



Código ISSN N° 2618-4621

ACTAS Y COMUNICACIONES UNGS

**IV Jornadas de Historia Reciente del
Conurbano bonaerense – I Jornadas de
Historia Reciente de la Provincia de
Buenos Aires**

Compiladores:

Guadalupe Anahí Ballester

Andrés Nicolás Torres

**Secretaría de Investigación
Universidad Nacional de General Sarmiento**

Juan M. Gutiérrez 1150 - B1613GSX
Los Polvorines - Provincia de Buenos Aires
República Argentina

Tel. (54) (11) 4469-7530 – Int. 7530
Correo electrónico: actas@@campus.ungs.edu.ar
<https://www.ungs.edu.ar/>

ÍNDICE

Guadalupe Anahí BALLESTER y Andrés Nicolás TORRES, <i>Presentación</i>	2
EL PASADO RECIENTE A ESCALA LOCAL: ACTORES, ESPACIOS Y PROBLEMAS	11
Fernanda TOCHO, <i>La interna del Partido Justicialista en la provincia de Buenos Aires y papel de la Tendencia Revolucionaria en la campaña electoral (1972-1973)</i>	12
Daniela PIGHIN, <i>Resistencias frente al Terrorismo de Estado: el caso del Taller de la Amistad en la ciudad de La Plata</i>	29
Maximiliano CATOIRA, <i>Dictadura y sociedad: los amigos del “onganiato” en General Sarmiento (1966-1970)</i>	46
Natalia CABRAL, <i>La promoción de la salud y el primer nivel de atención en el municipio de Moreno. un análisis en triple escala durante la década del ochenta</i>	63
Celeste CASTIGLIONE, <i>Migraciones y asociacionismo étnico en José C. Paz</i>	79
EL PASADO RECIENTE A ESCALA LOCAL DESDE HOY: MEMORIA Y ENSEÑANZA	93
Yésica BILLÁN, <i>Los libros de textos y las narrativas de la violencia política de la historia reciente (1955-1976)</i>	94
María Ximena GONZALEZ IGLESIAS, <i>El golpe de Estado de 1955 en la narrativa histórico-escolar</i>	113
María Paula GONZÁLEZ, <i>Historiografía escolar en torno a la última dictadura: diálogos y referencias</i>	130
Alejandra Valeria TILLERÍA AGUILAR, <i>La biografía docente y la enseñanza de la historia reciente. Un estudio de caso</i>	145
María Paula LESCANO y Daniel Oscar QUIROGA, <i>Dictadura y desaparecidos desde la mirada local. Una experiencia de enseñanza de la historia reciente de Florencia Varela</i>	159
AGRADECIMIENTOS	173

PRESENTACIÓN

Guadalupe Anahí BALLESTER
UNGS - PHiC/CONICET
guadiballester@gmail.com

Andrés Nicolás TORRES
UNGS PHiC
andd.torres@gmail.com

Los días miércoles 5, jueves 6 y viernes 7 de junio de 2019 se desarrollaron las IV Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense y I Jornadas de Historia Reciente de la provincia de Buenos Aires en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Esta cuarta edición fue organizada por el Programa de Historia Contemporánea (PHiC) del Área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano y contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y el Fondo de viajes y apoyo para la realización de eventos científicos UNGS. El objetivo central de esta nueva edición de las jornadas fue continuar el trabajo iniciado en 2013 y apostar a nuevos desafíos, principalmente en la reflexión sobre el espacio bonaerense provincial en tanto una historia de escala local y regional. Al igual que en las ediciones desarrolladas en 2013, 2015 y 2017 las jornadas contaron con la presencia de investigadores de distintas disciplinas sociales y humanísticas – especialistas en letras y comunicación, historiadores, antropólogos, urbanistas, sociólogos, politólogos y geógrafos – preocupados por analizar el pasado reciente desde una perspectiva local y regional.

El avance y desarrollo de la historia reciente resulta ineludible. Este ámbito historiográfico comenzó hace década de manera marginal y fuertemente criticado por detractores de diversas áreas y procedencias. El desarrollo de estas jornadas es muestra de su constitución como un ámbito fructífero, interdisciplinario y en constante expansión. Al igual que en las ediciones anteriores, los ejes de análisis se han extendido hacia problemáticas novedosas en las que los actores indagados permitieron abrir un nuevo abanico de preguntas y posibilidades. Las preocupaciones actuales sobre el pasado reciente argentino exceden al fenómeno puramente represivo y van más allá del marco específico de la última dictadura militar, que dieron inicio al desarrollo del campo. La consolidación de esta nueva área de estudios ha permitido ampliar significativamente el recorte cronológico, tanto hacia las décadas de los cincuenta y los

sesenta, pero principalmente en el último tiempo, hacia los procesos incluso más actuales de los años ochenta y noventa. Estas transformaciones han acompañado a las sucesivas ediciones de las jornadas, pudiendo observar un interés creciente por los procesos más cercanos en el tiempo.

El desarrollo sostenido de estas Jornadas es evidencia y resultado de que la historia reciente continúa en crecimiento pero de manera más fortalecida y consolidada. En este sentido, vale la pena resaltar una de las innovaciones de la edición 2019: incorporar las I Jornadas de Historia Reciente de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la experiencia acumulada en estos seis años y tres ediciones surgió la necesidad de pensar el espacio provincial en clave local. Esta incorporación surge por diversos motivos. Por un lado, la propia demanda de investigadores de otros espacios ajenos al conurbano bonaerense pero dedicados al estudio del pasado reciente en clave local o regional. Por otro, la necesidad teórica y metodológica de “regionalizar” la provincia. Nos referimos específicamente a revisitar el pasado reciente de Buenos Aires pero ya no extrapolándolo a la historia nacional sino pensándola justamente como un espacio local más con sus características, dinámicas, actores y problemas propios que se vinculan pero también problematizan lo pensado hasta ahora a escala “nacional”.

Es hora de reflexionar sobre los vínculos con áreas que se encuentran fuera de la Región Metropolitana de Buenos Aires y avanzar en preguntas compartidas. Los progresos que se han realizado sobre el conurbano bonaerense nos permiten ahora profundizar en estudios comparados entre localidades y partidos, pero también entre actores que presentan similitudes más allá de su anclaje territorial. Por ejemplo, los estudios sobre partidos políticos, sindicatos, asociaciones y grupos culturales entre otros pueden servirnos para reflexionar de un modo más amplio ya que creemos que la provincia de Buenos Aires también debe ser pensada de manera regional para quebrar las extrapolaciones de lo bonaerense como lo nacional. Para comenzar a desarrollar esta línea de estudio en esta edición se sumaron investigadores preocupados por estudiar experiencias sociales y partidarias, fenómenos represivos, políticas públicas y de memoria en localidades del interior de la provincia.

Lo local, incluso pensando el espacio bonaerense central, refiere a procesos, experiencias, fenómenos y memorias espacialmente situadas, que se vinculan con las dinámicas nacionales pero presentan características que las distinguen y diferencian. Esto también nos permite resaltar la relevancia y necesidad de una mirada

multidisciplinar en la que la historia se nutre y a la vez revitaliza gracias a los aportes, problemas, perspectivas y metodologías de otras ciencias sociales.

En esa línea, al igual que en las ediciones anteriores, los trabajos presentados en esta cuarta edición ofrecen distintas perspectivas sobre cómo pensar lo local. La escala local puede atañer a un estudio de caso, un barrio, una localidad, un partido, un conjunto de partidos o a la propia provincia de Buenos Aires. La historia reciente a escala local nos permite adentrarnos en distintas posibilidades que, al ser combinadas, evidencian la riqueza de esta perspectiva: visibilizar nuevos actores, poner énfasis en sujetos poco indagados, hallar matices a planteos ya desarrollados en otras escalas, promover nuevas líneas de investigación, combinar niveles de accionar estatal, complejizar el estudio de las políticas públicas, promover miradas multidisciplinarias, entre muchas otras.

En continuidad con las tres ediciones anteriores (2013, 2015 y 2017) de las Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense, desde los comités organizadores propusimos una serie de eje temáticos que articularon la discusión de los trabajos presentados: emprendimientos memorialísticos, experiencias de represión y violencia política, militancia social y política, estudios sobre sindicalismo, políticas públicas, problemas de enseñanza y espacios de sociabilidad. Estos ejes fueron las puertas de entrada para debatir sobre la especificidad de los casos locales, las potencialidades de los estudios comparados y la relevancia de poner en diálogo fuentes diversas.

Tanto en esta, como en ediciones anteriores, es posible identificar dos grupos de trabajos a partir de los objetos de estudio que seleccionaron los autores. Por un lado, situaciones transcurridas en el pasado que implican el estudio de los procesos históricos propiamente dichos; y por otro, trabajos que refieren al período histórico delimitado pero se abocan a situaciones desarrolladas a posteriori, como son la enseñanza de la historia reciente y los emprendimientos de memoria.

Las discusiones llevadas a cabo en las jornadas fueron organizadas en mesas temáticas en torno a ejes problemáticos. El primer eje se abocó al estudio de experiencias, prácticas y dinámicas de los sitios de memorias. Un aporte interesante y novedoso en esta oportunidad fue que además de las prácticas de memorialización, los autores analizaron cómo los equipos de los distintos sitios de memoria llevan adelante actividades de educación y divulgación sobre el pasado reciente. De esta manera, este eje logró combinar dos de los grandes intereses que se han convertido en clásicos de las distintas ediciones de las jornadas: memoria y enseñanza.

Continuando esa línea de trabajos “clásicos”, el segundo eje se abocó específicamente a la enseñanza de la historia reciente. Uno de los aportes de esta edición fue que contamos con la presentación de investigaciones que abordan el análisis de la enseñanza en el nivel superior, tanto terciario como universitario. Esto nos permitió complejizar las discusiones que desde hace seis años se desarrollan en este espacio, hasta este momento, más abocadas al nivel de la escuela media o secundaria. Los trabajos que se presentaron a lo largo de las mesas temáticas evidenciaron la importancia de pensar cómo se enseña el pasado cercano y también la incidencia de la historia local en las trayectorias escolares de docentes y alumnos.

Un tercer eje nucleó un numeroso grupo de trabajos vinculado a la militancia tanto partidaria como sindical y laboral. Sin dudas este es uno de los temas centrales de la historia reciente y también se ha convertido en protagonista de las investigaciones sobre el pasado cercano a escala local. Este eje permite cumplir uno de los grandes objetivos de estas jornadas: por un lado, visitar actores ya estudiados a nivel nacional pero atendiendo ahora a prácticas y actividades que sólo pueden pensarse a escala local. Por otro lado, visibilizar sujetos y actores individuales y colectivos que hasta ahora habían sido, cuanto menos, desatendidos. En lo que refiere a la militancia laboral y particularmente de trabajadores sindicalizados, la escala local nos permite reconstruir trayectorias y planes de lucha que en miradas macroanalíticas quedan relegadas a los grandes conflictos de escala nacional.

El cuarto eje a partir del cual se organizaron las mesas temáticas se ocupó del que ha sido quizás el tema protagónico de la historia reciente: las políticas públicas y las políticas de represión. Sin desconocer este lugar central, también es destacable que las investigaciones presentadas han aportado perspectivas novedosas que vuelven a señalar que los estudios a escala local amplían nuestras fuentes disponibles así como nuestros horizontes de análisis. En este sentido, las investigaciones aportan herramientas para pensar grandes periodos de tiempo que exceden a la última dictadura militar, y a la vez la incluyen en continuidades que problematizan por ejemplo, los recortes cronológicos nacionales.

En estas actas presentamos aquellos trabajos los cuales sus autores han aceptado la publicación de sus ponencias. A partir de los debates y comentarios generados en las mesas temáticas, los autores elaboraron las versiones finales convertidas en artículo que componen este volumen.

El pasado reciente a escala local: actores, espacios y problemas

El conjunto de ponencias que presentamos en este primer apartado comparten su interés por volver protagonistas a actores individuales y colectivos, políticos y sociales, municipales y provinciales que muchas veces son puestos en segundo plano o analizados de manera secundaria y no como puntos nodales y relevantes en sí mismos. Son ejemplo del interés de esta edición de las jornadas por ampliar los límites geográfico-administrativos del conurbano bonaerense, regionalizando a la provincia de Buenos Aires en su conjunto. Por lo tanto, estos trabajos son evidencia de lo fructífero de pensar la historia reciente de Buenos Aires utilizando las herramientas y metodología de la escala local sin extrapolarla a la escala nacional y comprendiendo su riqueza particular. Los aportes de Fernanda Tocho, Daniela Pighin, Natalia Cabral, Maximiliano Catoira y Celeste Castiglione son prueba de que si bien la última dictadura ha marcado ineludiblemente la historia reciente argentina, comienzan a surgir otros periodos de tiempo, incluso más cercanos, igual o más desafiantes que el septenio militar.

Fernanda Tocho, en su trabajo *“La interna del Partido Justicialista en la provincia de Buenos Aires y papel de la Tendencia Revolucionaria en la campaña electoral (1972-1973)”* problematiza la apertura democrática de comienzos de la década de los años setenta y analiza las tensiones surgidas al interior del partido justicialista bonaerense. La reorganización partidaria del PJ bonaerense y los conflictos entre la llamada Tendencia Revolucionaria y el sector sindical, sin dudas marcan la historia nacional de los años setenta. Valiéndose de las herramientas de la historia a escala local la autora logra visibilizar recorridos, líderes y fuentes que de otra manera no pueden ser indagados en profundidad.

Daniela Pighin, en el artículo titulado *“Resistencias frente al terrorismo de Estado: El caso del Taller de la Amistad en la ciudad de La Plata”* se enfoca en una experiencia concreta desarrollada durante el periodo de la última dictadura militar. A través de la reconstrucción de las memorias de los participantes y de una de las organizadoras de este taller de carácter social y comunitario autogestivo, la autora describe la trayectoria, funcionamiento e impacto de dichos talleres como espacio de resistencia a los cuales asistían los familiares de detenidos-desaparecidos, especialmente niños.

Natalia Cabral, presenta en su texto *“La promoción de la salud y el primer nivel de atención en el municipio de Moreno. Un análisis en triple escala durante la década*

del ochenta” un análisis respecto de la ideología que sustentaba a los proyectos implementados al interior del sistema de salud local del partido de Moreno. Este trabajo se inserta dentro de una línea de análisis en crecimiento que piensa a los ochenta como nuevo periodo histórico con características y desarrollos particulares. Creemos que su aporte más significativo radica en el cruce de escalas, lo que le permite insertar a la salud primaria de Moreno en el contexto provincial y nacional, reconociendo también los debates internacionales sobre salud. De esta manera, un estudio de caso puntual de un partido del conurbano bonaerense no se encierra en los límites político-administrativos, permitiéndonos pensar en problemas en la localidad y no sólo de la localidad.

Maximiliano Catoira, en su trabajo *“Dictadura y sociedad: los amigos del ‘onganiato’ en General Sarmiento (1966-1970)”* analiza las trayectorias de diversos políticos del ex partido de General Sarmiento durante el proceso militar denominado “Revolución Argentina”, bajo la hipótesis de que estas relaciones de reclutamiento servirían para afianzar los gobiernos locales en dictadura. La potencialidad de este trabajo radica en el cruce de escalas provinciales y locales, permitiéndonos adentrar a una historización a larga escala respecto de las relaciones entre el poder militar y el poder político local en la zona.

Por último, el trabajo de Celeste Castiglione, titulado *“Migraciones y asociacionismo étnico en José C. Paz”* propone problematizar las temporalidades con las cuales han sido pensadas las migraciones internas y externas al interior del conurbano bonaerense, analizando los cruces entre las diversas comunidades que componen el entramado asociativo de carácter étnico. En esto radica un rico aporte del trabajo: pensar las asociaciones por un lado, como puerta de entrada para examinar los procesos migratorios y por otro lado, las asociaciones como sujetos colectivos protagonistas de la vida local.

El pasado reciente desde hoy: memoria y enseñanza a escala local

En este segundo apartado presentamos los trabajos interesados en la reflexión sobre la enseñanza y la transmisión del pasado reciente a escala local. Como ya señalamos, en esta oportunidad los estudios de caso refieren tanto a la enseñanza secundaria como en el nivel superior. Además, resulta destacable que los sujetos protagonistas de estudios son tanto los docentes como los alumnos, pero también las

instituciones. Estas investigaciones son ejemplo y fruto de la consolidación de estudio de la enseñanza del pasado reciente argentino como un espacio central y al mismo tiempo autónomo. Los recortes cronológicos de los trabajos nos vuelven a interpelar en torno a los límites del pasado reciente: ¿es posible marcar un inicio? ¿es posible determinar un final? . La pregunta por cómo delimitar cronológicamente a la historia reciente se revitaliza y se vuelve incluso más compleja gracias al aporte de investigaciones que aquí desarrollan Yésica Billán, María Ximena Gonzalez Iglesias, Maria Paula González, Alejandra Valeria Tilleria Aguilar y Maria Paula Lescano y Daniel Oscar Quiroga.

Las discusiones esbozadas anteriormente son evidenciadas en el título del trabajo de Yésica Billán, *“Los libros de textos y las narrativas de la violencia política de la historia reciente (1955-1976)”*. En el mismo, a través del análisis en conjunto de libros y narrativas escolares que conforman la currícula de historia del quinto año de la educación secundaria, se intenta reflexionar sobre las diversas formas de la violencia política y cómo las mismas son trabajadas en las escuelas. Su perspectiva le permite desarrollar sub-cronologías que responden tanto a los diversos actores que forman parte de estos periodos así como a los relatos históricos aún en pugna sobre este pasado.

María Ximena Gonzalez Iglesias, en su texto *“El golpe de Estado de 1955 en la narrativa histórico-escolar”* se propone analizar los diversos discursos historiográficos que se ponen en juego a la hora de construir la narrativa escolar sobre el derrocamiento del presidente Juan Domingo Perón. Sobre este tema, la autora distingue una heterogeneidad de narrativas en las que a la vez sobresale la escala metropolitana, ocluyendo las dinámicas locales a las que también respondió este proceso.

El trabajo de Maria Paula González titulado *“Historiografía escolar en torno a la última dictadura: diálogos y referencias”* vuelve a centrarse en el septenio militar y en cómo es retomado por la historiografía escolar: cuáles son las referencias, las interpretaciones y las fuentes que la construyen. En sus conclusiones, La autora plantea que existen diálogos entre la academia y el mundo escolar, pero que justamente la riqueza de la historiografía propia de las escuelas radica en su organización y rasgos particulares.

En su trabajo *“La biografía docente y la enseñanza de la historia reciente. Un estudio de caso”*, Alejandra Valeria Tilleria Aguilar a diferencia de las investigaciones anteriores, corre la mirada del mundo escolar en general, y de los materiales de la enseñanza en particular para centrarse en el docente como sujeto activo de la

construcción de la narrativa del pasado reciente. A partir de un estudio en profundidad sobre un caso de una docente, la autora nos invita a evidenciar y a problematizar como la propia biografía tensiona, delimita y articula las prácticas de enseñanza. Es interesante la propuesta de una “narrativa de sí mismo” que construyen los docentes al interior de las aulas.

Por último, María Paula Lescano y Daniel Oscar Quiroga toman su propia experiencia docente en el marco de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y analizan las secuencias didácticas que forman parte de la materia “Problemas de Historia Argentina”. Su texto titulado *“Dictadura y desaparecidos desde la mirada local. Una experiencia de enseñanza de la historia reciente de Florencio Varela”* demuestra las potencialidades de la historia a escala local como herramienta en la enseñanza. La materia propone estudiar el terrorismo de Estado desarrollado en la última dictadura a partir de las particularidades del caso municipal. La propuesta de enseñanza que reconstruyen y analizan los autores es examinada tanto a nivel metodológico, como también sobre los impactos y respuestas que genera en sus estudiantes. Este texto vuelve patente como la historia reciente a escala local es mucho más cercana y movilizante que otros campos historiográficos.

Creemos que este conjunto de trabajos por un lado, condensan el recorrido hasta aquí analizado y dan respuesta a buena a gran parte de los interrogantes que preocupan y ocupan a quienes nos dedicamos a pensar el pasado reciente a escala local. Pero también, por otro lado, abren nuevos desafíos y preguntas que aún resta responder.

Comenzar a indagar el pasado cercano de la provincia de Buenos Aires entendiéndola como un espacio local es una necesidad y a su vez, una oportunidad para continuar el camino. Creemos también indispensable que todas aquellas investigaciones que se han formulado de manera atomizada sean puestas en diálogo y balance conjunto. Es hora de ir más allá de los estudios de caso y avanzar en la conformación de corpus compartidos que respondan a nuevas formas de estudiar nuestro pasado reciente.

Estas jornadas, en todas sus ediciones, pretenden aportar a la consolidación de una nueva historia local profesional y problematizada. Se trata de construir relatos históricos a escala local que se conformen ya no como anecdóticos de los grandes

hombres y de los grandes hechos; sino como preguntas que echen luz sobre sujetos, actores, conflictos y procesos en las localidades, resaltando sus particularidades pero también señalando su pertenencia al gran entramado histórico.

PRIMERA SECCIÓN

EL PASADO RECIENTE A ESCALA LOCAL: ACTORES, ESPACIOS Y PROBLEMAS

**LA INTERNA DEL PARTIDO JUSTICIALISTA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y
PAPEL DE LA TENDENCIA REVOLUCIONARIA EN LA CAMPAÑA ELECTORAL (1972-1973)**

Fernanda TOCHO

IdIHCS/Maestría en Historia y Memoria UNLP
fernandatocho@yahoo.com.ar

Gran parte de las interpretaciones que han caracterizado los estudios sobre la etapa de apertura democrática a principios de los años setenta y el tercer gobierno peronista han tendido a explicar, de manera general y amplia, los conflictos políticos provinciales como epifenómenos determinados por las pujas en la estructura justicialista a nivel nacional sin llevar a cabo un análisis más puntual de la dinámica política-institucional de anclaje local en la cual dichos procesos tuvieron lugar (De Riz, 1986 y 2000; Cavarozzi, 1997; Gillespie, 1987; Svampa, 2003).

En este trabajo, si bien consideramos el contexto político nacional como el escenario mayor donde se dirimen ciertas cuestiones que inciden en los diferentes procesos regionales, se buscará complejizar estas miradas a la luz de los aportes de la historia regional y local, apuntando a observar las especificidades que presenta el caso bonaerense en la transición electoral, con su propia densidad temporal y política. Esto supone también observar las articulaciones e influencias mutuas, más que las determinaciones, entre el nivel nacional y provincial.

Bajo estos sentidos entonces, reconstruiremos las tensiones específicas que afloraron tempranamente en el proceso de legalización partidaria y elección de candidaturas en la provincia de Buenos Aires entre las distintas ramas del movimiento peronista durante el año 1972. Se atenderá particularmente al rol jugado por los grupos de la Tendencia revolucionaria del peronismo¹ en esa coyuntura, y al vínculo que

¹Se incluye en esta denominación a un conjunto amplio y heterogéneo de actores y organizaciones que hacia finales de la década del sesenta y principios del setenta se identificaron con una línea revolucionaria dentro del peronismo, postulando la construcción de un orden socialista (el “socialismo nacional”) y la metodología de la lucha armada. Abarca las organizaciones armadas peronistas (Fuerzas Armadas Peronistas –FAP, Fuerzas Armadas Revolucionarias-FAR, Montoneros, Descamisados) y las numerosas agrupaciones de base formadas por grupos de la juventud radicalizada que desarrollaron sus actividades en los frentes de masas, siendo la JPR (Juventud Peronista Regionales) ligada a Montoneros la de mayor peso, pero no la única. También otros actores menos visibilizados -con diferentes matices ideológicos, diversidad de prácticas políticas y posicionamientos respecto de la lucha armada- que acompañaron este proceso de radicalización, como los sindicatos combativos herederos de la CGT de los Argentinos, las organizaciones profesionales de

establecieron con el candidato a gobernador Oscar Bidegain en el marco de complejas disputas político-ideológicas con el sector sindical.

Metodológicamente, el trabajo se basa en una estrategia cualitativa sustentada en la triangulación y análisis de fuentes documentales (diarios y revistas, documentos de las organizaciones de la Tendencia) y entrevistas orales y escritas a protagonistas de la época.

Las tensiones internas del justicialismo en la reorganización partidaria

El horizonte electoral tibiamente insinuado por el régimen militar en 1970 y lanzado formalmente a través de la propuesta del Gran Acuerdo Nacional (GAN)² en 1971, con el correr del año 1972 se fue convirtiendo en una realidad cada vez más tangible para todos los actores del campo político, más aún para aquellas fuerzas con aspiraciones directas de participación en la contienda por los votos.

Dentro del peronismo, la nueva configuración del escenario político implicó ni más ni menos que la puesta en marcha de los mecanismos institucionales a partir de los cuales poder vehicular esa opción. Concretamente esto significó la rehabilitación de las estructuras del Partido Justicialista a nivel nacional, provincial y municipal, con la consiguiente participación - y disputa- de las fuerzas disímiles que integraban el movimiento y que ahora incluía una cuarta rama juvenil, que se sumaba a las tres históricamente reconocidas: femenina, sindical y política.

Si bien existía una larga trayectoria de enfrentamientos entre los diversos actores del conglomerado peronista,³ durante los largos años de prohibición de esta fuerza política, los antagonismos internos tendieron a permanecer en cierto modo “velados” ante la falta de legalidad e institucionalización del partido. Esto que en la práctica inhibió la expresión de

médicos y abogados, las Ligas Agrarias del Noroeste Argentino y variadas personalidades del mundo de la cultura que no acordaban necesariamente con la adopción de lucha armada como principal estrategia revolucionaria –o no por lo menos en todos los momentos y circunstancias en los que se llevó a cabo- se ubicaron también dentro de este conglomerado político (González Canosa y Tocho, 2018).

