinario para abordarlo.

-Interesantes los recursos que usan.

-Sí, y en general es una escuela que tiene la posibilidad de articular esos recursos y obviamente lo hace.

-Volviendo a tu descripción del grupo y teniendo en cuenta, no solamente tu conocimiento de ellos, sino también tu formación profesional, ¿qué recursos pedagógicos utilizarías vos para ese grupo en particular?

-Creo que ellos, en general, tienen mucho para decir. En ese sentido, son alumnos que ante un desafío, ante la posibilidad de poder decir algo, lo van a tomar y eso siempre es útil. No creo que la verticalidad, digamos, en el sentido de que el docente... Creo que mientras los docentes puedan articular recursos que los incluyan como actores que intervienen en lo pedagógico, en los propios contenidos, en la posibilidad de reconstruir esos contenidos, ellos siempre van a acceder. En ese sentido, creo que es muy bueno, me arriesgo a decir que, pueden ser exitosos aquellos procesos en los cuales se les brinda la posibilidad de dialogar, de representar algún rol, la posibilidad de defender en algún modelo, ciertas opiniones o alguna corriente. En el caso de la Historia, la posibilidad de que ellos puedan, eso, representar diferentes actores dentro de lo que se está abordando, creo que siempre va bien, en el caso de la materia que acaban de tener, en Historia de la Cultura, la profe que ellos tienen fue profesora mía, por ejemplo, ella llevó a cabo con mucho éxito eso, representar modelos de gestión cultural, grupos que puedan debatir entre ellos y luego comentar con otros su opinión, lo que les queda de la bibliografía... Eso en general tiene buena llegada.

-Nosotros lo vemos también como un grupo muy activo.

-Claro, sí, muy activo y con un potencial muy grande a la hora de expresar cosas. A veces ellos no tienen en claro qué, pero sí en general son un grupo muy activo y con una muy buena posibilidad de expresarse. Entonces, en ese sentido, creo que tiene muchas posibilidades de éxito, eso, darles la posta a ellos para que ellos puedan con sus aciertos y errores, representar eso, antes que seguir una lógica media anticuada de modelo pedagógico así... bien estructurado, creo que ellos no lo resisten tampoco tanto. Por el sentido este, volviendo al tema, ellos buscan la inmediatez y buscan ser parte. Porque su cultura y su forma de ver las cosas es así, ser parte ellos y que sea en el momento. Por ahí, en ese sentido, hay modelos más nuevos que implican una participación y tiene más éxitos a la hora de interrelacionar contenidos y demás.

-Vos recién mencionabas a la Historia, ¿cuál creés que es el rol que cumple como disciplina en la Escuela y en este curso en particular?

-La cátedra de Historia, ¿digamos? La cátedra de Historia tiene mucha fuerza, en ese sentido, es una escuela que siempre pone muchas fichas en eso y en el caso particular de este curso, creo que ellos se copan mucho con la Historia, porque además séptimo año es una Historia contemporánea, es una Historia reciente, que a ellos los incluye de alguna manera y, en ese sentido, también el docente Dante tiene algunas posibilidades de incluirlos también a ellos. Y también, en ese sentido, por cómo está dictada la materia, la forma en cómo está dada la materia, de atrás para adelante o de adelante para atrás, depende cómo lo veas, esa visión de arrancar desde lo nuevo hacia lo viejo, digamos, es otra forma de ver la Historia y creo que a ellos les copa bastante, porque también es una Historia reciente y porque ellos están construyendo su discurso como ciudadanos, como estudiantes, pero en general como ciudadanos. Y en esa construcción del discurso, eso, el aporte de la materia es muy grande, es muy rico y los ayuda mucho a comprender muchas cosas que, quizás ellos sin ese análisis no lo podrían ver.

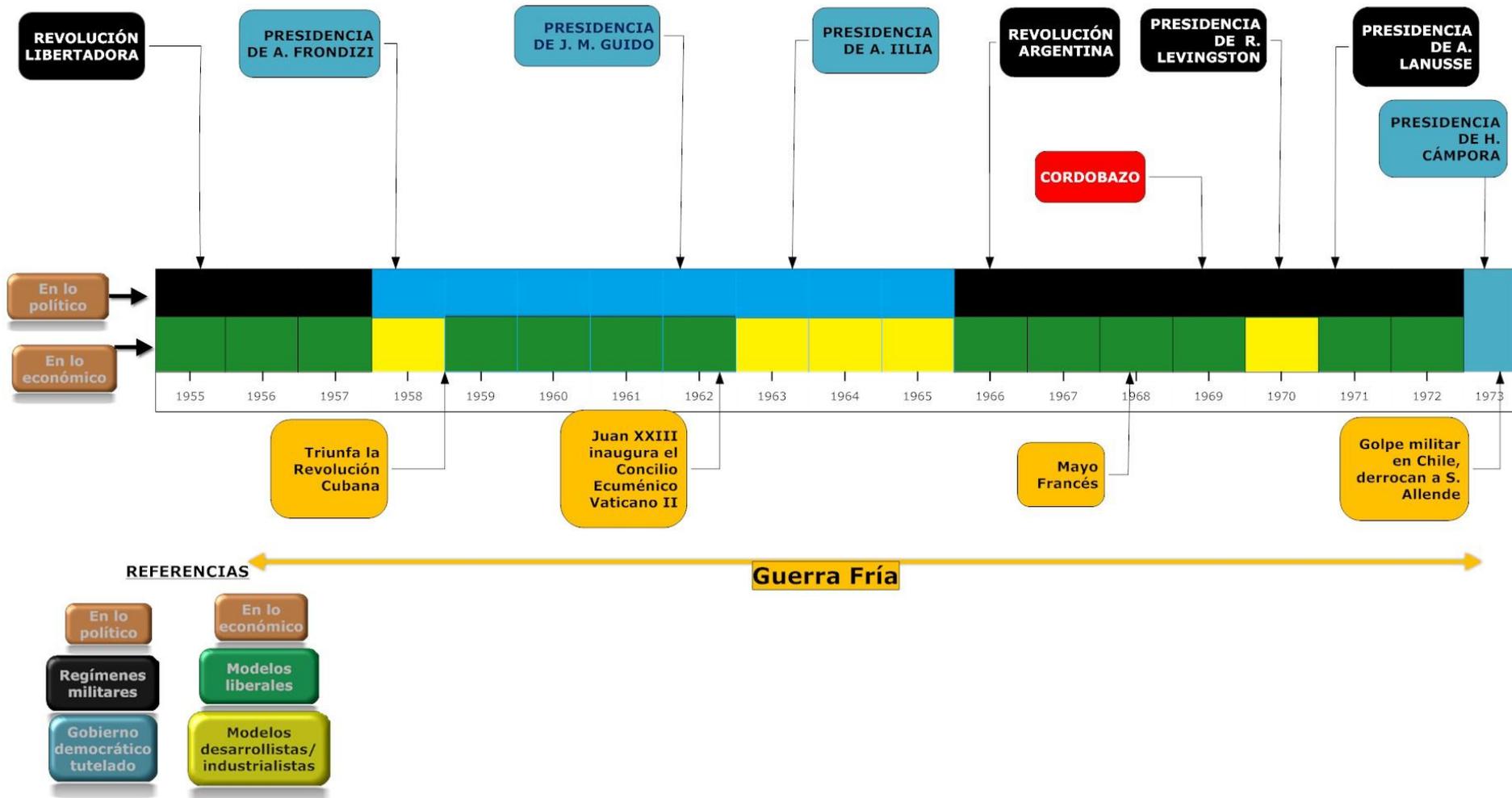
-Totalmente de acuerdo. Ya para terminar, en la Escuela de Historia notamos que los egresados del Belgrano se destacan en el ingreso por encima del resto y queremos preguntarte por qué creés vos que sucede eso.

-Creo que es por ese apego a la historia como posibilidad de construir relaciones entre hechos o entre procesos, que se da desde la Escuela, que los alumnos lo toman positivamente y que, en general, el alumno del Manuel Belgrano, tiene eso que te comentaba yo de este grupo en particular, que suele ser una marca bastante grande, que el alumno del Manuel Belgrano tiene una posibilidad de expresión muy grande, tiene un potencial muy grande para decir cosas y para ser actor de esas cosas también, ¿no?. Y en ese sentido, creo que la Historia les permite relatar, les permite bueno, primero verlo, ¿no? Primero analizarlo y luego tener un buen discurso armado sobre eso. En ese sentido, la Escuela, de alguna manera, pone una primera semilla para aquellos que estudian Historia y otras ciencias sociales, tengan una facilidad, al menos. Y bueno, obviamente después con buenas actuaciones suelen tener mucho éxito en la carrera.

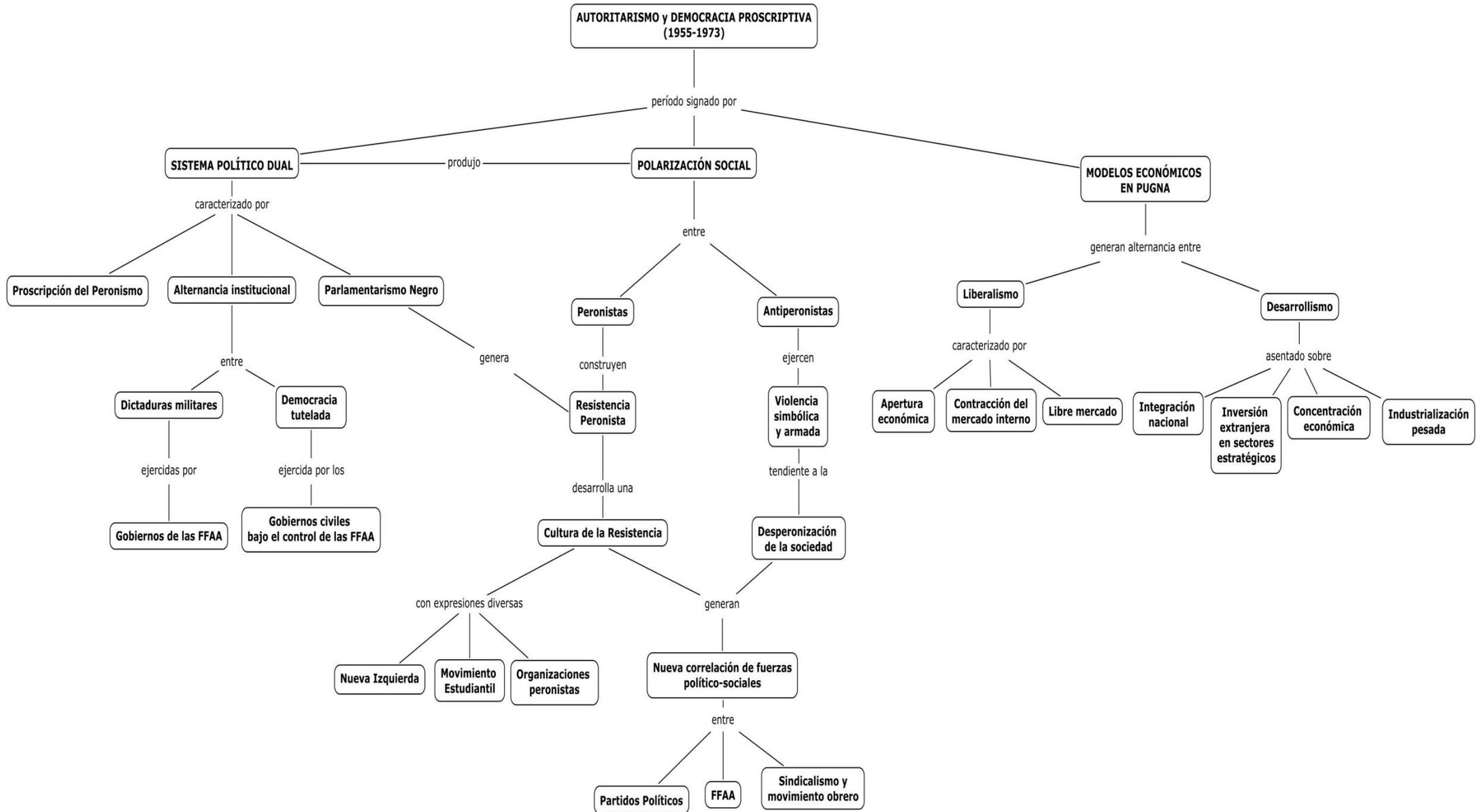
-Realmente es así. Muchas gracias, Pablo.

2. Línea de Tiempo

Autoritarismo y Democracia Proscriptiva (1955-1973)



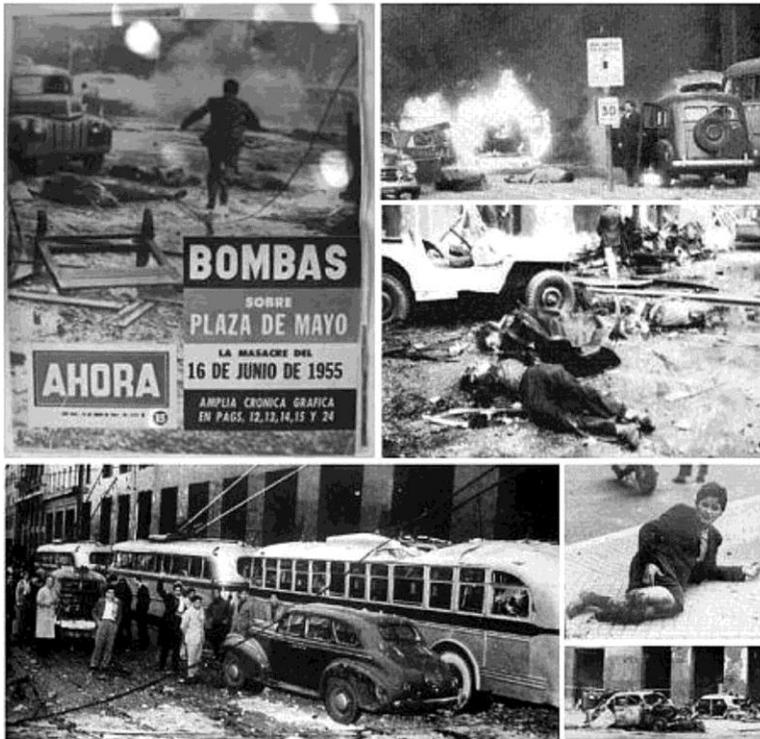
3. Mapa conceptual



4. Material de estudio elaborado por los docentes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO “MANUEL BELGRANO”
FORMACIÓN HISTÓRICA
CICLO LECTIVO 2012
Séptimo Año Ciencias Sociales

Unidad Nº IV : Autoritarismo y Democracia Proscriptiva (1955-1973)



“Ya no saben qué hacer para acallar las voces de los trabajadores y del pueblo. Pero lo que deberían saber es que esa voz no sólo no callará, sino que cada vez se expresará más clara y fuerte”.

Agustín Tosco

INTRODUCCIÓN

El período que se extiende entre 1955 y 1973, tuvo como eje central, el establecimiento de un **sistema político dual**, cuyo funcionamiento estuvo caracterizado por la polarización entre dos bloques antagónicos. Por un lado, el **peronismo**, sin representación política ni participación al interior de los canales institucionales, debido a la proscripción del partido. Por otro, el **frente antiperonista**, conformado por partidos representantes de las clases medias y la burguesía urbana y rural, las Fuerzas Armadas y la Iglesia.

La exclusión de la mitad del electorado como consecuencia de la **proscripción del peronismo**, creó las condiciones para una situación de “**empate inestable**”, en la que ninguno de los gobiernos que desempeñaron funciones a partir de 1955, logró el consenso necesario que reemplazase la hegemonía que había construido el peronismo. Estas circunstancias se conjugaron para dar lugar a una **alternancia entre gobiernos militares y civiles** condicionados por el Ejército.

Por otro lado, prohibida la actividad partidaria del peronismo, como parte del proyecto de *desperonizar* la sociedad y la economía, el ejercicio de la política se dirimió por fuera de los canales institucionales. Por esta razón, el investigador Marcelo Cavarozzi, ha conceptualizado el período como “**parlamentarismo negro**”, para señalar la coexistencia de mecanismos parlamentarios, de manera conflictiva y a veces antagónica, con la permanente recurrencia a la acción colectiva y a la protesta.

I. LA REVOLUCIÓN LIBERTADORA

El 16 de septiembre de 1955, una insurrección cívico-militar, encabezada por el almirante Isaac Rojas y los generales Pedro Aramburu y Eduardo Lonardi, derrocó al gobierno de Juan Domingo Perón.

El enfrentamiento entre peronistas y opositores, se había agravado desde la asunción de Perón de su segundo mandato presidencial. Desde entonces, las Fuerzas Armadas se constituyeron en un actor político cada vez más activo e independiente del gobierno, que actuó con autonomía, presionando para quebrar la estabilidad institucional. Conjuntamente con los militares, los partidos opositores al peronismo, los sectores medios, la burguesía

urbana y rural y la Iglesia, sellaron una alianza social antiperonista que coincidían en caracterizar al gobierno de Perón como una dictadura totalitaria.

El 16 de junio de 1955 la Marina bombardeó y ametralló a la población civil reunida en Plaza de Mayo. El intento fracasó, pero dejó un saldo de cientos de muertos y heridos.

Finalmente, el 16 de septiembre de 1955, las Fuerzas Armadas, iniciaban otro levantamiento militar, con epicentro en la ciudad de Córdoba. Luego de cinco días, las tropas se impusieron. El 23 de septiembre de 1955 el general Lonardi asumía el mando presidencial iniciando una nueva etapa, en que se buscaría infructuosamente la *desperonización* del país.



Fotografías de la Casa de Gobierno luego de los bombardeos a Plaza de Mayo.
La Prensa, 19 de junio de 1955.

Una vez en el poder, el general Lonardi declaró que en Argentina no había ni vencedores ni vencidos. Esta fórmula daba cuenta de que el nuevo mandatario era partidario de establecer acuerdos con algunos sectores del peronismo. Sin embargo, este posicionamiento no contaba con el apoyo del resto de los jefes militares, razón por la cual Lonardi se vio obligado a renunciar el 13 de noviembre de 1955. En su lugar, asumió la presidencia el general Pedro Eugenio Aramburu.

En la Casa Rosada Prestó Juramento el Nuevo Presidente Provisional de la Nación, General Pedro Eugenio Aramburu
La Prensa, 14 de noviembre de 1955.

Como respuesta a esta postura conciliadora de algunos sectores de la Revolución Libertadora, el general Aramburu apartó de su gobierno a quienes compartiesen esta posición y profundizó las medidas en contra del peronismo. Estas políticas combinaron la persuasión y la represión para desintegrar la identidad política peronista. El presidente procedió entonces a la intervención por decreto de la CGT, a la disolución del partido, a la inhabilitación de sus miembros para trabajar en la Administración Pública y a la proscripción de la representación gremial para quienes habían ocupado cargos sindicales desde 1952. Con el mismo objetivo, el 5 de marzo de 1956, Aramburu prohibió, mediante el decreto-ley N°4161, cualquier mención, imagen o símbolo vinculados al peronismo.

El régimen militar suspendió también las convenciones colectivas de trabajo, lo que obstaculizó las negociaciones de los trabajadores para lograr mejoras salariales, en un contexto económico agravado por la presión inflacionaria.

II. LA RESISTENCIA PERONISTA

Frente a la situación de proscripción del peronismo, represión y deterioro salarial, los trabajadores se organizaron para emprender lo que se conoció luego como la “resistencia peronista”.

El líder depuesto se encontraba en el exilio. Tras una corta estadía en Paraguay y Panamá, Perón se instaló finalmente en Madrid. La idea de su retorno sirvió como aglutinante de los sectores populares, a los fines de resistir hasta que el regreso se hiciera efectivo. Al mismo tiempo, el imaginario del retorno, justificaba medidas extremadamente represivas del gobierno. Tal fue el caso del fusilamiento del General Juan José Valle y otros seguidores, el 9 de junio de 1956, acusados de preparar un golpe para traer a Perón de nuevo al poder. Esta rebelión armada peronista, en la que se vieron involucrados varios puntos del país, culminó con la implementación de la ley marcial y el asesinato de los rebeldes y de civiles que no habían participado en la asonada.

Durante la primera mitad de 1956, la resistencia se caracterizó por un accionar espontáneo, desorganizado y mayoritariamente individual. Partidarios, bases políticas y trabajadores cantaban en las calles la marcha peronista, repartían volantes o emprendieron

Decreto-Ley N°4161 (Fragmento)- 5 de marzo de 1956

Art. 1°: 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.

Se considerará especialmente violatoria de esta disposición la utilización de la fotografía retrato o escultura de los funcionarios peronistas o sus parientes, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto o el de sus parientes, las expresiones "peronismo", "peronista", "justicialismo", "justicialista", "tercera posición", la abreviatura PP, las fechas exaltadas por el régimen depuesto, las composiciones musicales "Marcha de los Muchachos Peronista" y "Evita Capitana" o fragmentos de las mismas, y los discursos del presidente depuesto o su esposa o fragmentos de los mismos.

sabotajes en sus lugares de trabajo.