²Lanzado el 31 de mayo de 1971 por el General Alejandro A. Lanusse, el GAN constituía una táctica del sector más político de las FFAA para contener y encauzar institucionalmente, a través de la vía partidaria, la profunda radicalización social que desde vastos sectores de la sociedad civil amenazaba con sobrepasar el sistema de dominación vigente. Dentro de este esquema se incluía, por primera vez desde 1955, la posibilidad de la vuelta del peronismo al poder como agente restaurador del orden. De Riz (2000), De Amézola (1999)

³Nos referimos fundamentalmente a la disputa entre los sectores “blandos” del sindicalismo, partidarios del diálogo y la conciliación con los gobiernos proscriptivos de turno, posición que encarnó de manera emblemática el dirigente metalúrgico Augusto Vandor y su estrategia del “Peronismo sin Perón”, por un lado; y los “duros”, agrupados en torno a una combativa camada de dirigentes sindicales peronistas que hacia 1968 fundaron la CGT de los Argentinos levantando las banderas intransigentes de la lealtad al líder, por otro. A este sector hay que sumarle claramente los grupos de la juventud radicalizada, que hacia finales de los '60 se identificaron con una línea revolucionaria dentro del peronismo y que asumieron la lucha armada (Bozza, 2001)

dichos conflictos bajo la forma de una competencia directa por ocupar espacios dentro de la estructura partidaria, cambió drásticamente a partir del año 1972 ante la necesidad de llevar a cabo el proceso de normalización partidaria.

Esta operación encomendada por Perón al Secretario General del Consejo Superior del Movimiento Nacional Justicialista (CSMNJ), Héctor Cámpora, no fue una tarea fácil de encarar, dada la superposición de organismos propios de la historia del peronismo –la arraigada concepción del Movimiento como estructura que integra y a la vez supera al Partido Justicialista- y las relaciones de fuerza cambiantes entre sus diferentes integrantes, gestadas al calor de la proscripción de la rama política y el ascenso en su lugar de otros actores muy activos como el sindicalismo y, más cerca en el tiempo, el creciente influjo de las organizaciones juveniles y las organizaciones armadas (Ladeuix, 2008).

Frente a estos hechos, como veremos a continuación, la tan ansiada reorganización partidaria y la elección de sus autoridades implicó desde el comienzo una serie de conflictos que fueron incrementando en el tiempo, adquiriendo una dinámica de tensiones que llevaron a cambios constantes en sus planteles dirigentes y notables actos de violencia en el transcurso de la designación de candidaturas, desgastando notablemente las relaciones entre las diversas ramas del movimiento y el partido muchos meses antes de la victoria en las elecciones generales el 11 de marzo.

En efecto, a pesar de la orden dictada por Perón desde Madrid a mediados del año '72 que establecía el armado de “listas únicas” en las elecciones internas y llamaba a evitar las confrontaciones entre los dirigentes (Bonasso, 2010, p. 223) las disidencias se hicieron cada vez más evidentes a medida que el proceso de institucionalización del movimiento avanzaba y que crecían en influencia dentro de la estructura del partido los sectores “camporistas” y de la juventud radicalizada,⁴ en detrimento de la rama sindical.

Sin duda el clima conflictivo que caracterizó la contienda peronista por las candidaturas a nivel nacional prefiguró ciertas condiciones que incidieron en los diferentes procesos provinciales de cara a las elecciones. No obstante, vale la pena considerar el

⁴El término “camporismo” es utilizado en la prensa de la época para denominar a aquellos dirigentes de la rama política y del Consejo Superior del MNJ que se mostraron desde el primer momento a favor de Héctor Cámpora como máxima autoridad del PJ primero y luego como candidato a presidente por el FreJuLi en ausencia de Perón, frente al hostigamiento del sector sindical. Dentro de este grupo se encontraban como referentes Juan Manuel Abal Medina (nombrado Secretario General del MNJ en noviembre de 1972), Rodolfo Galimberti y otros delegados juveniles por la JP y dirigentes como Oscar Bidegain y Ricardo Obregón Cano entre otros. Pasadas las elecciones del 11 de marzo de 1973, el término comenzará a identificarse cada vez más con una línea de la TR y posteriormente con su gobierno (Bonasso, 2010; Bernetti, 1983; Ladeuix, 2008). *La Opinión*, 3/11/72 “El relevo de dirigentes justicialistas implica un importante cambio de táctica”.

aporte de recientes estudios basados en un enfoque regional que apuntan a “achicar el foco” (Aguila, 2015) observando las particularidades del caso bonaerense, para así, contraponer elementos que otorguen densidad, mayores grados de complejidad, diferencias y novedades a las explicaciones generales sobre el período, como también las articulaciones e influencias mutuas entre el nivel nacional y provincial, más que las determinaciones unidireccionales de un polo hacia otro (Serna-Pons, 2003). Esto permitirá reconocer la especificidad del caso bonaerense con su propia dinámica del enfrentamiento.

Al respecto, podemos afirmar que en los espacios provinciales las disputas por la conformación de los binomios gobernantes y la integración de listas alcanzaron niveles realmente altos de enfrentamiento plasmados no sólo en la utilización de mecanismos legales propios de la vida partidaria (impugnaciones en la justicia electoral, intervenciones, expulsiones) sino también en hechos de violencia directa.

Tal como señala Alicia Servetto (2010) la reorganización partidaria del justicialismo en las provincias fue un proceso notablemente complejo marcado por las duras disputas internas que terminarían por proyectarse sobre los futuros gobiernos constitucionales provinciales. De hecho, se libraron extenuantes luchas para acceder a las diferentes posiciones en las listas para los cargos electivos. En las provincias de Formosa, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta lejos se estuvo de obedecer la directiva de Perón de presentar listas de unidad, enfrentándose dos y hasta tres listas justicialistas por la conducción partidaria provincial y la designación de candidatos a gobernador y vice.

Por su parte en la provincia de Tucumán las divisiones al interior del peronismo desencadenaron fuertes impugnaciones de la JP local contra el candidato elegido a gobernador, el ex jefe de la policía Armando Juri, sufriendo éste un atentado en su domicilio (Bonavena, 2009:166). En Catamarca, el Consejo Provincial debió intervenir todas las Juntas Departamentales del PJ y el Congreso Partidario que designó la fórmula a gobernador y vice (encabezada por Hugo Mott y Raúl Sabath) fue impugnado por el exgobernador peronista Armando Casas Noblega, dejando como saldo peleas y fricciones muy difíciles de disipar luego de las elecciones (Bonavena, 2009:179). En Misiones, el precandidato a gobernador por un sector del peronismo y apoderado del partido Francisco Ripoll, resultó muerto a balazos por otro afiliado del justicialismo el mismo día en que se realizaba el congreso partidario provincial que elegiría las candidaturas.⁵ Asimismo en la provincia de Santa Fe el enfrentamiento intraperonista desencadenó la constitución de dos

⁵ *La Opinión*, 16/12/1972 “Agitación en las provincias por las listas peronistas”

congresos paralelos para elegir candidaturas, dejando como saldo la muerte de dos militantes y la detención del presidente de la junta departamental del PJ.⁶

La interna bonaerense: del enfrentamiento violento a la verticalidad

En la provincia de Buenos Aires, el proceso de legalización y rehabilitación del partido junto con la elección de candidaturas recrudeció las tensiones internas del justicialismo, poniendo en jaque – dado el peso gravitante de dicha jurisdicción en el orden político nacional- la postulación electoral del peronismo y la consecución de la campaña.

Las disidencias no fueron nuevas, existiendo antecedentes directos de conflictos entre los dos sectores que se perfilaban para disputar la candidatura provincial.⁷ Hacia el mes de junio de 1972 y en el marco del proceso de normalización partidaria, se realizó el primer Congreso Provincial del PJ bonaerense luego de su proscripción, enfrentándose el estanciero Manuel de Anchorena, jefe del derechista Movimiento Federal,⁸ con el delegado nacional por el justicialismo en la provincia de Buenos Aires, el histórico dirigente de la rama política Oscar Bidegain,⁹ quien era apoyado por la conducción del Consejo Superior del MNJ (Perón, Cámpora).

⁶*La Opinión* 16/12/1972 “Agitación en las provincias por las listas peronistas” y 17/12/1972 “La crisis nacional peronista agudiza conflictos locales en las provincias”.

⁷El 28 de enero de 1972 en el estadio del Club Cambaceres en la localidad de Ensenada se realizó el primer acto de la JP unificada bajo la conducción de Rodolfo Galimberti. Allí se hicieron visibles los encontronazos entre sectores del sindicalismo ortodoxo y la juventud de la Tendencia (Robles, 2009)

⁸El Movimiento Federal se origina a fines de 1960 a partir de distintos desprendimientos de las organizaciones Tacuara y Guardia Restauradora Nacionalista. Manuel de Anchorena fue su conductor, quien hacia el año 1970 logra la incorporación de su agrupamiento a la estructura del Movimiento gracias a los contactos directos que mantenía con Jorge Osinde, quien le posibilitó el nexo con la cúpula justicialista. Ladeuix (2008). Según Besoky (2012) dentro de este agrupamiento político, en 1969 se funda su rama juvenil, denominada Movimiento de la Juventud Federal (MJF). Con escasa presencia nacional, su base principal fue el interior de la Provincia de Buenos Aires, donde articuló a viejos caudillos locales del peronismo con apoyo juvenil. Tanto Verbitsky (1986) como Larraquy (2007) ubican a los hombres del MJF en el palco en Ezeiza el 20 de junio de 1973. Para junio del '73 señala el diario *La Opinión* que el Movimiento Federal había perdido peso pasando muchos de sus militantes a formar parte de la recientemente creada Juventud Peronista de la República Argentina. Besoky (2012).

⁹La trayectoria política de Oscar Bidegain, médico cirujano nacido en la localidad bonaerense de Azul se remonta a una temprana militancia en los grupos del nacionalismo conservador durante la década del '30 (Legión Cívica, Acción Nacionalista Argentina y la Alianza Libertadora Nacionalista) apoyando luego la Revolución del 4 de junio de 1943 e ingresando al peronismo. Durante los dos primeros gobiernos peronistas se desempeñó como Diputado Nacional por la provincia de Buenos Aires y llegó a la presidencia del bloque en 1955. Durante el régimen de la Revolución Libertadora es encarcelado juntamente con otros legisladores por asociación ilícita en el Parlamento y por traición a la Patria al haber votado el Segundo Plan Quinquenal. En los años de la Resistencia, Perón lo designa integrante del Comando Táctico Nacional Peronista, marco en el que entabla una relación muy estrecha con varios dirigentes sindicales del ala dura, como Andrés Framini y Jorge Di Pascuale, entre otros. Posteriormente, en la década del '60, se dedicó a reorganizar la militancia peronista en su ciudad natal. Ya para 1971 ante la legalización del Partido Justicialista es nombrado Delegado para la reorganización del PJ bonaerense y miembro del Consejo Nacional del PJ. Ver Baschetti (2005) y Bustingorry (2015).

En aquella oportunidad la intención del estanciero, secundado por representantes de la derecha peronista como Jorge Osinde y el aparato de la UOM, intentó copar la conducción del Congreso e imponer una lista con gente exclusiva de su agrupación y del sector sindical que respondía a Lorenzo Miguel, como un paso previo a la escalada por la candidatura a gobernador. Finalmente, el apoyo que Cámpora en persona brindó a Bidegain y la mención explícita a respetar la verticalidad que emanaba de los deseos del General Perón, lograron desactivar la maniobra desestabilizadora en ese momento (Bonasso, 2010:231).

Asimismo, durante los actos realizados en el marco de la campaña “Luche y Vuelve”, no estuvieron ausentes las menciones acusatorias de traición, falta de lealtad e infiltración ideológica entre representantes de uno y otro bando, siendo elocuente de ello la no intervención de las 62 Organizaciones y de la CGT local un acto de esta campaña realizado el 3 de octubre en la ciudad de La Plata, en función de la amplia participación de los miembros de la JP local y de la presencia de las agrupaciones armadas Descamisados y Montoneros, quienes criticaron explícitamente a la burocracia sindical. Por su parte, los delegados gremiales calificaron a los sectores de izquierda como “*extremistas marxistas infiltrados*” (Robles, 2009).¹⁰

Finalmente, en diciembre de 1972 y luego de haber perdido la pulseada por el candidato propio en el Congreso Nacional del PJ,¹¹ los sectores de la derecha político-sindical del peronismo volcarán el peso de su fuerza y presión en la elección a gobernador y vice en la provincia de Buenos Aires. De esta manera, la rama sindical dirigida por José Ignacio Rucci y Rogelio Coria impulsarán la candidatura de Manuel de Anchorena y Luis Guerrero,¹² este último Secretario Adjunto de la UOM nacional y Secretario General de la seccional Avellaneda, en detrimento del candidato apoyado por la conducción nacional y el

¹⁰ *El Día*, 4/10/1972

¹¹ Todo el proceso de elección de autoridades del PJ a nivel nacional, y la definición de la candidatura presidencial por el FreJuLi en diciembre de 1972, estuvo marcado por un notable enfrentamiento entre el sector del sindicalismo ortodoxo (62 organizaciones/Rogelio Coria, cúpula de la CGT/J.I. Rucci y Lorenzo Miguel) y grupos de la derecha peronista (Jorge Osinde, Jorge Paladino, Manuel de Anchorena, Comando de Organización de Brito Lima y Norma Kenedy, Guardia de Hierro, etc) quienes se opusieron abiertamente a la candidatura de Héctor Cámpora y el creciente protagonismo de los sectores de juventud de la Tendencia revolucionaria dentro del movimiento y el partido. Concretamente para el caso de la fórmula presidencial, los sectores de la derecha político-sindical en el Congreso partidario realizado en el Hotel Crillón el 15 de diciembre de 1972, levantaron primero de manera intransigente la candidatura de Perón, y luego la de Antonio Cafiero, en detrimento de la de Héctor Cámpora apoyada por Perón y el CSMNJ, junto a dirigentes históricos de la rama política y los grupos de la Tendencia. (Bonasso, 2010)

¹² Es importante recordar el modelo que Perón había diseñado para las fórmulas provinciales, consistente en la participación de un dirigente de la rama política en el lugar de gobernador, y uno de la gremial en el de vice. Asimismo en la famosa “reunión de las candidaturas” que Perón mantuvo con Abal Medina la noche anterior a su partida, el nombre que mencionó para Buenos Aires fue el del Dr. Bidegain (Bernetti, 1983, p 61)

propio Perón, Oscar Bidegain.¹³ Por su parte, los sectores de la Tendencia respaldarán la candidatura de Bidegain por tratarse del candidato “camporista”, sellando así la sintonía con el ex delegado de Perón nacida durante la campaña del “Luche y Vuelve”. No obstante, como veremos más adelante, será recién en el transcurso de la campaña electoral bonaerense cuando se pueda inferir un acercamiento más firme entre la Tendencia y el candidato a gobernador, en función del hostigamiento mutuo que experimentaron desde el sector sindical.

Volviendo a los episodios del Congreso Provincial Justicialista, en este no sólo se hicieron evidentes las diferencias que separaban a las dos fuerzas en disputa por el control de los cargos y postulaciones, sino también la superposición de esferas de influencia y espacios de decisión que convivían conflictivamente dentro del movimiento y el partido, dificultando aún más la posibilidad de lograr decisiones con alto grado de consenso.

El sábado 16 de diciembre comenzó a sesionar por la tarde el Congreso Provincial Partidario, en la sede de la UOM de Avellaneda. A poco de iniciada la reunión se hizo evidente la presión del sector sindical y de la derecha peronista a favor del binomio Anchorena-Guerrero. No obstante, y por pedido de Cámpora, se hizo presente el delegado electoral del Consejo Superior en la provincia de Buenos Aires, el Dr. Alejandro Díaz Bialek, quien fue rechazado en la entrada por militantes del PJ provincial aduciendo que dicho congreso era soberano y por lo tanto no tenían injerencia en él miembros de la conducción central. Posteriormente y ya dentro de un clima de extrema tensión llegó el Secretario General del MNJ, Juan Manuel Abal Medina, quien a pesar de leer una carta de Perón en la que se hacía expresa mención a respetar la verticalidad y acatar sus sugerencias –aunque sin dar nombres propios- fue hondamente abucheado por gran parte de los congresales quienes nuevamente alegaron la naturaleza soberana del cónclave y la reunión del quórum necesario para votar. Ante la creciente crispación del ambiente, Abal Medina se vio obligado a abandonar la sede de la UOM junto a otros congresales, siendo perseguidos por hombres que respondían al gremio metalúrgico, al Movimiento Federal y a la CNU, quienes además de acusarlo de “*traidor al movimiento y a Perón*”, le propiciaron piedrazos, golpes de puño y disparos de armas de fuego, llegando a herir gravemente a uno

¹³El apoyo de Perón a Bidegain se fundaba en la estrecha relación que ambos tenían fruto de la larga participación del segundo en el movimiento y el partido (fue diputado nacional durante el primer gobierno peronista), su importante papel durante la resistencia peronista y su encarcelamiento en el marco de la Revolución Libertadora, lo que daba cuenta de su probada lealtad hacia el líder. Además, también Bidegain había cumplido un papel importante en la más inmediata reorganización partidaria como Delegado Provincial del MNJ y Secretario de la Junta Promotora Partidaria Provincial. Por el contrario, Manuel de Anchorena y su grupo eran identificados como sectores oportunistas que jugaban políticamente a favor de Lanusse (Bonavena, 2009; Bernetti, 1983)

de sus acompañantes. Luego de aproximadamente una hora de disturbios, el Secretario General del Movimiento logró refugiarse en una seccional de la policía, abandonando la localidad acompañado por policías de civil que lo custodiaban.¹⁴

A pesar de la gravedad de la situación, en la sede de la UOM el Congreso siguió sesionando, ya con un reducido número de congresales –de las 220 iniciales quedaron sólo 146 luego de los incidentes- siendo aclamada por amplia mayoría la fórmula Anchorena-Guerrero,¹⁵ acompañada por el cántico “*Ni yanquis ni marxistas, peronistas*” de los simpatizantes de la Juventud Federal y afiliados metalúrgicos que colmaban el recinto.

Ante la muestra clara de desobediencia por parte del sindicalismo y sectores del PJ no alineados con la conducción nacional –quienes a través de la fuerza desconocieron la autoridad de los dirigentes del Movimiento y desestimaron de lleno la candidatura del hombre del “camporismo” en la provincia- el Consejo Superior del MNJ decidió la expulsión de los afiliados Manuel de Anchorena, Luis Guerrero, Tomas Argentino Real, Ángel Castellano, Alberto Armesto y Héctor Aldube por “*graves actos de indignidad*” y “*contravenir las expresas disposiciones del Movimiento y de Perón*”.¹⁶ Asimismo declararon nulo el Congreso, impugnaron las candidaturas e intervinieron el PJ de la Provincia de Buenos Aires.¹⁷

Sin intimidarse ante lo sucedido y redoblando la apuesta contra la autoridad del ex – delegado de Perón y sus allegados, los rebeldes partidarios del Movimiento Federal no acataron la medida de expulsión aduciendo que la misma no tenía validez a nivel del partido, dado que los únicos que pueden expulsar o impugnar candidaturas son los congresos partidarios y no las estructuras paralelas del Movimiento. Asimismo, este sector decidió enviar una comitiva a Paraguay con el objetivo de entrevistarse directamente con Perón y lograr así la aprobación de lo actuado.¹⁸ Por último y como muestra de la resistencia de este grupo a bajarse de sus aspiraciones electorales, el día 21 de diciembre se reunieron nuevamente en un Congreso Partidario –ya sin la presencia de congresales

¹⁴ *La Opinión*, 17/12/1972 “El candidato bonaerense Anchorena fue expulsado por la conducción peronista” y “Serios disturbios en un congreso justicialista”.

¹⁵ De los 146 congresales presentes al momento de la votación, 139 votaron a favor, 6 en blanco y uno anulado. *La Nación*, 17/12/1972.

¹⁶ A los pocos días esta decisión fue ratificada por el Consejo Nacional del Partido Justicialista que alegó que en dicho congreso no se cumplió con la alianza electoral establecida ni con la denominación FreJuLi para la presentación de las listas, votándose únicamente por partidarios del PJ sin incluir a candidatos de las restantes fuerzas que integran el frente e incumpliendo la cuota del 25 % de los cargos que les correspondían. *La Nación*, 19/12/1972.

¹⁷ *La Opinión*, 19/12/72 “Impugnan en Buenos Aires a Manuel de Anchorena” y “Intervención bonaerense en el justicialismo”.

¹⁸ *La Opinión*, 21/12/72 “Definición en Lima sobre el caso Anchorena”

alineados con Cámpora y Abal Medina- en el que ratificaron la candidatura de Anchorena-Guerrero y decidieron a través de un recurso en la justicia electoral intervenir nuevamente el Consejo del PJ Bonaerense (recordemos que éste ya estaba intervenido por decisión del Consejo Nacional del PJ que respondía a Cámpora).¹⁹ También los congresales decidieron relevar al apoderado del FreJuLi de la provincia de Buenos Aires, el abogado René Orsi,²⁰ quien hasta ese momento era el acompañante de Bidegain en la formula sostenida por la conducción nacional y con vínculos con la Tendencia revolucionaria, reemplazándolo por Alberto Castellanos, uno de los dirigentes “insurrectos” del PJ expulsado días antes.

Un dato interesante en vistas a la resolución final del conflicto y a las posteriores tensiones internas que conmoverán la gestión de Bidegain, fue la nómina de candidatos a diputados nacionales que aprobaron los congresales “rebeldes”, encabezando la misma el Secretario General de la UOM Vicente López, Victorio Calabró, quien hasta ese momento no había figurado entre los nombres que integraban la disidencia bonaerense.²¹ Esta situación no sólo planteaba un problema importante al interior del justicialismo, sino que también amenazaba con quebrar la unidad dentro del sindicalismo peronista y de las 62 Organizaciones, dado que el representante máximo de la UOM Nacional, Lorenzo Miguel, mantuvo su decisión de acatar la verticalidad y sostener la candidatura de Cámpora y Bidegain respectivamente, mientras que sus compañeros directos en la UOM, Luis Guerrero y Victorio Calabró, se alinearon a través de sus candidaturas con la postura Rogelio Coria, rival de Miguel en la Mesa Ejecutiva de las 62 Organizaciones.²²

La tensión llegará a su punto más álgido el 26 de diciembre, a sólo cinco días del cierre oficial para la presentación de las listas, cuando resultó herido de bala el dirigente Luis Guerrero al salir de su casa en Avellaneda. Según reportes periodísticos, el atentado

¹⁹ *La Opinión*, 22/12/72 “Los Congresales se alzaron contra Héctor Cámpora”

²⁰ René Orsi fue legislador durante el primer peronismo y un hombre muy cercano a J.W. Cooke en esa etapa y más adelante, así lo describe Floreal Ferrara en sus memorias (Svampa, 2010, p. 50). Con el golpe de Estado del 16 de septiembre de 1955 fue encarcelado por la Revolución Libertadora. Al finalizar su detención, Orsi integró el Comando Táctico de la Resistencia Peronista junto a Cooke, Andrés Framini y Oscar Bidegain, entre otros.

²¹ *La Opinión*, 22/12/72 “Los Congresales de Buenos Aires se alzan contra Cámpora”. No obstante, en esta nota se señala que el acercamiento de Victorio Calabró a Luis Guerrero es puramente circunstancial, respondiendo más a una interna que el metalúrgico de Vicente López mantenía con Lorenzo Miguel en ese momento, quien sí se mostró desde un comienzo proclive a aceptar las candidaturas del camporismo. Por otra parte, la actitud de Lorenzo Miguel se alejaba notablemente de la posición intransigente asumida por otras figuras del sindicalismo, como Rogelio Coria, quien comenzaba a ser sindicado como el sucesor de Vandor al querer representar a las bases obreras peronistas por fuera del PJ y del reconocimiento del propio Perón, situación que podía hacer peligrar todos los lugares reservados al sindicalismo en las listas.

²² *La Opinión*, 23/12/72 “La cúspide gremial peronista no acierta a definir su ubicación política”. La compleja situación que atravesaba el sindicalismo es interpretada en esta nota como un síntoma de su pérdida de poder dentro del movimiento, en favor del camporismo y los grupos de la Tendencia en esa coyuntura.

contra el líder metalúrgico se lo adjudicó un comando conjunto de las organizaciones armadas Montoneros y Descamisados²³.

Finalmente, ante la gravedad de los hechos consumados y la profundidad de la crisis en el justicialismo bonaerense, Luis Guerrero decidió bajarse de la candidatura a vice, con lo cual también descomprimía la situación de su gremio y la cúpula sindical, dejándolas en libertad de acción para sostener o no la fórmula encabezada por Anchorena. A cambio de esta medida -que allanaba el camino para lograr un consenso en torno a la candidatura de Bidegain- luego de una reunión entre Abal Medina y Lorenzo Miguel se dispuso como acuerdo transaccional la inclusión de Victorio Calabró como vice en la fórmula a la gobernación, y el cupo de 25% de los cargos para el sector gremial en las listas de candidatos a diputados y senadores.²⁴

Por otra parte, ese mismo día y como cierre del repertorio de tensiones, episodios de violencia y finalmente frágiles “acuerdos” centrados en la verticalidad, se dio a conocer un mensaje de Perón en el que felicitaba a Abal Medina por la manera en que había llevado a cabo las negociaciones entre los diferentes sectores del movimiento y descalificaba al hacendado y líder del Movimiento Federal.²⁵

De esta manera, como resultado del peso –aunque no sin fisuras- que aún conservaba la voz del líder justicialista para fijar límites a las acciones de rebeldía de parte de sus seguidores, Anchorena y Guerrero presentaron el 2 de enero, día en que vencía la presentación de listas, la renuncia formal a sus candidaturas, subrayando que tomaban dicha medida “*en absoluta obediencia a las claras decisiones del General Juan Domingo Perón*” y en respuesta a “*aquellos eternos traficantes de la baja politiquería en su mezquina intención de colocarnos al margen de una absoluta obediencia a la verticalidad*”.²⁶ Así, sobre el filo del cierre, logró presentarse por el FreJuLi la fórmula Bidegain-Calabró como candidatos a gobernador y vice por Buenos Aires.

Por último, y como corolario final de la dimisión aunque no separación total del grupo anchorenista dentro del justicialismo bonaerense, varios hombres de sus filas fueron

²³ *La Opinión*, 27/12/1972 “Resultó herido de bala por un comando armado el dirigente metalúrgico Luis Guerrero”. En el atentado también fue herido un familiar de Guerrero, Roberto Lamy, aunque en ambos casos se trató milagrosamente de heridas leves. Si bien la información periodística no es del todo clara, la mención de un comando perteneciente a Montoneros y Descamisados como artífices del atentado resulta verosímil, dado que hacia esa fecha se produce la fusión de ambas organizaciones. Por otra parte, es largo y conocido el historial de atentados que contra los jefes sindicales llevaron a cabo las organizaciones armadas, siendo el más renombrado hasta ese momento el asesinato del jefe metalúrgico Augusto Timoteo Vandor en junio de 1969, por la organización peronista Ejército Nacional Revolucionario (Gillespie, 1987:154)

²⁴ *La Opinión*, 28/12/1972 “Acuerdo entre Lorenzo Miguel y Abal Medina”.

²⁵ *La Opinión*, 28/12/1972 “Acuerdo entre Lorenzo Miguel y Abal Medina”.

²⁶ *El Día*, 3/01/1973 “Tras renunciar Anchorena y Guerrero, se proclamó ayer a O. Bidegain y V. Calabró”

incorporados a último momento en las listas,²⁷ prefigurando un complejo y conflictivo escenario -dadas las contradicciones y actos de violencia que marcaron la interna- respecto del apoyo que el sindicalismo brindaría a la futura gestión de Bidegain, quien como veremos a continuación, se recostará cada vez más en los grupos de la Tendencia.

La Tendencia revolucionaria en la campaña electoral y el vínculo con Oscar Bidegain

En la provincia de Buenos Aires las tensiones observadas durante el proceso de designación de candidaturas se replicarán en el transcurso de la campaña electoral en el verano de 1973. En ese marco, la tenaz resistencia demostrada por los grupos de la derecha político-sindical del movimiento contra Oscar Bidegain actuará como un aglutinante entre éste y los militantes de la Tendencia.

Más allá del apoyo inicial que éstos brindaron a Bidegain en el Congreso provincial partidario -por ser el candidato avalado explícitamente por Perón y Cámpora- será en realidad en el transcurso de la campaña electoral cuando se construya el vínculo político entre ambos, dando como resultado un claro alineamiento de fuerzas entre el futuro gobernador y los jóvenes de la Tendencia (Antúnez, 2015).

En este sentido, varias circunstancias y/o motivaciones fueron las que determinaron este acercamiento. Por un lado, tal como señala Manuel Urriza (2004:61), quien ocupó el cargo de Ministro de Gobierno bonaerense desde agosto de 1973, Perón había planeado que fuera la provincia de Buenos Aires el lugar privilegiado donde se llevaría a cabo su famoso proyecto de “trasvasamiento generacional”. Esta idea, presentada por el líder durante sus años de exilio en varios mensajes dedicados a la juventud, planteaba que dentro de las filas del peronismo debía darse “*un cambio generacional para evitar el envejecimiento de su espíritu*”.²⁸ En la práctica, esto significaba la renovación paulatina de los cuadros dirigentes a manos de la juventud, con el fin de mantener la actualización del movimiento (Pozzoni, 2017). Según Urriza, Perón le habría dado expresas indicaciones a Bidegain de acercarse a los jóvenes para llevar a cabo esta “prueba piloto” durante su administración (p. 62).

²⁷*La Nación* 3/1/1973 “Resolvieron renunciar Anchorena y Guerrero”. Por otro lado, es importante mencionar que más allá de la resolución política del conflicto expresada en la presentación formal de las listas, las desavenencias continuaron por el carril de la justicia electoral a través de las impugnaciones que llevaron adelante partidarios del anchorenismo no conformes con las listas finales elevadas, de lo cual resultó que el FreJuLi no pudo presentar candidatos a nivel municipal en 20 distritos de la provincia. *El Día*, 19/01/1973 “En 20 distritos no fueron oficializadas las listas del FreJuLi” y Antúnez (2015:63). Los partidos beneficiados por la ausencia de candidatos del FreJuLi en los municipios fueron: partidos vecinales, la UCR, la UCRI y el Partido Conservador.

²⁸Ver Mensaje de Perón “A los compañeros de la juventud”, 23 de febrero de 1971 (Baschetti, 2004:137)

Por otra parte, y desde una dimensión más personal y afectiva pero no exenta de implicancias políticas, debemos mencionar que el círculo íntimo de Bidegain -sus dos hijas y uno de sus yernos- militaban por aquel entonces en la organización Montoneros.²⁹

Desde una dimensión política y pragmática, está el hecho de que la cercanía a los jóvenes de la Tendencia le permitía a Bidegain contar con una base de apoyo propia, sobre todo en el marco de la campaña electoral donde se destacaba la fuerte presencia y movilización del aparato sindical en los actos a favor del vicegobernador Victorio Calabró (Bonavena, 2009:163).³⁰

La misma percepción de la “soledad” del candidato a gobernador, es decir, la falta de una estructura propia a movilizar que apoyara su candidatura y actuara de contrapeso a la del sindicalismo, se encuentra presente en los relatos de los jóvenes de la Tendencia, actuando como una de las motivaciones que incidieron en la búsqueda directa de vínculos con el dirigente. Esta situación, resultaba una oportunidad valiosísima para acercarle el apoyo de la JP-FURN/Montoneros y lograr de esa manera una inserción directa en futuros cargos de la administración provincial.³¹

El carácter político pragmático que se observa del vínculo inicial de los jóvenes de la Tendencia con Bidegain es ratificado también por las impresiones más personales que los dirigentes de JP/FURN obtuvieron de sus primeros contactos con el futuro gobernador en la instancia preelectoral:

Cuando nos enteramos de que va a ser el candidato un grupo de la JP va a reunirse con él dos veces en su casa y le planteábamos nuestras cosas y a veces nos asustaban sus

²⁹Sus dos hijas, Gloria y Cristina, integraron las filas de la JP-Montoneros y fueron perseguidas por su militancia en el peronismo revolucionario debiendo exiliarse luego del golpe de 1976. Gloria se casó con Daniel Vaca Narvaja, que militaba en Montoneros y ocupó bajo ese encuadramiento el cargo de Director de la Asesoría del Consejo Provincial de Desarrollo (ASPRODE) durante la gestión de gobierno de Bidegain. Su hermano, Fernando, fue miembro fundador de Montoneros.

³⁰En líneas generales, los trabajos que estudian los enfrentamientos al interior del peronismo en las denominadas “gubernaciones montoneras”, aluden al carácter pragmático de las alianzas, basada en la existencia de afinidades y necesidades políticas mutuas, sin implicar ello un vínculo orgánico e ideológico entre la mayor parte de los gobernadores peronistas y el ala izquierda del movimiento (Servetto, 2010:201; Antúnez, 2015)

³¹Entrevista a Hugo Bacci (2012) Miembro fundador de la agrupación peronista universitaria FURN (Federación Universitaria de la Revolución Nacional) y militante de la JP de La Plata. Se integra a Montoneros a fines de 1972. Fue nombrado Director de Ganadería y Subsecretario de Agricultura durante el gobierno de Oscar Bidegain. Testimonio de Carlos Negri, Secretario de la JP de La Plata y militante de Montoneros. Fue elegido Diputado Provincial del FreJuLi por la rama juvenil en las elecciones de marzo de 1973, en Amato-Boyanovsky Bazán (2008:193). Ambos dirigentes de JP/FURN destacan el papel que jugó la esposa de Bidegain, Antonia Moro, en efectivizar esa alianza.

*comentarios porque era un nacionalista que hablaba poco de pueblo, digamos...era una buena persona*³²

Asimismo, resulta sugestivo el dato que arrojan los diarios de la época sobre la actitud del candidato durante los primeros actos de campaña, quien censuraba los cánticos “subversivos” del público juvenil a favor de las organizaciones armadas y el asesinato de Aramburu,³³ lo que deja entrever la relativa distancia ideológica que, al menos en esta incipiente etapa, existía entre el candidato y los jóvenes de la Tendencia.³⁴

No obstante si tomamos en cuenta las tensiones que atraviesan toda la campaña electoral entre la fracción sindical y la juventud radicalizada, agudizadas por el peso del aparato de la CGT/UOM volcado en los actos a favor de Calabró –en una clara señal de presión a Bidegain- y la continuación de importantes hechos de violencia, adquiere entidad la compleja dinámica de enfrentamientos al interior del peronismo que llevaron finalmente al alineamiento político entre el viejo caudillo peronista y los grupos de la Tendencia.

En relación con la violencia suscitada, cabe mencionar dos episodios notables que dan cuenta del clima beligerante que se vivía durante la campaña electoral en la provincia, entre el ala sindical y la Tendencia. El primero ocurrió en el mes de enero en Lanús Oeste, donde el candidato a diputado nacional por el FreJuLi y Secretario adjunto de la UOM Avellaneda, Julián Moreno, fue baleado –falleciendo en el acto- por un comando revolucionario peronista, quien en su comunicado lo sindicaba como continuador de la línea de Vandor, Alonso, Coria y Rucci.³⁵ El segundo hecho sucedió el 13 de febrero en la localidad de Chivilcoy, en un acto de campaña en el que estuvieron presentes como oradores Rucci y Calabró. Según el relato del diario, al finalizar el evento, se desencadenó un tiroteo entre grupos de la JP y los custodios de Rucci y de otros dirigentes metalúrgicos. En la balacera, resultó herido de muerte el secretario personal y chofer del dirigente cegetista, Luis Bianculli.³⁶

³²Entrevista a Hugo Bacci (2012).

³³ *El Día*, 27/1/1973 “Censuró Bidegain a jóvenes que cantaban estribillos subversivos”

³⁴En esta dirección, cabe agregar también el dato de Bonavena (2009:185) quien señala que durante los actos de campaña, Bidegain citaba una frase de Mussolini: “*Si avanzo, seguidme; si retrocedo, empujadme; si os traiciono, matadme; si muero, vengadme*”. La mención a Mussolini en los actos de campaña también fue ratificada en la entrevista a Hugo Bacci.

³⁵*El Día*, 23/1/1973 “Un dirigente gremial y candidato a diputado por el justicialismo fue asesinado junto a su chofer”. En el episodio también fue herido de bala su chofer, Deheza, quien previamente había sido chofer del dirigente metalúrgico Timoteo Vandor. Julián Morena había reemplazado a Luis Guerrero en la Secretaría General de la UOM Avellaneda.

³⁶*El Día*, 15/2/1973 “Trágico tiroteo luego de un acto justicialista donde habló Rucci”.

Dicho esto, lo que en un principio se explicaría como una alianza táctica entre Bidegain y la juventud en base a la necesidad mutua de contrarrestar el notable poder del sector sindical en la provincia, con el correr de la campaña -y más aún después de las elecciones- comienza a visualizarse como la gestación de un vínculo más perdurable.

Al respecto, el 27 de febrero en la ciudad de La Plata se llevó a cabo un importante acto de campaña del FreJuLi del que participaron Cámpora, Solano Lima y Bidegain. El mismo fue organizado por la JP local, asistiendo aproximadamente 40.000 personas, en su gran mayoría jóvenes de las diferentes agrupaciones de la Tendencia, quienes bajo el cartel de “FAR y Montoneros” sellaron el apoyo y la cercanía con el candidato de Perón en la provincia.³⁷

Asimismo, a los pocos días del triunfo electoral del 11 de marzo y como muestra de una mayor afinidad y compromiso en la relación, Bidegain asistió en La Plata a la inauguración de la Casa de la Provincia de la JP, destacándose el mensaje radicalizado de los oradores y su eco en las palabras del gobernador electo. Allí, uno de los militantes de la JP en tomar la palabra fue Carlos Cafferata, quien exhortó a mantener como consigna *“la movilización y la lucha para la defensa del triunfo y la construcción del socialismo nacional. Organizaremos el gran ejército del pueblo para la reconstrucción nacional y esto no es una frase sino la convocatoria militante de la juventud”*.³⁸

Luego de las encendidas palabras del delegado de la JP Regional n°3 de Córdoba, quien hizo referencia a la extendida consigna de *“convertir cada casa y cada barrio peronista en un fortín montonero”*, habló finalmente Bidegain suscribiendo los dichos de sus antecesores y adelantando aspectos de su futuro gobierno *“nos cabe el honor de ser los ejecutores leales y fieles de Juan Perón. Y lo que el pueblo quiere es lo que ustedes corean: quiere que la economía esté al servicio social y que vayamos al Estado social, es decir al socialismo nacional”*.³⁹

Sin dejar de lado el mandato de la lealtad al líder del movimiento y las diferencias de fondo que pudieran existir con las organizaciones armadas peronistas en torno al significado del llamado “socialismo nacional”, resulta interesante la incorporación en el discurso del gobernador de esta consigna, señal de una progresiva radicalización en sus dichos y de una más firme alianza política con los jóvenes de la Tendencia.

³⁷ *El Día*, 28/2/1973 “El acto de proclamación del FreJuLi en La Plata”.

³⁸ *El Día* 19/3/1973. Mesa “A”, Partidos políticos, carpeta 37, legajo n° 271, JP La Plata- Archivo ex DIPBA/Comisión Provincial por la Memoria. Ver también Nava (2008).

³⁹ *Ibidem*

Consideraciones finales y algunas preguntas:

Terminada la etapa de las candidaturas y la campaña electoral, el 11 de marzo de 1973 las elecciones tuvieron lugar, arrojando como resultado un contundente triunfo del FreJuLi a nivel nacional y provincial. La conclusión del ciclo histórico de proscripción del peronismo que había comenzado dieciocho años atrás iniciaría una etapa de “primavera” para los sectores movilizados y radicalizados de la juventud peronista, quienes anhelaban la “liberación nacional” y “la patria socialista”. El creciente vínculo político entre los militantes de la Tendencia revolucionaria y el gobernador electo, Oscar Bidegain, gestado durante el proceso de elección de candidaturas y la campaña proselitista, se afianzará durante los meses previos a la asunción efectiva de gobierno el 25 de mayo, hecho evidenciado en la gran cantidad de militantes de la Tendencia que pasaron a ocupar cargos de gestión de primera línea en la administración provincial, convirtiéndose en la principal fuerza de apoyo político del gobernador.

Más allá de la algarabía y sentir triunfalista que condensó la experiencia del momento, los interrogantes que esta nueva etapa de gobierno plantearía para ambos actores no eran menores. Por un lado, los notables signos de fricción y hostigamiento que los sectores de la derecha político-sindical del movimiento habían desplegado durante todo el proceso de reorganización partidaria y candidaturas, auguraba no pocas tensiones de cara a la gestión provincial. Al respecto, si bien la candidatura de Bidegain se resolvió en base a los principios tradicionales de lealtad y disciplinamiento, el desgaste provocado por los sucesivos conflictos y la frágil tregua alcanzada anticipaban los límites de los acuerdos logrados. Por otro lado, la disputa nunca acabada por los espacios de poder se proyectaría directamente sobre la experiencia de gobierno, situación potenciada por el lugar estratégico que ocuparía el sector sindical a través del vicegobernador Victorio Calabro.

Por último, las prácticas de activismo político, organización popular e intervención de las bases que marcaron de manera disruptiva la gestión provincial encabezada por los funcionarios de la Tendencia en la provincia, despertarán notables resistencias no sólo en los sectores de la derecha del movimiento, sino también en el líder justicialista, toda vez que éste retorne definitivamente al país y deje en claro la distancia política e ideológica de su proyecto de gobierno con el del “socialismo nacional” anhelado por los jóvenes de la Tendencia.

En este sentido cabe preguntarse si en esta dinámica de tensiones latentes y unidad forzada en la verticalidad que marcó la resolución de los conflictos de la interna peronista bonaerense, no residirá también la debilidad de los otrora triunfantes sectores de la

Tendencia revolucionaria y del propio Bidegain, cuando ya no cuenten con el visto bueno de Perón y sea éste quien cuestione duramente la lealtad y verticalidad de este sector.

Bibliografía:

Águila, G. (2015) “Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción”. *Avances del Cesor* (12): 91-96.

Amato, F. y Boyanovsky Bazán, C. (2008) *Setentistas. De La Plata a la Casa Rosada*, Buenos Aires: Sudamericana.

Antúnez, D. (2015) *Caras extrañas. La Tendencia Revolucionaria del Peronismo en los gobiernos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta, 1973-1974)*. Rosario: Prohistoria.

Baschetti, R. (2005) *Cronología Comentada de un patriota: Oscar Bidegain*. Disponible en: www.rodolfowalsh.org

Bernetti, J. (1983) *El Peronismo de la victoria*. Buenos Aires: Legasa.

Besoky, J. (2012) “Una aproximación a la derecha peronista 1973-1976”. *Actas del 3er. Congreso de Estudios sobre Peronismo*. Universidad Nacional de Jujuy.

Bonasso, M. (2010) *El presidente que no fue. Los archivos ocultos del peronismo*. Buenos Aires: Planeta.

Bonavena, P. (2009) “Guerra contra el campo popular en los '70: Juan Domingo Perón, la depuración ideológica y la ofensiva contra los gobernadores” en Izaguirre, I., *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina 1973-1983*. Buenos Aires: Eudeba.

Bozza, J. (2001) “El peronismo revolucionario. Itinerario y vertientes de la radicalización, 1959-1969”, *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, 2001, N° 9/ 10

Bustingorry, H. (2015) *Oscar Bidegain. La fugaz experiencia del pacto social en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires

Cavarozzi, M. (1997) *Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires: Ariel.

De Riz, L. (1986) *Retorno y derrumbe. El último gobierno peronista*. Buenos Aires: Hyspamérica.

----- (2000) *La política en suspenso 1966/1976*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, S. (2007) “Los estudios de historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica” en Fernández, S. (comp) *Más allá del territorio: la historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria.

González Canosa, M. y Tocho, F. (2018) Introducción al *Dossier Más allá de Montoneros: los otros peronismos revolucionarios de los setenta*. En www.historiapolitica.com. ISSN sección Dossier 2618-415x

Guillespie, R. (1987) *Montoneros. Soldados de Perón*. Buenos Aires: Grijalbo.

Ladeuix, J. (2008) "Entre la institucionalización y la práctica. La normalización del Partido Justicialista en la Provincia de Buenos Aires. 1972 – 1973", *Programa Buenos Aires de Historia Política del siglo XX*.

Nava, A. (2008) "El gobierno de Bidegain 1973-1974. Crónica de una caída anunciada" *V Jornadas de Sociología UNLP 2008*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6277/ev.6277.pdf

Pozzoni, M. (2017) *Leales. De la Tendencia Revolucionaria del peronismo a la JP Lealtad*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Robles, H. (2009) La Plata en las vísperas montoneras: Una reconstrucción de las condiciones sociales y políticas de la masificación y radicalización política de la JP platense y su articulación con Montoneros (1970-72). *Cuestiones de Sociología*, (5-6):339-368. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4064/pr.4064.pdf

Serna, J. y Pons, A. (2003) "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis" *Contribuciones desde Coatepec*. Enero-junio, vol. II, nº, 4.

Servetto, A. (2010) *73/76; El gobierno peronista contra las "provincias montoneras"*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Urriza, M. (2004) *El Perón que conocí*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

RESISTENCIAS FRENTE AL TERRORISMO DE ESTADO: EL CASO DEL TALLER DE LA AMISTAD EN LA CIUDAD DE LA PLATA

Daniela PIGHIN
UNGS

danielapighin19@gmail.com

En los últimos años y en torno a la profundización de los estudios sobre historia reciente, en Argentina han cobrado relevancia las investigaciones que ponen en el foco a la segunda generación afectada por la dictadura. Es decir, a quienes vivieron la experiencia dictatorial durante su infancia.

Por un lado, se han desarrollado trabajos que abordan la infancia en dictadura fuera del contexto puntual de la violencia estatal. Estos trabajos analizan los proyectos sociales, políticos y económicos que la dictadura buscaba encauzar a través de la infancia, así como las experiencias de los niños frente al autoritarismo presente en toda la sociedad. (Llobet, 2016; Schindel, 2005)

Por otro lado, diversos trabajos analizan la infancia poniendo el foco en las experiencias violentas ocurridas en los años setenta. Muchas de estas investigaciones parten del estudio de producciones artísticas que, ya en su adultez, realizaron hijos de desaparecidos y exiliados durante la última dictadura militar. Estos trabajos se centran en los procesos de transmisión y en la conformación de la memoria y del vínculo con un pasado traumático.¹ Asimismo, en torno a las experiencias de violencia directa, algunas investigaciones han abordado los casos de los niños apropiados ilegalmente en dicho periodo. Es decir, cómo aquellos chicos fueron el objetivo de diferentes mecanismos de violencia y represión. (Villalta, 2013)

Finalmente, y dando un salto generacional, algunas investigaciones apuntan al estudio de la militancia de la segunda generación. Específicamente, se trata de trabajos que han abordado las experiencias de la agrupación H.I.J.O.S, en sus diferentes localizaciones geográficas (Alonso, 2016; Bonaldi, 2003; Cueto Rúa, 2008).

En este contexto, el presente trabajo intenta inscribirse en el campo de los estudios sobre la segunda generación, analizando la experiencia de los hijos de quienes

¹ Los diferentes modos de analizar las producciones artísticas de la segunda generación han sido desarrollados en Pighin, D. (2018). La noción de Posmemoria en el campo de la Historia Reciente en Argentina. Ponencia publicada en E-Book de las Jornadas Nacionales de Historiografía. Universidad Nacional de Río Cuarto (2018).

sufrieron de modo directo el Terrorismo de Estado para dar cuenta de sus vivencias en el contexto de la desaparición o detención de sus padres. Los objetivos apuntan a reconstruir las memorias de dichas experiencias en torno al Taller de la Amistad de la ciudad de La Plata, una experiencia pensada por familiares y compañeros de militancia de desaparecidos y presos políticos² que se inició en el contexto mismo de la Dictadura y que surgió a partir de la pregunta por los chicos: ¿Dónde estaban los hijos de los compañeros desaparecidos y presos? ¿A cargo de quiénes habían quedado? ¿Qué necesidades materiales y emocionales tenían? El taller funcionó con diversas transformaciones durante toda la década del ochenta y los primeros años de los noventa y entró en vínculo con experiencias similares surgidas en otras provincias golpeadas por la represión.

La construcción metodológica parte de tres entrevistas semiestructuradas realizadas a Clarisa y Ernesto, quienes participaron del Taller desde niños hasta la adolescencia, ya incluso alternando sus roles de asistentes y talleristas. Estas se complementan con la entrevista realizada a Perla, quien fuera una de las organizadoras.

La infancia en el Taller de la Amistad

La infancia es una construcción que está sujeta a transformaciones en base a procesos históricos y sociales. Se trata de una producción de sentido que no es estática sino que está asociada con los fines prácticos que se le atribuyen en cada sociedad y en diferentes momentos históricos. En términos de Jodelet (1984) se puede pensar la infancia como una representación social en tanto es elaborada y compartida socialmente y pretende establecer una posición cultural al respecto. De esta manera, aquello que el niño “es” para un grupo social en base a la subjetivación de la noción de infancia, no solo se define por la mirada adulta sino que atraviesa los modos en que los niños se conciben a ellos mismos.

De esta manera, se puede observar que el tránsito por la infancia no es unívoco y homogéneo sino que implica para los niños enfrentar diferentes procesos de desigualdad y abuso de poder. En primer lugar, dada la existencia de una fragmentación de la idea de

² La experiencia del Taller surgió específicamente a partir de “Familiares de desaparecidos y detenidos por razones políticas”. En futuros avances se espera superar la referencia a las experiencias infantiles para explorar las relaciones sociales, culturales y de género que atravesaron a la fundación del taller. De esta manera, se pretenden vislumbrar las lógicas de funcionamiento y los mecanismos para definir quiénes participarían del mismo.

infancia que niega derechos a parte del universo infantil y construye una escala de posibilidades económicas, políticas, sociales y culturales. En segundo lugar, los niños/as y adolescentes, en nuestro contexto sociocultural, son considerados personas dependientes del mundo adulto. Si bien, puede afirmarse que todos los sujetos están condicionados desde lo estructural, los niños y adolescentes dependen de decisiones de las que, en gran medida, fueron excluidos de su formalización. En este sentido, como sostiene Diana Marre “la infancia es un tiempo en que la persona parece estar muy a menudo *out of place*, en el lugar equivocado [...] las limitaciones de los niños y niñas frecuentemente no tienen principios claros y responden, esencialmente, a necesidades y criterios adultos” (2013:19)

Siguiendo esta línea de análisis, en nuestro país durante la última dictadura se observa al menos una duplicación en la desigualdad y en la ausencia de canales de participación a los que son sometidos habitualmente los niños. Por un lado, porque se trata de infancias transitadas en América Latina frente al avance del neoliberalismo y el desmembramiento de las políticas de bienestar. Por otro, porque esa niñez se da en un contexto de extrema censura y represión en todos los aspectos del desarrollo de una persona. Según Llobet, el objetivo de la dictadura se guiaba por dos estrategias principales: la de represión directa sobre el “enemigo interno” y la de “controlar la vida cotidiana y producir los tipos de sujetos que encarnaran los valores nacionales que la dictadura procuraba oponer al “marxismo apátrida internacionalista” (2015:48)

Como sostiene Schindel, los niños y jóvenes fueron objeto clave del plan criminal de la dictadura. Desde el plano general, teniendo en cuenta que desde el Estado, la escuela y los medios de comunicación se intentaban instalar reglas de conducta, de pensamiento y de consumo alejadas de la movilización y de la radicalización ideológica y cultural. La educación escolar se apartaba del pensamiento crítico e independiente para nutrirse del régimen represivo a partir de “una ideología retrograda y autoritaria aunada a la burocratización extrema de las actividades y al vaciamiento curricular que provocaron en pocos años un notable deterioro de la educación pública” (2005:264).

Teniendo en cuenta este contexto, profundamente opresor, el presente trabajo pretende analizar la infancia de los hijos de las víctimas directas del Terrorismo de Estado, entendiendo que en dichos casos se agudizaron los procesos de exclusión frente a las infancias consideradas normales. La ausencia física de uno o ambos padres, el desmembramiento de las familias, los cambios de espacios geográficos y sociales de

desenvolvimiento, la falta de explicaciones y respuestas ante lo sucedido, la imposición social de callar y, muchas veces, la falta de recursos económicos para afrontar la vida cotidiana, acrecentaban las dificultades a la que se enfrentaban los hijos frente a otros niños.³ Estas experiencias implicaron que crezcan y transiten la infancia habiendo vivido una situación límite que los enfrentaban a nuevos códigos y formas de pertenencia. Como sostiene Ludmila Da Silva Catela “La vida cotidiana se partía, marcando un antes y un después, cuya divisoria fue el secuestro de familiares” (2001:83).