En un segundo momento, se adoptaron otros repertorios de confrontación más complejos, como la preparación y colocación de bombas de fabricación casera, conocidas como “caños”. De esta forma, durante el período 1957-1959, las acciones de resistencia fueron creciendo en organización y planificación, bajo la dirección de quien había sido nombrado por Perón como su delegado: John William Cooke. Cooke consideraba que el peronismo debía tomar el poder mediante la puesta en práctica de estrategias insurreccionales. Para ello, profundizó la organización de los comandos de la resistencia y los vinculó con los sindicatos.

En 1956, se creó el **Comando Sindical Peronista** con el fin de recuperar el control de los sindicatos. Los sectores combativos peronistas lograron conquistar las comisiones internas de 62 de los 94 gremios que asistieron al congreso de la CGT de 1957. Tras el retiro de los sindicatos progubernamentales y comunistas, las autodenominadas “**62 Organizaciones**” se transformaron en la columna vertebral del peronismo.

III. HACIA EL RESTABLECIMIENTO DE LA ¿DEMOCRACIA?

La Crisis de los Partidos Políticos

Ante la creciente presión social, las Fuerzas Armadas decidieron convocar a elecciones. Sin embargo, la crisis abierta por la proscripción del peronismo atravesó al conjunto del sistema de partidos, generando fracturas en su interior.

En 1956, la **UCR** se dividió en dos. Por un lado, la Unión Cívica Radical del Pueblo (**UCRP**), liderada por Ricardo Balbín y abiertamente antiperonista. Por otro, la Unión Cívica Radical Intransigente (**UCRI**), conducida por Arturo Frondizi y partidaria de un acercamiento al peronismo.

El **Partido Socialista**, por su parte, también se escindió. A fines de 1957, Alfredo Palacios, Alicia Moreau de Justo y José Luis Romero fundaron el **Partido Socialista Argentino** y viraron de un apoyo inicial a la Revolución Libertadora hacia la oposición al régimen militar.

Américo Gholdi, en cambio, constituyó el **Partido Socialista Democrático** a los fines de mantener su apoyo al gobierno golpista.

El **Partido Comunista** mantuvo la unidad y optó por un acercamiento con el peronismo, fundamentalmente en la lucha gremial y sindical.

El triunfo de Frondizi

Las primeras elecciones que tuvieron lugar luego del golpe de Estado de 1955, se realizaron con el objetivo de elegir convencionales constituyentes que derogara la Constitución peronista de 1949 y restableciera la Constitución Nacional de 1853.

Siguiendo las directivas de su líder en el exilio, los peronistas no votaron por ningún candidato, dando por resultado una mayoría de votos en blanco. En segundo y tercer lugar, se ubicaron la UCRI y la UCRP, respectivamente. Una vez reunida, la Convención Constituyente, -con el quórum estrictamente necesario debido al abandono de los constituyentes de la UCRI-, declaró vigente la Constitución de 1853 y sus reformas posteriores, a excepción de las realizadas en 1949.

En vigencia de la proscripción del peronismo, la campaña electoral que elegiría a un nuevo mandatario en 1958, se vio polarizada entre los candidatos de ambas fracciones de la UCR: Ricardo Balbín (UCRP) y Arturo Frondizi (UCRI).

El 4 de febrero de 1958, el general Perón anunció, tras un acuerdo con el líder de la UCRI, su respaldo a la candidatura presidencial de Frondizi. El candidato se había comprometido a devolverle la legalidad al justicialismo y restablecer las leyes laborales.

Finalmente, gracias al sufragio peronista, la fórmula Frondizi-Gómez obtuvo el 49% de los votos, mientras que Balbín recibió el 29%.



IV. LAS PRESIDENCIAS DE FRONDIZI E ILLIA: DEMOCRACIA TUTELADA POR LAS FFAA

Arturo Frondizi: entre planteos y traiciones

Hacia el inicio del mandato presidencial de Frondizi, el Congreso Nacional aprobó una ley de amnistía derogando las inhabilitaciones gremiales, anuló el decreto Nº 4161 y concedió un aumento salarial del 60%. A través de la sanción de una nueva Ley de Asociaciones Profesionales, confirmó el predominio peronista en los sindicatos, al estipular la negociación laboral por industria y la ausencia de minorías en la representación gremial.

A pesar de este acercamiento a sectores trabajadores, Frondizi emprendió una serie de medidas que beneficiaron a sectores conservadores. Así, por ejemplo, en octubre de 1958 permitió que la Iglesia abriera universidades, quebrando los ideales de enseñanza laica que había construido la Reforma Universitaria de 1918. Asimismo, mediante leyes de radicación de capitales extranjeros y promoción industrial, impulsó tratos preferenciales a inversores foráneos.

El 29 de mayo de 1959, el allanamiento efectuado por la Policía Federal a la sede del Consejo Coordinador del partido peronista, selló la ruptura con Perón, quien denunció que Frondizi lo había traicionado.

Desde entonces, se profundizó el enfrentamiento con los sindicatos. Frondizi adoptó una política represiva que consistió en la intervención de gremios y en la ejecución del plan CONINTES (Comoción Interna del Estado), buscando desintegrar a los sectores combativos del sindicalismo. La normativa permitía, además, que las Fuerzas Armadas participaran en la represión interna, dando un marco legal a un intervencionismo de hecho, que limitaba la autonomía de Frondizi. Conocidos como “planteos”, estas intervenciones militares sumaron un total de 32 a lo largo del mandato presidencial.

En marzo de 1962 se celebraron elecciones a gobernadores y Frondizi permitió la participación de algunos partidos peronistas provinciales. De ese modo, el peronismo triunfó en diez provincias argentinas. Presionado por un “planteo” militar, el Presidente fue obligado a

disponer la intervención federal en cada una de ellas. El 28 de marzo de 1962, ante su negativa a renunciar, fue detenido y enviado a la isla Martín García.

En su reemplazo, las Fuerzas Armadas decidieron entregarle el bastón presidencial al presidente del Senado, José María Guido. El nuevo mandatario conformó un gabinete con sectores conservadores, liberales, antiperonistas y hombres cercanos a Frondizi. El sello de debilidad que había caracterizado al gobierno interior, marcó también el interregno del Dr. Guido (1963-1963).

El contexto se vio agravado por constantes enfrentamientos en el seno del Ejército entre legalistas (azules) y antiperonistas (colorados) por el control de las Fuerzas. Los azules, encabezados por el general Juan Carlos Onganía, pretendían integrar al peronismo con el fin de lograr la normalización institucional. Los colorados, por su parte, se oponían a cualquier tipo de integracionismo. El conflicto se profundizó cuando el 6 de septiembre de 1962, el Poder Ejecutivo, bajo tutela colorada, disolvió el Congreso Nacional. El general Onganía decidió enfrentar a los colorados. Luego de una serie de enfrentamientos entre las facciones, los colorados se rindieron y el presidente Guido designó al general Onganía como comandante en Jefe del Ejército.

El gobierno convocó a elecciones, en un marco de extrema debilidad institucional debido a la proscripción del peronismo. Ante el fracaso de un intento por conformar un Frente Nacional y Popular, Perón proclamó la abstención revolucionaria y llamó a votar en blanco.

El 7 de julio de 1963 triunfó finalmente la fórmula del UCRP, Arturo Illia-Carlos Perette, tras obtener el 26% de los votos.

La presidencia de Arturo Illia

Los resultados de las elecciones de 1963 fueron fruto de una opción forzada y carente de legitimidad.

Desde su comienzo, el gobierno de Illia contó con la oposición del movimiento sindical peronista. En enero de 1964, la CGT aprobó un Plan de Lucha con el objetivo de que se aprobasen medidas que solucionasen los problemas de los trabajadores. Estas medidas coincidieron con un



profundizamiento del enfrentamiento entre diversas tendencias del sindicalismo. A partir de 1962, orientaciones conciliadoras con el gobierno, propiciadas por Augusto Vandor (dirigente de la Unión Obrera Metalúrgica), encontraron oposición en sectores más combativos que no estaban dispuestos a negociar. En julio de 1964, un tercer grupo de dirigentes gremiales, autodenominados independientes, se enfrentaron con el secretario general de la CGT, José Alonso -que coincidía con Vandor- y renunciaron a la CGT. En noviembre de 1964, Vandor -quien intentaba erigirse como el referente máximo del peronismo-, organizó el Operativo Retorno, con el objetivo de facilitar el regreso de Perón. Sin embargo, la maniobra fracasó.

Frente a la ausencia de acciones contundentes por parte del gobierno, se fue instalando la idea de vacío de poder e ineficacia del Presidente Illia, en un marco de agudización de los conflictos sociales. El argumento de la ineficacia nucleó la insatisfacción de diversos sectores que encontraron en el discurso golpista una articulación eficaz.

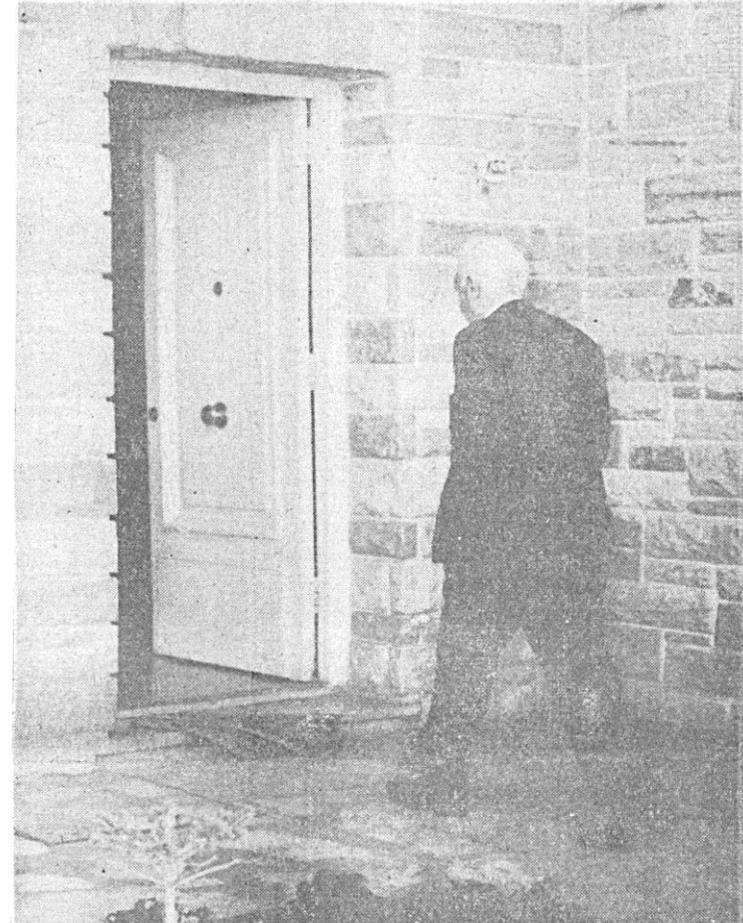
En enero de 1965, el Partido Justicialista obtuvo la personería que le permitía actuar en todo el país. La llegada de diputados peronistas al Congreso de la Nación, luego de las elecciones legislativas del mismo año, complejizó la crisis económica y social.

Hacia 1966, la oposición que había cristalizado en torno al discurso golpista, se articuló con una campaña de acción psicológica emprendida por grupos de poder que utilizaron algunos medios de comunicación para profundizar el clima desestabilizador. La campaña intentaba enfatizar tópicos relacionados con la improvisación y la falta de liderazgo del Presidente y generar una imagen favorable de los militares azules. La imagen cancina de Illia fue opuesta a la del general Onganía, dotada de la autoridad de la que carecía el primer mandatario.

Finalmente, el 28 de junio de 1966, un golpe militar encabezado por las Fuerzas Armadas desplazó a Arturo Illia de la presidencia. El respaldo al derrocamiento, provino no solamente de la prensa, sino también del empresariado nucleado en diversas corporaciones (entre ellas, la Sociedad Rural Argentina, la Unión Industrial Argentina y la Confederación General Económica), y de las restantes fuerzas políticas, con excepción del Partido Comunista y el Partido Socialista Democrático. El movimiento golpista se autodenominó "Revolución Argentina".

El Dr. Illia se Trasladó Ayer a la Casa de un Hermano, en Martínez

Manifestó que se alejó por una situación de hecho y agregó que no ha renunciado a su investidura



El doctor Arturo U. Illia, después de ser destituido por la Junta Revolucionaria e instado a abandonar su despacho oficial, en la mañana de ayer, entra en la casa de su hermano Ricardo, que fue secretario general de la Presidencia, situada en la calle Pueyrredón 653, de la cercana localidad de Martínez



La campaña de acción psicológica



V. EL GOLPE DE ESTADO DE ONGANÍA: LA REVOLUCIÓN ARGENTINA

EL MUNDO, MIÉRCOLES 29 DE JUNIO DE 1966

MAFALDA

Por Quino



Autoritarismo y represión

La novedad del nuevo régimen militar, estuvo centrada en el intento por despolitizar el tratamiento de las cuestiones económicas y sociales. La puesta en práctica de un gobierno autoritario en el que la administración intentó remplazar a la política, significó un nuevo cierre de los canales democráticos de acceso al gobierno. La eficiencia y la racionalidad fueron los criterios que guiaron el accionar del régimen. El orden y la autoridad se hicieron sentir con fuerza tras la disolución del Parlamento, la prohibición de los partidos políticos y la persecución ideológica de los opositores.

El fantasma del comunismo en un mundo todavía dividido por la Guerra Fría, acentuaba la idea de disciplinar a una sociedad “permisiva”. Durante el gobierno de Illia, Onganía había participado en la elaboración de una **doctrina de la seguridad nacional**, con el objetivo de militarizar a la sociedad y combatir al comunismo.

Como parte de este clima represivo, son perseguidas también aquellas expresiones culturales que el régimen confundió con manifestaciones políticas o ideológicas. En ese marco se puso fin a la autonomía universitaria. La resistencia de los claustros dio como resultado la irrupción violenta de la policía, la noche del 29 de julio de 1966. El incidente conocido como la **Noche de los Bastones Largos**, fue el inicio de un **proceso de vaciamiento cultural y educativo**, que se completó con el éxodo de docentes e investigadores hacia el

exterior. La **censura** se propagó en todos los ámbitos de la sociedad: la Universidad, el teatro, la prensa, en el movimiento obrero y la vida cotidiana.

La sanción en agosto de 1966 de la Ley de Arbitraje Obligatorio, prohibía cualquier conflicto que no fuese arbitrado por el gobierno. Los dirigentes más combativos fueron perseguidos y la confrontación con el régimen fue en aumento.

Radicalización ideológica y consolidación de una cultura de resistencia

A partir del ascenso de un fuerte clima revolucionario a nivel internacional¹, la Argentina experimentará una fuerte izquierdización del pensamiento nacional que cuajará en el surgimiento de diversos movimientos de radicalización, precipitados por la toma del poder de las Fuerzas Armadas en 1966:

- A. **Asociados al peronismo**: surgen, tal como vimos, como consecuencia de la inhabilitación política del partido. Al interior del movimiento hay diversas expresiones, algunas más cercanas al policlasismo y otras más próximas al clasismo y al foquismo. Esta última tendencia revolucionaria involucrará luego a organizaciones como las FAP o Montoneros (1970).
- B. **“Nueva izquierda”**: fundamentalmente marxista, esta denominación nuclea vertientes críticas al Partido Comunista estalinista que recuperan otras vías de acceso al socialismo, relacionadas con los movimientos de liberación nacional latinoamericanos y con procesos de descolonización en Asia y África. Entre sus diversas expresiones, se encuentran el **Partido Comunista Revolucionario (PCR)** que apuesta por una insurrección popular o general para la toma del poder, o grupos que optan por la vía armada como el **Ejército Revolucionario del Pueblo**, surgido a partir de una escisión del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT-ERP) o las **Fuerzas Armadas de la Liberación (FAL)**.

¹ Entre los hechos que dan cuenta de este clima se encuentran: La Revolución Cubana de 1959, La Revolución Cultural china (1966), la resistencia vietnamita a EEUU (1964-1975), el asesinato de Ernesto Guevara en 1967 y el Mayo Francés de 1968.

- C. **Movimiento estudiantil:** herederos de la Reforma de 1918 e impulsados por el vaciamiento cultural y educativo de Onganía, algunas agrupaciones estudiantiles asociadas a la nueva izquierda, van a plantear reivindicaciones que exceden las políticas universitarias y reconocen la necesidad de la revolución.
- D. **Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo:** seguidores de los obispos del Tercer Mundo, este grupo de sacerdotes enfatizaba el compromiso de la Iglesia con los pobres, emprendiendo una importante acción social en villas miserias y barrios obreros.

Al descontento popular se sumaron las críticas de las grandes corporaciones a la política económica del régimen.

En relación al actor sindical, se produce desde 1968 un fortalecimiento de las tensiones en torno a la oposición al gobierno. Como consecuencia de ello, tiene lugar la escisión de la CGT en dos, luego del Congreso Normalizador que eligió como secretario general al dirigente Raimundo Ongaro. Por un lado, la CGT Azopardo, bajo la conducción del vandomismo y proclives al participacionismo. Por otro, la CGT de los Argentinos, liderada por Ongaro, nucleaba a las organizaciones combativas y abiertamente opositoras al gobierno, haciéndose particularmente fuerte en Córdoba.

VI. EL CORDOBAZO Y LA CRISIS DEL RÉGIMEN (1969)

El malestar estudiantil y obrero se conjugaron en Córdoba para dar lugar a una insurrección popular. El 12 de mayo de 1969 el Poder Ejecutivo Nacional decretó el fin de los regímenes especiales conocidos como “sábado inglés”, mediante los cuales, los trabajadores recibían, por la media jornada trabajada, el pago de un día completo. A este beneficio perdido, se sumaba el problema de las “quitas zonales”, sistema que determinaba que los trabajadores de Córdoba percibieran un salario menor al de sus pares bonaerenses. Al mismo tiempo, se anunció el congelamiento de los convenios colectivos y de los salarios.

Las regionales cordobesas de SMATA (Sindicato de Mecánicos de Automotores, dirigido por Elpidio Torres), Luz y Fuerza (liderado por Agustín Tosco), UTA (Tranviarios, encabezado por Atilio López) convocaron a una asamblea general. El 26 de mayo, ambas CGT

decretaron un paro por 24hs para el día 30 de mayo. En Córdoba, los representantes de las centrales obreras optaron por adelantarlo para el día 29 y extenderlo por 48 horas. La mañana del 29 de mayo transcurrió junto al abandono masivo de las grandes plantas industriales. A medida que los trabajadores llegaban desde los cuatro puntos de la ciudad, se sumaron a su paso, estudiantes y ciudadanos en general. Cerca del mediodía, se habían producido ya los primeros incidentes, por los que resultaba muerto el obrero de IKA-Renault, Máximo Mena. La noticia llenó de indignación a los trabajadores y hacia las dos de la tarde, la situación se había vuelto incontrolable. La rebelión se había escapado de las manos de los



edificio de Tor en la avenida Colón al 800 que fue incendiado, y varios automóviles Citroën que fueron presos del fu

La Voz del Interior, 31 de mayo de 1969

mismos dirigentes sindicales. Los símbolos del imperialismo y del régimen fueron atacados, se incendiaron locales de Xerox, Technicolor, Citroën y muchos otros.

Al caer la tarde, el principal foco de resistencia lo constituían los barrios de Clínicas y Alberdi, por lo que los estudiantes tenían ahora el control de la situación. Más tarde, la intervención del Ejército intentó retomar las riendas de la ciudad. Sin embargo, todavía el día 30, todavía Córdoba estaba tomada. Finalmente, Tosco, Torres y otros dirigentes fueron

detenidos y condenados a prisión. La cifra oficial de muertos ascendió a 12 y la de heridos a 93.

El régimen de Onganía había sido profundamente cuestionado y el orden había sido quebrado. Tras la inmediata renuncia de miembros del gabinete, el Presidente intentó acercarse a sectores colaboracionistas de la CGT, pero su gobierno estaba ya debilitado para negociar.

10

Conjuntamente con el crecimiento del descontento social, se propagaron también las acciones de los grupos armados. Tras el asesinato de Vandor en junio de 1969, el gobierno instrumentó una severa política represiva que incluyó el cierre de medios de comunicación, y la implementación sistemática de la tortura de presos políticos. La escalada de violencia tuvo su punto más álgido en el secuestro de Pedro Aramburu, el 29 de mayo de 1970, a un año del Cordobazo. Conocida la noticia del asesinato de Aramburu, Onganía era desplazado de la presidencia de la Nación, el 8 de junio de 1970.

VII. HACIA EL REGRESO DE LA DEMOCRACIA: LOS GOBIERNOS DE LEVINGSTON Y LANUSSE (1970-1973).

El 18 de junio de 1970 fue designado presidente el general Marcelo Levingston. Su estrategia de gobierno no generó apoyos importantes, no fijaba plazos ni establecía fechas para la normalización institucional.

Gran parte del arco partidario emitió un documento titulado “La Hora del Pueblo”, en el que se exigía el retorno de la democracia, sin proscripciones.

La acción de los grupos armados y de la oposición combativa no dejó de intensificarse tras el crecimiento constante del número de sus miembros. En julio de 1970 Montoneros tomaba la localidad de La Calera y las FAR hacían lo propio con Garín, en el Gran Buenos Aires.