En esa situación de vulnerabilidad y frente a la presencia de un Estado represor, se inició la experiencia del Taller de la Amistad en La Plata. Es central destacar que sus primeros encuentros se dieron en 1979, durante la dictadura militar y donde los grados de conocimiento y reconocimiento de la sociedad sobre lo que estaba ocurriendo pendulaban entre la aceptación de las huellas de la ausencia en el espacio público y los mecanismos de negación e incredulidad frente a la violencia extrema. Es decir, se trataba de un contexto donde se estaban forjando los espacios de expresión de los organismos de derechos humanos pero dónde se carecía aún de un régimen de escucha social sobre lo que estaba ocurriendo.

Según los datos de las redes de familiares la cifra de desaparecidos en La Plata llega a 2000. Este número elevado de víctimas generó una extensa red de familiares de detenidos desaparecidos organizados en diferentes frentes ante la desaparición de algún integrante de su familia. Primero y fundamentalmente para intentar localizarlos vivos, obteniendo información del Estado Nacional y las fuerzas de seguridad. Luego, con el retorno a la democracia, para exigir juicio y castigo a los responsables así como para impulsar la memoria que asegurara que nunca más ocurrirían procesos de ese tipo en nuestro país. En este contexto de lucha, también hubo esfuerzos para sostener la cotidianeidad de la vida frente a la situación límite. Ello cobró mayor relevancia a la hora de pensar en los niños.

El taller de la Amistad funcionó de manera continua desde 1979 hasta entrados los años ´90. Las primeras experiencias fueron itinerantes a partir del interés de algunos de los integrantes de “Familiares de desaparecidos y detenidos por razones políticas” por conocer e intervenir en la situación de los hijos de los compañeros que habían caído

³ Se entiende que los niños y jóvenes que formaban parte de esta segunda generación era un grupo sumamente heterogéneo y no todos, al menos en los mismos niveles, experimentaron problemas económicos o modificaciones en las zonas y espacio de desenvolvimiento.

bajo el poder militar. De este modo, se iniciaron los primeros encuentros “una vez por mes a festejar cumpleaños” (Ernesto), que en poco tiempo se convirtieron en reuniones semanales en la quinta que una Madre tenía en la localidad de José Hernández. Esta modalidad de reunión semanal se sostuvo de cierta manera nómada hasta aproximadamente 1984 cuando el taller comienza a funcionar en las calles 8 y 60 de la ciudad de La Plata donde una de las talleristas tenía una *guardería* “y ahí ya era con actividades de taller: teatro, expresión corporal, títeres, pintura, ya era con actividades, tomábamos la leche pero laburamos” (Ernesto). Luego de un año y a partir de la financiación de organismos internacionales, en 1985 se consiguió alquilar en 59, entre 14 y 15 una casona antigua que funcionaría como el primer espacio institucionalizado del taller: “Ese lugar era EL TALLER” (Ernesto). Finalmente, entre 1988 y 1989, se logró comprar un terreno alejado del centro de La Plata, en 69 entre 118 y 119, generando el viraje del Taller de la Amistad hacia un proyecto de trabajo barrial. Asimismo, y en conjunto con las actividades habituales que allí se realizaban comenzó a funcionar

la defensoría integral del menor, porque teníamos muchas situaciones de orden legal [...] encontrábamos chicos hijos de desaparecidos en los institutos, por ejemplo, internados, sabiendo su identidad, no digo chicos apropiados, sino chicos que por actitudes delictivas podían a terminar en institutos de máxima seguridad (Perla).

El Taller de la Amistad, a su vez, entró en relación con experiencias similares que se llevaron a cabo en otras provincias: el taller “Julio Cortázar” en Córdoba, el “Había una vez” en Rosario y el “Inti Huasi” en Santiago del Estero. Asimismo, los entrevistados recuerdan tenuemente la existencia de un taller en Ciudad de Buenos Aires y de otro en La Matanza con los que no desarrollaron un vínculo tan estrecho.

A partir de las experiencias de quienes brindaron sus recuerdos y vivencias en el taller se pueden destacar algunos elementos que parecen caracterizar sus objetivos y sus alcances. Se puede afirmar que el taller avanzó en la idea de rescatar y devolver la infancia a los hijos, influyó en la construcción de identidad de dichos niños y adolescentes e impulsó un nuevo modelo de familia que ayudó a hacer frente al pasado traumático de los hijos.

Rescatar lo cotidiano para rescatar la infancia

Uno de los objetivos centrales del taller apuntaba a “devolverle la infancia” a los hijos. Las experiencias de clandestinidad, violencia y muerte generadas por el propio Estado los habían afectado de modo directo. Muchos de los chicos habían presenciado la violencia ejercida contra sus padres durante el secuestro dado que “el 62% de los secuestros que dieron lugar a las desapariciones denunciadas tuvo lugar en el domicilio de las víctimas” (Schindel, 2005:264). En algunos casos fueron “conducidos también al centro de detención clandestino, donde incluso eran obligados a presenciar las torturas a que eran sometidos sus padres o eran ellos mismos torturados ante estos” (Schindel, 2005:260) mientras que en otras situaciones fueron abandonados a la adopción ilegal o en institutos de menores.

Si bien en el apartado anterior se mencionó lo heterogéneo de la conceptualización de la infancia, su representación en nuestra sociedad da cuenta del niño como sujeto despreocupado de los problemas de adultos. En este sentido, dicha representación no calzaba en el caso de los hijos. La desaparición de uno de los padres podía implicar el resguardo, la vida clandestina o el exilio. Si los niños tenían como destino la casa de un familiar, probablemente su modo de vida y formación distarían mucho del que pretendían sus padres: “La mayoría de los chicos que quedaron con una familia los dejaban con el familiar más despolitizado porque era como el modo más seguro” (Ernesto). De esta manera la infancia de los niños que pasaron por el taller condensaba diferentes niveles de pérdidas que obstaculizaban el tránsito por la niñez y empujaban a una maduración y a un reconocimiento prematuro de problemas sobre los que no tenían herramientas para intervenir. Por otra parte, el quiebre de la unidad familiar no solo generaba pérdidas emocionales sino que afectaba la supervivencia económica de las familias: “quedaban destruidas. Yendo más a lo cotidiano, ya más allá de la integridad, la cuestión económica estaba todo para atrás. Te sacaban parte de cómo estaba organizada tu familia.” (Ernesto).

Otra cuestión que dificultaba pensar a la niñez en términos habituales pasaba por lo complejo de la socialización. Espacios clásicos donde jugar y hacer amigos, como la escuela y el barrio, no les permitían moverse con naturalidad ni abrirse a contar sus experiencias debido al temor, al rechazo y al resguardo al que se ceñían los familiares de los militantes políticos. En este sentido, el taller generaba ese espacio donde los hijos tenían la posibilidad de hablar, donde existía el régimen de escucha que los habilitaba a

moverse con la naturalidad, sobretodo para aquellos chicos que afrontaban mayores dificultades para abrir su historia familiar. Devolver la naturalidad a las conversaciones, desestructurarlos de los problemas que atravesaban y permitirles soltura, parecen haber sido logros del taller. Como menciona Ernesto:

cuando estábamos en el taller que era un lugar donde se podía hablar de cualquier cosa, hablábamos de otras cosas pero cuando vos podes hablar de algo, hablar de qué se yo, de cómo cosechar tomates o de cómo se llama tu perro sin tener que estar con ese filtro de 'a ver si meto la pata, a ver si digo algo que no tengo que decir', es super liberador.

Vinculado a ello y pensando en los ámbitos de socialización de los hijos, el taller se presentaba como un proyecto liberador y donde los niños pudieran tener agencia frente a los procesos de normalización que se les exigían en otros ámbitos en los que cotidianamente se movían. Los entrevistados remitieron a diferentes momentos en que vivieron experiencias que los incitaban a discutir, argumentar, defender posiciones y utilizar herramientas que los hacían participes de decisiones generales del taller. Es decir, se intentaba que no existiera una imposición desde los adultos organizadores sino que se celebrara la horizontalidad de la palabra. Respecto a cómo se eligió el nombre "Taller de la Amistad", Ernesto comenta "se hicieron elecciones, se hicieron propuestas de nombres, se votó. Cuando salió ese nombre a mí me pareció horrible pero bueno teóricamente, me lo porfian hasta hoy, fue democrático". Lo mismo respecto al logo del taller: "C había hecho uno re copado y otro grupo que estaba como queriendo pudrirla, típicamente adolescente, habían dibujado una sartén con un huevo frito. Y le habían hecho campaña y tenían más votos, ponían en juego el valor de la democracia."(Ernesto).

Según Schindel, durante la dictadura se apuntó a lograr un estado de infantilización social para incentivar la inacción frente al avance represor del Estado; es decir que "la Junta Militar asumía para sí el rol de adulto y relegaba la población a una niñez perpetua, donde los adultos fueron cercenados en su autonomía" (2005:270). De algún modo, el taller rompió con dicha estructura permitiendo, por un lado, la recuperación de la infancia de los niños pero también alentando su agencia autónoma frente a la autoridad. Según Clarisa, "el taller fue un lugar también de muchísima

posibilidad de hablar de política, de poder entender todo esto [...] en un punto sí era un lugar muy político de nacimiento, entonces eso te da la posibilidad de entender”.

Las menciones que hacen los entrevistados a los objetivos y alcances que se lograron a partir del taller, permiten observar que valoran la posibilidad de entender la realidad política y social por la que estaban atravesando pero también de darle espacio a lo lúdico: a jugar, a divertirse, a hacer amigos, a pelear y a construir su lugar de pertenencia. Al respecto Clarisa sostiene:

yo creo que el taller nos salvó a muchos, de verdad, considero que fue una especie de salvavidas y en gran medida creo que fue un lugar que sí quería o pretendía devolver un poco de infancia. Esto del juego, de que fuera un espacio como divertido, no es que estábamos todo el tiempo hablando. Al contrario, la mayoría del tiempo era como muy divertido estar en el taller, tenías a tus super amigos, [...] esperabas mucho ir a taller, el sábado era el día del taller.

En este sentido, el taller intentaba acompañar a los chicos en los procesos de comprensión y aceptación de su realidad. Desde la asistencia psicológica, el juego y el acompañamiento diario no se pretendía imponerles una verdad sino construir espacios donde ellos solos pudieran procesar las situaciones complejas por las que estaban atravesando: “venían los chicos diciendo que el papá estaba de viaje, nosotros no le decíamos, ‘no, sabés qué, tu papá no está de viaje, tu papá desapareció hace cinco años” (Perla). El taller era un espacio de contención que buscaba:

devolver el juego, devolver un poco la infancia porque también éramos chicos que el algún punto tuvimos que madurar muy de golpe. Por más que teníamos 6, 7, 8 años, en lo emocional, en la forma de vincularnos, de relacionarnos al afuera, había algo de dar un salto, de estar parado en otro lado, aunque no lo quisieras (Clarisa).

Asimismo, se da cuenta también del taller como un espacio de atención frente a casos donde la violencia estatal había provocado problemas psicológicos y psiquiátricos dado que “encontraron chicos que estaban enfermos, encontraron chicos que estaban bloqueados intelectualmente, que parecían discapacitados mentales, pero no lo eran”. (Perla)

De esta manera, se podría pensar al taller de la Amistad como un espacio que posibilitó el procesamiento y la construcción de relaciones positivas, más allá de la permanencia del dolor. Los espacios de contención que se brindaban en el taller a partir de la asistencia psicológica, las clases con contenido artístico y el solo hecho de compartir tiempo con sujetos que transitaban experiencias similares, dio lugar a la construcción de espacios de pertenencia que funcionaron como una espalda para la transición traumática: “podías hablar, llorar, revolearnos cosas, putearnos, cuestionarle al otro, nos hizo como muy empáticos y con una capacidad como de ver de una forma mucho más horizontal” (Clarisa).

Por otro lado, en un contexto donde lo normal era la privatización del daño y del dolor y la presencia del silencio, consciente o inconsciente, participar del taller fue experimentado como un espacio de contención y de construcción de relaciones socializantes. Perla incluso mencionó que participar en su organización funcionó como un canal para la reconstrucción de las relaciones filiales con sus hijas dado que ella estuvo varios años en prisión durante la primera infancia de las niñas: “A mí me hace muy bien porque me liga socialmente, me ayuda a revincularme con las nenas, nos habían separado a los diez meses [...] porque por ahí yo jugaba, que me hacía re bien, pero por ahí había otros adultos que colaboraban en esta revinculación mía”. Asimismo, su sostenimiento en el tiempo también es evaluado positivamente en tanto favoreció el desarrollo de relaciones, diálogos y experiencias colectivas a largo plazo. Como menciona Perla “Esa continuidad, a mí me parece que estuvo interesante [...] era una demostración de que se puede continuar a pesar de que a uno le sacaron lo más importante, era una cosa vitalmente fuertísima”.

Finalmente, a medida que los chicos fueron creciendo, los diferentes talleres comenzaron a ampliar su margen de acción por fuera de los hijos de las víctimas de la dictadura para asistir a la sociedad afectada por los procesos sociales y económicos iniciados en ese periodo y continuados por el menemismo al iniciar los años '90. De esta manera comenzaron a trabajar en barrios carenciados y a hacer algo diferente con esa mochila que traían a nivel personal. Como sostiene Ernesto, en los jóvenes que participaron del Taller de la Amistad existía “la necesidad de sentirte transformador, no observador, no denunciador sino de vos querer transformar la realidad”.

Construcción de identidad y de un nuevo modelo de familia

Elizabeth Jelin (2006) sostiene que para construir la legitimidad de sus reclamos y de su palabra, los organismos de Derechos Humanos se habían amparado en los lazos de sangre con los desaparecidos. De ese modo, su lucha implicó una constante filiación con el pasado y con el vínculo familiar con las víctimas del Terrorismo de Estado. Ese vínculo que parece tan natural y aproblemático en los familiares adultos, implicó procesos conflictivos en el caso de los hijos dado que se sentían definidos por algo externo a ellos, que si bien formaba parte central de su historia personal era algo sobre lo que no habían podido intervenir y no habían tenido agencia. Los hijos entrevistados entienden que el taller generó espacios para que pudieran, al menos, cuestionar ese vínculo filial. De alguna manera, el paso por el taller desde la infancia les había permitido enfrentar el dolor de la pérdida y construir herramientas para afrontar lo emocional. Esa “sanación” dio lugar a la construcción, a plantearse quiénes eran ellos y “sus desaparecidos”. Al respecto Clarisa sostiene que la palabra desaparecido

le dio demasiado peso a mi vida durante mucho tiempo en el sentido de ‘Soy hija de desaparecido, soy Clarisa, soy hija de desaparecido (pero) ¿Quién carajo soy yo y quién es mi viejo, quién era?’. Se llamaba así, empezar a decir ‘Mi viejo es J’, no es UN desaparecido, quién sabe cuál [...] llegó un momento que necesité no solo procesar la parte del dolor sino empezar a construir estos huecos que tenía con respecto a quién era yo, quién era mi viejo, cuál era el vínculo que habíamos tenido, qué cosas le gustaban.

Los procesos de construcción de la identidad no solo eran dificultosos por las experiencias traumáticas que habían vivido estos niños y jóvenes sino por el tabú que, en la mayoría de los casos, se generó a nivel familiar. Existía una historia que no se conocía del todo, experiencias difíciles de contar y sobre las que tampoco había espacios para preguntar:

la desaparición de mi papá generó mucha angustia en la familia paterna y eso generó mucho silencio. Durante mucho tiempo yo no pude construir nada porque si le preguntaba a mi abuela, mi abuela se ponía a llorar; si le preguntaba a mi tío, a mi tío le agarraba un patatús, mi vieja no podía hablar en la cárcel por cuestiones de seguridad.

Entonces mi viejo desapareció no solo físicamente sino desapareció completamente. (Clarisa).

Su propia construcción como sujetos parece ir de la mano con el corte respecto a su filiación con la noción de desaparecidos. Dejar de construir su identidad a partir de la decisión del Estado represor que convirtió a sus familiares en desaparecidos. Esa ruptura, les permitió darle identidad a una figura genérica y a partir de ella, levantar los cimientos de su propia identidad; “yo hago ese proceso y me emputo con no quiero ser hija de desaparecido. En el sentido de no porque no quiera ser sino que no quiero ser únicamente eso” (Clarisa). De esta manera, existía una necesidad de deconstruir, de identificar los cimientos sobre los que se había edificado su identidad para poder reconstruirlos tomando agencia. En este contexto, el taller es rescatado como el espacio que permitió no quedarse anclados en el momento traumático y poder pensarse por fuera y más allá de eso “el taller había sido un gran basamento para poder construir tu historia y cómo pararte ante eso”. (Clarisa)

Por otra parte, pensar la construcción de identidades dentro del taller también genera espacios para analizar como allí entraba en juego un nuevo modelo de familia.

Llobet sostiene que el proyecto cultural de la dictadura apuntaba a la formación de los niños comunes, alejados de la ideología revolucionaria, no solo desde el ámbito educativo sino, principalmente, desde la vida familiar sostenida en “la importancia de la autoridad paterna y la afectividad moralizante de la madre [...] reunidos en un hogar en el que no se hable de política” (2016:99). A partir de las experiencias analizadas se puede argumentar que los modos de sociabilidad que se vivían en el taller se contraponían al modelo de familia y de infancia que impulsaba la dictadura. Se hizo frente a esa batalla cultural brindando a los chicos espacios para decidir, para pensar, para argumentar y discutir, para quedarse callados, para hablar de política, para hablar de sus padres, para salir a la calle y exigir respuestas al Estado. Como sostiene Ernesto “el taller fue la promesa de la militancia de que los hijos son de todos. Era seguir criándonos desde la mirada militante de nuestros viejos”.

Asimismo, Schindel argumenta que durante la dictadura a nivel familiar se produjo “la doble manifestación de una misma tendencia a la privatización de la vida” (2005:269), es decir la puesta en práctica en el ámbito familiar de actividades no habilitadas de suceder en público y, a la vez, de la aplicación del control y la vigilancia a escala familiar. Esta privatización de los asuntos públicos, no se producía dentro del

taller donde el parentesco superaba los lazos biológicos para plasmarse en una familia colectiva frente al individualismo reinante del exilio interior y/o de la reproducción de despotismos familiares.

En este sentido, también es importante rescatar la impronta que los hijos le dan a la raíz traumática de su vínculo. La posibilidad de filiación por los lazos emocionales que surgen de sus lazos sanguíneos con los desaparecidos permitió para ellos construir relaciones a largo plazo y de una profunda empatía. Ante la ausencia de tener esos espacios a nivel familiar o por fuera del taller, se reforzaron los vínculos con quienes también afrontaban la ausencia de sus padres por la represión del Estado: “A mí me pasa con mi pareja, llevamos 24 años juntos y hay cosas que yo puedo hablar con mis amigos del taller casi sin hablarlo” (Clarisa). Los entrevistados resaltan la construcción de relaciones a partir de las experiencias de dolor que permitieron superar las diferencias en general de todos los chicos. Al respecto Clarisa menciona “nos había unido la dictadura, si no hubiera sido la dictadura quizás no nos cruzábamos nunca [...] Obviamente nos hermanaba, era muy fuerte lo que nos había pasado”.

Esa red familiar incluso superó en algunos momentos el espacio propio del Taller de La Plata para conectar vínculos con chicos que participaban de los talleres de Córdoba, Rosario y Santiago del Estero. En esa construcción fueron fundamentales algunas reuniones anuales y los campamentos intertalleres que se hicieron en algunas ocasiones. Para quienes participaron de las diferentes actividades que proponía el taller “Pueden pasar años que cuando te volvés a encontrar, te volvés a hacer el mismo amigo de esa época porque había una cuestión en común que no se podía transitar en otro lado. Era ahí” (Ernesto).

En el taller, existía una idea de unidad y homogeneidad pero, fruto de su carácter inacabado, también generaba conflictos de sociabilidad que surgían en torno a los diferentes orígenes sociales y culturales de los chicos que pasaron por allí:

yo creo que es una cosa que nunca pudimos resolver, eran cuestiones de clase y de las apropiaciones culturales que teníamos algunos y otros y que marcaban una diferencia. Cuando hicimos este encuentro de talleres en Córdoba fueron chicos del taller de La Matanza también y no los registramos [...]. Uno es adolescente y cuando, yo me hago cargo de lo mío, un chabón que vive en el barrio corre más fuerte vos, vas a decirle una frase que lo deje como un pelotudo y esas cosas. Había por ahí fricciones. (Ernesto)

Estas diferencias se muestran más acentuadas cuando el Taller de la Amistad se complejizó para no solo atender las experiencias de los hijos sino para abrirse también a las problemáticas de chicos en situación de marginación social. Es decir, cuando comenzó a funcionar en conjunto con una defensoría de menores:

nosotros entre todos, con todas las diferencias que teníamos, teníamos una convivencia pero cuando llegaron estos eran otra forma de plantarse, otra forma de resolver los problemas. La que ellos conocían era a las piñas, ser resolvía todo así. Entonces eso también a mí me aleja un poco del taller. En ese momento enojado, como diciendo un lugar que era mío, lo usurpan. (Ernesto)

Consideraciones finales

En 1995, en Río Ceballos, Córdoba tuvo lugar un campamento intertalleres considerado piedra fundacional de la agrupación H.I.J.O.S.⁴ Fue organizado por el Taller Julio Cortázar, coordinado por Roger Becerra y se abrió hacia el resto de los talleres con los que existía una vinculación: “Se convoca a ese campamento y en ese campamento va gente del todo el país, pibes que nunca había podido hablarlo. Se arman comisiones de laburo, de esas comisiones sale el nombre H.I.J.O.S, sale la carta con la que se presenta H.I.J.O.S” (Ernesto).

Si bien, a partir de este trabajo se accedió solo a una pequeña mirada de todo el abanico de niños y jóvenes que pasaron por el taller de la Amistad, se pueden identificar diferencias y continuidades entre los procesos que se transitaron en los talleres y el inicio de la agrupación H.I.J.O.S.

Por un lado, si bien existe un vínculo entre las experiencias de los talleres que nuclearon a los hijos durante su infancia y el inicio de H.I.J.O.S, los entrevistados marcan diferencias entre quienes habían transitado su niñez en el Taller de la Amistad (y lo hacen extensivo al resto de los talleres) y quienes comenzaron su militancia en torno al surgimiento de la agrupación, cerca de cumplirse 20 años del golpe de Estado

⁴ Las experiencias de ese campamento fueron retratadas en los documentales “Razón de la Memoria” (2009) de Myuca Lorens y Dimas Games y en el documental “HIJOS de una misma historia” (Capítulo 1: Hijos e Hijas) producido por el Canal Encuentro (2014).

de 1976. Tanto Clarisa como Ernesto no tuvieron participación directa en H.I.J.O.S pero sí reconocen que algunos de sus compañeros militaron allí. La decisión de no sumarse partió de analizar lo que estaba sucediendo en la agrupación como una etapa que ellos ya habían vivido.

En este sentido, parece entrar en juego la cuestión del procesamiento; es decir en qué lugar se encontraban respecto a entender y posicionarse sobre lo que había sucedido en sus familias así como la cuestión de la identidad, de cómo identificarse frente a la sociedad y frente a los reclamos al Estado. En relación a ello, Clarisa menciona que cuando se acercó a las primeras reuniones de la agrupación pensó: “No, esto yo ya lo viví, ya pasé por estas discusiones de si vamos a militar si no vamos a militar, si vamos a hacer esto si vamos a hacer lo otro”. Ahora bien, más allá de su posición personal, ellos también entienden que algunos de sus compañeros de los talleres y, más aún, quienes en su niñez no habían tenido la oportunidad de socializar con otros chicos que estaban en situaciones similares, tenían la necesidad de construir un espacio de pertenencia: poder hablar y ser escuchados, armar su historia, construir colectivamente y, de ese modo, exigir justicia: “Eran cercanías, iban y venía, algunos se salían del taller y ya querían militancia mucho más activa, sentir que estaban en una acción mucho más directa” (Clarisa).

Asimismo, para entender las diferencias, es necesario destacar el espectro sumamente cerrado que caracterizó a algunas de las regionales de H.I.J.O.S. Una vez que se gestó la agrupación, surgieron debates en torno a quiénes debían conformar la “población” que participaría activamente. En torno a ello, se discutía si los Hijos debían tener dos⁵ o cuatro orígenes⁶ o si debía ser una población abierta.⁷ El modo en que se saldó este conflicto fue variando de acuerdo a cada regional pero, sobretudo en las grandes ciudades, la participación en H.I.J.O.S se cerró en dos orígenes. Esta situación dejó afuera a aquellos que no tenían un vínculo filial con los desaparecidos y asesinados por la dictadura militar pero que habían participado de los primeros encuentros de la agrupación y que compartían sus banderas de lucha. Al respecto Ernesto menciona:

⁵ Hijos de desaparecidos y asesinados

⁶ Hijos de desaparecidos, asesinados, exiliados y presos políticos

⁷ Aceptar la participación y la toma de decisiones a nivel generacional; es decir de todos aquellos que quisieran sumarse activamente independientemente de si eran, o no, hijos de víctimas directas del Terrorismo de Estado.

Mi hermano que siempre había estado más de joda o medio desconectado le pegó ahí por la militancia y me pareció que yo me tenía que correr (..) los vi muy compactados y sin permitir que otro entre. Se había como reconfigurado a que el hijo de desaparecido era una cuestión literal de ser hijo de desaparecido y otro no entraba. Y yo tenía otros espacios para estar como para decir 'Bueno, váyanse a cagar'. No le voy a estar sobando el lomo para que me dejen entrar a un lugar donde no me quieren, ni en pedo. Entonces, nunca participé de H.I.J.O.S

La posibilidad de pensar al Taller de la Amistad como un nuevo modelo de familia, más allá de los lazos filiales con los desaparecidos, da cuenta de cómo allí se intentaban evitar esas diferencias. Del taller participaban chicos de diferentes edades: algunos con uno o los dos padres desaparecidos o asesinados; otros con padres presos; algunos con padres exiliados y que estaban a cargo de otro familiar; así como hermanos de hijos, más chicos cuando la pareja se había vuelto a casar, o más grandes, como en el caso de Ernesto. En ese sentido, Clarisa marca la diferencia del taller respecto a la agrupación sosteniendo que “era un espacio abierto a todo el mundo, no necesariamente haber sido víctima de la represión significaba que podías estar o que te ibas a sentir parte de eso (...) estabas ahí, si eras un hermano, si eras un cuñado, te había atravesado la dictadura”.

Tanto Clarisa como Ernesto refieren a la existencia de un “sufridómetro” o “dolorómetro” en torno al surgimiento de H.I.J.O.S donde la posibilidad de participar y/o de formar parte de la toma de decisiones parecía depender del vínculo sanguíneo de los jóvenes con los desaparecidos, en tanto se asumía que en esos casos se experimentaba mayor sufrimiento. Más allá de la discusión en asamblea que caracterizó el accionar de H.I.J.O.S, la palabra de aquellos que tenían a sus dos padres desaparecidos parecía tener mayor autoridad: “nosotros siempre decíamos la dictadura no nos pasó a nosotros únicamente. La dictadura hizo mierda la Argentina (...) no era está cuestión de quién había sufrido más entonces tenía más estrellas, no era una cuestión de medallas” (Clarisa).

Por otro lado, y en relación al vínculo entre los talleres y el surgimiento de H.I.J.O.S, Ernesto menciona que “en H.I.J.O.S confluyó toda la fuerza que traían, esa necesidad de canalizar por algún lado los que no había podido nunca estar en contacto con pares (...) y la posibilidad de organizar que tenían quienes habían participado de los talleres”. Asimismo, da cuenta del vínculo en la forma de expresión más popular de la

agrupación: los escraches “que era una manera de poner el arte al servicio de la denuncia, los talleres laburaron el arte, los que habíamos salido de los talleres teníamos una mirada artística de la vida y de todo.”(Ernesto)

Para cerrar, resulta interesante pensar al Taller de la Amistad como condición de posibilidad para el surgimiento de H.I.J.O.S, pero también su estudio permite explorar modos de pensar el pasado traumático, modos de accionar y construcciones identitarias que van más allá de la militancia política. De ese modo, la investigación permite ampliar los horizontes de análisis en torno al pasado reciente. Entendiendo que existe una tendencia a pensar a la segunda generación en términos de su participación en la agrupación H.I.J.O.S se espera iluminar modos diferentes en que estos niños y jóvenes transitaron su infancia y adolescencia para así comprender que no todos los hijos estaban parados en el mismo lugar hacia 1994.

Bibliografía

Alonso, L. (2016). “¿Por qué seguir reflexionando a 20 años de H.I.J.O.S?”. *Cuadernos de Aletheia* (2), 2-7. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8475/pr.8475.pdf

Bonaldi, P. (2003). “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”. *Mimeo, informe del Programa de Formación e Investigación sobre Memoria colectiva y represión: perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur y el Perú*. SSRC-Social Science Research Council

Cueto Rúa, S. (2008). “Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS-La Plata” [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.426/te.426.pdf>

Da Silva Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Jelin, E. (2006). “Víctimas, familiares y ciudadano/ as: las luchas por la legitimidad de la palabra”. *II Congreso de Filosofía de la Historia*.

Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Moscovici, S. (coord.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Llobet, V. (2015). "Y yo, ¿dónde estaba entonces?". *Infancia, memoria y dictadura*". *Horizontes Sociológicos*, vol. 3 46-57.

----- (2016). "Eso era lo normal". Ser niño en dictadura: un debate sobre la subjetividad y la política. *Revista de la Carrera de Sociología* vol. 6 núm. 6, 90 – 119.

Marre, D. (2013). "Prólogo. De infancias, niños y niñas". en Llobet, V. (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Schindel, E. (2005). "El sesgo generacional del terrorismo de Estado: niños y jóvenes bajo la dictadura argentina (1976-1983)", en Potthast, B. y Carreras, S. (eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

DICTADURA Y SOCIEDAD: LOS AMIGOS DEL “ONGANIATO” EN GENERAL SARMIENTO (1966-1970)

Maximiliano CATOIRA
PHiC-UNGS
maxicatoira@yahoo.com.ar

Introducción

El 28 de junio de 1966 los comandantes en jefe de las tres Fuerzas Armadas realizaron un golpe de Estado, autodenominado “Revolución Argentina”, que derrocó al presidente Arturo Illia, clausuró las actividades legislativas y la Corte Suprema de Justicia, y disolvió los partidos políticos (Tcach, 2003). La presidencia fue ocupada por el general Juan Carlos Onganía y la provincia de Buenos Aires fue intervenida por el general Francisco Imaz.

La nueva concepción del planeamiento durante el “onganiato” estuvo influida por la Doctrina de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso (Gómez, 2016). Esta pretensión buscaba despolitizar el tratamiento de cuestiones económicas y sociales. Según las recomendaciones la gestión debía estar encargada por “técnicos”, que ocuparon altos cargos en los niveles de gobierno, quienes de manera “apolítica” actuarían de manera imparcial frente a los distintos intereses (O’Donnell, 2009). De esta manera, se intentaron llevar a cabo transformaciones en los ámbitos políticos, sociales y culturales en el marco de la “modernización” (Galván y Osuna, 2014). Allí convergieron grupos nacionalistas y católicos que defendían la Doctrina Social de la Iglesia que contenían principios tales como la “subsidiariedad del Estado”, la “solidaridad”, la “participación” y la “responsabilidad” (Osuna, 2017).

Durante la dictadura de Onganía se creó el Ministerio de Bienestar Social, sobre la base del antiguo Ministerio de Acción Social y Salud Pública, y a la que le fueron transferidas las Secretarías de Seguridad Social -desde el anterior Ministerio de Trabajo y Seguridad Social- y Vivienda -desde el anterior Ministerio de Obras y Servicios Públicos-. En este nuevo Ministerio se creó la Secretaría de Previsión y Asistencia de la Comunidad de la Nación (SEPA). Este espacio se encargaría de promover desde el entorno municipal el desarrollo de la acción comunitaria (Osuna, 2017).

En una reunión entre el gobernador de la provincia y los intendentes se ponderó la necesidad de una estrecha comunicación de los funcionarios municipales con la “comunidad”; de esa manera, el gobierno nacional podría mantener un acercamiento

directo y constante con la población. Allí, el gobernador pidió no exagerar el nivel de tasas e impuestos como tampoco extremar su cobro.⁸

Durante el gobierno del general Juan Carlos Onganía se impulsaron desde los espacios gubernamentales las propuestas comunitaristas. Con tintes corporativistas, se buscaba la sustitución de los partidos políticos por la representación de cuerpos intermedios (Giorgi, 2014-2015) que intentaban promover la reorganización de la población, el fomento del núcleo familiar y la protección de sectores de más bajos recursos (Gomes, 2016; Osuna, 2017).

El objetivo de este trabajo es introducirnos en algunas cuestiones sucedidas en el distrito de General Sarmiento, durante el gobierno de Onganía. Sin negar los rasgos autoritarios del régimen, a lo largo de este trabajo subyace la idea de que el gobierno municipal de General Sarmiento durante el “onganiato” intentó generar consenso en la sociedad local a partir del reclutamiento de funcionarios entre figuras provenientes del ámbito vecinalista y el despliegue de políticas públicas de “fomento de la comunidad”. Sin embargo, esos propósitos tuvieron alcances y limitaciones en los resultados.

Esta ponencia se divide en tres apartados. En primer lugar, se describirán algunas cuestiones sobre el distrito de General Sarmiento en los años sesenta, haciendo hincapié en el desarrollo del gobierno constitucional previo. En segundo lugar, se analizará el proceso de reclutamiento de funcionarios local, intentando reconstruir las biografías públicas y las redes de sociabilidad entramadas. Por último, se examinará la relación entre el gobierno municipal y la comunidad local.

General Sarmiento antes del golpe

Se calcula que para la década del sesenta, el partido contaba con una población de alrededor de 200.000 habitantes. En las últimas décadas se había dado un incremento demográfico en forma ascendente y considerable, que lo llevarían a estar entre los cuatro distritos del Gran Buenos Aires que más crecieron en esos años (Catoira, 2017). Antes del golpe, el municipio se encontraba en manos del intendente Ángel Carlos Tesi (12/10/1963-30/6/1966), en representación por la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP).⁹ Este reconocido comerciante y vecino de la ciudad de Los Polvorines había llegado al poder ejecutivo en el proceso de normalización institucional iniciado en julio

⁸ *Síntesis*: 20/9/1967, 9: “Los Intendentes y el Pueblo”.

⁹ El radical fue posteriormente secretario general de la UCR, Línea Nacional (1966-1972), diputado nacional suplente de la provincia de Buenos Aires y Secretario de Gobierno (19/5/1982-9/12/1983) del intendente José Antonino Lombardo (15/5/1981-9/12/1983) durante la última dictadura (Catoira: 2017).

de 1963, cuando se realizaron los sufragios en la provincia. Estas elecciones definieron candidatos para presidente, gobernador y legisladores, y en los municipios se escogieron concejales. Con algunos resultados similares a los obtenidos a nivel nacional, la UCRP triunfó ajustadamente con el 24 % de los votos, contra el 20 % de los candidatos de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), en un contexto en el que el peronismo estaba proscripto. Esto significó que ambos partidos se alzaron con siete concejales cada uno, sobre un total de veinte. Los votos en blanco alcanzaron un 34 %, superior al 19 % promedio nacional.¹⁰ Estos datos permiten pensar la relevancia y representatividad que tenía el peronismo en el distrito.

A pesar de no contar con mayoría en el órgano legislativo municipal, la UCRP logró ocupar la intendencia. La selección de la jefatura local fue realizada por los concejales electos entre los candidatos que cada partido proponía. En una reunión convocada por el intendente de facto, teniente coronel Manuel Taggiano, y de acuerdo a las disposiciones de la Intervención Federal tanto de la nación como de la provincia, el nuevo jefe de la comuna sería uno de los concejales elegidos por ellos mismos.¹¹ En un procedimiento que contó con dos votaciones cerradas en la que se necesitaba un mínimo de once votos (mayoría absoluta) para la designación, el primer concejal electo de la UCRP, Ángel Tesi, logró ese piso en una segunda ronda.¹²

Entre las primeras líneas de funcionarios estuvieron a cargo del gabinete: Juan Ángel Fagliano, miembro de la Cámara de Comercio, Industria y Bienes Raíces de General Sarmiento, que ocupó la Secretaría de Gobierno; el contador Eugenio de Genaro en la Secretaría de Hacienda; el ingeniero civil Akira Nakagawa, director de un estudio de arquitectura e ingeniería de San Miguel, como Secretario de Obras Públicas.

Durante su última inauguración del período de sesiones del Honorable Concejo Deliberante, el intendente declaraba que: “[...] a veces no resulta fácil explicar la influencia de diversos problemas e inconvenientes que gravitan negativamente en el desarrollo y ejecución de un programa constructivo, entusiasta y minuciosamente elaborado”.¹³ Ese 1° de mayo de 1966, a sesenta días de su destitución, reconocía que sería necesario superar “dificultades y desentendimientos”.

¹⁰ *Bella Vista*: 15/7/1963, 1: “La Consulta Electoral”.

¹¹ Decreto-Ley del gobierno nacional 260/963 y Decreto-ley del gobierno de la Provincia de Buenos Aires 6869/63.

¹² *Bella Vista*: 15/8/1963, 1: “Se eligió Intendente”.

¹³ *Bella Vista*: 20/5/1966, 9: “Mensaje del Intendente de General Sarmiento Señor Angel C. Tesi”.

La prensa local hizo saber que la asamblea “no tuvo el brillo y la animación de años anteriores”, y había sido poco concurrida tanto por el público de vecinos como por los mismos concejales, “cuyo ausentismo no pasó de inadvertido”.¹⁴ El intendente reconoció no disponer de los medios económicos necesarios para cumplir con acciones que requerían de políticas públicas en todo el Partido. Estas situaciones exhibieron los síntomas del escaso consenso que el escenario político institucional atravesaba, tanto a escala local como nacional.

Por otro lado, un rasgo característico de la región es la cotidiana circulación de militares, ya que la guarnición de Campo de Mayo está incluida en el Municipio. El peso de estos actores en la vida de General Sarmiento es de gran notoriedad. No sólo estuvo asociado a la presencia activa del personal en la región como vecinos o cercanos a la materialización de referencias simbólicas, sino además a los diálogos establecidos con la sociedad civil y los cuadros políticos locales (Catoira, 2017). Entre los casos más ilustrativos podemos mencionar una ceremonia por la imposición del nombre “Juan Ramón Jiménez” al Jardín de Infantes n° 1 de San Miguel, en 1965. En dicha ceremonia el padrinazgo de la institución educativa estuvo a cargo de la “Escuela Logística General Lemos”, de Campo de Mayo. Allí convergieron autoridades municipales, educativas y militares. Las palabras alusivas estuvieron a cargo de la directora de la institución escolar y un representante de la Escuela Logística.¹⁵ Ese mismo día, en la ciudad de José C. Paz, se llevó a cabo también la imposición del nombre “Belisario Roldán” a la Escuela n° 50. En este caso, el padrinazgo estuvo a cargo de la “Escuela de Suboficiales Sargento Cabral” y contó con la presencia del intendente y miembros del gabinete municipal, el cura párroco, autoridades escolares además de los miembros castrenses.¹⁶ Estos acontecimientos eran frecuentes en el distrito. Inclusive antes del golpe durante los festejos por el primer aniversario de declaración a José C. Paz como localidad (20 de marzo), se contó con la asistencia del doctor Anselmo Marini, gobernador de la provincia de Buenos Aires, funcionarios del Estado nacional, provincial, autoridades eclesiásticas y militares.¹⁷ La presencia, el padrinazgo, el

¹⁴ *Bella Vista*: 20/5/1966, 1: “Mensaje del Intendente”.

¹⁵ *La Nación*: 30/10/1965, 5: “General Sarmiento. Juan Ramón Giménez llamárase una escuela”.

¹⁶ *La Nación*: 30/10/1965, 5: “General Sarmiento. Imposición de nombre”.

¹⁷ *Bella Vista*: 20/5/1966, 12: “Mensaje del Intendente de General Sarmiento Señor Angel C. Tesi”.

nombramiento de calles y estaciones de ferrocarriles¹⁸ son pautas de la influencia que las Fuerzas Armadas tenían en el municipio.

El reclutamiento de funcionarios municipales durante el “onganiato”

Dos días después de producido el golpe, fue destituido Ángel Tesi. Su lugar fue ocupado interinamente por el teniente coronel Juan Carlos Mendieta (1/7/1966-28/8/1966), miembro del ejército. Esta intervención estuvo integrada por “distinguidos” militares de Campo de Mayo y “reconocidos” vecinos, como identificaba la prensa local, que no tenían hasta ese momento experiencia en la política como funcionarios. En consonancia con el caso analizado en Pergamino durante el mismo contexto, ser “vecino” es no sólo la identificación del funcionario con la “comunidad”, sino que también implica una vida pública caracterizada por el reconocimiento, la reputación y el honor, como modos de vida determinados que refieren a las acciones que estas personas realizan al colectivo al que pertenecen (Barbarito, 2013).

Acompañaron al interventor el mayor Faustino Gómez que asumió la Secretaría de Economía y Hacienda y el capitán Oscar Rubén Bevione como interventor del Concejo Deliberante. El gabinete quedó conformado por Julio Lauro Argimón como Secretario de Gobierno, el mencionado mayor Gómez en la cartera de Hacienda, y el “reconocido” vecino de Bella Vista Julio Luis Dardanelli en la Secretaría de Bienestar Social. Este gobierno provisional tenía como objetivo desplazar al elenco anterior y esperar a que desde la gobernación de la provincia de Buenos Aires se designe uno.

En un principio resonó el nombre del teniente coronel Manuel Tagino como el hombre para ocuparse de la comuna.¹⁹ Se trataba de un ex comisionado de General Sarmiento entre junio y octubre de 1963, antecesor de Ángel Tesi. Finalmente, el gobernador de la provincia general Francisco Imaz designó al ingeniero civil Rodolfo José Arenaza (3/8/1966-5/2/1970), un “reconocido vecino”, quien llevó a cabo varios proyectos como ingeniero en el distrito.²⁰ Esta sería su primera incursión en la administración pública pero no la última, ya que sería convocado posteriormente como

¹⁸ La estación “Teniente General Ricchieri” en el ferrocarril San Martín y las estaciones Teniente Balmaceda, Sargento Barrufaldi, Capitán Lozano, Teniente Agneta, Subteniente Carosella, Teniente Perugorria, Campo de Mayo, Sargento Cabral y General Lemos del ferrocarril Urquiza. Todas estas bordean el contorno sur de la guarnición militar.

¹⁹ *Bella Vista*: 5/7/1966, 1: “Interventor en la Comuna”.

²⁰ Originariamente de Temperley Arenaza se mudó a General Sarmiento donde llevaba 18 años viviendo en el distrito.

Secretario de Obras y Servicios (10/1976-4/1977) por el intendente teniente coronel Luis Antonio Ortelli (29/4/1976-6/11/1979) durante la última dictadura (Catoira, 2017). En el acto de asunción de las nuevas autoridades locales estuvo presente el flamante director de Asuntos Municipales coronel Gómez García, en representación de Imaz.²¹ Este órgano de la provincia de Buenos Aires, recientemente creado, dependía del Ministerio de Gobierno. Entre las funciones que se adjudicaron estaban el asesoramiento de los municipios, su control y el asesoramiento sobre el reclutamiento de intendentes al gobierno de la provincia (Barbarito, 2013).

A pesar de que el primer interventor y su posible sucesor eran miembros del ejército, en un lugar en el que Campo de Mayo ejerce una notable influencia material y simbólica, estos criterios no fueron los que primaron a la hora del nombramiento del jefe comunal. El peso que la guarnición militar tenía en la región alcanzaba para que sus miembros fueran una opción política; sin embargo, en esta oportunidad no alcanzó para establecer en el ámbito local un proyecto de más largo alcance.

El intendente Arenaza conformó un gabinete que tenía ciertas características en común: en primer lugar, se trataba de algunos ex funcionarios que ya habían cumplido similares funciones anteriormente, durante el gobierno de Roberto Daniel Mackinlay (comisionado en el período 23/7/1962-13/6/1963)²² o mismo en la primer intervención de la “Revolución Argentina” en el distrito encabezado por el teniente coronel Juan Carlos Mendieta (1/7/1966-28/8/1966); en segundo lugar, todos eran civiles “reconocidos” en la región; en tercer lugar, se trataba de personajes vinculados al asociacionismo local. La cartera de Gobierno fue ocupada por Roberto Anderson, miembro del Rotary Club General Sarmiento y corresponsal del diario *La Prensa* en José C. Paz.²³ El responsable de la Secretaría de Obras Públicas fue el agrimensor Orlando Alberto Mussano, miembro del Rotary Club General Sarmiento y la Asociación de Profesionales Universitarios de Ingeniería, quien se había desempeñado como asesor de varias empresas que tuvieron importante presencia local en la construcción de obras públicas, como pavimentación, saneamiento y nivelación. El contador público nacional Mario Moscarelli, perteneciente al Rotary Club General Sarmiento, se encargó de la Secretaría de Economía y Hacienda. La cartera de Salud y

²¹ *Síntesis*: 15/8/1966, 1: “Asumió sus Funciones el Intendente Municipal”.

²² Ex presidente del Club Regatas de Bella Vista (Catoira: 2017).

²³ Anderson se desempeñó como secretario privado y coordinador de las Delegaciones Municipales en General Sarmiento durante la última dictadura, y como secretario de Gobierno (10/1978-12/1979) en los gobiernos municipales del teniente coronel Ortelli y Mussano (Catoira: 2017).

Asistencia Social estuvo a cargo del doctor Eduardo Forte, conocido médico de José C. Paz que había ocupado la secretaría de Salud Pública.

El gabinete no se mantuvo estable. Desde 1967, la cartera de gobierno fue ocupada por Julio Lauro Argimon, la Secretaría de Economía y Hacienda por Juan Sorop, Obras y Servicios por el ingeniero Jorge R. San Pedro, para Bienestar Social fue convocado Julio Luis Dardanelli conocido vecino de Bella Vista que había ocupado la dirección de Salud Pública en esa gestión y desde 1968, el doctor Anibal D'Angelo Rodríguez, abogado y residente en Bella Vista. De esta manera, a lo largo de esos cuatro años del régimen prevaleció el espíritu de reclutar personajes profesionales y sin afiliación partidaria conocida, continuidad respecto de lo que sucedía en otras esferas del Estado, junto a la convocatoria de figuras reconocidas del distrito por su circulación en asociaciones o por el ejercicio de sus profesiones (o ambas).

A pesar de que el gobierno local de la “Revolución Argentina” recurrió a estas estrategias de reclutamiento en primeras líneas de autoridades -como la intendencia y las -secretarías-, en las segundas y terceras líneas -subsecretarías y direcciones- continuó el requerimiento de radicales tal y como cuestionó la prensa local, y que analizaremos en el próximo apartado. Mientras tanto, si bien el peronismo no estaba presente entre las autoridades convocadas aparecía notoriamente en otros ámbitos como el Sindicato de Trabajadores Municipales, en el asociacionismo e incluso en la misma prensa como el periódico *Bella Vista* (Ballester, 2014).

De esta manera, parte de las propuestas del “onganiato” era la construcción de una relación más cercana con las sociedades locales. Una de las estrategias desplegadas apuntaba a la búsqueda de legitimidad a partir de la conformación del elenco gubernamental municipal. El proceso de reclutamiento de funcionarios observado en General Sarmiento respondía a estas maniobras de constituir autoridades que tuvieran cierto prestigio y reconocimiento en un contexto autoritario y de proscripción de la política partidaria. Tal y como lo dejó vislumbrar el ministro de Bienestar Social Julio Álvarez, en su visita a la Escuela Nacional de Guerra, los municipios serían las bases fundamentales de la organización comunitaria.²⁴ Así también se intentaría “lograr un grado de descentralización” que permitiera mejorar las condiciones de vida de la población. En este sentido, como veremos en el próximo apartado, el despliegue de

²⁴ *Bella Vista*: 18/10/1967, 1: “Cumple 78 años Nuestro Municipio”.

políticas públicas fue otra de las herramientas de las que se valieron desde el gobierno municipal para relacionarse con la sociedad.

El gobierno municipal y las “fuerzas vivas”

Esta gestión se destacó por la recurrente búsqueda de colaboración de las “fuerzas vivas”: representantes locales de los medios de prensa, sectores empresariales y miembros del asociacionismo. A los pocos días de haber asumido la intendencia Arenaza organizó una reunión con agentes de la prensa y corresponsales del distrito. La iniciativa tenía dos objetivos principales. Por un lado, solicitar la colaboración de la prensa. Por otro lado, anunciar la organización de un espacio en el Palacio Municipal para la atención de las demandas de los vecinos. El flamante intendente se presentaba como un “gobierno de puertas abiertas, escuchando con máximo interés, para su solución, dentro de las posibilidades del Municipio, los distintos problemas de orden edilicio que se planteen”.²⁵ Este acercamiento permite mostrar la importancia política que Arenaza les otorgaba a los encargados de las publicaciones locales en tanto sectores de influencias en la opinión pública por su labor de periodistas como también por ser, una proporción importante de ellos, miembros de asociaciones con peso en el distrito.

Ese acercamiento implicaba beneficiar a los sectores mediante políticas públicas. El mismo ministro de Bienestar había manifestado que “[el] problema se resuelve usando bien los recursos y reemplazando la acción del Estado por la acción de la comunidad”. Para ello, era necesario “terminar con la incomunicación entre pueblo y gobierno”.²⁶ Estos ideales promovían los principios de “subsidiariedad”, que intentaban descentralizar la ejecución de políticas al plano municipal, convocando la participación comunitaria, con ciertas características:

Es acción comunitaria toda aquella que desarrolle la capacidad de la comunidad, para actuar como una unidad integrada, mediante la participación responsable, activa y cooperativa de sus integrantes, concretada a través de la elaboración, programación, ejecución y evaluación de obras de bienestar común. Es evidente que este país, lo haremos entre todos unidos o no lo haremos nunca. Debemos cambiar, debemos modificar totalmente nuestra manera de pensar. Antes de decidir por el pueblo, debemos

²⁵ *Bella Vista*: 30/9/1966, 1: “Reunión con el Intendente”.

²⁶ *Bella Vista*: 18/10/1967, 1: “Cumple 78 años Nuestro Municipio”.

decidir con el pueblo. [...] Para ello debemos trabajar unidos y hacia el mismo fin: el bienestar general. [...] Consideramos de suma importancia la labor municipal, dado que, como grupo social integrado, es básico para su esencia democrática y de efecto directo en el bienestar general.²⁷

Esta relación no sería promovida desde una idea de organización de tipo partidaria y representativa sino desde una concepción de la política entendida como un tipo de acción comunitaria. Estas medidas debían cumplir ciertos requisitos. Por ejemplo, aunque resulte redundante, debía llegar a un colectivo social y no ser promovidos a sujetos individuales. También debían ser, en la medida de lo posible, llevados a cabo por los propios beneficiarios. Es aquí donde el Municipio cumplía un papel fundamental en las nociones del “onganiato”, ya que se convertiría en un medio para lograr los objetivos propuestos.

Un ejemplo de ello fueron las obras de pavimentación realizadas entre el gobierno municipal de General Sarmiento y empresarios. Estos fueron los principales actores favorecidos de aquellos trabajos ya que las obras habían sido ejecutadas en los alrededores de las empresas transnacionales Pirelli, Hiram Walker, Bols, Maltería Bella Vista.²⁸ Estas permitieron una vía de circulación directa hacia el centro de la ciudad Bella Vista para que haya una comunicación con las rutas provinciales y nacionales aledañas y otros accesos convenientes. También se requería la convocatoria de las sociedades de fomento para que colaboraran en actividades que involucraban a la sociedad local. Las “campañas antirrábicas”, llevadas a cabo desde la Secretaría de Bienestar Social, buscaban la cooperación con estas asociaciones.

En diversas oportunidades los medios de prensa, las asociaciones intermedias y los sectores empresariales se manifestaron a favor de la dictadura: tanto del gobierno municipal como, sobre todo, del gobierno de Onganía. Por ejemplo, aprovechaban los periódicos para exponer las virtudes de la región como espacio de descanso y recreación, las obras de pavimentación e iluminación llevadas a cabo en los últimos años:

²⁷ Ídem.