Por otro lado, desde el Cordobazo, se intensificó también la actividad del movimiento gremial clasista y combativo, que en Córdoba estaba representado por los sindicatos de Fiat, Concord y Materfer (SITRAC-SITRAM), Luz y Fuerza (liderado por Tosco) y SMATA, bajo la conducción de René Salamanca.



Las ansias de los manifestantes fueron exteriorizadas de los más variados modos. Uno de los métodos empleados fue el que registra la nota gráfica: la captura y posterior incendio de vehículos.

La Voz del Interior, 31 de mayo de 1969

En este clima de movilización permanente, Córdoba vuelve a ser protagonista del derrumbe de otro gobierno. En marzo de 1971, tras el anuncio del gobernador Uriburu de que cortaría de un tajo a la “víbora roja”, en clara alusión al clasismo, un nuevo movimiento de masas, conocido como “Viborazo”, de menor magnitud que el Cordobazo, dejaba sin apoyos militares a Levingston.

El 23 de marzo de 1971, el general Alejandro Lanusse asumía la presidencia. Desde un primer momento, planteó la intención de abrir el juego político y reencauzar la actividad partidaria, sin proscripciones.

Sin embargo, la espiral de violencia seguía siendo incontenible. Ante esta situación, los militares optaban por un recrudescimiento de la represión ilegal y de la violación de los derechos humanos. Un claro ejemplo de ello fue el fusilamiento de presos políticos que habían intentado fugarse del penal de Rawson, el 22 de agosto de 1972. Sólo tres de los 19 detenidos lograron salvar su vida y relatar lo que sería conocido como la **masacre de Trelew**.



La Nación, 27 de marzo de 1961



La Nación, 27 de agosto de 1972

Ante la falta de alternativas, Lanusse dio a conocer el plan a través del cual los militares dejarían paso a la vida institucional. Conocido como el “Gran Acuerdo Nacional”, establecería los límites en los que se daría la transición hacia la democracia. Por un lado, se buscaba respaldar a los intereses de los sectores dominantes; y, por otro, mantener el control de la represión.

Lanusse logró vetar la candidatura de Perón tras imponer como condicionamiento la residencia en el país con anterioridad a agosto de 1972. Aun así, en noviembre de 1972, el viejo líder regresa a la Argentina, luego de 18 años de exilio. Fruto de las negociaciones que logró poner en marcha a su retorno, queda conformado el Frente Justicialista de Liberación

(FREJULI), una alianza electoral con partidos menores que presentaría al candidato del peronismo en las elecciones de marzo de 1973.

La fórmula, Héctor Cámpora-Vicente Solano Lima fue establecida pocos días después. La campaña electoral tendría como lema “Cámpora al gobierno, Perón al poder”. Después de un corto proceso preelectoral, las elecciones tuvieron lugar el 11 de marzo de 1973. El FREJULI se impuso contundentemente, abriendo paso hacia una futura pero cercana tercera presidencia de Perón.

VIII. MODELOS ECONÓMICOS EN PUGNA: DESARROLLISMO - LIBERALISMO (1955-1973).

La alternancia institucional entre gobiernos civiles y militares tuvo su correlato en la política económica del período, ya que la inestabilidad del sistema político marcó una oscilación permanente entre modelos cercanos al desarrollismo y medidas de corte liberal ortodoxas.

Al comienzo del período, la Revolución Libertadora procuró desperonizar la economía a través de la eliminación del intervencionismo estatal. Fueron eliminados mecanismos de control del comercio exterior y de cambios y se intentó estimular las exportaciones.

Por su parte, Arturo Frondizi emprendió el proyecto desarrollista, según el cual, el futuro de la nación estaba supeditado a la incorporación exitosa de todo el espacio nacional al proceso de modernización. Para tal fin, la industrialización y el estímulo al ingreso de inversiones extranjeras, se tornaban herramientas fundamentales. A pesar de lograr parcialmente sus objetivos, otras medidas no corrieron con la misma suerte y el impacto inflacionario debió ser controlado mediante la aplicación de un plan de estabilización mediante la puesta en práctica de políticas liberales: recorte del gasto público, liberación de precios y limitación a los aumentos salariales.

El interregno de Guido acentuó este tipo de medidas, a los fines de resolver el atraso cambiario que había engendrado el modelo desarrollista, reducir la inflación y equilibrar las cuentas del sector público. Sin embargo, la contracción económica generó un aumento de desempleo que Illia debió afrontar.

La gestión radical apostó por una reactivación de la economía que permitiera reabsorber las nuevas producciones surgidas de la industrialización desarrollista. La inflación se moderó, la economía creció y la balanza comercial mostró resultados positivos hasta 1966.

Un nuevo golpe militar marcó el regreso hacia políticas liberales. Onganía convocó a Adalberto Krieger Vasena para conducir el proceso de estabilización de la economía. El plan contenía muchas de las medidas tradicionales de los planes de ajuste y estabilización aplicados desde 1955, pero con algunas innovaciones, como las retenciones a las exportaciones, el aumento de la recaudación impositiva o la devaluación de la moneda.

La caída de Onganía, le devolvió un breve impulso a las políticas desarrollistas de la mano del Ministro de Economía de Roberto Levingston, Aldo Ferrer. La economía se reorientó a favor del capital nacional y de la creación de establecimientos industriales.

Hacia finales del período, Lanusse sufrió una nueva pérdida de rumbo económico, marcado por la caída del salario real, la fuga de divisas y el desempleo.

IX. A MODO DE CIERRE

El período culmina con el fracaso de los regímenes autoritarios en su intento frustrado de construir bases legítimas para un accionar que contrarrestara las bases del poder social del peronismo. Desde los militares del golpe del 55' (que caracterizaron al régimen peronista como una dictadura totalitaria y levantaron los estandartes de la democracia y la libertad, poniéndose como objetivo el establecimiento de un régimen parlamentario y de partidos) hasta la Revolución Argentina en el 66' se observa el descrédito hacia la democracia como parte indispensable del sistema político. Poco a poco se construyó y fortaleció en ciertos sectores la idea de que la política era un “problema” para el país.

Al mismo tiempo que se derrumban las características básicas de un sistema político democrático, donde los actores compiten electoralmente de manera libre, la figura del adversario mutó hacia la del enemigo. Sobre todo se construirá una imagen de la subversión que será retomada cuando el proceso culmine en la próxima dictadura de 1976.

Las “semidemocracias”, o democracias tuteladas, se frustraron una tras otra puesto que sus mismas bases de poder eran ilegítimas. Como plantea Cavarozzi, toda la sociedad contribuía a la desestabilización de dichos gobiernos. La resistencia peronista, organizada y construida desde la resistencia directa a la proscripción, se transformó en un movimiento dinámico cuya cultura y experiencia social fueron características singulares del período.

El conflicto social y político altamente voraz de este período convivo, no obstante, con un desarrollo económico increíble que lleva a altos estándares de vida en la sociedad. Diversos actores sociales se conjugaron para que la figura ausente, Perón, volviera al país. Esto implicaba además del fracaso directo de las fuerzas armadas, una nueva oportunidad política para los partidos que como el radicalismo buscaron salidas democráticas en su totalidad al autoritarismo militar. El Cordobazo represente el cenit de la resistencia obrera y la cristalización de nuevos actores que vieron en el conflicto una apertura hacia la radicalización. Las izquierdas irán cobrando gradualmente cada vez mayor importancia. La juventud asumirá a partir de este período una categoría política de compromiso visibilizándose aún más en la década siguiente.

El retorno a la democracia se vivirá como un triunfo político –no sólo desde el peronismo-, pero no obstante las fuerzas armadas no olvidarán su capacidad de intervenir y construir poder. La dictadura de 1976 muestra que los conflictos no se habían subsanado y que la violencia era la cara visible del sistema político argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- BRENNAN, J. y GORDILLO, M.: *Córdoba rebelde: el cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata, De la Campana, 2008
- CAVAROZZI, M.: *Autoritarismo y democracia. (1955-1983)*. Buenos Aires, CEAL, 1987.
- DE RIZ, L., *La política en suspenso 1966/1976*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- JAMES, D.: *Nueva Historia Argentina*, tomo IX, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2000.
- LOBATO, Z. y SURIANO, J.: *Nueva Historia Argentina. Atlas Histórico*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2000.
- SMULOVITZ, C.: «La eficacia como crítica y utopía. Notas sobre la caída de Illía », *Desarrollo Económico* V, 33 N° 131, octubre-diciembre de 1993.

5. Guiones conjeturales de las clases.

a) Clase individual. Miércoles 22 de agosto de 2012.

Objetivos

- Reconocer la alternancia institucional en el período 1958-1966, para analizar la inestabilidad político-institucional.
- Reconocer la “cuestión del peronismo” como una problemática política central en el período, para analizar las estrategias y posicionamientos de otros actores sociales: movimiento obrero, Fuerzas Armadas, Sociedad Civil.
- Reconocer las implicancias de la Guerra Fría en la Argentina, para analizar la Doctrina de Seguridad Nacional y el Onganiato.
- Analizar la Noche de los Lápices para reconocer el autoritarismo y represión durante el Onganiato.

14:45 Inicio de la clase. Integración de los contenidos fundamentales trabajados en las clases anteriores a partir de los ejes conceptuales propuestos para analizar el período (sistema político dual – polarización social – modelos económicos en pugna). Presentación del tema de la clase del día a partir del mismo andamiaje conceptual.

15:00 Lectura guiada del material de estudio elaborado por los docentes, acerca del interregno de Guido y la presidencia de Illia.

15:20 Se escuchará un pequeño fragmento de un discurso de Illia sobre la democracia (1:30 minutos).

15:23 Problematización sobre la campaña de acción psicológica en contra de A. Illia. Se solicitará a los alumnos que observen las imágenes incorporadas en el material y que cada uno tome nota en 2 minutos de las palabras claves que le sugieren las caricaturas, a los fines de identificar la imagen que la prensa intentaba construir del presidente y la puesta en práctica de una campaña desestabilizadora. Luego se consultará a los alumnos acerca de sus anotaciones.

15:30 La actividad anterior permitirá introducir sobre el golpe de Estado de 1966. Lectura guiada acerca de la Revolución Argentina.

15:40 Con el objetivo de identificar en concreto el autoritarismo y la represión en el Onganiato, se profundizará en la Noche de los Bastones Largos. Para tal fin, se procederá a la lectura de un documento de a dos. Mientras tanto, la docente pegará en el pizarrón una imagen que servirá de disparador luego.

15:55 Puesta en común sobre lo leído: ¿qué implicó la Noche de los Bastones Largos?

16:02 Cierre de la clase.

b) Clase individual. Lunes 27 de agosto de 2012.

10:55 Inicio de la proyección. Exposición dialogada sobre cultura de resistencia y sus diversas expresiones: organizaciones armadas, organizaciones que apuestan por la insurrección urbana, movimiento estudiantil, sacerdotes tercermundistas, sindicalismo combativo.

11:10 Exposición dialogada sobre el concepto de crisis de dominación social

11:15 Video sobre el Cordobazo

11:30 Exposición dialogada sobre lo observado en el video: contexto nacional e internacional, estructura productiva, sindicalismo en Córdoba, actores y acontecimientos.

11:40 Video sobre el período 1970-1973

11:55 Exposición dialogada sobre lo observado: el fracaso de la transición controlada, el regreso de Perón y las elecciones de 1973.

c) Clase individual de integración. Miércoles 29 de agosto de 2012.

14:50 Inicio de la clase. La docente expone que el objetivo de la clase es integrar los contenidos trabajados. Para tal fin, se propone la resolución de tres actividades de a dos. La primera de ellas, pretende recuperar los contenidos trabajados hacia el final de la clase anterior los cuales no pudieron ser problematizados en profundidad. Las restantes actividades se proponen comenzar a integrar los contenidos de la unidad.

15:00 Se llevará a cabo un plenario en el que los alumnos expondrán la resolución a las actividades.

15:10 La docente solicitará a los alumnos que en grupos elaboren un mapa conceptual que integre en un afiche los conceptos por ella brindados, teniendo en cuenta jerarquización y nexos: SISTEMA POLÍTICO DUAL – POLARIZACIÓN SOCIAL – MODELOS ECONÓMICOS EN PUGNA – AUTORITARISMO Y DEMOCRACIA PROSCRIPTIVA – PROSCRIPCIÓN DEL PERONISMO – PARLAMENTARISMO NEGRO – ALTERNANCIA INSTITUCIONAL – DICTADURAS MILITARES – DEMOCRACIA TUTELADA – LIBERALISMO – DESARROLLISMO – PERONISTAS – ANTIPERONISTAS – CULTURA DE RESISTENCIA – DESPERONIZACIÓN DE LA SOCIEDAD.

15:30 La docente solicitará que los alumnos expongan los afiches a sus compañeros y justifiquen sus relaciones conceptuales en un plenario.

15:50 Exposición dialogada integradora, utilizando el mapa conceptual elaborado por los docentes, el cual pone en juego una mayor cantidad de conceptos.

16:05 Cierre de la clase.

6. Recursos didácticos

a. Documento sobre la Noche de los Lápices.

Buenos Aires, Argentina, 30 de julio de 1966

Carta al Editor
The New York Times
New York

Estimados Señores:

Quisiera describirles un brutal incidente ocurrido anoche en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires y pedir que los lectores interesados envíen telegramas de protesta al presidente Onganía.

Ayer el Gobierno emitió una ley suprimiendo la autonomía de la Universidad de Buenos Aires y colocándola (por primera vez) bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación. El Gobierno disolvió los Consejos Superiores y Directivos de las universidades y decidió que de ahora en adelante la Universidad estaría controlada por los Decanos y el Rector, que funcionarían a las órdenes del Ministerio de Educación. A los Decanos y al Rector se les dio 48 horas de plazo para aceptar esto. Pero los Decanos y el Rector emitieron una declaración en la cual se negaban a aceptar la supresión de la autonomía universitaria.

Anoche a las 22, el Decano de la Facultad de Ciencias Exactas, Dr. Rolando García (un meteorólogo de fama que ha sido profesor de la Universidad de California en Los Ángeles), convocó a una reunión del Consejo Directivo de la Facultad (compuesto de profesores, graduados y estudiantes, con mayoría de profesores) e invitó a algunos otros profesores (entre los que me incluyo), a asistir al mismo. El objetivo de la reunión era asistir al mismo. El objetivo de la reunión era informar a los presentes sobre la decisión tomada por el Rector y los Decanos, y proponer una ratificación de la misma. Dicha ratificación fue aprobada por 14 votos a favor, con una abstención (proveniente de un representante estudiantil).

Luego de la votación, hubo un rumor de que la policía se dirigía hacia la Facultad de Ciencias Exactas con el propósito de entrar, que en breve plazo resultó cierto. La policía llegó y sin ninguna formalidad exigió la evacuación total del edificio, anunciando que entraría por la fuerza al cabo de 20 minutos (las puertas de la Facultad habían sido cerradas como símbolo de resistencia –aparte de esta medida no hubo resistencia). En el interior del edificio la gente (entre quienes me encontraba) permaneció inmóvil, a la expectativa. Había alrededor de 300, de los cuales 20 eran profesores y el resto estudiantes y docentes auxiliares. (Es común allí que esa hora de la noche haya mucha gente en la Facultad porque hay clases nocturnas, pero creo que la mayoría se quedó para expresar su solidaridad con la Universidad).

Entonces entró la policía. Me han dicho que tuvieron que forzar las puertas, pero lo primero que escuché fueron bombas, que resultaron ser gases lacrimógenos. Al poco tiempo estábamos todos llorando bajo los efectos de los gases. Luego llegaron soldados que nos ordenaron, a los gritos, pasar a una de las aulas grandes, donde nos hizo permanecer de pie, con los brazos en alto, contra una pared. El procedimiento para que hiciéramos eso fue gritarnos y pegarnos con palos. Los golpes se distribuían al azar y yo vi golpear intencionalmente a una mujer –todo esto sin ninguna provocación. Estoy completamente seguro de que ninguno de nosotros estaba armado, nadie ofreció resistencia y todo el mundo (entre quienes me incluyo) estaba asustado y no tenía la menor intención de resistir. Estábamos todos de pie contra la pared – rodeados por soldados con pistolas, todos gritando brutalmente (evidentemente estimulados por lo que estaban haciendo –se diría que estaban emocionalmente preparados para ejercer violencia sobre nosotros). Luego, a los alaridos, nos agarraron a uno por uno y nos empujaron hacia la salida del edificio. Pero nos hicieron pasar entre una doble fila de soldados, colocados a una distancia de

diez pies entre sí, que nos pegaban con palos o culatas de rifles y que nos pateaban rudamente en cualquier parte del cuerpo que pudieran alcanzar. Nos mantuvieron incluso a suficiente distancia uno de otro de modo que cada soldado pudiera golpear a cada uno de nosotros. Debo agregar que los soldados pegaron tan brutalmente como les era posible y yo (como todos los demás) fui golpeado en la cabeza, en el cuerpo, y en donde pudieron alcanzarme. Esta humillación fue sufrida por todos nosotros –mujeres, profesores distinguidos, el Decano y Vicedecano de la Facultad, auxiliares docentes y estudiantes. Hoy tengo el cuerpo dolorido por los golpes recibidos pero otros, menos afortunados que yo, han sido seriamente lastimados. El profesor Carlos Varsavsky, director del nuevo Radio observatorio de La Plata, recibió serias heridas en la cabeza, un ex secretario de la Facultad (Simón) de 70 años de edad fue gravemente lastimado, como asimismo Félix González Bonorino, el geólogo más eminente del país.

Después de esto, fuimos llevados a la comisaría seccional en camiones, donde nos retuvieron un cierto tiempo, después del cual los profesores fuimos dejados en libertad sin ninguna explicación. Según mi conocimiento, los estudiantes siguen presos. A mí me pusieron en libertad alrededor de las 3 de la mañana, de modo que estuve con la policía alrededor de cuatro horas.

No tengo conocimiento de que se haya ofrecido ninguna explicación por este comportamiento. Parece simplemente reflejar el odio para mí incomprensible, ya que a mi juicio constituyen un magnífico grupo, que han estado tratando de construir una atmósfera universitaria similar a la de las universidades norteamericanas. Esta conducta del Gobierno, a mi juicio, va a retrasar seriamente el desarrollo del país, por muchas razones entre las cuales se cuenta el hecho de que muchos de los mejores profesores se van a ir del país.