²⁸ *Bella Vista*: 18/7/1967, 1: “Ejecución de Dos Obras Necesarias”. Estas industrias se dedicaron a la producción de neumáticos y otros productos derivados del caucho como insumos de automóviles (Pirelli) y bebidas alcohólicas (Hiram Walker, Bols, Maltería Bella Vista).

Para quienes después de alguna ausencia de Bella Vista o para aquellos que regresan para pasar una nueva temporada de veraneo y disfrutar de su suave clima como excepcional belleza de sus jardines y quintas, y del no menos placentero paseo por sus arboladas calles, no pueden pasar de inadvertido un sinnúmero de hechos y circunstancias reveladoras del franco progreso que se observa de un tiempo a esta parte [...] que va desde lo material a lo espiritual [...].²⁹

Dentro de los eventos en los que las autoridades municipales, eclesiásticas, militares y “fuerzas vivas” se nucleaban se encontraban los festejos por conmemoraciones de instituciones, actos en ciertas efemérides o el aniversario del Partido. Un reconocido personaje del ámbito local como el profesor Eduardo Munzón manifestó que los problemas comunales requerían de “siderales inversiones económicas y una acción muy superior a la más alta envergadura del más calificado funcionario”. En el contexto del aniversario por los 78° años de la fundación del partido, este miembro de las elites asociacionistas -y en consonancia con las declaraciones de los funcionarios nacionales- afirmaba que debiera plasmarse a nivel local la descentralización y la colaboración sociedad-gobierno, ya que “[el] partido de General Sarmiento no es ajeno a ese proceso que vive el país”:

Cada barrio, cada zona tiene sus problemas específicos y sus hombres de buena voluntad. Cada barrio, cada zona, cuenta, en buena medida, con sus propios recursos.

Todo consistiría en planificar racionalmente lo que corresponda en orden de prioridades y trabajar todos unidos en el fin común. [...] Los hombres deben ser actores antes que espectadores en la lucha que es de todos. Los problemas comunales son de orden doméstico, que se resuelven en el seno de la gran familia, con el aporte total.³⁰

Las declaraciones de este historiador nacionalista contaban con una amplia legitimidad. Eduardo Ismael Munzón era un historiador aficionado, miembro fundador de la Asociación Cultural Sanmartiniana de General Sarmiento, centro autónomo e independiente del Instituto Nacional Sanmartiniano, creado en 1969. Había publicado libros y colaboraba en artículos periodísticos de la prensa local y del poder municipal

²⁹ *Bella Vista*: 16/4/1968, “Bella Vista en el Umbral sus Merecimientos su Creciente y Sostenido Progreso”.

³⁰ *Bella Vista*: 18/10/1967, 1: “Cumple 78 años Nuestro Municipio”.

reconstruyendo la historia del partido -desde un relato más factual, enciclopedista y épico. También era el encargado de organizar gran parte de las conmemoraciones y efemérides de agenda nacional y local. Por lo tanto, la convocatoria de este personaje generador de opiniones también formaba parte del repertorio de acciones que durante la dictadura se intentó construir en la búsqueda de consensos.

Otro acontecimiento que aglutinó al gobierno y a referentes sociales fueron las inundaciones ocurridas en octubre de 1967. Estas sucedieron en extensas zonas del sur, oeste y noroeste del conurbano bonaerense. En el distrito, el desborde del Río Reconquista era frecuente pero la magnitud de esta oportunidad no había tenido precedentes. Los barrios Barrufaldí y Obligado en Bella Vista (y los barrios linderos al río en los partidos de Hurlingham y Moreno), como también en Los Polvorines en General Sarmiento se vieron damnificados.

El intendente y sus colaboradores se acercaron a los lugares afectados junto al Cuerpo de Bomberos Voluntarios de General Sarmiento, miembros del ejército de Campo de Mayo (jefes, oficiales, suboficiales y tropas), el Sindicato de Trabajadores Municipales, comerciantes y vecinos.³¹ Allí se trabajó con vehículos, ambulancias y botes para rescatar a las personas afectadas. Los bomberos sólo contaban con uno de estos por lo que el gobierno municipal debió adquirir una lancha para entregárselas y ponerla en funcionamiento con inmediatez.³² Instalaciones de Campo de Mayo, la Iglesia Católica, colegios³³ (la mayoría de ellos de enseñanza religiosa), la Sociedad Cuerpo Bomberos Voluntarios de General Sarmiento, comercios e industrias locales prestaron sus espacios como refugio.³⁴

Una de las medidas que se aplicaron con posterioridad tenía que ver con la política fiscal municipal. La prensa se hizo eco del accionar de otros distritos que se habían visto perjudicados por las inundaciones. En la mayoría de los casos se prorrogaban los plazos y se eximía de recargos por los pagos de tasas e impuestos municipales. En un principio, sin embargo, el gobierno local no procedió de esa manera limitándose a no cobrar recargo a los comercios, y continuando con la percepción de los servicios públicos al resto de la sociedad.³⁵ Luego, a través de un decreto municipal, el

³¹ *Bella Vista*: 18/10/1967, 1: "La Desgracia que Vivimos".

³² *Bella Vista*: 31/10/1967, 2: "Destacada Actuación de los Bomberos".

³³ El Ministerio de Educación suspendió las clases y dispuso que las escuelas de las zonas afectadas brindaran albergue a los evacuados. *Bella Vista*: 31/10/1967, 8: "La inundación en las escuelas".

³⁴ *Bella Vista*: 31/10/1967, 1: "La Solidaridad en este Pueblo".

³⁵ *Bella Vista*: 31/10/1967, 1: "Contrasentido".

Intendente eximió de multas y cargos para todo el segundo semestre del año a los vecinos damnificados, en un contexto de fuerte presión mediática.³⁶

También hubo voces detractoras referidas al quehacer cotidiano del distrito como la demanda de limpieza de espacios públicos, solicitud de intervenciones por actividades con “ruidos molestos”. Aunque también se criticaron algunas continuidades del gobierno municipal. Uno de los periódicos locales de mayor circulación en el partido y al que hacíamos referencia más arriba, *Bella Vista*, publicaba en su tapa algunos cuestionamientos al recién conformado gobierno. El editorial titulado “Aquí no pasó nada” presentaba lo siguiente:

Mientras en todas partes el gobierno nacional y los de provincias y municipalidades aplican inexorablemente los principios y finalidades de la Revolución Argentina, aquí, en General Sarmiento, no ha pasado nada.

[...] A duras penas, casi a mediados de año, se sancionó el presupuesto de manera irregular luego de prolongados cabildeos entre los distintos sectores políticos en pugna de intereses, fruto espurio de un contubernio entre algunas facciones, que se hicieron mutuas y recíprocas concesiones, en las que estuvieron, por supuesto, ausentes las conveniencias públicas.

Ese presupuesto, actualmente en vigencia, incluía varios nuevos empleos, bien rentados, completamente superfluos, con los que, se premiaría la obsecuencia de algunos correligionarios.

Esos cargos fueron llenados, pocos días antes de producirse el actual movimiento, con gente de comité, bajo la formal protesta del Sindicato que agrupa a los empleados municipales por violarse el estatuto y la crítica sorda del vecindario.

[...] Vino este movimiento cuya finalidad es restituir a la ciudadanía la fe perdida en sus autoridades, dictando todas las medidas que fueron menester, nombrándose Intendente a un prestigioso vecino, sobre cuya personalidad ya hemos emitido nuestro juicio anteriormente, pero hasta la fecha, nada más.

Sigue firme ese presupuesto abusivo y expoliador; siguen en sus cargos esos conocidos dirigentes de la Unión Cívica Radical del Pueblo que pegaban carteles y cumplían cualquier otro menester para hacer méritos; siguen sin averiguarse -por lo menos que se sepa públicamente como corresponde- cómo se contrataron y cómo se

³⁶ Bella Vista: 15/11/1967: 1: “Decreto Oportuno”.

ejecutaron ciertas obras públicas; adquisiciones de maquinarias y máquinas para oficinas; cómo se hizo la designación del Director del Hospital y de los médicos, cuyos concursos se hicieron entre ‘gallos y medianoche’, levantando severas críticas y comentarios de que hubo cosas feas, etc.³⁷

Estas críticas de la prensa cuestionaban las continuidades que el gobierno de la dictadura a nivel local tenía respecto del pasado reciente. Estas tenían que ver con los modos de hacer política, pero sobre todo con el reclutamiento de funcionarios de segundas y terceras líneas. Estas voces objetaban la escasa correlación que había entre los objetivos que la “Revolución Argentina” se planteaba a nivel nacional y lo que sucedía a nivel municipal.

En el caso de la relación del gobierno local con los trabajadores dependientes de la Municipalidad, la misma fue conflictiva. A pesar de que se realizaron algunas actividades en conjunto, como la entrega de juguetes y la realización de juegos en el Club Italiano de José C. Paz en el contexto de la celebración cristiana de los Reyes Magos³⁸ o los festejos por el día del trabajador municipal en el que el Sindicato de Trabajadores Municipales desarrolló actividades lúdicas en el campo de deportes del Barrio de Suboficiales “Sargento Cabral” -al interior de la guarnición Campo de Mayo-, el vínculo fue más bien conflictivo.³⁹

El gobierno local aprovechó algunas herramientas administrativas para ejercer coerción: jubilaciones impuestas, regímenes disciplinarios desmesurados, prohibición de agremiación y asociación a determinados miembros del personal.⁴⁰ Los trabajadores realizaron duras críticas a la gestión de Arenaza, como así también en ciertos momentos al gobierno nacional. Dentro de los análisis de estos actores se exponían tanto críticas políticas y económicas como denuncias por irregularidades laborales como maltrato de personal jerárquico y malas condiciones de trabajo. Un caso resonante fue el que realizaron a través de su publicación *Noticioso Gremial*. La noticia, difundida con el título “Campo de Concentración” y bajo el siguiente copete: “Título muy desagradable pero lo tenemos muy cerca, en el corralón municipal de Ruta 8”, acusaba al Intendente Arenaza de no poner en condiciones el corralón más importante de la Comuna, donde

³⁷ *Bella Vista*: 31/8/1966, 1: “Aquí no Pasó Nada”.

³⁸ *Bella Vista*: 5/1/1967, 1: “Reparto de Juguetes”.

³⁹ *Bella Vista*: 15/9/1966, 1: “Día del Trabajador Municipal”.

⁴⁰ Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Mesa B, Antecedentes gremiales, General Sarmiento, Carpeta 59, Legajo 7, 143.

los obreros deben convivir con caballos y perros rabiosos, más de un centenar de personas debían compartir un pequeño baño, no poseer vestuarios.⁴¹

Puertas adentro, la administración local aplicaba dosis de coerción a los trabajadores. Así lo hicieron saber los mismos miembros del sindicato, cuando exponían que desde el gobierno municipal:

[...] se promueven sumarios por motivos insignificantes o pequeños problemas subsanables por la vía administrativa y habitual, y se hace uso indiscriminado y por futilidades de la suspensión preventiva que luego, lo reconocemos, al constatarse hasta la saciedad la falta de motivos verdaderamente valederos para sostener esa medida que tiene carácter excepcional, es dejada sin efecto y repuesto el obrero y empleado en su cargo y función, pero mientras tanto se crea un clima psicológico tan inusitado como perjudicial que a nada conduce.⁴²

Además, los municipales exponían que el gobierno local no seguía las directivas de los funcionarios provinciales y nacionales para lubricar la comunicación de éste con la comunidad:

Mientras el gobernador, en constante reunión con los Intendentes de distintas zonas, [reuniones] a las que acude también el Intendente de General Sarmiento, Rodolfo Arenaza, ordena a los mismos que deben estar al servicio de la comunidad y trabajar para ella, intensificando los contactos con las fuerzas vivas de cada población; el ingeniero Arenaza no recibe ninguna representación, haciendo atender la necesidad de las mismas por personal subalterno que, en la mayoría de los casos, nada resuelven, y los representantes de diversos sectores cansados ya, ni concurren a la Comuna.⁴³

Por otro lado, uno de los conflictos más resonantes se dio con el carácter obligatorio de adoptar la obra social “Instituto de Obra Médico Asistencial” (IOMA) para los trabajadores del Estado en la provincia. Los municipales del conurbano

⁴¹ Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Mesa B, Antecedentes gremiales, General Sarmiento, Carpeta 59, Legajo 7, 120. Adjunto: *Noticioso Gremial*: 24/10/1968, 2: “Campo de Concentración”

⁴² Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Mesa B, Antecedentes gremiales, General Sarmiento, Carpeta 59, Legajo 7, 120. Adjunto: *Noticioso Gremial*: 24/10/1968, 6: “Libro de Prevención y Quejas”

⁴³ Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Mesa B, Antecedentes gremiales, General Sarmiento, Carpeta 59, Legajo 7, 120. Adjunto: *Noticioso Gremial*: 24/10/1968, 5: “¿El Intendente de San Miguel es una Excepción?”

bonaerense hicieron saber sus reclamos.⁴⁴ En particular, los trabajadores de General Sarmiento se reunieron en asambleas para cuestionar la adhesión a la prestación en detrimento de los servicios médicos asistenciales propios de cada gremio, las políticas económicas y los congelamientos de salarios, las restricciones a la libertad, entre otros.⁴⁵

Mientras el “onganiato” estaba en crisis, el intendente Arenaza renunció aludiendo problemas personales. A pesar de alejarse del gobierno, continuó frecuentando los espacios de sociabilidad funcionarios del municipio. En su lugar fue designado su secretario de gobierno Argimón, quien asumió de manera interina la jefatura. Oscar Antonio Argüeso fue anunciado con bombos y platillos. Pero a tan solo un mes de ocuparse del gobierno local el gobernador Imaz culminó su labor en la provincia y con este la efímera suerte del jefe comunal. De esta manera, culmina una etapa en General Sarmiento de cierta inestabilidad gubernamental ya que el próximo intendente, Arturo Antonio Cardoso (1970-1973), se encargaría de llevar a cabo la transición democrática en General Sarmiento en un contexto en el que se alternan dos interventores de la provincia de Buenos Aires y dos dictadores hasta el retorno del peronismo al poder en el Estado nacional y el radicalismo en el Estado municipal (1973-1976).

Consideraciones finales

En este trabajo, hemos intentado introducirnos al análisis del funcionamiento del gobierno municipal de General Sarmiento durante el “onganiato”. Hemos observado los intentos de obtener consenso por parte del gobierno local desde los sectores intermedios, a quienes convocaba a eventos, beneficiaba con políticas públicas e invitaba para conformar los cuadros políticos del municipio.

En el caso del proceso de reclutamiento de funcionarios locales mostramos que si bien hubo una temprana incorporación de militares éstos fueron reemplazados inmediatamente por “reconocidos” civiles. De esta manera, el gobierno municipal invitó a figuras del ámbito vecinalista como también personajes con trayectorias profesionales

⁴⁴ *Bella Vista*: 2/5/1968: “No Quieren Volver al I.O.M.A”.

⁴⁵ Comisión Provincial por la Memoria, Archivo DIPBA, Mesa B, Antecedentes gremiales, General Sarmiento, Carpeta 59, Legajo 7, 122-129.

concretas que eran identificables por la sociedad local. Este mecanismo funcionó como búsqueda de legitimidad en un contexto autoritario.

Además, las convocatorias a eventos oficiales y el despliegue de políticas públicas también tuvieron ciertas particularidades. Estas herramientas de búsqueda de consenso se concentraron en actores sociales concretos pertenecientes a asociaciones locales. Por un lado, las obras llevadas a cabo tenían la pretensión de acercar a las autoridades municipales con la sociedad. Por otra parte, se tejieron concepciones como la “subsidiariedad” y la “descentralización” de tareas, ya que se invitaba a que la propia “comunidad” sea partícipe de las políticas públicas pretendidas.

También examinamos que la búsqueda de colaboración tuvo alcances, pero también limitaciones. El plan comunitarista producido en el seno del gobierno provincial parece tener algunas correspondencias en el ámbito local. Sin embargo, esta gestión le imprimió ciertas particularidades que lo alejaron del ideario de Imaz y la SEPAC. A pesar de los esfuerzos desplegados el gobierno municipal no estuvo exento de críticas. A diferencia del plan comunitarista implementado en Pergamino, que funcionó como un laboratorio de los proyectos, el caso de General Sarmiento parece mostrar diferencias notorias.

Fuentes

Comisión Provincial por la Memoria, Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires.

Periódico *Bella Vista*

Periódico *La Nación*

Bibliografía

Ballester, G. (2014) “Prensa local, municipio y sociabilidad política en la salida de la dictadura” *X Jornadas de Investigadores en Historia*, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Barbarito, M. C. (2014). “Del comunitarismo a los ‘pergaminazos’. El caso de Pergamino durante la primera presidencia de la ‘Revolución Argentina’”. En Galván, V. y Osuna, F. *Política y cultura durante el “onganiato”. Nuevas perspectivas para la*

investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970). Prohistoria Ediciones, Rosario.

Catoira, M. (2017). “Consenso, reclutamiento de autoridades y políticas públicas a escala local durante la última dictadura (1976-1983): el caso de General Sarmiento”. Tesis de Maestría en Historia Contemporánea. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

Galván, V. y Osuna, F. (Eds.) (2014). *Política y cultura durante el “onganiato”*. *Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía (1966-1970)*. Prohistoria Ediciones, Rosario.

Giorgi, G. (2014-2015). “En los pliegues de la planificación del Onganiato: el comunitarismo como política estatal”, en Anuario *IEHS* 29&30, 159-175.

Gomes, G. (2016). *La política social de los regímenes dictatoriales en Argentina y Chile (1960-1970)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata; Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. URL: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.483/pm.483.pdf>

Gómez, G. (2018). “Vivienda social en dictaduras. Actores, discursos, políticas públicas y uso propagandísticos en las regiones metropolitanas de Buenos Aires (1966-1983) y Santiago de Chile (1973-1989)”. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires. Área Historia. Buenos Aires.

O’Donnell, G. (2009 [1982]). *El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Prometeo, Buenos Aires.

Osuna, F. (2017). *La intervención social del Estado. El Ministerio de Bienestar Social entre dos dictaduras (Argentina, 1966-1983)*. Prohistoria, Rosario.

Paolantonio, S. (2015). “Observatorio de Física Cósmica de San Miguel”. URL: <http://historiadelastronomia.wordpress.com/documentos/obssanmiguel>

Tcach, C. (2003). “Golpes, proscripciones y partidos políticos”. En James, D. (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Sudamericana, Buenos Aires.

LA PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN EN EL MUNICIPIO DE MORENO. UN ANÁLISIS EN TRIPLE ESCALA DURANTE LA DÉCADA DEL OCHENTA

Natalia Soledad CABRAL
UNM/ UBA
nataliasolcabral@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un proceso más amplio de investigación en la tesis de maestría titulada “*La accesibilidad a la salud en el conurbano bonaerense: la experiencia de promotoras comunitarias de salud en el partido de Moreno*”. Allí, los principales interrogantes se presentan sobre la manera en la que la intervención de las promotoras de salud -en cierta medida- integra a las poblaciones vulnerables, contribuyendo con su accionar a la mediación de los programas de salud estatales y abonando a la reducción de la fragmentación del sistema de salud argentino.

Ahora bien, para llevar adelante un trabajo que hace foco en Moreno se torna imprescindible considerar diferentes escalas de análisis que excedan los límites territoriales del nivel local. En la escala nacional, es necesario observar cuáles fueron los procesos que tuvieron lugar en la época en la que se realizaron las acciones municipales y regionales que son objeto de análisis, ya que es claro que constituyen el marco que ha posibilitado determinadas medidas y, a la vez, ha determinado y condicionado otras. En lo regional, pueden identificarse políticas públicas que dan cuenta de problemáticas comunes, así como también de actores y procesos propios del conurbano bonaerense. En lo global, la Estrategia de Atención Primaria de la Salud fue objeto de debates más amplios en conferencias internacionales.

Por ende, en esta ponencia nos proponemos el estudio general de la situación del sector salud en diversas escalas de análisis durante la década del ochenta, tomando su abordaje desde el retorno a la democracia. Esto nos permitirá, por un lado, retrotraernos -más no sea sucintamente- a las políticas sanitarias que delinearon la conformación del primer nivel de atención en las últimas décadas, prestando mayor atención a los registros sobre el eje de la promoción de la salud. Por otro lado, nos brindará un marco para comprender los principales debates de la época y establecer relaciones entre las discusiones y acciones que han existido.

Las fuentes utilizadas serán fuentes oficiales (leyes, proyectos de ley, informes), periodísticas (periódicos locales) y entrevistas a informantes clave. Cabe destacar lo novedoso de poder contar con las noticias que hayan sido más relevantes sobre salud en el distrito de Moreno a través del periódico *Para Ud!*.¹ y aclarar que la interrogación se hará siguiendo perspectivas metodológicas propias de la Ciencia Política.

En el primer apartado se mencionarán antecedentes internacionales. En el segundo, se desarrollará el contexto nacional haciendo hincapié en un proyecto de ley que promovió la creación de centros de salud y en un documento oficial sobre educación para la salud. En el tercer apartado se destacarán dos políticas sanitarias de la provincia de Buenos Aires y, en un cuarto momento, se buscará comprender la historia reciente del sistema de salud del distrito a través de la revisión del periódico local. Por último, se dejarán planteadas reflexiones y algunas conclusiones que se han podido establecer.

En consecuencia, será clave observar el caso de Moreno como punto de partida para ampliar la mirada hacia la importancia de la promoción y prevención de la salud en la provincia de Buenos Aires y acercarnos al proceso de conformación del primer nivel de atención en comunidades que presentan problemáticas complejas frente a un sistema de salud altamente fragmentado y, muchas veces, desbordado.

Escala mundial

I Contexto económico, social y político global

A comienzos de la década del ochenta podemos reconocer, siguiendo a Abramovich y Vázquez (2010), la hegemonía del modelo neoliberal. El neoliberalismo tiene como patrón dominante la valorización financiera, la pérdida de peso de la actividad industrial y la desregulación del funcionamiento de los mercados. A nivel social, es notable tanto el empobrecimiento de una parte importante de la población así como también una marcada redistribución regresiva del ingreso y una concentración del capital.

¹ Para ello, se contó con la colaboración de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Moreno (UNM). Su publicación tuvo una periodicidad quincenal, su editorial estaba establecida en la localidad de Paso del Rey y dejó de funcionar en el año 2018, entre otros motivos, por el alto costo económico que implicaba seguir sosteniendo las publicaciones. Para este trabajo, se realizó una revisión exhaustiva de los periódicos seleccionando el período enero de 1983 a diciembre de 1989.

En lo político, se afianzaron gobiernos que se plegaron a lo que se denominó el *Consenso de Washington* y, bajo esa perspectiva, se justificaron las reformas neoliberales. En el caso de las privatizaciones de empresas estatales se las ha demonizado, volviéndolas luego rentables para empresas transnacionales que terminaron aumentando las tarifas y llevando adelante una alta reducción de empleados. En este marco, las políticas sociales principalmente se basaron en un criterio de ajuste fiscal y monetario.

II Antecedentes de salud a nivel internacional

Resulta necesario reconocer, al menos, tres antecedentes relevantes sobre el tema en el nivel mundial. En primer lugar, en el año 1974 es destacable el “Informe Lalonde” que tuvo lugar en Canadá y que estableció por primera vez el concepto de promoción de la salud. El documento surgió como respuesta al aumento creciente de los costos de la asistencia médica y como cuestionamiento al abordaje exclusivamente médico que se realizaba al atender las enfermedades crónicas de la población (Buss, 2008). Su principal aporte fue el reconocimiento de los determinantes de la salud al establecer la importancia de la biología humana junto con el ambiente, el estilo de vida y la organización del sistema de salud. En este sentido, pudo observarse que la salud no es sólo la ausencia de enfermedad sino que supone el bienestar general de las personas teniendo en cuenta que en el mismo influyen diversos factores sociales, culturales, económicos y políticos.

En segundo lugar, es clave identificar la Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud desarrollada en la ciudad de Alma Ata en 1978. Allí, bajo la Organización Mundial de la Salud (OMS) se declararon los principios básicos y fundacionales de lo que hoy concebimos como Estrategia de Atención Primaria de Salud (APS), asistencia sanitaria esencial. Entre sus componentes se encuentran la participación social, la programación integral por necesidades, las nuevas modalidades de organización, el recurso humano y la tecnología apropiada, la programación integral por necesidades, la cobertura total y la reorientación del financiamiento intersectorial. A su vez, con el lema “Salud para todos en el año 2000” se comprometió a los Estados para que lleven adelante políticas más universales e incluyentes.

En tercer lugar, se puede nombrar la Declaración de la Carta de Ottawa del año 1986 como otro antecedente importante. Esta declaración fue fruto de la primera Conferencia de Promoción de la Salud, donde treinta y ocho países se comprometieron

a seguir sus lineamientos. De este modo, se estableció el objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades y otorgar los medios -especialmente en términos de capacitación- que permitan que las personas puedan ejercer su potencialidad (Czeresnia, 2008). Así, las capacitaciones se orientaban a que la población pueda conocer y accionar sobre los factores determinantes de la salud, tomando elecciones más saludables.

Escala nacional

I Coyuntura política, social y económica

Considerando el año 1983 como punto de inicio, es necesario en principio remarcar que a nivel político, el cierre de la etapa de la dictadura trajo consigo nuevas esperanzas de la sociedad asociadas a la motivación de la participación democrática y a una nueva confianza en las representaciones políticas. Además, frente a las medidas de disciplinamiento, tortura y desaparición física de personas, se abrieron puertas a nuevas instancias de movilización social y política. Así, las expectativas de la sociedad eran muchas:

Lo que se le pedía a la recuperada democracia era que se lanzase, con la conducción del nuevo gobierno, a reconquistar lo que los argentinos sentíamos perdido: la paz, los derechos humanos fundamentales, la libertad, la justicia, el crecimiento económico. (...) Recuperar el orgullo y la confianza en nuestro país y en nosotros mismos, que era lo que habíamos perdido, nada menos. (Hopenhayn y Barrios, 2003: 28)

En términos económicos, la dictadura militar había comenzado a implementar fuertemente el modelo neoliberal. Por ende, las principales dificultades en esta etapa estuvieron relacionadas a la desindustrialización, la disminución de los salarios reales, la inflación y la deuda externa como base de la valorización financiera, entre otros (Abramovich y Vázquez, 2010). El gobierno de Alfonsín sufrió los condicionamientos de los organismos internacionales de crédito -como el Fondo Monetario Internacional- a causa de la inmensa deuda externa que había adquirido el país. Luego, aunque bajo las promesas del salarizado y la revolución productiva que después abandonó, en 1989 asumió Menem estableciendo un gobierno que llevó adelante una profundización del neoliberalismo.

II Sistema de salud argentino

Las propias características del sistema de salud argentino históricamente marcan dificultades. Los servicios de salud en nuestro país presentan tres subsectores claramente diferenciados: el subsector de seguridad social -basado en las obras sociales de las que gozan quienes se encuentran trabajando en el mercado laboral formal-, el subsector de los servicios prepagos –de índole privada- y el subsector público –no contributivo y abierto a todos los integrantes de la sociedad-. A su vez, el subsector público se encuentra en funcionamiento bajo tres jurisdicciones distintas: nacional, provincial y municipal, por lo que la trama institucional se torna aún más difusa (Chiara, Moro, Ariovich, Jimenez y Di Virgilio, 2011). Esta situación es acompañada por problemas en la obtención de financiamiento para los gobiernos locales, desacuerdos en instancias posibles de articulación, obstáculos para el trabajo intersectorial y, sobre todo, segmentación y fragmentación.

Ahora bien, siguiendo a Tobar (2017) podemos ver algunas características de nuestro sistema de salud en la década del ochenta. Por una parte, las políticas implementadas siguieron siendo de corte neoliberal por la contención del gasto, la focalización, la descentralización de los servicios, su privatización, la tercerización, en suma, la demonización de lo público frente a la valorización de los servicios privados. Por otra parte, el proceso democrático pudo promover, como premisa para sus políticas públicas, instancias de participación social en el campo de la salud. Además, en la época se destaca a la salud como un tema que formaba parte del patrimonio de los médicos y que se encontraba sólo bajo su responsabilidad como profesionales de la salud.

III Fuentes de indagación

En la búsqueda de fuentes que nos permitan estudiar de modo fiable la historia reciente de nuestra provincia, a nivel nacional hemos tomado el Proyecto de Ley N°2.462 de la Cámara de Diputados del año 1984 presentado a la comisión de Asistencia Social y Salud Pública bajo el título: *Promoción de la construcción de centros de salud en todo el territorio nacional*.

Entendiendo que los proyectos de ley –aun no siendo aprobados integralmente- dan cuenta de los debates de la época, resaltamos que se promovía la creación de

Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en todo el territorio nacional, concibiéndolos como revolucionarios desde el Partido Justicialista e identificando una coyuntura nacional de crisis. A saber, en su artículo primero se explicita que el fin era:

Promover la construcción de Centros de Salud en todo el Territorio de la Nación para prevenir y asistir en el estado de emergencia social que vive la Nación, la salud de la población, haciendo cierto los principios de que todos los habitantes tienen igual derecho a la vida y a la salud (Proyecto de Ley 2462, 1984)

De igual forma, en los fundamentos de la propuesta se sostiene que la situación del país estaba en condiciones de deterioro económico, social y moral, siendo la salud uno de los sectores más perjudicados. En este sentido, la desnutrición, las patologías infecciosas, la drogadicción y el alcoholismo eran identificados como emergentes de la crisis.

En el proyecto se retoma el pensamiento de Ramón Carrillo al establecer que los CAPS debían priorizar las medidas de prevención y llegar antes de que aparezca la enfermedad, garantizando desde el Estado el derecho a la salud y poniendo dispositivos al alcance del pueblo. Se hace hincapié en construir un espacio que forme parte de la propia comunidad para poder conocer sus problemas acercándose a los vecinos y transformando a todo CAPS en un lugar de educación y promoción de la salud. En sintonía con lo anterior, prevé involucrar activamente a los integrantes de la comunidad desde el control ciudadano a las políticas públicas, y en términos más sanitarios, propone identificar sectores vulnerables y zonas de emergencia. Puede entenderse, entonces, que este proyecto de ley constituye un antecedente clave en el tema analizado en esta ponencia.

Por otra parte, analizamos una publicación de 1986, realizada por el Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, que retoma un trabajo académico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) titulado “Educación para la salud; aspectos básicos conceptuales; guía de programación” y realizado bajo la dirección de Saúl Mateo Biocca, reconocido médico sanitarista. Se puede observar, por un lado, una extensa justificación teórica y conceptual sobre la temática –que considera como base los antecedentes internacionales ya mencionados- y, por otro, una guía para la planificación de programas educativos-sanitarios.

Tomando las definiciones conceptuales más pertinentes para esta ponencia, mostraremos la siguiente para dar cuenta de los debates en la década del ochenta:

La educación sanitaria, que en la década del sesenta comenzó a llamarse educación para la salud, entra en un proceso de acelerada transformación, reconceptualiza su doctrina y redefine sus estrategias y su metodología. Su propósito fundamental ya no queda limitado a brindar información o procurar conocimientos, sino que plantea básicamente el logro de conductas útiles individuales y sociales. (Arrosi, Andueza y Sommerfelt, 1986: 7)

Así, la educación para la salud ha pasado primero por una etapa cognoscitiva, donde -desde una postura autoritaria y paternalista- se le decía a la gente qué es lo que debía hacer, segundo, por la fase motivadora en la que buscaba convencer a las personas para que se comporten de determinada manera explicándoles el por qué, y por último, -lo que consideran de su época- la etapa ecológica que hace foco en el contexto social, respetando los valores y estilos de vida de los individuos, buscando hacerlos responsables de su salud.

Como se verá más adelante, estas posturas quedarán impregnadas en quienes hayan pasado por su formación en la UBA así como también para quienes cumplan funciones de gestión en la provincia de Buenos Aires.

Escala provincial

Para realizar el análisis del sector salud de la provincia de Buenos Aires, nos basaremos en la información obtenida a partir de dos programas estatales implementados en el corte temporal seleccionado, en este caso, el Plan Muñiz y el Programa de Atención Ambulatoria y Domiciliaria de la Salud (ATAMDOS). A su vez, para complementar lo obtenido en artículos e informes de gestión, hemos considerado entrevistas a informantes clave realizadas en el proceso más amplio de investigación.

El Plan Muñiz comenzó a funcionar en 1983 bajo el Programa de Atención Primaria -nombre inspirado en la conferencia de Alma Ata- y fue relevante porque impulsó la construcción de nuevos CAPS en acuerdo con los municipios de toda la provincia, especialmente del conurbano bonaerense. Bajo este plan, la provincia otorgaba el financiamiento para infraestructura y equipamiento mientras que el municipio gestionaba y cedía los terrenos. Al mismo tiempo, el plan consideraba la incorporación de un equipo de salud -principalmente médico- que pudiera abocarse a la

atención nominalizada de la población. A su vez, se buscaba saldar la falta de capacidad del primer nivel de atención, en esa época compuesto por CAPS con características muy diversas, escaso personal y recursos, muchos con estructura no formal, establecimientos anclados en sociedades de fomento, iglesias y entidades recreativas, junto a consultorios externos y dispositivos de los hospitales existentes (Tobar, 2011).

El programa ATAMDOS se desarrolló en la provincia contando con Ferrara como ministro de salud y –aunque su ejecución duró tan sólo unos meses- sus precedentes perduraron a lo largo del tiempo tanto para gestores como para el imaginario social. Bajo la gobernación de Cafiero, de diciembre de 1987 a septiembre de 1988 el programa otorgó a los equipos de salud familias a cargo, destinó presupuestos que debían debatirse con la comunidad, propició instancias de evaluación conjunta y, principalmente, promovió la organización, la lucha y la participación popular. Al respecto, es interesante retomar la palabra de Ferrara:

Usted iba a una asamblea del ATAMDOS y se encontraba con todo ahí adentro. Con los locos, con los borrachos, con los pibes, con las gallinas, con los perros. Era el pueblo. Se hacían adentro de un club, en la casa de alguien, en una cocina, donde fuera. Y si no había lugar, debajo de un árbol, como en los tiempos de Grecia. (...) Esa es la salud: cuando la comunidad toma en su poder, el poder. (Ferrara, 2005)

En este sentido, se promovía un espacio de encuentro entre el pueblo y los profesionales de la salud formados según lógicas colonizadoras y capitalistas, pretendiendo encontrar nuevos circuitos de circulación del poder -del tipo de democracia directa- donde la palabra de todos tenía igual valor.

Quedará por verse en qué medida ambas políticas estatales tuvieron o no incidencia en las acciones desarrolladas en el municipio de Moreno, al menos indirectamente en la historia reciente del primer nivel de atención de ese partido.

Escala local

Con la fortuna de contar con la colaboración de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Moreno, hemos podido acercarnos a una fuente novedosa y muy poco utilizada para la investigación sobre políticas estatales, a saber: el periódico local *Para Ud!.* que brindó una publicación quincenal hasta el año 2018.

Luego de una revisión exhaustiva de los periódicos de la época comprendida entre los años 1983 y 1989, se han identificado las noticias referidas a la salud,

incluyendo tanto novedades del municipio, provincia y nación como artículos referidos a problemas de salud y recomendaciones para la comunidad. Aunque intentaremos no perder la mirada sobre la promoción de salud en la conformación del primer nivel de atención de Moreno, a modo organizativo y como punto de partida para la reflexión, a continuación se detallarán los principales aspectos relevados.

I Determinantes sociales de la salud

Empezar a pensar no sólo en la asistencia sanitaria sino en poder dar lugar a las medidas de prevención de enfermedades y las instancias de promoción de la salud, fueron un antecedente importante las noticias referidas a los llamados determinantes sociales de la salud. En principio, pareciera que el foco estaba centrado en los problemas ambientales. De hecho, un tema recurrente -a lo largo de todos los años observados- fue la salud ambiental ya que se observaron numerosos reclamos de la comunidad y anuncios de políticas estatales en torno al saneamiento y canalización del Río Reconquista. Aunque a comienzos de la década sus aguas servían de balnearios para la población de Moreno, el periódico ya hacía referencia a los peligros de la contaminación y en la necesidad de organización de la comunidad.

En consecuencia, había una mirada sobre las cuestiones que condicionan el estado de salud de las personas, escapando a la causalidad simplemente física. Por ejemplo, en el caso de la salud mental se destacaban como factores estresantes al pánico, la desconfianza, el tema de los desaparecidos, los muertos y la Guerra de Malvinas, todos temas sensibles en una época que estuvo marcada por una fuerte crisis económica.

II Educación para la salud

La educación para la salud está estrechamente relacionada con las instancias de promoción de la salud. Como se ha destacado anteriormente, basándose en las declaraciones internacionales, se consideraba -al menos en teoría- que en la década del ochenta la educación para la salud ya había pasado por la etapa más autoritaria y había superado la fase motivadora. Sin embargo, de modo persistente se han encontrado diversos artículos que brindaban consejos para que la población tome medidas de prevención de enfermedades, incluyendo formas de vestirse, organización del hogar, alimentos que deben ingerirse y actitudes que deben tomar frente a posibles malestares.

Especialmente en los meses de verano se pudieron identificar distintas notas sobre cuidados en la exposición al sol y golpes de calor. Así como no se hacía énfasis en el contexto social donde vivían los sujetos ni en el respeto a su estilo de vida, es claro que seguía siendo dominante el modelo médico hegemónico destacando siempre el rol de profesionales y expertos académicos en temas de salud, marcando desde allí los debates y no en espacios de intercambio y circulación más horizontal del saber.

En igual sentido, son numerosos los artículos periodísticos que destacaban en el Hospital Mariano y Luciano de la Vega figuras ilustres, autoridades municipales y expertos en medicina. Dicha institución en ese momento se encontraba bajo la dependencia municipal, recién en 1996 que se transferirá a la gestión provincial tal como permanece hoy en día. De esta forma, en esos años el hospital era considerado el principal efector de salud y se le otorgaba valores de prestigio tanto en términos de gestión como académicos.

III CAPS en el primer nivel de atención

Concibiendo a la promoción de la salud dentro de la estrategia de Atención Primaria de la salud, resulta clave analizar la conformación del primer nivel de atención en el municipio. En todo el período relevado son muy pocas las noticias que se relacionan al primer nivel de atención y –menos aún- a los Centros de Salud. De hecho, desde la Dirección de Medicina Preventiva y Acción Social del municipio, las acciones más visibles de prevención eran las campañas de vacunación. También se ve la realización de jornadas de salud organizados con equipos municipales en las escuelas trabajando temas como la salud bucal, pediculosis, vacunación e, incluso, educación sexual integral.

Hemos encontrado algunas fuentes (como se observa en la Figura N°1) que nos permiten reconstruir el nacimiento de algunos efectores que existen al día de hoy. Un ejemplo es el lanzamiento del Móvil Sanitario:

PARA UD!

PUBLICACION PARA MORENO

TERCERA SEMANA DE MAYO DE 1986 — EDICION DE 24 PAGINAS — AÑO L — N° 1.357

Dirección y Administración: Orquídeas y Cafetal — Villa General Zapiola — Partido de Moreno
Tel. 0228-21967 — Cartas: C. C. 13 - 1744 Moreno

Móvil Sanitario: Prestación Gratuita de Salud en los Barrios de Moreno

La Municipalidad de Moreno a través de su Departamento de Acción Social, puso en marcha un novedoso Plan de Salud, que brinda atención médica gratuita en los barrios más alejados del casco urbano, con un Móvil Sanitario especialmente equipado.

El secretario de Bienestar Social de la comuna, Dr. Anibal Agasi, explicó que "hemos instrumentado este servicio porque para el gobierno del pueblo la salud de la población es un objetivo prioritario, sobre todo en los sectores más necesitados".

El móvil sanitario, un vehículo preparado para atender las necesidades de todos los barrios, cuenta en la actualidad con dos consultorios: uno odontológico y otro clínico, además de una sección de enfermería. Las prestaciones que brinda son, entre otras, odontología infantil, clínica médica, pediatría, vacunación, medicación y leche en polvo, en forma totalmente gratuita.

Hasta el momento, el móvil recorrió más de 20 barrios. Trabajó sobre toda la zona ribereña del río Reconquista, desde Parque Güemes —límite de Moreno con General Rodríguez— hasta Puente Roca. Y en solo tres meses, de enero a marzo de este año, realizó 910 prestaciones odontológicas, 800 consultas mé-

dicas y 1.025 dosis de vacunación.

La coordinadora del programa, Lic. María Luisa Dobal explicó que no todas son cifras. "Una empieza a darle mucha calidez, mucha ternura a la gente. Hay que embarrarse y caminar para llegar a la comunidad, pero ésta siempre nos responde con el mismo cariño. Es destacable que los barrios que atendemos son muy humildes, pero los vecinos siempre nos ofrecen su casa."

Como se considera que la prestación que se le brinda a la comunidad debe ser "integral", en cada lugar que visita el móvil trabaja también el Equipo de Educación para la Salud, dando charlas de interés general. Algunas de ellas son: participación comunitaria, recursos comunitarios, orientación laboral, educación sexual, medicina preventiva y comunidad, inmunizaciones, control de la embarazada y del bebé, planificación familiar y pediculosis. A modo de orientación, se proyectan audiovisuales acerca de la salud bucodental.

Las charlas se dan en casas que el mismo vecindario ofrece. Esta es una forma de que todos participen activamente y juntos busquen solucionar sus problemas. En pos de consolidar definitivamente nuestra Comunidad Organizada.

Figura N°1: Lanzamiento del móvil sanitario como política municipal para otorgar prestaciones de salud gratuitas en los barrios de Moreno.

Fuente: Periódico *Para Ud!...*, tercera semana de mayo de 1986, p.1.

Respecto a la construcción de nuevos Centros de Salud, podemos decir que sólo a partir de la información obtenida en entrevistas a informantes clave, pudimos identificar la influencia del Plan Muñiz que en Moreno adjudicó la construcción de seis CAPS. Según el relato de los entrevistados:

Desde las políticas locales se intentaba responder a la necesidad de contar con más centros de salud en los barrios ya que la población estaba en crecimiento en el distrito y ya el único hospital provincial no alcanzaba a cubrir las demandas [y, además,] en los años ochenta existían postas de salud itinerantes, muchas veces en lugares prestados por las familias del barrio. (Entrevista a informante clave, 2019)

IV Participación social

Como hemos desarrollado anteriormente, la participación de la comunidad es un elemento fundamental en la perspectiva de promoción de la salud. A pesar de que las noticias sobre instancias de promoción de la salud, son aisladas y escasas en el corte temporal seleccionado, algunos registros sobre el tema se han encontrado. Si bien

ambos formaban parte del Partido Justicialista, fue notable la diferencia respecto a la participación social entre la intendencia de Héctor Ibáñez (1983-1987) y Ernesto Lombardi (1987-1991).

En primer lugar, a partir de 1983 observamos que se apelaba a la población para que se haga responsable de su estado de salud sólo en ciertas políticas, como el plan de vacunación antirrábica por ejemplo, donde explícitamente se solicitaba la colaboración de la comunidad para acercar a sus mascotas y colaborar con los problemas de zoonosis. En cambio, ya hacia 1987 puede notarse la influencia de las propuestas provinciales promovidas por Ferrara (ATAMDOS) ya que encontramos al menos dos políticas relevantes: los Consejos de la Comunidad y el Proyecto Ramón Carrillo. Los Consejos de la Comunidad planteaban una nueva moral ciudadana. Tuvieron la influencia, por un lado, del carácter religioso de quienes promovían este tipo de acciones en el marco del catolicismo tercermundista, y por el otro, de la recuperación –al menos de forma indirecta- de las instancias propias del comunitarismo presente en los años sesenta bajo el onganato.

Por su parte, el Proyecto Ramón Carrillo se torna aún más relevante porque llevó adelante la implementación de un Consejo Asesor Técnico Administrativo en los CAPS y, de esta forma, dio lugar a la voz de los vecinos. Siguiendo la Figura N°2, ambos aspectos pueden verse en la siguiente nota:

Proyecto "Ramón Carrillo": Salud y Comunidad, unidad bajo un mismo signo

"Desde el principio de nuestra gestión, una de las mayores preocupaciones fue compartir los actos de salud con quienes la reciben. Para no tomar acciones que los técnicos de la salud a la gente", explicó el intendente de Moreno, Ernesto Lombardi.

Consultado al respecto, el subsecretario de Bienestar Social, Dr. Raúl Morello recordó: "Fue el proyecto "Ramón Carrillo", que está en funcionamiento desde noviembre de 1987. El primer paso fue generar participación a través de las cooperadoras, que los vecinos hicieran conocer sus inquietudes y, fundamentalmente, considerar el Centro Asistencial del barrio como un centro recreativo, formativo y de asistencia".

"En la sala de primeros auxilios se va creando un espacio, que va madurando con el tiempo y que se refiere a una revalorización, evaluación y fiscalización por parte de los usuarios, donde participan todos aquellos que tienen tanto inquietudes como críticas. Así nacieron los CATA", clasificó Morello.

¿Qué son los CATA?
CATA significa Consejo Asesor Técnico-Administrativo. Se reúne una vez por mes, cada uno de los 22 Catas en las salas de atención para que los vecinos presenten sus inquietudes.

(Continúa en pág. 4)

Significativa repercusión tuvo el plan de vacunación en Moreno

Más de 15.000 dosis se aplicaron durante el Operativo de Vacunación que se desarrolló en Moreno desde el 8 de agosto, por el lapso de un mes, lo que significa haber inmunizado así tres veces más niños que durante el mismo período de 1987.

El operativo, que se llevó a cabo en toda la provincia de Buenos Aires, se realizó para completar el esquema en pequeños de 2 meses a 6 años. Se vacunó en Unidades Sanitarias Municipales, provinciales y privadas, y en escuelas con exámenes pediátricos. La Municipalidad de Moreno puso a trabajar dos móviles, destinados especialmente a la vacunación domiciliar.

En cuanto a la discriminación de las vacunas que se aplicaron, fueron 2.000 dosis de BCG, 5.000 de Sabin, 5.000 Triples, 2.000 antiparampionosa y 1.000 dosis entre doble, antitetánica, para niños y adultos.

La Secretaría de Bienestar Social de Moreno a través de su Dirección de Medicina Preventiva, señaló la importancia de la consulta ante la duda que la cobertura no esté completa, que puede realizarse ante la mencionada Secretaría o a agentes sanitarios o agentes de salud.



PUBLICACION PARA MORENO

CUARTA SEMANA DE SETIEMBRE DE 1988 — EDICION DE 22 PAGINAS — AÑO LII — N° 1.478

Dirección y Administración: Verdi entre Belasutegui y Guasco (ex Orquídeas y El Cafetal)
Villa Gral. Zapala — Moreno — Tel. 0228-21967 — Cartera: C. C. 13 — (1744) Moreno

Las privatizaciones son necesarias, dijo Alfonsín

El Presidente de la Nación anunció que se está por concretar "un acuerdo fundamental con la crisis que soporta la Nación y se refirió a los precios de nuestros productos".

El doctor Raúl Alfonsín defendió la política de privatizaciones emprendida como "una verdadera necesidad y no como un problema ideológico" y reconoció el esfuerzo que significa para la población tener que pagar nuevos impuestos para mejorar el sistema previsional y arifas más altas para reducir el déficit del estado.

El doctor Alfonsín habló en el acto central por los 170 años de la ciudad de Dolores, ante considerable concurrencia, y expresó que "debe quedar muy claro que la Argentina del entonces sirve para construir" y que "no podemos permitir que aparezcan los fantasmas del pasado", que se interpretó como una alusión a los hechos de Plaza de Mayo.

A poco de llegar a esta ciudad, Alfonsín visitó un barrio de viviendas construidas por la Municipalidad e inauguró la sala de terapia intensiva del Hospital San Roque, luego de lo cual participó de una ceremonia alusiva a la fundación de Dolores en la Escuela Normal.

Posteriormente, presidió una sesión del Consejo Deliberante tras de lo cual y acompañado por el intendente, se dirigió a un palco instalado en la Municipalidad y la plaza mayor.

En único cartel que decía "Queremos un futuro" era sostenido por estudiantes ubicados ante el palco de las autoridades.

El Presidente de la Nación desarrolló su exposición sobre este pedido y pasó revista a varias cuestiones de la vida nacional. Dijo que se había arribado "quizá un poco frívolamente" a la crisis que soporta la Nación y se refirió a los precios de nuestros productos".

Elogió la incorporación a la doctrina social de la Iglesia del concepto de solidaridad y señaló que era injusto que la calidad de vida de los pueblos desarrollados "se haga a costillas del esfuerzo, del sudor y del llanto de los pueblos subdesarrollados".

Expuso Alfonsín que fue necesario cambiar en el país un conjunto de cosas y que había que terminar con el capitalismo asistido por el Estado, donde las ganancias eran de algunos, pero se socializaban los riesgos.

Señaló que había que revertir la situación que "daban posibilidad del industrial de comprar un campo o hacerse la casa en Punta del Este".

"Tenemos que edificar de nuevo la Nación sobre la base de un triplicado básico y fundamental: la solidaridad, la modernización del país y de la sociedad y la participación de todos para construir ese futuro que estamos reclamando", expuso el mandatario.

Cuando abordó el tema de la modernización del país se refirió a la integración con América Latina, emprendida a través de acuerdos con el Brasil y el Uruguay, y a los convenios con España e Italia.

En la parte final de su mensaje, el Presidente de la Nación instó al esfuerzo y afirmó que "si nosotros quedamos en la demagogia, si nos quedamos en el facilismo, si nos quedamos en lo que los demás quieren hacer, no habrá futuro, ni habrá país, ni habrá democracia".

Asociación Docentes Jubilados

En el restaurante La Curva, y tal como estaba programado, el día 10 al mediodía, se realizó almuerzo de camaradería auspiciado por la entidad. El mismo, se desarrolló en un ambiente cordial y con el entusiasmo que siempre caracteriza a estos eventos. Integrantes de la F.E.A. administraron al mismo y entregaron, a los postes, medallas de plata a las docentes jubiladas los 4 últimos años.

Por su parte, la Asociación que propició el acto, premió con sendas distinciones a las docentes de los trabajos realizados en homenaje a Sarriamendi, y que se irán publicando en los próximos números.

El día 11, en el camarero, se celebró una ceremonia alusiva en la que se entregó una plaqueta alusiva en la que se perpetúa el nombre de quienes, en vida, forjaron almas y formaron personas. Fueron ellas las Sras. Chola U. de Mel Guidetti y Martha Musante, a quienes recordamos con palabras, la Sra. Celia P. de Sotomayor.

Para finalizar el acto, tuvo sencillas emotivas palabras el Sr. Ernesto Lombardi, su doble carácter de maestro y familia de las docentes recordadas. Y como broche de oro, y ya en su calidad de intendente, de acuerdo a una petición que lo fue días antes, concretó la ampliación del monto para fecha cercana y alusiva: el 2 de noviembre.

Concejal 21

Una semana movida ésta en el Concejo Deliberante. Hubo sesión, la que se desarrolló en columna aparte, por el tenor de los temas que necesitan del análisis tripartito. Por ello, nada mejor que dedicar horas y luego, con todos los elementos, a descifrar las consecuencias de la sesión.

Por otra parte, podemos decir que el Sr. Carlos Rodríguez presentó a la comisión un nuevo Proyecto de Ley de Contribuyentes en el Partido de Moreno.

(Continúa en pág. 4)

Figura N°2: Tapa del periódico en la que se anuncian las principales medidas del Proyecto Ramón Carrillo y se observan, por otro lado, afirmaciones del presidente Alfonsín sobre la crisis económica que vivía el país en ese momento.

Fuente: Periódico *Para Ud!..*, cuarta semana de septiembre de 1988, p.1.

Ahora bien, se puede considerar que en la tapa del periódico también se hace referencia al difícil contexto social, político y económico por el que atravesaba el país. El declive del gobierno de Alfonsín era inminente y se supone que la realidad local sufría sus efectos. Por lo tanto, cabe destacar la supervivencia de políticas estatales adversas a la coyuntura nacional. Es decir, frente al deterioro de los servicios públicos de los cuales la salud no es la excepción, realizar apuestas por una lógica colectiva —y no meritocrática, individual y de competencia— es parte de la historia reciente de Moreno. La idea de acercarse a la comunidad y especialmente a los silenciosos se refleja en las políticas estatales que se tomaron y, por ende, evidencian una apuesta por parte del Estado —en principio a través de intervenciones puntuales— al trabajo en promoción en salud.