Warren Ambrose
Profesor de Matemáticas en
Massachussets Institute of Technology
Universidad Nacional de Buenos Aires

b. Imagen utilizada para el plenario realizado sobre un documento acerca de la Noche de los Lápices.



c. *Fragmentos del recurso multimedia.*

Crisis y caída de la Revolución Argentina

1. Cultura de Resistencia
Profundización del parlamentarismo negro y la polarización social

Radicalización de la cultura de resistencia, crisis de dominación y salida democrática

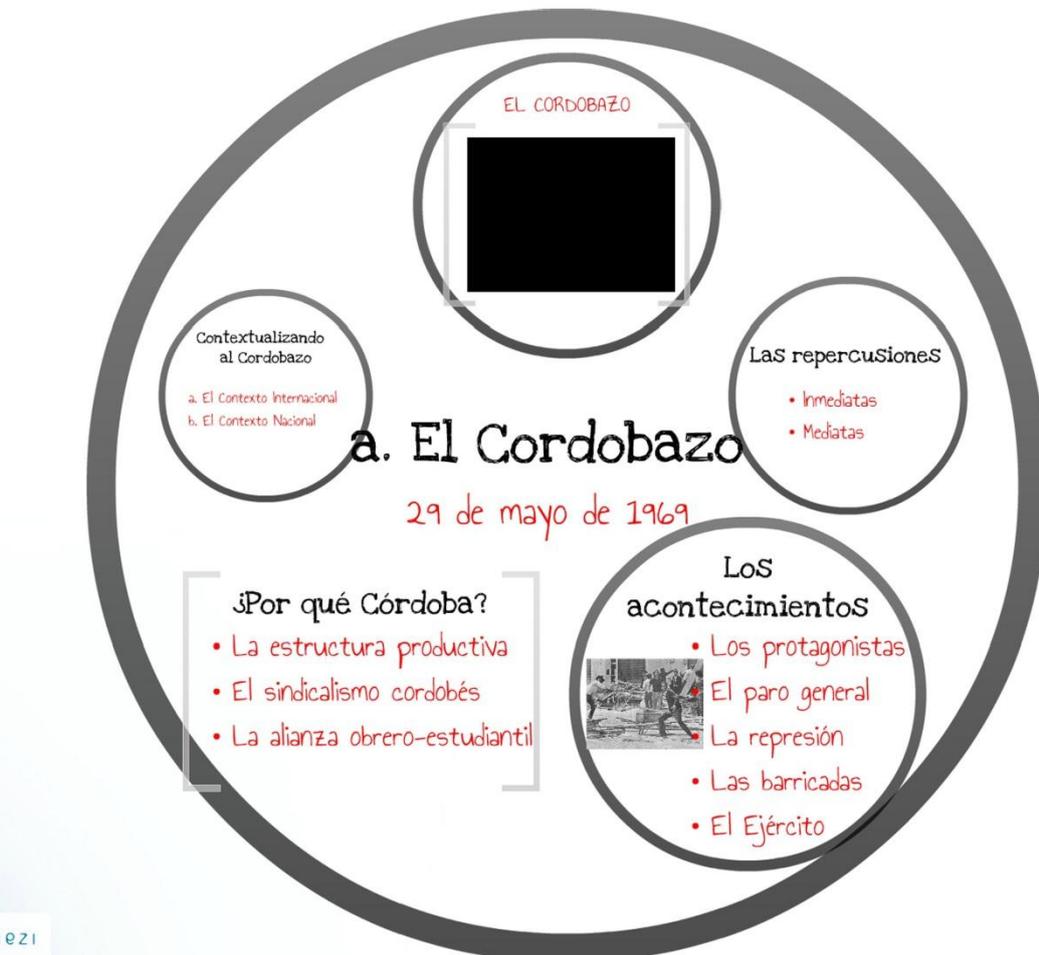
1. Cultura de Resistencia

Profundización del parlamentarismo negro y la polarización social

Radicalización de la Cultura de Resistencia

Como respuesta a la clausura de la participación política formal a la sociedad civil





Ante la agudización de la crisis,
la única opción para el régimen es la
implementación de una salida democrática



El fracaso de la
transición controlada,
la apertura a la
actividad partidaria y
las elecciones de 1973

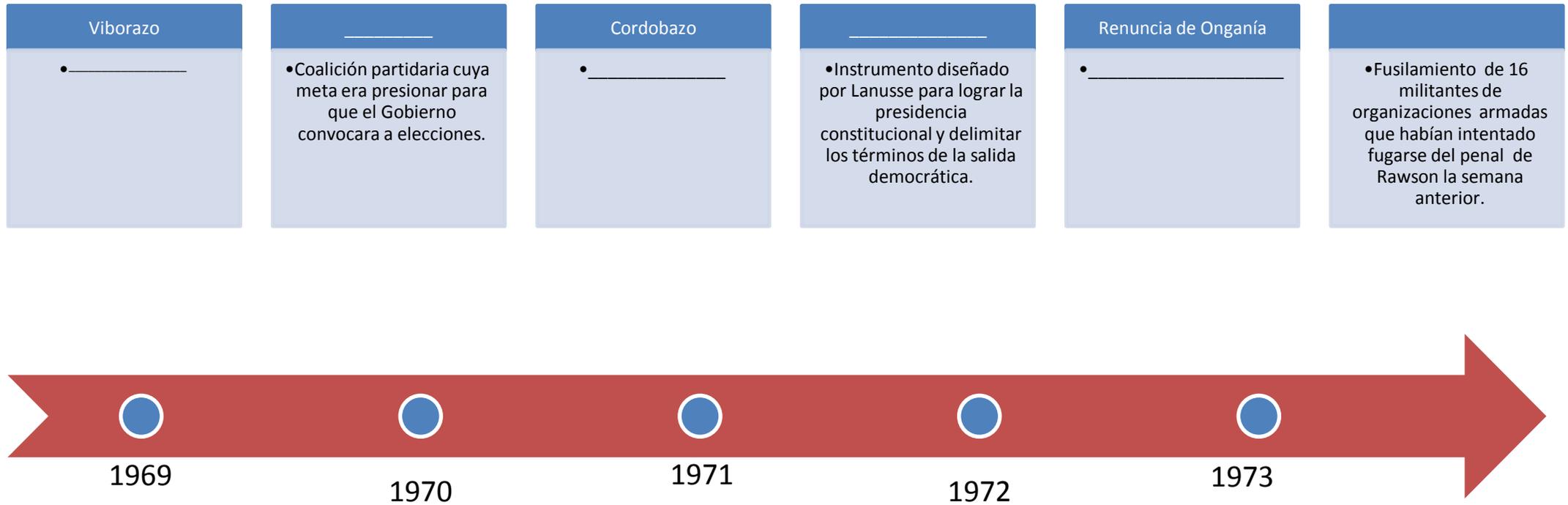


HACIA EL RETORNO DE LA DEMOCRACIA...

- La renuncia de Onganía (1970)
- La hora del pueblo (1970)
- La gestión de Levingston (1971)
- El Viborazo (1971)
- El gobierno de Lanusse (1971-1973)
- El Gran Acuerdo Nacional (1971)
- El regreso de Perón (1971)
- Las elecciones y el triunfo de H. Cámpora (1973)

7. Actividades de integración

a) Complete los siguientes recuadros y ordénelos cronológicamente en la línea de tiempo:



Tras elecciones libres, triunfa la fórmula de Héctor Cámpora-Vicente Solano Lima.

b) El “juego imposible” de la política argentina (1955-1966). Completa los espacios en blanco

PARTICIPANTES

- Partidos políticos antiperonistas
- _____
- Movimiento obrero y sindicalismo peronista.
- Árbitro del juego: _____



REGLAS DEL JUEGO

1. No se permite al _____ participar en el ámbito de la política formal. En su lugar, el _____ asumirá el rol de representación del movimiento.
2. Si por alguna razón, los peronistas -a través de un nuevo partido- ganan una elección importante, _____.
3. Los _____ pueden votar en blanco o por los partidos caracterizados como aceptables por el árbitro.
4. Los partidos _____ cambiar las reglas.
5. Los _____ intentarán tener el apoyo del participante mayoritario: _____. A cambio, deberán prometer la modificación de la regla que prohíbe su victoria en elecciones. Esta promesa no podrá ser cumplida, porque está prohibida por las reglas del juego, lo que determina una situación de _____.

Adaptado de O'Donnell: “Un juego imposible: competición y coaliciones entre partidos políticos de Argentina entre 1955 y 1966”, en Modernización y autoritarismo, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972.

<i>Subperíodo</i>	<i>Tipo de gobierno</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Rol de las Fuerzas Armadas</i>
Revolución Libertadora 1955-1958 (Lonardi Aramburu)		Desperonizar la sociedad.	
Arturo Frondizi 1958-1962		Vencer democráticamente al peronismo.	
José María Guido 1962-1963		Integración gradual y controlada del peronismo.	
Arturo Illia 1963-1966		Anular el liderazgo de Perón.	
Revolución Argentina 1966-1973 (Onganía – Levingston – Lanusse)		Despolitizar la sociedad.	

8. Recursos omitidos de las clases.

1. *Transcripción del recurso sonoro. Fragmento de un discurso de Arturo Illia. Originalmente seleccionado para la clase del miércoles 22 d agosto de 2012.*

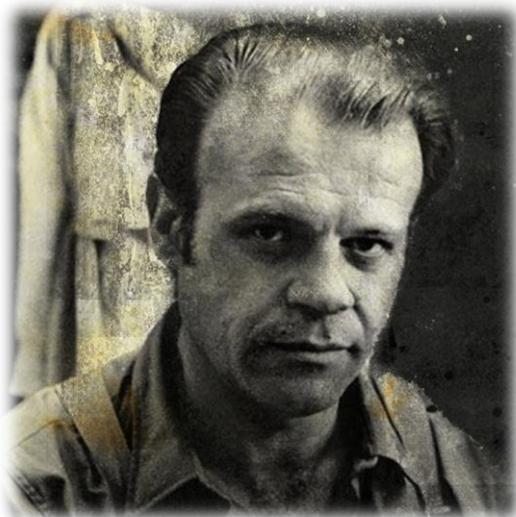
La democracia argentina necesita perfeccionamiento; pero, que quede bien establecido, perfeccionamiento no es sustitución totalitaria. Lo que nuestra democracia necesita es ser expresión de su verdadera esencia. Es que la esencia de la democracia no queda debidamente expresada por estructuras meramente jurídicas o por líricas afirmaciones de dignidad humana o de igualdad de los hombres ante la ley. Todo eso, si solo eso fuera, únicamente resultaría un espejismo pernicioso para calmar las ansias que el pueblo vive, en medio de un desierto de duras realidades económicas.

Ese propósito de perfeccionamiento de nuestra democracia, como forma de vida, no podrá lograrse a no ser que estemos resueltos a aceptar modificaciones sustanciales en las actuales estructuras económico-sociales de nuestro país, que devuelvan al pueblo argentino la fe en sus instituciones y sus gobernantes, y lo alienten para hacer todos los esfuerzos y soportar todos los sacrificios necesarios para afianzar el orden jurídico y materializar el progreso en todos los órdenes de la vida nacional. Es urgente proceder a modificar y reestructurar un estado de cosas que, por injustas, son inhumanas, e instaurar un orden social fundado en la justicia”.

2. *Recursos seleccionados para una actividad grupal diferenciada sobre radicalización de la cultura de izquierda.*

a. Entrevistas

EL CAUTIVERIO DE UN GUERRRERO



Desde el locutorio del penal de Rawson, el lunes 12, Agustín Tosco, dirigente sindical cordobés (detenido el 28 de abril del año pasado a disposición del Poder Ejecutivo), contestó este reportaje cuyo formulario le fue entregado por su abogado defensor, Hipólito Solari Yrigoyen, a pedido de Primera Plana.

-¿Cómo define usted la tendencia que representa dentro del panorama gremial cordobés?

Los gremios independientes de Córdoba constituyen un importante grupo de Sindicatos, no embanderados partidariamente, pero con una clara política de unidad combativa dentro del movimiento obrero. Sostienen que el sindicalismo no es sólo un medio de reivindicación económico-social de la clase obrera, sino que debe constituir una palanca política principal, en coincidencia con los demás sectores populares, para la liberación nacional y social argentina. Dentro de ese concepto han votado y sostienen la consigna fundamental aprobada por la Regional Córdoba de la CGT de llevar adelante "la lucha antiimperialista hacia el socialismo". Adhieren a la Comisión Nacional Intersindical y definen una básica identificación con la CGT de los argentinos y los gremios peronistas combativos, de

acuerdo a lo fijado por los Programas de La Falda y Huerta Grande, el Manifiesto del 1° de Mayo y el Documento de Octubre.

-¿Cuál debe ser, a su juicio, la misión del sindicalismo?

-En todo el país, que como el nuestro, lucha por su liberación nacional y social, el sindicalismo debe cumplir fundamentalmente la doble función que marca el proceso de la clase obrera y el pueblo. Por lo tanto le corresponde encarar la reivindicación consecuente de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales de los trabajadores y simultáneamente sumar los máximos esfuerzos desde su terreno específico para que políticamente el poder sea ejercido por el Pueblo.

-¿Qué opinión le merece el sindicalismo peronista combativo?

-Al definir que existen importantes coincidencias básicas entre nuestra orientación y la de los gremios peronistas combativos, destacamos una valoración positiva de la actividad y los objetivos que se traza este nucleamiento obrero en su permanente accionar por los derechos sindicales y populares.

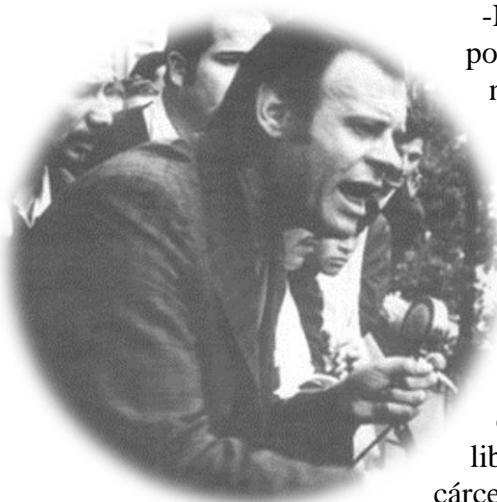
-¿Cómo vislumbra usted el camino hacia el socialismo nacional?

-El camino de todos los pueblos hacia el socialismo lleva intrínsecas las características nacionales de cada país. Resultaría aventurado señalar un camino específico y esquemático. Sí hay un ancho camino por el que transitan simultáneamente todas las fuerzas que luchan en todas las escenas de la vida nacional para erradicar un sistema de opresión, injusticias y miseria y construir una nueva sociedad, más justa y más humana. La unidad de esas fuerzas será un factor de aceleración del proceso histórico, con el cumplimiento de las etapas intermedias que deben recorrerse y con el aprovechamiento de las coyunturas favorables, cualesquiera que fueren, compatibles con el objetivo fundamental trazado.

-Sobre la propuesta de Perón en vistas a un Frente Cívico de Liberación Nacional hay muchas interpretaciones y distorsiones. Pero ateniéndose a lo que el propio Perón ha definido, no se trata de una estructura orgánica sino de una coincidencia de hecho que se concreta a dos niveles: uno, superestructural, con las cúspides de los partidos y organismos populares; y otro infraestructural, a nivel de bases, mediante las mesas de trabajo y la movilización de masas, ambos teniendo como objetivo revolucionario la toma del poder por parte del pueblo, ya sea a través de las elecciones (si es posible) o a través de otras vías, si el camino comicial es cerrado por el fraude y la trampa. Así definido, ¿qué opina usted del Frente Cívico?

-Siempre he expuesto y sostenido con vehemencia que sólo la unidad de acción programática en los puntos fundamentales, e instrumentalmente orgánica de las fuerzas políticas populares, sin discriminaciones y sin la pérdida de la individualidad partidaria, será el factor fundamental para que el pueblo acceda al poder, se consolide en el mismo y materialice las transformaciones de contenido revolucionario que son de urgencia para nuestro tiempo. Tengo entendido que sobre eso se trabaja y espero que sus resultados sean fructíferos. Mientras tanto, la lucha debe continuar. Trabajadores, estudiantes, profesionales, sacerdotes, campesinos, entidades económicas nacionales, hombres y mujeres de toda condición y militancia, no renunciarán a su compromiso histórico de producir los hechos determinantes de un profundo cambio en las condiciones económicas, sociales y políticas actuales, con o sin formalismos electorales.

-¿No cree usted que resistirse a una opción política concreta a nivel nacional colocará a su tendencia, tarde o temprano, en el callejón sin salida de un aislacionismo estéril?



-Nuestra lucha ni la opción de la unidad de las fuerzas políticas populares, tal como lo expresé precedentemente, de ninguna manera puede colocarnos en un aislamiento estéril: porque la unidad y la lucha están en la conciencia y el corazón del pueblo. ¿Qué otra cosa expresarían entonces la infinidad de movilizaciones populares masivas protagonizadas heroicamente en los últimos años? ¿Y la de tantos hombres y mujeres argentinos que por su militancia popular y revolucionaria responden con su libertad o con su sangre por esos mismos ideales comunes? Allí estuvieron y están todos los que, sin distinciones partidarias, luchan efectivamente por la liberación del Pueblo y la Patria. Aquí, los que estamos en la cárcel, ratificamos nuestras posiciones manteniéndolas indeclinablemente, con el pleno optimismo que la causa popular y

liberadora triunfará.

-Sr. Tosco, ¿qué opina del movimiento obrero argentino?

-Es el factor fundamental de la lucha por la liberación nacional y la justicia social. Pero la conducción oficial del movimiento obrero está impugnada por nosotros, ya que responde a los planes de la conciliación del gobierno impuesto por los monopolios extranjeros y la reacción nacional, que pretende neutralizar la lucha de los trabajadores y demás sectores del pueblo.

-Sr. Tosco, ¿usted cree que el movimiento obrero argentino está polarizado?

-Creo que está polarizado en el sentido de definir perfectamente las reivindicaciones fundamentales a las que tiene derecho: un aumento de salarios del cuarenta por ciento, la lucha por los Derechos Humanos en Argentina, por las libertades públicas, por la libre expresión política de toda la ciudadanía, la lucha por el levantamiento de la ley de estado de sitio, por la derogación de la pena de muerte, por la derogación de la legislación ideológica represiva. En estos aspectos el movimiento obrero argentino está polarizado. Una cosa son los movimientos y otra las conducciones sindicales (...).

-Hace poco tiempo dirigentes peronistas de la Capital Federal dijeron que la lucha por la Liberación debía pasar indefectiblemente por una columna vertebral que era el peronismo. ¿Estas declaraciones que usted acaba de formular resumen a esa idea?

-No. Nosotros no compartimos ese criterio. Creemos que no se puede ser revolucionario si se es antiperonista, pero no es necesario ser peronista para ser revolucionario.

-¿Cuál es el papel del sindicalismo argentino, en este momento y con el actual gobierno?

-El enfrentamiento total a la actual política que es reaccionaria y antinacional. Y esto debe hacerse utilizando todos los medios de que dispone el movimiento obrero, junto a otros grupos como los profesionales, los pequeños y medianos industriales, los estudiantes, etc.

-Sr. Tosco. ¿De esto se deduce que la lucha por la liberación nacional no pasa, forzosamente, por la lucha armada?

-Forzosamente no pasa por la lucha armada. El proceso de liberación se realiza de distintas maneras. Cuando el régimen impide que se respeten los derechos humanos, existen diversas opciones, una de ellas la opción sindical, que es la que hemos adoptado, y respetamos a quienes ejerzan otras opciones.

-Respetar a quienes ejerzan otras opciones, Sr. Tosco, ¿significa explicar la acción terrorista?

-Nosotros no somos partidarios del terrorismo. De cualquier manera, la violencia y el terrorismo, se originan en el sistema de opresión en que vivimos. Esto ya ha sido denunciado por el Documento del Episcopado de Medellín que denuncia que en América Latina existe una violencia institucionalizada. Por ejemplo, es orden público, que la policía reprima una manifestación obrera, cuando para nosotros manifestar es un derecho inalienable del pueblo.

Fuente: *Primera Plana*, 20 de Junio de 1972 (Cárcel de Rawson).

TOSCO, Agustín: *Textos reunidos 1953-1972*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.

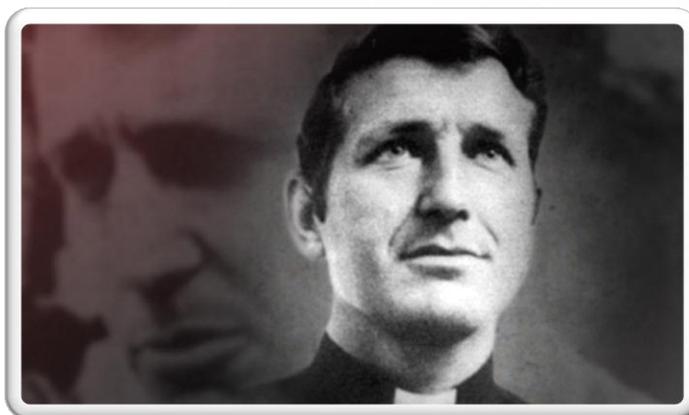


UN CURA SE CONFIESA

ue muchas veces señalado como un sacerdote subversivo. Sin embargo, Carlos Mugica (el polémico capellán porteño) cree respetar los mandatos de Cristo y descerraja sus iras contra "las jerarquías clericales comprometidas con el dinero, el privilegio y el desorden establecido en todo el país".

Rubio, de ojos azules, pulóver de cuello alto y pantalones negros, no parece un sacerdote; sólo los libros que trepan por las paredes de su departamento de un ambiente, en el barrio de Palermo, en Buenos Aires, denuncian la presencia de un miembro de la Iglesia Católica.

Es que Carlos Mugica (39, Profesor de teología en las facultades de Economía, Ciencias Políticas y Derecho de la Universidad del Salvador y capellán de la parroquia San Francisco Solano, en Villa Luro), a diferencia de la nueva corriente de sacerdotes católicos, prefiere ignorar ese halo paternalista, el status privilegiado que la sociedad se empeña en otorgarle, para dar de sí -espontáneamente, sin premeditación- la imagen de lo que cree ser: simplemente un hombre



común, con toda la riqueza y las limitaciones de los seres humanos; a lo sumo, siente quizá con más profundidad que sus "hermanos" -palabra habitual en su vocabulario- una problemática responsabilidad, ser también mensajero de sus conflictos.

Pero esa humildad -que se refleja inflexivamente en su manera de vivir- no le permitió soslayar una creciente popularidad alrededor de su figura. Lo publicaron así sus declaraciones por radio y televisión ("El socialismo -espetó en una de las emisiones del programa Tiempo Nuevo, dirigido por Bernardo Neustadt, en Canal 11- es el régimen que menos contraría la moral cristiana"); lo sacaron del anonimato pronunciamientos tales como el que barbotó cuando Arturo Illia fue elegido presidente de la Nación: "Hoy es un día triste para el país -dijo Mugica el 12 de octubre de 1963-, una parte importante del pueblo argentino ha sido marginado de los comicios y será dirigido por un hombre a quien sólo votó el 18 por ciento de los electores".

-Sin embargo, cuando usted eligió ser sacerdote no enarbolaba las mismas banderas.

En efecto. Ingresé al seminario hace 18 años, en 1951, y vivía en esa época, el catolicismo individualista, fiel al slogan "salva tu alma".

-Muchos cristianos siguen aferrados a esa concepción maniquea (alma: buena; cuerpo: malo). Y aún más: persisten en adoptar la posición que usted calificó de individualista. ¿A qué se debe?

A una visión distorsionada de la realidad. El cristianismo es esencialmente comunitario. No decimos "padre mío" sino "padre nuestro". Para entender claramente esto basta con acercarse al pueblo. Estar en contacto directo con él. Cuando yo estaba en el seminario iba a un conventillo de la calle Catamarca. Allí viví algo muy especial, trascendente en mi evolución; precisamente en el contacto con los hermanos míos del conventillo descubrí lo que ahora llamaría el subconsciente de Buenos Aires. El día que cayó Perón fui, como siempre al conventillo y encontré escrita en la puerta esta frase: "Sin Perón no hay patria ni Dios. Abajo los curas". Mientras tanto, en el barrio Norte se habían lanzado a tocar todas las campanas y yo mismo estaba contento con la caída de Perón. Eso revela la alineación en que vivía, propia de mi condición social, de la visión distorsionada de la realidad que yo tenía entonces, y también la Iglesia en la que militaba, aunque ya por esa época muchos sacerdotes vivían en contacto directo con su pueblo.

-¿Qué papel supone usted que jugó la Iglesia en ese momento?

-Pienso que entonces algunos sectores de la Iglesia estaban identificados con la oligarquía. No digo que la Iglesia volteó a Perón sino que contribuyó a voltearlo. Pero pienso que también había deterioro en las filas peronistas. Creo que el peronismo perdió fuerza revolucionaria desde la muerte de Evita.

-¿Cuál cree que debe ser su verdadero compromiso con los argentinos, con su pueblo?

-Pienso, siguiendo las directivas del Episcopado, que debo actuar desde el pueblo y con el pueblo: vivir el compromiso a fondo, conocer las tristezas, las inquietudes, las alegrías de mi gente a fondo, sentirlas en carne propia. Todos los días voy a una villa miseria de Retiro, que se llama Comunicaciones. Allí aprendo y allí enseño el mensaje de Cristo.

-¿Quiénes cree usted que no se comprometen (...)?

-Aquellos que ven a un tipo sufrir en la villa miseria y dicen: "pobre". Aquellos que se compadecen pero pasan de largo y siguen viviendo como burgueses. San Agustín fue muy claro al respecto: "Hay muchos que parece que están adentro de la Iglesia y sin embargo están afuera". Es decir: son muchos los que fueron bautizados o tomaron la comunión pero no tienen amor concreto por su prójimo. Son cristianos muertos, no son cristianos. Por eso hay mucha gente que va a comulgar a misa, cree que comulga pero solamente traga la hostia. Cree que recibe la comunión y no se da cuenta de lo que eso quiere decir. Exactamente: común unión. Y si yo voy a recibir la comunión y soy racista, o sectario, o un explotador que oprime a su hermano, me dice San Pablo: "Ingiero el cuerpo del Señor indignamente; me trago y me bebo mi propia condenación". Porque vivir en el egoísmo, eso es el pecado. Aquel que se la pasa contemplándose el ombligo es un pobre hombre que ya tiene el infierno en vida, que vive en el pecado.



-¿Pero cuál es, cuál debe ser la actitud del cristiano ante lo que usted llama el desorden establecido, la violencia organizada del sistema?

-Del Evangelio no podemos sacar en conclusión que hoy, ante el desorden establecido, el cristiano deba usar la fuerza. Pero tampoco podemos sacar en conclusión que no deba usarla. Cualquiera de las dos posiciones significaría ideologizar el Evangelio, que más que una ideología es un mensaje de vida. Pasará Marx, pasará el Che Guevara, pasará Mao, y Cristo quedará. Por eso pienso que es tan compatible con el Evangelio la posición de un Luther King como la ideología de un Camilo Torres.

-¿En cuál de esas tendencias se enrolaría usted?

-Se me ocurre que actualmente en la de la no violencia. Como dijo Monseñor Devoto: "Yo no soy violento, pero no sé qué va a ser de mí si las cosas siguen así". Pero ojo: pienso que hay muchos que exaltan la no violencia ignorando lo que es. Porque Luther King, uno de sus principales teorizadores, fue asesinado. Es decir: la no violencia no es quedarse en el molde sino denunciar, poner bien de manifiesto la existencia de la violencia institucionalizada. Y para eso también hay que poner el cuero. Pero que esté claro: si yo ante el desorden establecido enfrente lo que llamo la contraviolencia y logro reducir la violencia total, es legítimo que la use. Pero si sólo exacerbo aún más la violencia del sistema contra el pueblo, no puedo menos que pensar que es contraproducente que la utilice.

-Un cristiano, ¿tiene derecho a matar?

-No lo sé. Lo que sí está claro es que tiene la obligación de morir por sus hermanos. Pienso que tenemos mucho miedo a la violencia por una actitud individualista. De repente nos escandalizamos porque alguien puso una bomba en la casa de un oligarca, pero no nos escandalizamos de que todos los días en las villas miserias o en el interior del país mueran niños famélicos porque sus padres ganan sueldos de archimiseria. La idea fundamental me parece que es ésta: el cristiano tiene que dar la vida por sus hermanos de una manera eficaz. Cada uno verá

de acuerdo con su ideología, de acuerdo con la valoración particular que haga de la realidad, con la información que tenga, lo que tiene que hacer.

-¿Qué piensa que deben hacer los sacerdotes en sociedades socialistas?

-Cumplir con su función habitual: enseñar y amar. Yo no conozco China, pero tengo entendido que allí hay algo positivo: creo que ahora hay 700 millones de chinos que tienen pantalones y antes no sabían que era usarlos. Lo que me preocupa de China es que puede haber algo así como una especie de imperialismo cultural. Es decir, no me gusta que los chinos pretendan exportar su modelo de revolución a todo el mundo. Contra eso tendrían que combatir los sacerdotes, contra el dogmatismo político. Con respecto a los llamados países socialistas de Europa, pienso que son naciones que se encaminan cada día más rápidamente hacia el capitalismo, precisamente porque se metieron con corsé en el socialismo. De todas maneras no me cabe la menor duda de que los pueblos son los verdaderos artífices de su destino y, aunque yo personalmente crea que el sistema menos alejado de la moral y del Evangelio es el socialismo, se me ocurre que en la Argentina tenemos que hacer nuestra revolución, nuestro socialismo, que no necesariamente debe adaptarse a modelos preestablecidos. Además, estoy seguro de que ese proceso pasa, aquí, por el peronismo.

-Usted se lo acusa de pregonar una filosofía de vida casi rayana en el ascetismo, que no coincide con su manera de vivir, más acorde -se dice- con hombres de su misma extracción social.

-Usted ve donde vivo: es un cuarto en una terraza de una casa de departamentos bacana, pero un cuarto al fin. Además es cierto: yo soy de origen oligarca, y eso tiene sus limitaciones. El hecho de que a mí nunca me haya faltado nada tal vez haya relativizado mi visión de las cosas. Pero también es cierto que a la oligarquía la conozco de adentro y sé, efectiva, concretamente, cuales son sus corrupciones. De todas maneras a mí no me falta absolutamente nada, pero trato de que me sobren cosas.



Fuente: Revista 7 Días, Junio de 1972.



socialista.

Suele sorprender, sobre todo en el extranjero, que una de las manifestaciones más importantes de las guerrillas en la Argentina sea peronista y esgrima como consigna el retorno de Perón al país y al gobierno. Sectores del peronismo reformista también reclaman ese retorno y lo han procurado inútilmente por la vía del pacto político, las elecciones, etc. Tales sectores, por otra parte, se conformarían con un regreso al gobierno peronista de tipo constitucional y parlamentario de 1945 al '55 y con una revolución nacional burguesa similar a la que se desarrolló pacíficamente en ese período, pero no reclaman e incluso rechazan una revolución social o más claramente,

-¿Qué clase de retorno y qué clase de gobierno propugnan las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP)?

-FAP: Su pregunta se refiere específicamente a que resolvamos la contradicción que significa que tanto sectores reformistas como organizaciones revolucionarias del movimiento peronista levante simultáneamente las mismas banderas.

Toda la resistencia peronista, a partir de 1955, ha tenido un denominador común: oponerse a la ofensiva oligárquica y a la penetración imperialista. Los métodos y las formas que llevó a la práctica son los métodos y formas que puede producir un movimiento nacional de un país dependiente que reúne en su seno a la casi totalidad de la clase trabajadora y simultáneamente a sectores burgueses. (Hasta 1955 la dirección del movimiento estuvo preponderantemente en manos de sectores de la burguesía nacional).

Lo importante es que todo este período de resistencia ha servido no sólo para decantar hombres y marginar a los sectores burgueses, sino también para profundizar a nivel masivo una metodología de lucha, cada vez mas protagonizada por la clase trabajadora.

El movimiento peronista esta constituido esencialmente por la clase trabajadora. El peronismo es la mayor y más clara identificación de clase de nuestro pueblo. A su vez el antiperonismo identifica a la oligarquía. La presencia insobornable del peronismo explica la dictadura militar en nuestro país. El peronismo sinónimo de pueblo impide cualquier maniobra reformista o seudodemocrática. Si esto es así, si en los últimos 25 años el peronismo ha constituido, sin lugar a dudas, la más consecuente oposición antioligárquica y antiperonista; así junto a la realidad incuestionable se verifica un profundo odio por parte de la oligarquía y simultáneamente un profundo amor y respeto, por parte del pueblo, hacia el líder máximo e indiscutible, así, a través de todos estos años, ha quedado demostrado que Perón no es encuadrable de ninguna manera dentro del sistema; está claro que significa el retorno de Perón y, además, que esto sólo es posible en el transcurso de un proceso revolucionario.

El retorno de Perón, es, entonces, una consigna revolucionaria porque es la más clara identificación de clase y porque está supeditado a la derrota total de la oligarquía por el pueblo en armas. La existencia de sectores, dentro del movimiento, que aún siguen manteniendo planteos reformistas se debe a que desde su origen integraron el peronismo sectores de la burguesía nacional que todavía subsisten y a cuyos planteos se adhieren dirigentes sindicales burocratizados. La representatividad de todos estos sectores está hoy en franco deterioro y su conducción es mas aparente que real.

Respecto a la segunda parte de su pregunta: es evidente que la humanidad marcha hoy en lo económico hacia formas socialistas de producción. Nosotros no nos contentaríamos con una perspectiva de mera distribución de riqueza. La liberación total, la creación del hombre nuevo que buscamos trasciende los marcos puramente económicos.

Las FAP no propugnan formas de gobierno. Las FAP fundamentan su estrategia en la construcción de una organización político-militar revolucionaria que se consolide en una guerra prolongada con la participación masiva del pueblo. Esta participación consciente del pueblo determinará la calidad y las formas de gobierno.

-Entre 1955 y 1959, principalmente sectores obreros peronistas libraron contra los regímenes que sucedieron a Perón una lucha armada heroica pero rudimentaria, a la que se llamó resistencia. Hoy se ve con claridad que aquella primera resistencia peronista fue negociada por los dirigentes políticos y sindicales que llegaron al pacto con el frondismo. ¿En qué es distinta la situación en 1970 y por qué es imposible la repetición de aquel proceso?

-FAP: Todos los métodos de lucha adoptados en la permanente actividad de resistencia del peronismo tuvieron como protagonista y ejecutor principal al conjunto de la clase trabajadora, y

efectivamente esa lucha fue negociada, y a veces traicionada por algunos de los dirigentes del peronismo. Pero todo este proceso produjo, por un lado, la progresiva participación de la clase trabajadora en la conducción misma de la lucha y, por otro, un nivel de conciencia que determina que hoy no exista la posibilidad de repetir experiencias ya agotadas. De aquí mismo han surgido los militantes y activistas que hoy conforman la organización revolucionaria peronista. Simultáneamente se produce el deterioro de las conducciones burocráticas, su pérdida de representatividad y de mando real. Todos los elementos, añadidos a la agudización de las condiciones objetivas, determinan la imposibilidad de repetición de procesos al estilo resistencia.

-En 1969 se dieron en la Argentina especiales acciones de masas, obrero-estudiantiles, que ocuparon ciudades enteras -Córdoba y Rosario- y derrotaron momentáneamente a la policía. A partir de ese momento la teoría de la insurgencia general como la vía revolucionaria para la Argentina se sumó a la teoría de la creación de un ejército popular y la lucha armada prolongada. Esas dos concepciones se reparten hoy el campo revolucionario. ¿Son excluyentes o bien deben reforzarse mutuamente las acciones de masas y las luchas armadas?

-FAP: Nuestra estrategia se opone a la teoría de la insurrección popular como vía revolucionaria. Y es erróneo fundamentar esa teoría en hechos como las acciones masivas de 1969 en nuestro país, que tampoco fueron guiadas por esa concepción. Tampoco se inscribieron en una estrategia de lucha armada. El nivel en que actualmente se desarrolla la ofensiva contrarrevolucionaria impone la lucha armada como una vía conducente al triunfo. Durante toda una primera etapa de la lucha de masas se seguirán dando en forma no coordinada con las acciones armadas de las organizaciones revolucionarias.

Este accionar el pueblo, es de todas maneras, conducente, en la medida en que aporta a uno de los objetivos de la guerra: el debilitamiento del enemigo. Es una tarea de los revolucionarios encontrar la manera de unificar, en una estrategia de conjunto, todas las formas y niveles de lucha.

Nuestra tarea política fundamental en este momento es tratar de incorporar a las luchas reivindicativas métodos similares a los de la guerra revolucionaria. De allí que nuestras operaciones tienden a demostrar la viabilidad del método, por un lado, y la vulnerabilidad del régimen, por el otro. El grado a que lleguen las represiones policiales y la prepotencia patronal le imponen a la clase obrera la implementación de formas organizativas de clandestinidad y seguridad similares a las de las organizaciones armadas. Si bien este proceso es incipiente, es evidente que en la medida en que la clase trabajadora vaya adoptando nuevos métodos se han de elevar la calidad y la eficacia de la lucha de masas.

-Las FAP se iniciaron en 1968 con un fracaso en la guerrilla rural -Taco Ralo, en la provincia de Tucumán- y reaparecieron en 1969 y 1970 con varios triunfos en medios urbanos. Aparte del factor azar, que siempre puede pesar sobre operaciones aisladas, ¿es posible extraer de esa experiencia opuesta a Taco Ralo, algunas lecciones más generales sobre la guerrilla argentina?

-FAP: Taco Ralo se tiene que colocar dentro de la experiencia de la vanguardia latinoamericana. El ejemplo de la Revolución Cubana repercutió dentro de las filas del



peronismo, impulsando a su vanguardia a concretar las normas de la guerrilla rural. La derrota de Taco Ralo no significa que en nuestro país se dé por fracasado el método de la guerrilla rural. Las características específicas de la Argentina -grandes núcleos de concentración urbana, por un lado, y zonas geográficas y políticamente aptas para la lucha rural, por otro- determinan que la lucha armada se ha de verificar tanto en el terreno rural como en el urbano.

-Dentro de América Latina, la clase trabajadora argentina ha demostrado una capacidad excepcional de movilización y organización. ¿Eso crea condiciones distintas para la guerra revolucionaria que en otros países del continente? Concretamente, ¿es posible así quebrar la constante que caracteriza a los restantes movimientos guerrilleros, integrados principalmente por universitarios, intelectuales, estudiantes y en mucho menor grado por obreros?

-FAP: En las experiencias de lucha armada del peronismo, Uturuncos (primera guerrilla aparecida en 1959 en Tucumán), Taco Ralo, tuvieron relevante participación los compañeros trabajadores. La excepcional capacidad de organización y movilización que tiene nuestra clase trabajadora determina desde ya que solamente ha de quebrarse la citada constante de la composición de los grupos guerrilleros sino que nos hacen prever un desarrollo de la guerra del pueblo con características muy particulares.

-Se ha observado una presencia casi invariable de algunas mujeres en los grupos de acción de las FAP. ¿Qué significado se le da a este hecho?

-FAP: Nosotros partimos por principio de una amplia concepción revolucionaria de acuerdo a la cual la mujer tiene que tener el mismo grado de participación que el hombre en todos los procesos de la sociedad y, sobre todo, en el proceso de cambiar una sociedad que la ha sumergido en una situación de marginación y dependencia. Es por ello que en las FAP, mujeres y hombres tenemos el mismo grado de participación en todas las tareas revolucionarias y en todo tipo de responsabilidades, especialmente en la primera línea de combate. Además es la continuación de toda una trayectoria en nuestro movimiento, ejemplificada no sólo por Eva Perón sino también por las medidas concretas del gobierno peronista que elevaron a la mujer argentina en todos los ordenes especialmente el político.

-En varios países de América Latina se han desarrollado acciones armadas de organizaciones revolucionarias que se plantean objetivos de liberación nacional. ¿Existe ya una idea o estrategia de continentalización de la guerra revolucionaria?

-FAP: Señalamos como principal enemigo de la humanidad a los Estados Unidos de Norteamérica. En esta medida nos sentimos solidarizados con la lucha que desarrollan todos los pueblos sometidos del mundo en contra de este enemigo. La dominación de los Estados Unidos en América Latina tiene características muy claras y específicas. La lucha de nuestros pueblos por su liberación es la respuesta consciente a esa opresión (...).

Fuente: *Cristianismo y Revolución* N° 25 - Septiembre 1970



Miembro del Ejército Guerrillero del Pueblo (EGP) que operó en Salta bajo la dirección de Ricardo Masetti, Héctor Jouvé rememora el surgimiento y derrota de la primera guerrilla guevarista argentina.

- Comencemos con tu historia.

Nací en Belle Ville, Córdoba, en octubre de 1940, en el seno de una familia humilde. Mi abuelo era francés y ese es el origen de mi apellido. Mi padre era capataz en el Ministerio de Obras Públicas que tenía su base en Belle Ville, y dirigía los trabajos en la zona. Arreglaban colegios, hacían alcantarillas en el campo o trabajaban en la Escuela de Agronomía, que era nacional y muy importante.



- ¿En la facultad tuviste algún contacto político?

Antes, durante el '58, estuve militando para el frondicismo. Pero cuando vine a Córdoba me enganché con el Movimiento de la Paz, que estaba ligado al PC. A mí me había impactado mucho la Segunda Guerra Mundial, los campos de concentración. Me había conmovido mucho con algunas lecturas como Sin novedad en el frente, de Erick María Remarque, y La chispa de la vida, de Renard. También los relatos de los diarios. Todo eso me rompió la cabeza. Posteriormente la Guerra de Corea, Indochina...

- ¿Qué militancia tuviste en el PC?

-Fue una militancia muy rígida y mecánica. Yo lo aprovechaba a Pancho [Aricó], que era Secretario Político de Córdoba, y le planteaba distintos problemas políticos y teóricos y él me recomendaba: "Tenés que leer a Gramsci". Y bien, ahí empecé a leer libros, aprendí a discutir, a fundamentar. También leía libros de autores anarquistas. Después me empezaron a mandar a otros lugares, como Villa María, y a participar en reuniones de dirección. Me defendía bien. Luego fui a la colimba en Campo de Mayo, un año en una agrupación blindada. Pero desde allí seguí de cerca lo que pasaba en Cuba, la guerrilla en Venezuela, Sierra Falcón. Leía mucho sobre esas experiencias y también sobre el "Bogotazo" y Guatemala

- ¿Piensan en armar una guerrilla similar a la cubana?

Sí. Primero porque creíamos tener mucha información sobre la Argentina. Entonces pensábamos que el eslabón más débil de la cadena se encontraba en el norte. Nuestro proyecto también era rural, y nos interesaba la zona cercana al ingenio "San Martín".

- ¿Cuántos eran ese momento?

-Éramos poquísimos, pero la idea no era empezar a combatir. Primero había que conseguir dinero, armas y esas cosas. Eso implicaba una ruptura con el modelo del partido. Sí, militancia y política, por otros medios. Nuestro proyecto revolucionario se formó con un discurso completamente diferente y contra un programa oportunista y reformista. La ruptura se produjo por ahí.

- ¿Cómo continuó la cosa?

-Por entonces, un compañero que era de Tres Arroyos me había prestado su laboratorio fotográfico gracias al cual durante parte de 1962 viví de la fotografía. Como teníamos cámaras bastante buenas, la idea era explorar el norte como fotógrafos y poner el laboratorio en la zona. Eso nos daría una cobertura legal para recorrer lugares y, sobre todo, conocer personas. Pensábamos que de esa manera podríamos analizar cómo era la situación política en el norte.

- ¿Quiénes estuvieron dispuestos a ir?

-En principio íbamos a ir un compañero llamado Osvaldo y yo. Y estábamos preparando esas cosas cuando a mediados de agosto apareció Ciro Bustos, que había pasado por Belle Ville donde tenía un conocido, creo que medio pariente de él, que era bioquímico. Este tipo le dijo que hablara conmigo, "que tal vez Jouvé estaba en eso". Entonces nos encontramos y charlamos y me explicó que ellos tenían avanzadas unas cuantas cosas. Que habían explorado toda la zona,

incluso un poco más al norte de la que pensábamos nosotros, que tenían muy buen armamento, militantes que ya habían combatido y que poseían mucha experiencia. Y era cierto, pues había varios cubanos.

-¿Bustos explicitó que era una guerrilla de el Che?

-No. No dijo nada. De todos modos me enteré de eso más tarde, ya en el monte, pero no porque me lo dijeran, si no cuando aprendí a descifrar las claves de las cartas que venían de la isla.

-El alcance de la operación, por lo que te dijo Bustos ¿hasta donde llegaba?

Yo pensaba que era una cosa de propaganda armada, que nos íbamos a acercar más a los ingenios, a ese tipo de lugares. Y que íbamos a tratar de relacionarnos también con otra gente, de redes urbanas (...). Es decir, yo pensaba que se iba a tener un sustento urbano. Si no, no tenía sentido. Pero no estaba claro, no estaba expresado.

-Lo expresado era diferente...

Lo expresado era que por ahora éramos un soporte de la guerrilla. Soporte más bien de provisiones y ese tipo de cosas. En lo rural, pero en una zona donde no había mucha gente. Pero bien, ahí cerca estaba Yuto¹⁶⁴, que era un pueblo "importante" para la zona. La idea era tomar el pueblo, hacer una asamblea popular y convocar a la gente a la lucha armada. También movernos por la zona, posiblemente contactando a otras personas.

-¿Tenían apoyo de alguna organización política argentina?

Ninguno. Creo que ni John William Cooke sabía nada de esta experiencia, porque a él se lo pasaron por el costado. Pienso que la idea del Che era que el peronismo y el peronismo de izquierda estaban sumamente infiltrados. Por eso no le informaron a Cooke, que justamente estaba en Cuba con Alicia Eguren. Cuando le pregunté a Ricardo Masetti por Cooke, me respondió que no participaba. Supuse entonces que algo pasaba, porque Cooke hablaba todos los días con el Che.

-¿Cómo era Masetti?

Cuando llegamos era un tipo sumamente agradable. Muy seductor, con mucha fuerza. Con mucha convicción. Con voluntad. Y con un discurso lindo, digamos que era un discurso cubano, el discurso de Fidel y del Che. Era eso. Se presentó como "Comandante Segundo" y nunca dijo quién era en realidad. Yo empecé a sospechar un poquito que era Masetti, pero casi al final. Era un tipo jovial, que por ahí hacía un chiste. Así era, de llegada fácil. Generaba simpatía, digamos. Eso fue cuando llegamos y durante un tiempo fue así. Después, cuando había que hablar de cosas serias, se ponía serio. Podía pedir orden: "No, eso no" o cortar discusiones o intentos de diálogos sobre algún tema porque creía que no era lo que había



¹⁶⁴ Provincia de Jujuy.

que discutir. Pero bien, luego fue cambiando la cosa. En la finca también hubo cosas más "duras". Pero siempre bien, sin muchos problemas.

-¿No era evidente que estaban en el lugar políticamente equivocado?

No, porque pensábamos que la política la tenían que hacer en la ciudad. Nosotros éramos el foco, la chispa que encendía la pradera. Éramos el detonante revolucionario que podía catalizar ese proceso. La idea central era esa. Para nosotros estaban dadas las condiciones en la sociedad: los golpes de estado, la proscripción del peronismo, las luchas obreras... Por eso al principio nos propusimos tomar Aguas Blancas¹⁶⁵, aunque nos mataran a todos. Iba a primar el heroísmo. En las ciudades habría apoyos, contactos políticos para ir armando redes. Entonces nuestra guerrilla podría funcionar como el catalizador de un proceso diferente.

-¿Qué evaluación hiciste [después de la derrota]?

-Yo pensaba que había sido un desastre por una pésima conducción militar. Esto costaba mucho decirlo, pero con el tiempo pude hacerlo. Ahí también hablamos por primera vez de los fusilamientos. Pero al principio pensaba que fue un desastre militar y, desde lo político, un fracaso táctico. Pero en ese orden: primero lo pensé como un error militar y recién después como un error político (...). Y yo tenía la convicción que lo del Che se caía como lo nuestro, porque habían perdido los contactos con la ciudad. Tuve la sensación que habían calcado nuestra experiencia: un depósito enorme en un campamento que tuvieron que dejar, y después de eso a la intemperie, con los contactos en las ciudades cortados y una red urbana que no existía (...). Cuando murió el Che fue como una confirmación de todo esto. Y en esa época comienzo a pensar sobre lo que habían aprendido los norteamericanos. Era muy difícil que se los volviera a sorprender de la misma manera que en Cuba. Las condiciones ya no eran las mismas.

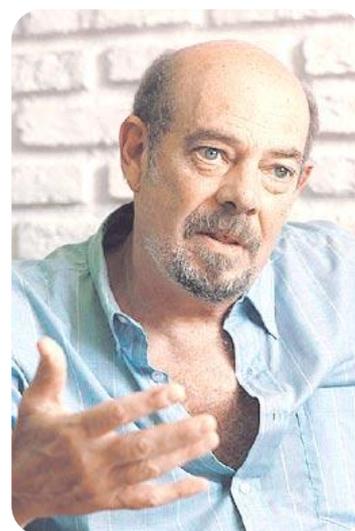
Fuente: <http://www.ejercitarlamemoria.com.ar>

“El déficit de la resistencia argentina fue la incapacidad para unirse”

En diálogo con El Eslabón, el ex líder guerrillero Enrique Gorriarán Merlo desentramó segmentos del horizonte político nacional.

Por Guillermo Grieco

Se lo nota autocrítico, reflexivo. Habla con la mirada firme y justiciera de un revolucionario. Su relato por el pasado más reciente está cargado de datos significativos. El ex líder guerrillero del Ejército Revolucionario del Pueblo, Enrique Gorriarán Merlo, es capaz de repasar los acontecimientos de un tramo efervescente de la historia argentina –del que fue reconocido y activo protagonista– con la misma urgencia con que se sucedieron. Sus sueños en la década del 70, su política, su lucha, las armas, sus errores y aciertos, el indulto que le permitió salir de la cárcel después de haber sido condenado a reclusión perpetua, el gobierno de Kirchner y sus propios proyectos políticos en la actualidad: de todo esto habla Gorriarán Merlo después de finalizar una de las tantas reuniones que mantiene con amigos y compañeros en su recorrida por distintos puntos del país, esta vez de paso por Rosario.



- ¿Cómo fue transitar ese camino que llevó a un sector de la

¹⁶⁵ Localidad de la provincia de Salta.

población a decidirse por la lucha armada como opción de resistencia?

- En el caso del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) fuimos adoptando los métodos de lucha que creíamos convenientes según cada momento. El primer acto político que realizó el PRT fue ir a elecciones legislativas en Tucumán en marzo de 1965. No sólo que fuimos a elecciones, sino que se ganó con el treinta y dos por ciento de los votos. Sacamos dos diputados nacionales: Benito Romano del peronismo revolucionario pero que trabajaba en alianza con nosotros y Simón Campos que era secretario general del Ingenio San Ramón en la localidad de Villa Quinteros y dirigente del PRT. Un senador provincial, Leandro Fote, que era secretario general del Ingenio San José y de la dirección del PRT. Nosotros luchábamos por la justicia social a través de las elecciones que era el método adoptado en la época. Después vino el golpe de Estado del año 66' y se terminaron las elecciones. A diputados y senadores los sacaron del Congreso, se prohibieron los partidos políticos, se intervinieron los sindicatos, las universidades. Poco después sucedió lo de "la noche de los bastones largos" lo que implicó el exilio de científicos y profesores que hasta el día de hoy se siente esa ausencia. El método de lucha que utilizamos fue promover la movilización popular a los efectos de recuperar las libertades perdidas. Pero a esas movilizaciones la dictadura respondía con la prisión, con la tortura y con el asesinato. Al mes de implantada la dictadura fue asesinado Santiago Pampillón en Córdoba. En enero del 67' en una movilización contra los cierres de Ingenios que había implementado la dictadura matan a Hilda Guerrero de Molina. A mediados del 69', cuando matan al estudiante Cabral en Corrientes, yo estaba en Rosario, donde se organizó una marcha en repudio al asesinato de Cabral y la respuesta fue el asesinato del estudiante Andrés Bello. Dos días después, organizamos una marcha de silencio para repudiar el asesinato de Bello y asesinan a Luis Blanco que tenía quince años. Una semana después viene el Cordobazo y en septiembre de ese año también se da el Rosariazo. Después, en marzo del 70, desaparece la primera persona que encabeza la lista de treinta mil desaparecidos en la Argentina, que es Alejandro Valdú.

En julio del 70' formamos el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y decidimos resistir con la lucha armada pensando que no había otra opción.

-¿Cómo era la relación con la población en ese momento? ¿Cómo se vivían los años previos a la llegada formal de la dictadura del 76?

-Siempre buscamos y en gran medida logramos la alianza con la población. Si no la guerrilla no hubiese podido resistir después de una lucha armada. Con respecto a la dictadura, hay un concepto que es fundamental, que está oculto intencionalmente: acá no hubo una dictadura, una democracia y otra dictadura. Acá hubo 18 años seguidos de terrorismo de Estado con distintas fachadas políticas. En el gobierno del 73' al 76' hubo sólo en Córdoba más desaparecidos que la dictadura anterior: 60 fueron los desaparecidos contra cincuenta y pico de la dictadura de Onganía. Y en total hubo 904 desaparecidos. El asesinato de prisioneros renació después de la masacre de Trelew con el gobierno de Lastiri en julio del 73' después de la caída de Cámpora. Hubo 2.500 asesinatos, siempre en ascenso, incluyendo el gobierno de Perón. Por ejemplo, antes de Perón habían asesinado a cinco dirigentes sindicales y durante su gobierno de ocho meses asesinaron a diecisiete, todos combativos, del ERP o de la Juventud Peronista (JP). La triple A (Alianza Anticomunista Argentina, liderada por López Rega) ya había actuado en Ezeiza. El de Perón fue un gobierno que subió por un método democrático como eran las elecciones, pero gobernó con un método contrainsurgente que es el terrorismo de Estado. Es más, uno de los cuatro íconos del terrorismo de Estado que es el robo de chicos no empezó ni con la primera ni con la segunda dictadura, sino en octubre del 74'. La primera desaparecida embarazada la secuestraron en Córdoba en marzo del 75'.



¿Cuándo se enteran que el golpe militar es inminente y qué deciden hacer para contrarrestarlo? Y por otra parte ¿dónde estuvieron marcados los principales errores de estrategia política en lo que hace a la resistencia?

Habíamos hecho varias propuestas de tregua en el 75'. Estuvimos reunidos con Alfonsín, con Balbín, con varios diputados, con representantes de todos los partidos políticos. Nosotros ofrecimos una tregua, dejar la lucha armada a cambio de la formación de un frente contra el fascismo y contra cualquier intento de golpe de Estado, pero la propuesta no tuvo eco. No sólo eso, ya que a los tres días de la reunión con Balbín donde nos dijo que no aceptaba nuestra propuesta, largó la teoría de la guerrilla industrial que servía de justificativo para matar activistas sindicales. Todo ese proceso de terrorismo de Estado del 73' al 76' no fue sólo de un sector del peronismo. Por ejemplo, Kirchner no apoyaba el terrorismo de Estado pero sí hoy convive con las mismas personas del mismo partido que sí lo hacían. Por eso se discute recién ahora después de treinta años, porque hay una complicidad en ese sentido. Uno cuando analiza el golpe del 76' se encuentra con que el segundo de la Secretaría de Prensa de Videla era Ricardo Yofre, secretario y amigo personal de Balbín. El 52% de las intendencias durante la dictadura estaban manejadas por miembros de partidos políticos, en primer lugar del radicalismo y en segundo del peronismo. Quiero decir que ninguna dictadura puede ejercerse si no hay una complicidad civil, además del apoyo industrial. En la segunda dictadura se produce un punto de inflexión en el sentido social. Es decir, con el programa económico que anuncia Martínez de Hoz (ministro de Economía en la dictadura) el 2 de abril del 76' es donde comienza todo este proceso que culmina ahora con esta marginación social que conocemos, llevada al extremo durante el gobierno de Menem. Los gobiernos militares, no sólo en Argentina sino en toda América latina, respondían a la Doctrina de Seguridad Nacional que era una política impulsada por Estados Unidos que promovía las dictaduras militares en todo el continente con el supuesto objetivo, digamos, para que el continente no se hiciera comunista. A eso respondían las dictaduras militares, a políticas prefijadas y no a errores de nadie. No obstante eso, cometimos errores en la estrategia. En cuanto al PRT, los dos errores más importantes fueron: no haber aceptado la tregua de Cámpora. Nosotros cuando Cámpora nos ofrece la tregua largamos una carta pública, conocida como "Carta Cámpora", donde decíamos que aceptábamos por respeto al voto popular no atacar a la policía y a lo que dependiera del Ministerio de Gobierno, pero que sí íbamos a seguir atacando a las Fuerzas Armadas y a las empresas multinacionales que estaban agazapadas a la espera de una oportunidad para volver a golpear. Cuando Cámpora libera los presos políticos, el 25 de mayo, se hizo la movilización del devotazo que impulsamos nosotros y hubo participación masiva porque mucha gente de la plaza, del peronismo, fue a la movilización ya que había un gran sentimiento a favor de la libertad de los presos. Nosotros conversamos en la dirección del PRT responder al gesto de Cámpora con otro gesto que era aceptar la tregua. Cuando estábamos en esa discusión ocurrió la masacre de Ezeiza el 20 de junio (...) Habíamos tomado previamente dos medidas indicativas: liberamos a un almirante y a un comandante de Gendarmería después que Cámpora liberó los presos. Estábamos en esa tesitura cuando pasó lo de Ezeiza y desistimos de continuar. Visto desde hoy, lo veo como un error. Primero que teníamos el suficiente aval de la población como para mantenernos en una situación de semiclandestinidad sin aparecer con mucha evidencia. Eso hubiese sido un gran acierto político porque hubiera permitido que la población identificara a la triple A como lo que era: una estrategia del poder del fascismo y no una organización de derecha que surgía para contrarrestar la guerrilla de izquierda. No obstante eso, fue la época que más crecimos: pasamos a tener de 400 militantes a más de cinco mil, del 73' al 75'. Eso era porque había una

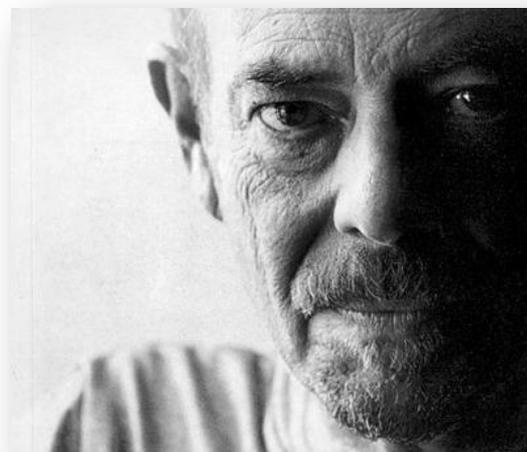
efervescencia popular y también una voluntad en un amplio sector de la población de cambios políticos profundos. De la otra manera hubiésemos crecido mucho más quedando colocados políticamente en una situación más clara y mejor. La población cansada de la situación y confundida termina apoyando a la dictadura. Nosotros ahí cometemos una segunda equivocación de apreciación política. Con la llegada del golpe, evaluamos que eso iba a provocar una generalización de la resistencia contra la dictadura y no un repliegue de la población como ocurrió, entre otras cosas, debido a la confusión que había por el apoyo de sectores políticos a la dictadura. Ese fue un error doloroso para nosotros porque nos dejó en una lucha de aparato a aparato, es decir, sin el respaldo tan grande que habíamos tenido de la población. Y en una lucha de aparato a aparato teníamos todas las de sufrir bajas que fue finalmente lo que ocurrió.

-¿Cómo era la relación con las demás resistencias armadas?

-Desde el principio hubo una voluntad común de todas las organizaciones de tratar de caminar hacia la unidad y eso tuvo expresiones importantes, por ejemplo, en la fuga de Trelew. Y digo hechos armados porque eran característicos de la época. La emboscada al general Sánchez quien era jefe del Segundo Cuerpo de Ejército, fue hecha por el ERP y las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) que después se unen a Montoneros. Hubo una serie de coordinaciones políticas comunes hasta el año 73'. En ese año nos distanciamos de Montoneros, que junto al ERP eran las organizaciones armadas más numerosas. Esa relación se retomó a fines del 74' después de la muerte de Perón, en una reunión de la que participó Perón por Montoneros y yo por el ERP. A partir de ahí se intentó la fusión a través de una organización llamada Organización para la Liberación Argentina (OLA) hasta que llegaron los grandes hechos represivos como la muerte de Roby (Mario Roberto Santucho, militante del ERP), el exilio de muchos Montoneros y la organización no se pudo concretar. Es más, creo que el déficit fundamental que tuvo la resistencia argentina fue la incapacidad para unirse. Cualquier proceso revolucionario de cambio requiere dos condiciones: una es la unidad de las fuerzas revolucionarias y la otra, la división de las élites dominantes. Esa situación sucedió en el país hasta el año 73' por eso cayó la primera dictadura. Después del 73' pasó lo inverso, nos dividimos nosotros y se unieron ellos. Montoneros apoyaba al gobierno y nosotros estábamos en contra.

Figura emblemática de los años sesenta y setenta, la historia de Juan Carlos Cibelli, que ocupó un lugar de relevancia en la formación de las Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL), revela episodios desconocidos y controvertidos aspecto de la militancia armada.

-Comencemos con los datos personales.



–Muy bien, nací el 7 de octubre de 1935, en Chivilicoy, provincia de Buenos Aires, en el seno de una familia de chacareros. Antes de convertirse en un reducto conservador Chivilicoy era una de las zonas más progresistas de la provincia (...).

–Y políticamente, ¿cuáles eran tus alternativas o tus elecciones?

–Mi padre era conservador. Después, con la llegada de Perón en el 43, como muchos conservadores se convirtió en peronista. Por él comencé a escuchar sobre las reivindicaciones obreras. Y gracias a mi único tío radical, tuve las primeras nociones de Reforma Agraria. Todos los demás hablaban de cuestiones obreras. Mi vieja, que tenía otro nivel intelectual, me inculcó otro concepto: el de la justicia, que me marcaría para siempre: si algo era injusto, había que luchar para que sea justo. Y así me fui formando. Por un lado, con lo que mi viejo me decía sobre las reivindicaciones obreras y cuánto era lo que Perón había hecho por ellas. Por otro lado, mi vieja y el tema de la justicia. A los quince años era todo un peronista.

–¿Y como siguió tu relación con el peronismo?

– Bien, exactamente hasta la muerte de Eva Perón, cuando vivo una experiencia que va a marcarme a fuego.

–¿Qué pasó?

–Resulta que yo era escolta de bandera, y cuando muere Eva Perón tuve que realizar todos los días, durante un mes y medio, la misma ceremonia: nos llevaban a la plaza del pueblo, donde se velaba un retrato de Evita, con crespón negro y todo, y ahí nos teníamos que quedar custodiando el retrato, en posición de firme, durante 45 minutos; después, cuando nos íbamos, teníamos que dar el pésame al jefe del partido, al intendente, al jefe de la CGT y a la jefa de la rama femenina. Eso me indignó tanto, que ya no pude ser nunca más peronista.

–¿Cómo siguió tu militancia?

–Después del golpe, y por varios años, me dediqué a la militancia bancaria, hasta que en la famosa huelga del 58 fuimos todos en cana. La Asociación Bancaria dio la orden de tomar las sucursales y la única sucursal tomada fue la mía. ¿Se imaginan? Nos sacaron encadenados, custodiados con fusiles y nos llevaron a Campo de Mayo. Aquello fue increíble. Los familiares de los detenidos fueron todos para allá, atravesaron los controles, las vallas, invadieron Campo de Mayo y llegaron hasta donde estábamos nosotros. Un auténtico quilombo para la “libertadura”.

–Tu experiencia práctica comenzó a ser tan importante como la teórica.

–A mi me afianzó muchísimo la actividad sindical y comencé a ser un dirigente destacado del gremio. Hasta llegamos a organizar un comité de huelga que llevó adelante una histórica huelga de 62 días. Eso me dio mucha calle”. Nos reuníamos cada media hora y volvíamos a dispersarnos y así todo el día, para impedir funcionar a los bancos. Finalmente, con Frondizi como presidente, sobreviene la derrota. La Asociación Bancaria da la orden de plegarnos a una huelga general y yo soy de los pocos que la cumplen.

–¿Qué los precipitó a comenzar a prepararse?

–El Plan CONINTES y la toma del frigorífico Lisandro de la Torre nos alentó a fundar la organización. Casi enseguida se produjo la huelga del frigorífico Monte Grande, justo en una zona muy cercana a la que estábamos nosotros.

–¿Cómo continuó el desarrollo de la organización?

–En el 59 hicimos ese trabajo en la carne y seguimos con la formación teórica. Yo me convertí en el especialista en economía y, por consiguiente, agarré el manual de economía de la URSS y con eso daba un cursito, ¿leer a Marx? Ni loco, a lo sumo Politzer. Además, por mi intervención en el gremio, era el encargado de las cuestiones gremiales. Jorge Pérez, a la vez, se encargaba de la realidad internacional, que conocía a fondo.

–¿Qué estrategia política se daban?

–Entre 1964 y 1965 se produce la etapa más original de la organización y la que más frutos acarreó, sobre todo en los aspectos que hacen a la planificación de acciones. Ayudó mucho tener un concepto de acumulación, que nos permitió una estrategia sin tiempo. Sabíamos que la revolución no estaba a la vuelta de la esquina.

–¿Tenían relaciones con los cubanos, como otros grupos de la época?

–Los cubanos vinieron a acá buscar gente para hacer cursos de guerra de guerrillas, con la estrategia de considerar a los Andes como la columna vertebral de la guerrilla. El único grupo que no viajó fue el nuestro. Primero, porque acá la revolución se iba a dar en la ciudad y no en el campo; teníamos 82% de población urbana, y un desarrollo industrial proletario muy importante en los suburbios de las grandes ciudades, como Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Entonces, si querían ayudarnos a nosotros, que éramos los que haríamos la revolución, exigimos que nos dieran otro tipo de apoyo.



–¿Cómo se decidieron a realizar una tarea armada?

–Finalmente, llegó la hora de la verdad y había que probarse. La primera acción se preparó durante un año. El blanco era el Instituto Geográfico Militar, ubicado en la avenida Santa Fe, donde había dos compañeros haciendo la colimba. La idea fue que durante ese año, y aprovechando los contactos, planificaríamos una acción que culminaría con el robo de todas las armas. Primero se le encargó a nuestros dos colimbas que roben la llave de la sala de armas, le hagan un molde de plastilina y la dupliquen. La cosa marchó muy bien y para confirmar nuestra planificación, me mandaron a mí a sacar fotos del interior y a recorrerlo hasta llegar al blanco final, chequeando que todas nuestras informaciones fueran correctas.

–¿Pero ustedes abrieron un frente en Tucumán?

–Es verdad. Yo fui el encargado de abrir ese frente rural, seguramente por mis antecedentes de chacarero. Pero en realidad fuimos a Tucumán buscando un lugar seguro donde guardar gente. Sabíamos lo importante que era la FOTIA, pero la cuestión campesina era secundaria. Pensábamos que los “suburbios” del país iban a realizar su aporte de gente, pero todo se iba a decidir en Buenos Aires. La guerrilla rural, a lo sumo, podía servir como una maniobra de distracción. Por consiguiente veíamos que lo del Che no andaba y que sus copias locales no

iban a servir. Afirmábamos que se seguían utilizando –como ahora– teorías y conceptos elaborados en otras latitudes y con otras idiosincrasias. En cambio, nosotros, seguíamos reivindicando nuestra autonomía en el campo de la elaboración. Ninguno planteó jamás ir a la guerrilla rural. Eso lo teníamos claro.

–¿Qué relación tuvieron con otras organizaciones?

–Ninguna, porque partíamos de la siguiente premisa: todas las organizaciones revolucionarias están infiltradas por el enemigo; por consiguiente, si nosotros nos conectamos con ellas, tendremos al enemigo detrás. Entonces apenas nos veíamos muy esporádicamente con algún compañero de confianza probada. Incluso con Tupamaros: queríamos tener relación con ellos pero la seguridad lo impedía. Con la dirección nueva la cosa cambió. Ellos se abrieron y se conectaron con organizaciones similares a la nuestra.

–¿La crisis de la organización estalló por estos motivos?

–Exactamente, porque no se podía seguir siendo tan cerrados, tan secta. El problema es que los compañeros “medios” cometieron el error de irse para el otro extremo. Y ahí se terminó la cosa.

–¿Cuáles fueron los operativos más importantes?

–Los más refinados el IGM y el Banco Popular de Liniers. Esos fueron realmente de “rififi”. Campo de Mayo y el 7° de Infantería se descubrieron, pero esos dos no. Las falsificaciones también estuvieron muy bien hechas. Lo que

iba a ser muy pero muy grande era el asalto al tren pagador de Luján, que traía muchísima guita para ser quemada. Si nos robábamos eso, nunca la iban a localizar, porque era plata usada y sin control de numeración.

–¿Realizaron secuestros?

–No. Nos oponíamos a los secuestros, decíamos que no era revolucionario. Además, señalábamos que nunca había que responder a las provocaciones del enemigo con muertes. Nunca, jamás. “Las víctimas las tenemos que poner nosotros”, decíamos. Porque si no perdemos la batalla política.

–Al cabo de los años, ¿qué evaluación haces de tu experiencia en las FAL?

–Lo primero que me pregunto es por qué nos pasó esto, cómo llegamos a esto. Y me contesto: yo nací en el 35

y hasta el 58 casi no conocí la democracia; lo de Frondizi fue más que efímero, Illía duró tres años y medio. Hasta el año 70, había habido escasos años de democracia y todo lo demás había sido garrote. Nosotros nos mimetizamos con el enemigo, con el mismo que nos garroteaba. En algunos aspectos adoptamos su propia lógica. Intentamos de alguna manera que la revolución fuera cosa de los trabajadores, pero después fuimos corridos por la dinámica militar. Creo que no fuimos dialécticos, sino “aplicadores” de formas que funcionaron en otro lado. Además había un pensamiento absolutamente dicotómico: o eras revolucionario o eras contrarrevolucionario. Punto. Creo que una de las claves más importantes reside en la cuota elevadísima de autoritarismo que hay en el conjunto de la sociedad y sus expresiones institucionales: la iglesia, el ejército, los sindicatos... Casi, casi, como que no podía ser de otra manera.

a. Cuadro a completar en plenario

	Entrevistado(s)	Organización/corriente a la que pertenece	Objetivos de la organización/corriente	Conceptos fundamentales sostenidos por la organización/corriente de acuerdo a la entrevista
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

9. Registros ampliados de clases.

a. Clase del día miércoles 22 de agosto de 2012.

Referencias

Registro de Agustín Rojas

Registro de la tutora

Registro de la memoria

13:00 Ingresamos al aula con Agustín para pegar la línea de tiempo que utilizaré durante la clase. Dejo mis pertenencias sobre el banco del profesor y me dispongo a probar el radiograbador que me prestó el personal de la Biblioteca para utilizar un recurso sonoro. Corroboro que el reproductor funciona correctamente, excepto con el número de pista del CD que había decidido utilizar durante la clase. Decido omitir el recurso para evitar que los inconvenientes con el equipo demoren la realización del resto de las actividades previstas para la clase. Mientras espero que suene el timbre, reviso el guión conjetural y el material de estudio.

13:15 Suena el timbre. Llega el preceptor al aula, hace ingresar a los pocos alumnos reunidos al lado de la puerta del aula y espera a que lleguen el resto de los chicos. A los pocos minutos hace su ingreso el docente a cargo del curso y esperamos la llegada de la tutora para dar inicio a la clase.

13:22 Saludo al grupo como una estrategia para delimitar el inicio de la clase. Comienza Constanza y advierte evaluación. Los chicos preguntan acerca de la evaluación. Se retoman los contenidos de Cavarozzi y las clases de Agustín. **Recupera ejes que trabajó en la primera clase, con conceptos de Cavarozzi (hay pocos alumnos y van llegando).** *El ingreso de alumnos es constante, lo que interrumpe la exposición dialogada.* **Constanza expone haciendo preguntas sobre cómo se plantea la proscripción del peronismo. (Están un poco dispersos y trata de recuperar lo planteado por Agustín) (...) Hoy vamos a trabajar el sistema político dual, la polarización social y los modelos económicos en pugna.**

Alumno: ¿tenía que ver con el grupo como Montoneros?

Constanza: sí, es lo que van a ver y el por qué de esta polarización.

Alumno: ¿Cómo es, fuerzas armadas y el resto de los sectores, no ya peronistas y antiperonistas?

C.: Sí, claro. La sociedad civil se diferencia de las Fuerzas Armadas.

A.: Sí, pero ¿cómo? ¿La sociedad civil contra las FFAA?

13:30 Lectura guiada.

C.: Vamos a la lectura. ¿quién se ofrece para leer?

Se inicia la lectura.

Constanza plantea la inestabilidad política.

A.: ¿qué significó? ¿Que se cambien los Ministros del Estado?

C.: Sí, claro. Hay cambios en los ministerios, casi 50 en total, imaginen lo que eso implica.

Los alumnos se asombran por la inestabilidad en la presidencia de Guido.

A.: (lee)

Se retoma la polarización social.

C.: ¿qué sectores describe el material que trabajamos? Hay una tensión en las FFAA, hay grupos, los dos antiperonistas, azules y colorados.

C.: ¿quiénes son los azules?

A.: Los legalistas

C.: Sí, ¿qué significa?

A.: Son los que respetan las leyes.

C.: Plantean la integración gradual del peronismo sin Perón. Los chicos cuestionan por qué fue gradual la integración del peronismo al sistema político.

Lucas: porque quieren la normalidad...

A.: pero participan ilegalmente. Mejor dicho, participan y lo hacen igual sin decir que eran peronistas.

Juli: Pero si muchos no quieren participar.

Emilia: le falta apoyo y quieren...

Percibo que hay cierta confusión acerca del antiperonismo de las FFAA y las diversas estrategias que optan azules y colorados, por lo que decido realizar un esquema en el pizarrón que diferencia las diversas soluciones que ambos grupos plantean frente al “problema del peronismo”.

PIZARRÓN:

AZULES → integración gradual del peronismo.

COLORADOS → eliminación del peronismo.

C.: Sí, tiene que ver con todo lo que ustedes dicen, ya que implica un muro de contención al peronismo. ¿Qué sucede internacionalmente?

A.: La Guerra Fría

Me acerco a la línea de tiempo que se encuentra pegada en la pared, para señalar la representación de la Guerra Fría.

A.: ¡Ah! ¡Pero claro!

A.: ¿Por qué es gradual? ¿Tiene importancia?

C.: Sí, porque estaba intentando la integración sin Perón.

(...)

Se continúa la actividad con los alumnos interesados en la radicalización de la política. Pregunta un alumno: “¿Y el Che?”.

A.: Y Guevara está bajando desde Bolivia.

A.: ¿Colorados por alguna razón?

C.: No, fue en contraposición al nombre elegido por la facción legalista, azules. (...) Estos enfrentamientos entre azules y colorados van a desembocar en conflictos armados por el control de las FFAA. (Hay silencio y Constanza va planteando ideas).

A.: Los azules querían integrar

(...)

A.: ¿Qué apoyo tenían los colorados?

C.: Militar y civil, lo importante es que el sector que triunfa es el de los azules (...).

Juli: Cualquier discusión lleva al peronismo y al antiperonismo.

El conflicto entre azules y colorados sirve para explicar las diferencias entre las Fuerzas Armadas. Y los alumnos preguntan cuáles son esas especificaciones.

(Continúa la lectura) (Preguntan acerca de la cantidad de muertos).

Los alumnos muestran interés en el porcentaje electoral sacado por Illia.

Constanza pregunta sobre el rol de los sindicatos.

C.: Es necesario recordar que rol tienen los sindicatos en este período, teniendo en cuenta que los sindicatos estaba manejados por Perón.

A.: Querían hacer permanecer las ideas de Perón.

A.: ¿Existía la burocracia sindical?

C.: Sí, es el momento de conformación de lo que vamos a conocer después como la burocracia sindical.

(Preguntan por la marcha y acontecimientos de ayer)

C.: El rol que asumen los sindicatos es el de representar los intereses del peronismo y de los trabajadores.

A.: ¿Cómo se diferencia de un partido político?

C.: No son lo mismo un sindicato y un partido político (por qué no decir la cuestión de la agremiación).

(continúa la lectura, están muy atentos)

Constanza pregunta “¿qué sectores comienzan a diferenciarse en el movimiento obrero?”. Los alumnos intentan identificar las facciones gremiales.

A.: Vandor!

C.: Hay tres sectores... ¿Saben lo que son las 62 organizaciones?

A.: No...

C.: Cuando en el '60 se comienzan a normalizar los sindicatos... ¿saben lo que significa normalizar?

A.: (...)

C.: Se van a reorganizar internamente, en el año 57' a partir del Congreso (se van perdiendo) (hay 22 alumnos) (plantea la división de gremios: participativos que plantean el integracionismo político, un 2º grupo independientes y 3º grupo combativos (...)) (genera dudas porque están perdidos y no pueden ubicar). Hay pequeñas dificultades para interpretar el desenvolvimiento de la CGT y su fraccionamiento.

Mi intención era poder explicar las diferencias entre los sectores que caracterizaban al sindicalismo. Sin embargo, a medida que intento detenerme en las especificidades de cada una de las vertientes, reparo en que debo explicar concretos históricos indispensables para que los alumnos puedan comprender las diferencias entre sectores. Comienzo a temer que extenderme en la explicación de estos concretos, desvía la atención que había logrado conseguir en el aula. Constató que los alumnos no pueden seguirme y que mi exposición no está siendo lo suficientemente clara como pretendía. Decido por ello explicar brevemente cada uno de los sectores y seguir con la clase.

Un alumno pregunta sobre el Operativo Retorno.

13:58 Actividad sobre imágenes. Los alumnos se interesan en las imágenes. Los alumnos preguntan sobre el origen de las caricaturas.

14:15 ¿Cuáles serían las palabras claves que sugieren las imágenes? Solicito a los alumnos que anoten en sus materiales de estudio cuáles son esas palabras. Dejo que se tomen dos minutos para escribirlas. Mientras tanto, camino por entre los bancos, ya que los alumnos me llaman para preguntarme acerca de las caricaturas. Una vez transcurrido el tiempo que había dispuesto para que contestaran, invito a los alumnos a que digan qué palabras anotaron. Participan ordenadamente y mientras tanto anoto las palabras que me sugieren en el pizarrón. Los alumnos dicen palabras que les transmiten las imágenes y sacan conclusiones.

PLENARIO

PIZARRÓN:

Debilidad	Débil
Despreocupado	
Lentitud	Insignificante

A.: Basta, vamos a pensar que era así realmente.

C.: Esto es una campaña de acción psicológica, ¿por qué?

A.: Porque esas imágenes instalan la idea.

Alumno: “querían deslegitimar su imagen”. Los alumnos siguen contando lo que les transmiten las imágenes.

C.: Sí, claro, va a construir una imagen que va a fijarse en el imaginario popular.

A.: ¡¡¡Claro!!! Esa imagen débil de la fuente que aparece...

C.: No suele recordarse que el PBI creció un 8% y sólo se evoca la lentitud (...)

Constanza intenta transmitir los efectos de la acción psicológica. Los alumnos muestran risas.

14:12 Lectura guiada. Una imagen de Mafalda motiva a hablar a los alumnos sobre democracia. **(volvemos a leer)**

14:55 Autoritarismo y represión.

C.: Está planteando una diferencia fundamental... Constanza pregunta ¿Por qué la polarización se profundiza?

A.: Despolitizar... Los alumnos agregan contenidos sacados de la guía.

C.: sí, tiene que despolitizar el tratamiento de las cuestiones políticas económicas y reemplazar la política por la administración. Por eso se profundiza la radicalización.

C.: Explica la Doctrina de Seguridad Nacional. Y los alumnos sacan conclusiones sobre la Doctrina de Seguridad Nacional.

A.: ¿Qué pasó?

C.: Las Fuerzas Armadas asumen un nuevo rol, ahora el control de la función política para despolitizar y profundizar la represión.

14.18 Lectura del documento: **¿de qué acontecimiento se trata y qué consecuencias trae?** Los alumnos leen en silencio. Y Constanza pega un afiche en el pizarrón.

Plenario del material. “¿Qué conclusiones sacan del texto?”-pregunta Constanza. Luego hace referencia a la Noche de los Lápices. Los alumnos sacan conclusiones sobre la “fuga de cerebros”. Un alumno pregunta sobre la UBA. **Cierre: Con una anécdota de computadoras, Eudeba, CONICET.**

C.: Bueno, hemos visto el último período de democracia tutelada de Illia y la llegada de las FFAA con la Revolución Argentina con el objetivo de despolitizar a la sociedad. Nos vemos la próxima clase.

14.34 Fin de la clase.

b. Clase del día lunes 27 de agosto de 2012.

Referencias

Registro de Agustín Rojas

Registro de la tutora

Registro de la memoria

10:47 **Sala de proyección.** Los alumnos ya saben que deben dirigirse directamente al aula. Algunos llegan antes de que toque el timbre y preguntan si pueden quedarse, respondo afirmativamente. **Comenzamos un poco tarde. Constanza recupera la clase pasada. Hay un ruido horrible, perforan en el techo.** Intento continuar la *exposición dialogada a pesar del ruido*. Plantea los conceptos de la clase de hoy. **Chicos preguntan por la evaluación.** Particularmente sobre qué temas se evaluarán.

10: 55 Aún entra gente. Constanza consigue atención. Constanza retoma los conceptos de Parlamentarismo Negro y explica algunas concepciones de la política de Onganía. Los alumnos están atentos a los conceptos que Constanza retoma y resignifica. **Alumno: sindicatos. Va pasando el power point. Constanza: radicalización. Le advierto sobre dificultad del concepto. Cande pregunta. Constanza responde con claridad. Define cultura de resistencia. Alumna: ¿qué? -Están en contra, hay partidos proscriptos.** Alumna pregunta sobre los partidos políticos y su vinculación con las ideas. **Cande E. aporta. Constanza: organizaciones armadas a partir del Cordobazo. Ya desde 1959 aparecieron grupos armados: dos vertientes ideológicas. Chicos preguntan. Constanza se acerca para responder; el resto no escucha [RUIDO HORRIBLE]. Me consultan sobre la Nueva Izquierda desde un banco, aprovechando que el ruido toma imposible continuar con la clase. Constanza explica y pregunta antes “¿Qué es la Nueva Izquierda?”. Constanza habla de Nueva izquierda: diferente al PC ruso. Campesinado latinoamericano. Organizaciones armadas, sacerdotes tercermundistas.** Un taladro genera un ruido potente y detiene la clase. Constanza y los alumnos se enojan. Constanza explica el foquismo y luego el concepto de insurrección popular. Los alumnos intentan diferenciar a los diferentes actores radicalizados. Constanza se sienta al medio de los bancos y continúa la exposición dialogada con los alumnos. **Constanza: ¿qué saben de los sacerdotes tercermundistas? Joaquín responde algo que no escucho. Constanza: Concilio Vaticano II, reformas, Idioma. Nuevo rol del sacerdote, ligados a los pobres.** Susana interviene y aclara algunos conceptos. Constanza utiliza una película como ejemplo y los alumnos responden óptimamente. **Cande B: ¿qué es lo que hacen? Constanza: ¿no vieron Elefante Blanco? Reivindica el trabajo de Mugica.**

11:16 Continúa la actividad con las imágenes. Susana interviene y explica el perfil de los militantes de los '70. Susana advierte que lo esquemática de la exposición puede no transmitir que hubo vidas detrás de cada opción. Aclaro que fue necesario juntar dos clases en una, por falta de tiempo y que quizás por eso no hayamos podido trabajar en profundidad cada vertiente de la cultura de resistencia. Constanza menciona El Cordobazo mientras explica los movimientos estudiantiles y los alumnos muestran gran interés.

11:23 Luego se continúa con la crisis del régimen 1966-1972. Los alumnos y Susana elogian el recurso virtual utilizado por Constanza. Se visualiza un documental a partir de recurso. Los alumnos miran atentamente y en silencio.

11:25 Cordobazo -> relato Encuentro. Los chicos atienden, más allá del ruido.

11:40 **Finaliza el video. Constanza completa. Vuelve atrás analizando sindicalismo.** Constanza pregunta si el documental ha gustado y los alumnos responden óptimamente. **¿Por**

qué Córdoba? Los alumnos participan **de manera desordenada sobre** las particularidades de Córdoba. **Constanza modera.** Los alumnos se ponen inquietos, preguntan por qué se hará la alianza obrero-estudiantil.

11:50 Constanza intenta continuar utilizando al Cordobazo para explicar la crisis del régimen. **Carola pregunta sobre la crisis “¿de qué?”.** **Volvemos al “prezi”.** **Muerte de Aramburu.** Utiliza aún el recurso y los alumnos responden atentos. Susana interviene y hace referencia a Weber.

11:55 Se termina de explicar los últimos rasgos de la Resistencia y se inicia un nuevo documental.

12:02 Finaliza el documental. **Constanza cierra con apertura democrática. Listado de hechos claves.** Los alumnos se muestran un tanto abrumados por la cantidad de acontecimientos desconocidos para ellos y toman nota de ellos. **Constanza usa exposición dialogada. Los chicos escuchan pero ya no participan.** Constanza continúa explicando los acontecimientos que llevan a la crisis del régimen. “¿Qué fue el Gran Acuerdo Nacional?” -pregunta Constanza. Algunos alumnos se distraen. Otros quieren saber qué fue El Viborazo. **Constanza lee documento sobre el Viborazo. Chicos opinan mezclando cosas.** Los alumnos comienzan a levantarse. Constanza saluda a los alumnos.

12:08 *Fin de la clase. Finalmente, dan la clase por terminada. Alumna se acerca a pedirme que retome la última parte de la clase para la próxima. Otro alumno se acerca a consultarme sobre su ausencia en la evaluación.*

10. Instrumento de evaluación

Tema 1

ESCUELA DE COMERCIO SUPERIOR MANUEL BELGRANO

FORMACIÓN HISTÓRICA – 7mo SECCIÓN 2

EVALUACIÓN

Tema 1

Año 2012

APELLIDO y Nombre.....

OBJETIVOS:

- Analizar el sistema político dual para reconocer la discontinuidad institucional (1955-1973) como una de las características que distinguen este período.
- Analizar la polarización social para reconocer la nueva correlación de fuerzas político-sociales entre las Fuerzas Armadas, los partidos políticos y el sindicalismo.
- Analizar la emergencia de una cultura de resistencia para visualizar el proceso de radicalización ideológica.
- Analizar la alternancia de modelos económicos liberales y desarrollistas, a los fines de reconocer los alcances de la inestabilidad institucional.

INTRODUCCIÓN

Luego del golpe de la **Revolución Libertadora**, en **1955**, los diferentes **actores sociales y políticos** antes marginados en las presidencias peronistas se disponen a construir **estrategias políticas** para adecuarse al sistema político vaciado del movimiento instaurado por Perón. En esta abrupta transición de una democracia de masas a una **“democracia proscriptiva”**, se configuran distintas prácticas políticas que parten de los agentes y su lugar respectivo en la sociedad. En esta evaluación intentaremos explicar cómo y por qué el **conflicto social** resultó inherente al sistema político que derivó en una **crisis** general.

ACTIVIDADES:

- 1- El golpe de estado contra el presidente Perón, en de 1955, determinó una crisis en el sistema político argentino que se cristalizó en lo que Cavarozzi denomina “dos bloques antagónicos” dentro de la sociedad.
 - a) **Responde de manera fundamentada:** ¿En qué consistió la polarización social, abiertamente conflictiva a partir de 1955, y qué estrategias adoptaron ambos bloques antagónicos?
 - b) **Elabora un breve texto en el que expliques** el “parlamentarismo negro” y establece una comparación entre las modalidades que adopta antes y después de 1966.
- 2- Completa el siguiente cuadro, ubicando en ellos los siguientes elementos: **Gob. De Lanusse – UCRP – Sindicalismo combativo – Sindicalismo negociador – Resistencia peronista – Gob. De Guido – Gob. De Onganía - UCRI – Democracia tutelada – Gobiernos de Facto-**. ¿Dónde cree que iría el concepto de **Legitimidad** –como expresión de lo genuino y lo socialmente movilizador? Justifica cualquier decisión sólo si lo cree necesario debajo del gráfico.

Subperíodo	ESTADO	SOCIEDAD CIVIL
1958-1966		
1966-1973		

3- De acuerdo a Marcelo Cavarozzi, en 1969 confluyen dos crisis. Por un lado, un cuestionamiento al régimen militar autoritario y, por otro, una crisis de dominación social.

-Realiza párrafos en los que explique el acontecimiento que evidencia la confluencia de ambas crisis. Tenga en cuenta para ello los actores sociales que participaron, las particularidades de la provincia en la que se desarrollan los acontecimientos y las implicancias para el régimen militar de Onganía.

4- El proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones en Argentina continuó dando lugar a diversas controversias, estas polemizaban en torno al desarrollo económico y social del país. **Elabore un esquema** teniendo en cuenta el tipo de industrialización, rol de estado, y capital que requiere el Desarrollismo.

5- **Analizar** el siguiente documento (canción popular) y realiza por escrito **una breve reflexión** sobre los sentimientos expresados en el mismo como parte del clima de época de la década del setenta.

Con el as de espadas nos domina
y con el de bastos entra a dar y dar y dar

Canción "Marcha de la Bronca"

Bronca cuando rien satisfechos
al haber comprado sus derechos
Bronca cuando se hacen moralistas
y entran a correr a los artistas
Bronca cuando a plena luz del día
sacan a pasear su hipocresía
Bronca de la brava, de la mía,
bronca que se puede recitar
Para los que toman lo que es nuestro
con el guante de disimular
Para el que maneja los piolines
de la marioneta general
Para el que ha marcado las barajas
y recibe siempre la mejor

¡Marcha! Un, dos...
No puedo ver
tanta mentija organizada
sin responder con voz ronca
mi brõnca
mi bronca

Bronca porque matan con descaro
pero nunca nada queda claro
Bronca porque roba el asaltante
pero también roba el comerciante
Bronca porque está prohibido todo
hasta lo que haré de cualquier modo
Bronca porque no se paga fianza
si nos encarcelan la esperanza
Los que mandan tienen este mundo
reprodrido y dividido en dos
Culpa de su afán de conquistarse
por la fuerza o por la explotación
Bronca pues entonces cuando quieren
que me corte el pelo sin razón,
es mejor tener el pelo libre
que la libertad con fijador

¡Marcha! Un, dos...
No puedo ver
tanto desastre organizado
sin responder con voz ronca
mi bronca
mi bronca
Bronca sin fusiles y sin bombas
Bronca con los dos dedos en V
Bronca que también es esperanza
Marcha de la bronca y de la fe.

Tema 2

ESCUELA DE COMERCIO SUPERIOR MANUEL BELGRANO

FORMACIÓN HISTÓRICA – 7MO SECCIÓN 2

EVALUACIÓN

Tema 2

Año 2012

APELLIDO y Nombre

OBJETIVOS:

- Analizar el sistema político dual para reconocer la discontinuidad institucional (1955-1973) como una de las características que distinguen este período.
- Analizar la polarización social para reconocer la nueva correlación de fuerzas político-sociales entre las Fuerzas Armadas, los partidos políticos y el sindicalismo.
- Analizar la emergencia de una cultura de resistencia para visualizar el proceso de radicalización ideológica.
- Analizar la alternancia de modelos económicos liberales y desarrollistas, a los fines de reconocer los alcances de la inestabilidad institucional.

INTRODUCCIÓN

Luego del golpe de la **Revolución Libertadora**, en **1955**, los diferentes **actores sociales y políticos** antes marginados en las presidencias peronistas se disponen a construir **estrategias políticas** para adecuarse al sistema político vaciado del movimiento instaurado por Perón. En esta abrupta transición de una democracia de masas a una “**democracia proscriptiva**”, se configuran distintas prácticas políticas que parten de los agentes y su lugar respectivo en la sociedad. En esta evaluación intentaremos explicar cómo y por qué el **conflicto social** resultó inherente al sistema político que derivó en una **crisis general**.

ACTIVIDADES:

1-En 1955 la Revolución Libertadora, ante el derrocamiento del gobierno constitucional de Perón, lanzó la consigna de “Ni vencedores ni vencidos”. Finalmente tal posicionamiento se desvaneció y se interpuso otra postura frente al movimiento peronista.

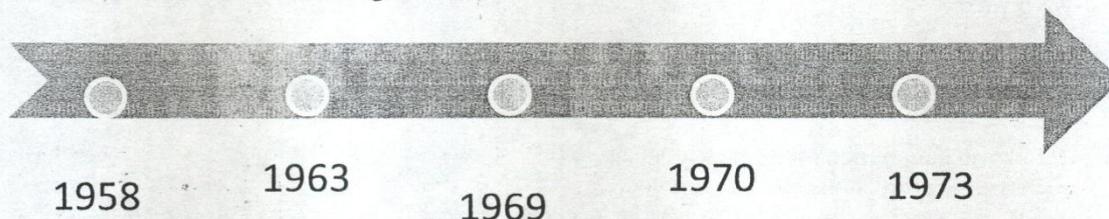
- a) **Responda de manera fundamentada:** ¿Cómo se relacionan el “Parlamentarismo negro” y las prácticas políticas de los actores en la primera etapa de la Resistencia (1955-1966)?
- b) **Elabore párrafos en los que argumente** las causas por las cuales la Revolución Libertadora inició un período caracterizado políticamente como un “sistema dual”.

2- En 1958 Arturo Frondizi, de la UCRI, gana las elecciones con el 49% de los votos. Luego de un interregno de Guido en el poder, Arturo Illia de la UCRPobtiene el 26% de los sufragios en 1963.

- a- **Responda de manera fundamentada:** ¿Por qué se caracteriza al período como de “Semidemocracias” o “Democracias tuteladas”? Tenga en cuenta el posicionamiento de Cavarozzi al respecto.
- b- La Proscripción del Peronismo las Fuerzas Armadas tienen un papel clave, **elabora un texto en el que analice** ese papel y las razones para ello.

3- A partir de 1966, la clausura de la participación política formal a todos los partidos políticos supone la radicalización de una cultura de resistencia que venía manifestándose desde la proscripción del peronismo. **Realiza un cuadro sinóptico** en el que consignes qué tipo de expresiones convergieron en la misma.

4- De acuerdo a Marcelo Cavarozzi, en 1969 confluyen dos crisis. Por un lado, un cuestionamiento al régimen militar autoritario y, por otro, una crisis de dominación social. Dicha confluencia determinó el reemplazo de Onganía por el Gral. Levingston y la búsqueda de una transición democrática. Coloque en la línea de tiempo el acontecimiento que determina a cada momento y, además, diferencie cuál se inscribe en una democracia tutelada y cuál acontecimiento se enmarca en un gobierno de facto:



5 Reflexione por escrito en torno al siguiente documento: ¿Qué interpreta del mensaje de Perón, como líder político, a las juventudes en un período de radicalización en relación al lugar de la violencia?

Carta de Perón a las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) [1970]:

"Como ustedes muy bien saben, el momento es para la lucha, no para la dialéctica política, porque la dictadura que azota a la Patria no ha de ceder en su violencia sino ante otra violencia mayor. El Pueblo está en su derecho de luchar por su destino, hoy comprometido por la irresponsabilidad de estos traidores entregados al imperialismo yanqui. Los pueblos que no son capaces o no quieren luchar por su liberación merecen la esclavitud. Pero mientras haya hombres que, como ustedes, están resueltos a esa lucha, la Nación no tiene nada que temer y el Pueblo puede enorgullecerse de contarlos en sus filas... (...) Tenemos una juventud maravillosa, que todos los días está dando muestras inequívocas de su capacidad y grandeza. [...]Yo tengo una fe absoluta en nuestros muchachos que han aprendido a morir por sus ideales..."

11. Calificaciones de la evaluación

Alumnos	Nota
Baigorria Martínez, Lucas	86%
Barrera, Josefina	85%
Bertona, Carola	85%
Birn, Camila	95%
Blanco, Candela	95%
Cameras, Luciano	62%
Colombo, Lucía	90%
Correa, Macarena	70%
Díaz Sardoy, Hernán	100%
Englert, Candela	92%
Estrugo, Verónica	62%
Fernández, María José	87%
Filloy, Agustín	87%
Freytes, Eric	80%
Giménez, Aldana	90%
Giovine, Eugenia	78%
Gonçahes Santos, Gabriel	40%
González, Joaquín	27%
Guarino, Antonella	95%
Guevara Olcese, Emilia	100%
Jewsbury, Micaela	84%
Lucero, Julieta	70%
Martínez, Antú	92%
Motta Milesi, Estefanía	82%
Nycz, Camila	90%
Pelosio, Iñaki	71%
Ramos, Lucas	80%
Rey, Diego	70%
Rivarola, Theo	85%
Rodríguez, Evelyn	95%
Silvestre, Joaquín	80%
Stesman, Débora	90%
Villagra, Santiago	70%
Yañez, Agustín	70%
Promedio	80,44%

12. Grilla de corrección.

Tema 1

Alumnos Consignas	1a: Redacción de un texto que identifique los bloques antagonicos: peronismo-antiperonismo y las estrategias de los actores: parlamentarismo negro/desperonización de la sociedad 15%	1b: Redacción de un texto que incorpore al parlamentarismo negro y diferencie las modalidades que adoptó antes de 1966 (Resistencia Peronista) y después de 1966 (radicalización de la cultura de resistencia) 20%	2: Completión del cuadro propuesto en el instrumento de evaluación, según subperíodo y pertenencia a la esfera del Estado o la sociedad civil. Incorporación del concepto de “legitimidad” asociado al de “sociedad civil”. 20%	3: Redacción de un texto que identifique el acontecimiento (Cordobazo), los actores que lo protagonizaron (alianza obrero-estudiantil), las particularidades (estructura productiva, independencia del sindicalismo, alianza obrero-estudiantil) y las implicancias para el régimen militar (desestabilización, crisis) 25%	4: Confección de esquema en el que se consigne tipo de industrialización (pesada), rol del Estado (interventor) y tipo de capital (extranjero, orientado a sectores estratégicos) 15%	5: Elaboración de una reflexión personal que vincule la canción presentada en el instrumento con la represión y la asfixia cultural y social perpetrada por la Revolución Argentina. 5%	Total
Birn, Camila	15%	20%	20%	25%	10% no reconoce el rol del Estado ni el tipo de capital.	5%	95%
Cameras, Luciano	10%	0% error de concepto	17% no ubica la UCRP y UCRI, no desdobra resistencia y sindicalismos	20%	10% no reconoce el rol del Estado ni el tipo de industrialización	5%	62%
Correa, Macarena	15%	5%	15% no ubica correctamente UCRP, democracia tutelada y gobiernos de facto. No desdobra sindicalismos.	15% no menciona la unión obrero-estudiantil. Faltan precisiones acerca de las particularidades de Córdoba.	15%	5%	70%
Englert, Candela	15%	15% impreciso	17% no ubica correctamente a UCRP y UCRI	25%	15%	5%	92%

Estrugo, Verónica	15%	10% no establece comparación entre periodos	17% no ubica correctamente a la UCRP ni democracia tutelada. No desdobra los sindicalismos.	0% no trabaja concretamente con el Cordobazo.	15%	5%	62%
Fernández, María José	15% faltan precisiones sobre la estrategia antiperonista.	20%	17% no desdobra resistencia peronista ni ubica correctamente al UCRI y la UCRP	20% No especifica las particularidades de Córdoba	15%	5%	87%
Giovine, Eugenia	10% no trabaja la estrategia peronista.	10% no establece comparación entre los períodos.	18% no ubica correctamente al Gobierno de Guido ni desdobra los sindicalismos.	20% faltan precisiones en torno a las particularidades del sindicalismo cordobés.	15%	5%	78%
Gonçahes Santos, Gabriel	15%	0% no contesta	0% no contesta	0% no contesta	5% no especifica rol del Estado, tipo de industrialización y capitales	5%	40%
Guarino, Antonella	15%	20%	20%	25%	10% no reconoce el rol del Estado ni el tipo de industria	5%	95%
Guevara Olcese, Emilia	15%	20%	20%	25%	15%	5%	100%
Jewsbury, Micaela	10% faltan precisiones sobre las estrategias	20%	16% no ubica correctamente UCRP y UCRI, gobierno de Lanusse, ni desdobra sindicalismos.	23% omite el peso de las industrias cordobesas	10% no reconoce tipo de capital ni el rol del Estado	5%	84%
Lucero, Julieta	15%	0% error de concepto	15% no ubica correctamente Onganía, UCRP, gobiernos de facto, no desdobra los sindicalismos	20% imprecisas las particularidades de Córdoba	15%	5%	70%
Martínez, Antú	15%	20%	17% no ubica correctamente al concepto de democracia tutelada y no desdobra los tipos de sindicalismos	25%	10% no reconoce el rol del Estado	5%	92%

Motta Milesi, Estefanía	15%	10% no reconoce la profundización de la cultura de resistencia	17% no ubica correctamente al gobierno de Guido. No desdobra los sindicalismos en ambos períodos	25%	10% no reconoce el rol del Estado	5%	82%
Peloso, Iñaki	15%	0% error de concepto	16% no ubica correctamente a la UCRI, UCRP y los gobiernos de facto y Guido.	20% No especifica las particularidades de Córdoba	15%	5%	71%
Rey, Diego	15%	0%	20%	20% no menciona las particularidades de Córdoba	10% no reconoce rol del Estado ni tipo de capital	5%	70%
Stesman, Débora	10% no desarrolla la estrategia peronista	20%	20%	25%	10% no reconoce el rol del estado	5%	90%
Promedio	13,82%	11,17%	15,58%	19,58%	12,05%	5%	78,82%

Tema 2

<p>Alumnos</p> <p>Consignas</p>	<p>1a: Redacción de un texto que incluya al parlamentarismo negro y las modalidades de intervención política del peronismo durante la Resistencia Peronista: accionar individual/espontáneo y luego orgánico/más complejo. 20%</p>	<p>1b: Redacción de un texto que identifique los bloques antagónicos: peronismo-antiperonismo, la desperonización de la sociedad como objetivo del bloque antiperonista y la Resistencia o parlamentarismo negro en el caso del peronista. 20%</p>	<p>2a: Redacción de un texto que vincule el concepto de semidemocracia con la proscripción del peronismo y el rol tutelar de las FFAA 10%</p>	<p>2b: Redacción de un texto que identifique el rol de las FFAA en la proscripción del peronismo (desperonizar) y lo relacione con su rol interventor en las democracias tuteladas 10%</p>	<p>3: Elaboración de un cuadro sinóptico que contenga las expresiones que radicalizan la cultura de resistencia a partir de 1966: organizaciones armadas/organizaciones que apuestan por la insurrección popular/sacerdotes tercermundistas/movimiento estudiantil/sindicalismo combativo y sus diversas vertientes: peronista/nueva izquierda 15%</p>	<p>4: Compleción de la línea de tiempo presentada en el instrumento con el acontecimiento clave correspondiente a cada año señalado (1958: Asunción de Frondizi – 1963: asunción de Illia – 1969: Cordobazo – 1970: renuncia de Onganía – 1973: Elecciones libres) y diferenciación de cada acontecimiento según el tipo de gobierno: Democracia tutelada/militar 20%</p>	<p>5: Redacción de una reflexión personal que vincule el documento presentado con la radicalización de la cultura de resistencia. 5%</p>	<p>Total</p>
<p>Baigorria Martínez, Lucas</p>	<p>10% Falta mencionar las características de la Primera Etapa de la Resistencia Peronista</p>	<p>20%</p>	<p>10%</p>	<p>10%</p>	<p>15%</p>	<p>16% No identificó la asunción de Illia ni la renuncia de Onganía. Yerra en identificar al gobierno de Cámpora con una democracia tutelada.</p>	<p>5%</p>	<p>86%</p>
<p>Barrera, Josefina</p>	<p>10% falta mencionar las características de la primera etapa de la Resistencia</p>	<p>20%</p>	<p>5% No menciona la proscripción del peronismo.</p>	<p>10%</p>	<p>15%</p>	<p>20%</p>	<p>5%</p>	<p>85%</p>
<p>Bertona, Carola</p>	<p>10% falta mencionar las características de la primera etapa de la resistencia.</p>	<p>15% faltan precisiones acerca de la forma en que se presenta el antagonismo peronismo-peronismo.</p>	<p>10%</p>	<p>10%</p>	<p>15%</p>	<p>20%</p>	<p>5%</p>	<p>85%</p>
<p>Blanco, Candela</p>	<p>20%</p>	<p>20%</p>	<p>5% No relaciona con la proscripción del partido.</p>	<p>10%</p>	<p>15%</p>	<p>20%</p>	<p>5%</p>	<p>95%</p>

Colombo, Lucía	15% faltan precisiones sobre la relación entre parlamentarismo negro y la Primera etapa de la resistencia.	15% faltan precisiones acerca del antagonismo	10%	10%	15%	20%	5%	90%
Díaz Sardoy, Hernán	20%	20%	10%	10%	15%	20%	5%	100%
Filloy, Agustín	20%	10% falta precisar el concepto de sistema político dual	10%	10%	12% incorpora expresión que no corresponde.	20%	5%	87%
Freytes, Eric	0% Error de concepto.	20%	10%	10%	15%	20%	5%	80%
Giménez, Aldana	10% error de concepto	20%	10%	10%	15%	20%	5%	90%
González, Joaquín	0% no vincula los conceptos correctamente	10% no desarrolla las estrategias de los actores	5% no menciona la proscripción	5% no incorpora el rol de la tutela de las FFAA	0% no contesta	2% ubica sólo un concepto	5%	27%
Nycz, Camila	15% Falta caracterizar al accionar de la Resistencia. Hay ejemplos.	20%	5% no identifica la proscripción del peronismo.	10%	15%	20%	5%	90%
Ramos, Lucas	10% Falta relacionar las características de la primera etapa de la Resistencia con el Parlamentarismo Negro.	15% No menciona la estrategia del bloque peronista.	5% No relación con la proscripción.	10%	15%	20%	5%	80%
Rivarola, Theo	10% falta mencionar las características de la primer etapa de la Resistencia	20% muy lograda	10%	10%	10%	20%	5%	85%
Rodríguez, Evelyn	20%	15% faltan precisiones acerca del sist político dual	10%	10%	15%	20%	5%	85%
Silvestre, Joaquín	20%	10% no menciona las estrategias de los actores	5% no menciona la proscripción del peronismo	10%	10% introduce expresiones incorrectas	20%	5%	80%

Villagra, Santiago	0% Error de concepto	15% no menciona la estrategia del bloque peronista	5% no menciona la proscripción del peronismo.	10%	15%	20%	5%	70%
Yañez, Agustín	20%	15% faltan precisiones acerca del rol del bloque peronista	0% error de concepto “semidemocracia”	5% imprecisiones acerca del rol de las FFAA	15%	10% no consigna si el acontecimiento se trata de un gobierno de facto o democrático tutelado	5%	70%
Promedios	11,47%	15,88%	7,35%	9,41%	13,35%	18,11%	5%	81,47 %