Reflexiones finales

Resulta evidente que es posible estudiar –y reconstruir- la historia reciente de la provincia de Buenos Aires atendiendo a las políticas estatales que se han propuesto, en este caso, durante la década del ochenta. Sin embargo, para comprender este tipo de políticas es necesario vincularlas siempre con los debates y discusiones pertinentes en la época.

Además, hemos visto que si se tienen en cuenta las diferentes escalas de análisis, los aportes son más fructíferos debido a que –aunque no siempre de manera directa- los contextos internacionales y nacionales marcan lineamientos que luego tienen cierta incidencia en la gestión provincial. De igual modo, consideramos que al hacer foco en un caso local del conurbano bonaerense, se hacen aún más ricas las relaciones que pudimos establecer entre los diferentes ámbitos.

A partir de los documentos analizados a nivel nacional y los programas provinciales, vemos que la importancia de establecer Centros de Salud en el territorio durante la década del ochenta se planteó desde una perspectiva –al menos teórica- que priorizaba políticas públicas que garantizaran el derecho a la salud de la población y propicien espacios de participación social junto al reconocimiento de los determinantes sociales de la salud.

Respecto a la conformación del primer nivel de atención y la generación de nuevos centros de salud en Moreno, pudimos observar que su historia tiene –por un lado- huellas de declaraciones internacionales, proyectos de leyes nacionales, normativas de educación para la salud, programas y planes pensados para la provincia y políticas sanitarias municipales marcadas por los perfiles de la intendencia. No obstante, por otro lado, nos muestra las marcas que dejó la situación económica, social y política que junto al retorno a la democracia y que no logró escapar a la hegemonía del modelo neoliberal.

Finalmente, podemos concluir que es verdaderamente necesario seguir fortaleciendo lo que se relevó de manera muy escasa e insuficiente, es decir, las instancias de participación social, organización comunitaria, en suma, la promoción de la salud. En ese camino estamos, en el camino hacia el fin de una discusión meramente teórica para pasar a establecer políticas estatales reales que prioricen una mirada integral de la salud y fortalezcan las capacidades de los pueblos.

Bibliografía

Abramovich, A. L. y Vázquez, G. (2011). *Introducción A Los Modelos De Desarrollo En La Argentina. La Post-Convertibilidad: ¿Un Nuevo Modelo De Desarrollo Emergente?*. Buenos Aires: Editorial UNGS.

Buss, P. (2008). Una introducción al concepto de promoción de la salud. En Czeresnia, D. y Machado de Freitas C. (organizadores) *Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Chiara, M. (2008). Tensiones y dilemas en torno a la Gestión Local en Salud en el Gran Buenos Aires en *Gestión Local en Salud: conceptos y experiencias*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Chiara, M., Moro, J., Ariovich, A., Jimenez, C. y Di Virgilio, M. (2011). Lo local y lo regional: tensiones y desafíos para pensar la agenda de la política sanitaria en el conurbano bonaerense en Chiara, M. y Moro, J. (comps.) *Salud en las metrópolis. Desafíos en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Czeresnia, D. (2008). El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción” en *Promoción de la salud. Conceptos, reflexiones, tendencias*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Hopenhayn, B. y Barrios, A. (2003). *Las malas herencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Orfila, D. (2005). Floreal Ferrara. La salud y el antagonista. *Revista Lezama*, año 2, N°13.

Organización Mundial de la Salud (1978). *Declaración de Alma Ata. Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud*. URSS.

----- (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Canadá.

Oszlak, O. y O´Donell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, N° 1, Caracas.

Tobar, F. (2011). “Gestión territorial en salud.” en Chiara, M. y Moro, J. (comps.) *Salud en las metrópolis. Desafíos en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo libros.

----- (2017). *El modelo de salud argentino: historia, características y fallas*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.

Fuentes consultadas

Arrosi, J. C., Andueza, E. y Sommerfelt, I. (1986). *Educación para la salud: aspectos básicos conceptuales, guía de programación*. Ministerio de Salud y Acción Social, Buenos Aires.

Periódicos *Para UD!...*, Período enero de 1983 a diciembre de 1989, Villa General Zapiola, Paso del Rey; en Biblioteca de la Universidad Nacional de Moreno.

Proyecto de Ley N°2462 (1984). *Promoción de la construcción de centros de salud en todo el territorio nacional*. Cámara de diputados de la Nación Argentina. Diputado Lestani y otros, Comisión Asistencia Social y Salud Pública y Presupuesto y Hacienda.

Entrevistas

Ameigeiras, Sebastián (2019). Entrevista realizada por Natalia Cabral en mayo de 2019, Moreno. Actualmente desempeña sus funciones como Subsecretario de Gestión Operativa de la Secretaría de Salud y ex-coordinador sanitario de la zona de Cuartel V.

Reina, Adriana (2019). Entrevista realizada por Natalia Cabral en marzo de 2019, Moreno. Actualmente desempeña sus tareas como trabajadora social del Centro Integral de Salud Infantil y ha trabajado muchos años en el Programa de Salud Comunitaria, hoy denominado, Programa de Promoción Territorial en Salud.

MIGRACIONES Y ASOCIACIONISMO ÉTNICO EN JOSÉ C. PAZ

Celeste CASTIGLIONE

castiglioneceleste@yahoo.com.ar

CONICET-IESCODE-UNPAZ

Introducción

El presente trabajo es un avance de la investigación que estamos llevando a cabo sobre el “Nacimiento y muerte del migrante en el municipio de José C. Paz (2017-2019)”¹ inserto en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE) de la Universidad Nacional de José C. Paz. Se basa en múltiples lecturas y antecedentes que han nutrido las ciencias sociales y nuestro camino formativo en particular, en donde la *voz del otro* tiene un lugar preponderante.

Nuestro abordaje metodológico aporta y posee una doble entrada. Por un lado, reconstruiremos la presencia migrante en el distrito desde la voz de los referentes y por otra, la de los miembros de organizaciones sociales de las diferentes colectividades que tienen presencia en el Distrito de José C Paz.² Esta mirada nos permitió relevar la totalidad de la presencia migrante a nivel organizacional y analizar su énfasis identitario que pone el acento en lo mítico y fundacional (Svampa, 2001).

Resulta difícil tratar aspectos vinculados con la emocionalidad y la movilidad que no tomen en cuenta la subjetividad del actor y el peso adicional que poseen las distancias, las ausencias, la disgregación familiar, la muerte natural, accidental o súbita, el nacimiento de un hijo y algunos aspectos centrales de la niñez o el envejecimiento en un país que no es propio.

En definitiva, nos interesa estudiar el impacto que poseen las diversas instancias de su ciclo vital y el rol que cumplen las asociaciones en las diferentes trayectorias migratorias. En el presente recorte solo nos detendremos en un recorrido de sus asociaciones y algunos fragmentos de las entrevistas realizadas que nos permiten acercarnos a la construcción, siempre dialéctica y relacional, de los *ethos* grupales.

¹ Esta investigación originó un libro titulado *Relatos migrantes. Historias de vida y muerte en José C. Paz* que se editará en el segundo semestre de 2019 a través del IESCODE Ed. EDUNPAZ, de la que aquí presentamos una acotada edición.

² Agradecemos especialmente los aportes y la cuidadosa lectura en las Jornadas de la comentarista Guadalupe Ballester.

Para ayudarnos en esta aproximación y adentrarnos en los contornos difusos de la memoria y la historia, hemos releído algunos trabajos liminares. Dentro de los estudios migratorios, nos parece pertinente la perspectiva de Thomas y Znaniecki (1920), quien en un trabajo sobre campesinos polacos reconstruyen su historia en base a cartas y autobiografías, con importantes continuadores como Le Goff (1996) y Bourdieu (1998).

Sobre esta forma de considerar metodológicamente a los sujetos sociales y sus recuerdos existe una amplia y rica experiencia bibliográfica, especialmente desde las ciencias sociales argentinas, de la mano de Leonor Arfuch (1992). En esa línea, se destacan el texto de Daniel James (2004), *“Doña María”*, basado en un seguimiento narrativo y la historia de vida de una hija de migrantes nacida en Berisso y también, los últimos trabajos de María Bjerg (2010 y 2017) que propone una convergencia entre las migraciones y las emociones, que van a nutrir el presente trabajo y contribuyen al “giro afectivo” en las Ciencias Sociales, que vuelve la atención al sujeto, la construcción de un “retrato” que trazan una continuidad, una trama.

Es decir, nuestro abordaje tomará una mirada que se aleja de la idealización o de la sacralización de la empresa y los sujetos migrantes haciendo hincapié en el conflicto, la incertidumbre, las incógnitas y las traiciones asociadas a estos dos momentos clave en la vida, como es el nacimiento y la muerte, para lo cual han tenido que construir sus propios establecimientos.

Por esa razón, la herramienta privilegiada será la entrevista, conformando un momento único entre entrevistados y entrevistadores, de carácter irrepetible. Fue así que los vínculos se estrecharon en encuentros de fin de semana, con observaciones y charlas, ferias, fiestas, bazares y barrios que empezaron a ser parte de nuestra rutina, en una relación de mutuo conocimiento que permitió abrir otras puertas.

La utilización de las autobiografías y biografías en el estudio de las migraciones se basa en historias que condensan una gran cadena de sentidos. Es la historia de un sujeto, inserto en una sociedad, adaptándose, negociando, luchando, decidiendo en el marco de un escenario desconocido determinadas acciones y no otras: este proceso que se da en un espacio colectivo complejo que es el que nos interesa relatar.

En relación con las historias, el pasado traído al presente no tiene como objetivo trasladar un suceso como si fuera una información; el relato incorpora al narrador al pasado a fin de contarlo a quienes lo escuchan (Benjamin, 1980) y ese fue nuestro principal objetivo: escuchar.

Asimismo, tanto las entrevistas que fueron realizadas en el lugar elegido por los protagonistas, como las que se desarrollaron producto del encuentro casual en algunos casos en las visitas a los barrios, la escena estuvo poblada de escenografía, convirtiéndose en un ámbito semantizado de símbolos y objetos que ilustraron los relatos. Así, las historias iban teniendo una apoyatura visual dinámica que se complejizaba conforme transcurrían los encuentros, transformándonos en “etnógrafos de la memoria” (Farfan, 2009).

En todos los casos, nuestros entrevistados eligieron lo que mostraban, lo que callaban o como también editaban el pasado y a quienes nos remitían. Contamos con esa limitación metodológica, pero al ser un escenario relativamente pequeño, con espíritu de pueblo, pudimos cruzar historias y anécdotas, complementar narrativas y leyendas, en donde surgen algunos silencios y contradicciones.

En ese contexto nos resultó fundamental el texto compilado de Daniel Lvovich (2018) que nos ha proporcionado una mirada complementaria de nuestro vecino y referente de múltiples historias, el Partido de General Sarmiento.

Algunas reflexiones preliminares

La identidad que los distintos grupos van conformando, se realiza en el marco de la alteridad que discurre no solo con palabras sino también con objetos, ceremonias, ritos, fiestas, formas de conmemoración que establecen puntos de alteridad materiales.

Para el presente trabajo hemos tomado una gran cantidad de fuentes. A todas las asociaciones y entrevistados les hemos pedido bibliografía, folletos y boletines que hubieran sacado en algún momento de su historia, así como hemos rastreado biografías y autobiografías que hicieron en forma particular para homenajear a la familia en ediciones caseras, que fuimos compilando siendo todos unos insumos invaluable y será en el futuro un registro de estudio particular.

Alguna de las asociaciones posee un compilado de las festividades en Youtube, que consignamos oportunamente, así como Facebook e Instagram por donde estuvimos conectados permanentemente.

Dentro del contexto de las entrevistas en profundidad, estas entendidas como las pautadas con tiempo han sido al menos 40, con un promedio de dos horas de duración, desde abril de 2017 a abril de 2019. A ellas se suman todos los diálogos *ad hoc* que aportan datos antes y después del momento puntual de la entrevista, así como numerosos eventos que hemos compartido con las asociaciones.

Las asociaciones establecen un relato y un reparto espacial y simbólico en las distintas festividades y actos que van conformando una cronología. Un orden social al interior y al exterior de su propio edificio (Sánchez, 2018). Los “caracterizados vecinos”, muchas veces los comerciantes más exitosos o con mayor tiempo en estos territorios, operan como dirigentes, que habitualmente participan en distintas asociaciones (vecinales, étnicas, beneficencia, cooperadoras escolares, etc.)

Tomamos la diferencia que establece Guadalupe Ballester (2018) con respecto a las asociaciones de mutualismo étnico a diferencia de los de ayuda social. Con respecto a las que estudiamos en nuestro territorio consideramos que las analizadas se enrolan en las primeras.

La migración española

La creación del pueblo de José C. Paz, estuvo profundamente asociada a la migración española, de distintas procedencias regionales. Se destacan los grupos provenientes de Galicia y del País Vasco.

La *Sociedad Española* se crea en San Miguel, el 4 de marzo de 1894. Funcionó en un galpón de máquinas rurales cuyo dueño era Serafín Germano, un importante dueño de tierras del Cuartel 4. Fue también el fundador y presidente de la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos de San Miguel, a la que llamaron *Fratellanza Italiana*, el 24 de agosto de 1890.

Las asociaciones mutualistas funcionaban de manera parecida en todos los pueblos:

Un socio de la fábrica anotaba a los socios para la Sociedad Española... me anoté, al poco tiempo me fueron empezando a dar algo de poder, un poquito que iba adelantando, y fui por todos los puestos, después llegué a ser tesorero, llegué a ser secretario de actas, después llegué a ser vicepresidente y luego un día me dijeron si quería ser presidente” (Nicolás Tomé, 94 años)

La española logró la primera sede en la calle Mitre, entre Romero y Muñoz (calles actuales), donde tenían la idea de que funcionara un hospital para la comunidad. Para la colocación de la piedra fundamental asistió el intendente municipal, miembros de la colectividad y destacados vecinos. Se terminó de construir en 1903, y fue bendecida por el párroco, y concurrió el presidente del Consejo Deliberante.

Uno de los aspectos distintivos de esta asociación fue que, desde un primer momento, construyó un salón importante, para fiestas y celebraciones. Al mismo tiempo brindaron un espacio en la región destinado a albergar innumerables compañías de teatro, zarzuela, conjuntos orquestales y artistas que reconstruían y reafirmaban la cultura española. Más adelante se transformó en el “Cine Real”.

Hacia 1933 compran otros terrenos e inauguraron el “Cine Mayo”, reconstruyendo su sede, como está hoy (Munzón, 2007).

Otra de las asociaciones que contribuyen a robustecer el entramado asociativo de la zona es el *Centro Gallego del Partido de Gral. Sarmiento*, y que cumple en 2018, su 25° Aniversario. Uno de los socios más antiguos nos contó que el origen del mismo se dio en un viaje en colectivo donde se encontraron unos viejos conocidos y decidieron que tenían que reunir a los gallegos de la zona y sus descendientes y pensar en posibles funciones y tareas que beneficiaran a todos. Las primeras reuniones se hicieron arriba de una farmacia, y finalmente pudieron comprar un espacio justo antes de la crisis de 2001, salvando el capital su propia sede.

En esa primera propiedad, lograron armar una primera comida donde juntaron 60 personas. El baño estaba en condiciones, pero el piso era de tierra.

Un punto que va a unir a la migración italiana y la española va a ser la forma en la que la guerra se hace presente en José C. Paz de una manera concreta y multidimensional como menciona el entrevistado, desde lo discursivo por parte del Estado español. Porque al poco tiempo, desde el Ministerio de Trabajo de España los invitaron a formar parte de una tarea muy importante, que consistía en localizar a españoles que pudieran ser favorecidos por una pensión, a la que le dieron una vuelta de tuerca:

Yo en un momento te dije que nosotros éramos un centro colaborador y hacemos trámites para gente jubilada, de españoles radicados en Argentina; a nosotros en su momento cuando nos hicieron el curso nos dijeron que estas contribuciones, estas ayudas económicas para españoles de cualquier parte del mundo era un poco la devolución de algo que ellos habían hecho, de lo que ellos habían favorecido en su momento en la Guerra Civil Española y en la Segunda Guerra Mundial.

La migración vasca

Los vascos provienen de una región compartida entre España (Vizcaya, Guipúzcoa, Álava y Navarra) y Francia (Labort, Baja Navarra y Sola), entre las vertientes norte y sur de los Pirineos Occidentales.

La corriente española fue nutrida cuando al concluir la Guerra Civil, las cadenas migratorias previas, hicieron posible que la Argentina fuera un destino posible. Por otro lado, gran parte de esta migración fue vasca y se concentró en la ganadería creando importantes tambos en la llamada “cuenca lechera”, a partir del siglo XX, siendo antes pequeños arrendatarios con gran capacidad de ahorro y trabajo.

La idea de un centro vasco de la zona surgía los domingos cuando se juntaban los hombres a jugar al mus, a la brisca y a tomar el *vermouth* después de misa, razón por la cual creemos que, de manera informal, el entramado asociativo se iba tejiendo informalmente. Fue en la década de 1990, que desde el gobierno comunitario se auspició la creación de asociaciones, fortaleciendo la federación que posee hoy más de 100 centros activos.

El origen de la asociación *Toki Eder* surgió a partir de un anuncio en el periódico local que decía:

Si eres vasco o descendiente nos vamos a reunir en el club El Porvenir”. Yo salté. ¿Cómo no voy a ir? Y enseguida nos constituimos, hicimos el estatuto, estaba el presidente Rodríguez, el primo. Yo de secretaria, como era la secretaria de escuelas, sé que es hacer cosas de secretaría y eso fue en 1997 pero nos reunimos el año siguiente y el gobierno vasco nos reconoció (...) el (María Angela Oñaderra, 70 años).

Se constituye en 1997 y es reconocida rápidamente, entrado a la Federación de Entidades Vasco Argentinas.

Todo lo que fue traído, recordado, añorado e incluso aplicado en la vida cotidiana posee en este caso el orgullo de la resistencia al poder. Este joven, pero ancestral centro imprime su identidad a miles de kilómetros a través del idioma, eje central de su construcción identitaria, al igual que el roble, símbolo de la resistencia. En la Plaza Manuel Belgrano de José C. Paz, se encuentra un descendiente, un retoño, del histórico árbol de Guernika que resistió los bombardeos de la Guerra Civil española (1936-1939).

La migración italiana

La migración italiana también se encuentra desde los momentos fundacionales del distrito y se nutre de corrientes más tardías que recuperan el entusiasmo asociativo, en el período de posguerra. Hay tres asociaciones insignes pero la importancia de su presencia desborda en entramado institucional

La *Asociación Italiana de Socorros Mutuos Fraternidad y Unión de San Miguel*, fue la primera en la región, se fundó el 8 de septiembre de 1890, y tenía como objetivo ayudar a los recién llegados. En su historia institucional relatan: “*las familias que habitaban General Sarmiento comenzaron a petitionar argumentando la distancia existente entre Moreno y San Miguel y la conexión directa a través del cruce del Río Reconquista para la entrega de ganado, cueros y cosechas para su exportación*” (Sinopsis, 2009:2). Es decir, las necesidades del principio de siglo, fueron muy diferentes a las que se encontraron los italianos que arribaron décadas después, expulsados por las guerras y como veremos más adelante con el Club Italiano, que ya se constituyó sobre la base a otro paradigma económico.

El *Club Italiano Giovanni Páscoli* se crea en 1954 con el centro cultural “Oreste Biasutto” en donde al tiempo comienza la “Scuola Materna” y en 1972 logran la creación de la escuela primaria y más adelante la secundaria, que hasta el día de hoy es una entidad importante del territorio.

Hay dos etapas en la historia migratoria paceña: una primera de principios de siglo vinculada a la denominada masiva, y una segunda, de posguerra, que puede contar con las experiencias de las anteriores, y su inserción, que permite acceder a la información de loteos y posibilidades materiales. O bien, algunos que poseían y habían podido desarrollar su oficio en Capital Federal y en los cincuenta y sesenta, con la ayuda de los familiares pudieron insertarse en José C. Paz.

Estas acciones contribuyen a la construcción de identidades a lo largo de los años, que deben caer en cierta flexibilidad porque los elementos que lo componen se encuentran sometidos a los cambios de los lugares y los mercados.

La Guilmesí Abruzzo

La *Asociación cultural y recreativa Guilmesí Abruzzo en la Argentina*, a pesar de ser de nacionalidad italiana, una de las más numerosas en la Argentina, posee características muy particulares.

En primer lugar, procede de un pueblo muy pequeño de la parte central de la península, mientras que la gran mayoría lo hace desde el sur y del norte, y en mucha menor medida de la costa oriental a 30 km. del Adriático.

A esta situación se le suma que a José C. Paz vinieron de una provincia pequeña que es una subregión aún más pequeña: un pueblo llamado Guilmi. La situación sería más ilustrativa si dijéramos que el 10 o el 20% de la población de José C. Paz se mudaran a trabajar a Versalles, que está a la misma distancia que nuestro Municipio de París.

Todo comenzó a partir de unos paisanos que se trasladaron al barrio de Devoto. De allí empezaron a llamar a los parientes en virtud de que había trabajo, ya que eran el año 1946 y se consolidaba el modelo de sustitución de importaciones, habían comenzado la presidencia de Perón y el Estado estaba presente a través del intervencionismo económico y atento a la situación de posguerra.

Su madre, ella y su hermana lograron viajar a través del programa del Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas (CIME). Las tierras en José C. Paz eran accesibles y el banco le dio posibilidad de pagarlas a 15 años. Ella recuerda aún la libretita en donde el padre anotaba los pagos.

Una red fuerte de familiares directos, sin embargo, no redujo el impacto de la llegada que ella recuerda claramente:

Entonces le mandaron un papel diciéndole que tal día llegábamos a la Argentina, techaron un pedazo de la casa y el 13 de septiembre de 1953, yo con 6 años, mi mamá y mi hermana unos años más que yo, llegamos un día medio nublado. Me acuerdo que era un viernes a la tarde y llegamos del barco, bajamos y encontramos a mi papá, mi tío y mi abuelo que nos estaban esperando. Sabes que es tu papá pero al no vivir con él era...yo me acuerdo muy bien el día, como un sueño. Nos costó acostumbrarnos también con el papá porque la mamá la teníamos siempre pero... Llegamos, fuimos a comer a la casa de mi abuelo y en Devoto, nos hicieron una reunión y a las 10 de la noche tomamos el tren y nos vamos. Cuando nos llevaron a José C. Paz, “tenemos que caminar un poco” dijo mi papá. De la estación de José c Paz eran como 10 cuadras, y llovía un montón.

La migración portuguesa

En 1965, nació el *Círculo Cultural Portugués Nossa Senhora de Fátima* del cual el Sr. Cónsul fue el padrino y 1º presidente Honorario.

A partir de allí, las celebraciones fueron un punto fundamental de reunión, construcción identitaria y refuerzo institucional, simbólico y material. Un festival empezó a congregarse a los portugueses de los partidos vecinos, en celebraciones que evocaban memorias y reavivaban la identidad.

L: La Virgen de Fátima es muy famosa a nivel mundial. Apareció justamente en un pueblo donde la encontraron tres pastorcitos que estaban cuidando cabritos en un campo y ellos vieron la imagen en una planta y les hablaba. Les apareció todos los días 13 de cada mes desde mayo hasta octubre. Y nosotros festejamos el 13 de mayo y el 13 de octubre, esas dos fechas festejamos, vamos a la iglesia, hacemos una procesión por la tarde. Teníamos un conjunto de baile portugués acá y ahora no lo tenemos, pero traemos uno de Isidro Casanova y animamos toda la tarde ahí (...)

En 1968 se compraron los terrenos y se construyó un club entre 1969 y 1971. En 1973 construyeron su propia capilla. Realiza eventos, especialmente vinculados a la danza y la cultura y forma parte del Consejo de las Comunidades Portuguesas en la República Argentina, fundado en 1918.

La migración portuguesa brindó un importante aporte a la red solidaria y es permanentemente mencionada en la construcción identitaria de las narraciones paceñas, a pesar de no haber sido demasiado numerosa ni retroalimentada por nuevos grupos ya que la situación en la península había comenzado su reconstrucción.

La migración japonesa

A José C. Paz, llegaron de también de otras provincias, lo cual les daba, hacia el interior de la comunidad otro prestigio, ya que la isla de Okinawa era un territorio bastante alejado y sumamente pobre en cuanto a sus condiciones geográficas. Nos contaba una entrevistada de ese origen, que había sentido un trato diferente por parte de algunos miembros de la comunidad, pero esa diferencia también la había hecho propia autoexcluyéndose de determinados honores y diferenciándose “*nooo, los A... son de la Isla grande, tienen estudio*” (María, 60 años), siendo ella también una profesional reconocida.

Al principio, sólo tres pioneros en 1910 se adentraron a iniciar una plantación de repollo, coliflor, zapallo y batata en Florencio Varela, luego siguieron casi contemporáneamente la de La Plata, Burzaco, Escobar y luego en las provincias.

Al poco tiempo, lograron incrementar su presencia a 30 ó 40 kilómetros de la Capital, formando la primera Cooperativa de Horticultores Japoneses en 1923, con 27 miembros. Estos primeros años fueron difíciles, además de las inclemencias del tiempo, sufrió los avatares de la Crisis del 30.

A principios de esa década se habían establecido dos organizaciones de floricultores: la Sociedad Investigadora de Agricultura y la Asociación de Floricultores Japoneses en la Argentina.

La enemistad entre dos familias y desencuentros en la comunidad llevaron a que Kijo Ikeda tomara la iniciativa junto a Utsunomiya en José C. Paz, fundando un año después, la Unión de Floricultores de José C. Paz.

En 1945, Argentina resistió las presiones hasta que finalmente cedió y le declaró la guerra a Alemania y Japón en marzo. Como nos han relatado los entrevistados, los japoneses radicados eran considerados ciudadanos de país enemigo y se les impuso la obligación de concurrir una vez por mes a las comisarías a reportarse, no podían viajar o mudarse sin autorización. Fueron clausuradas las asociaciones y escuelas de idioma de los países derrotados, así como los periódicos comunitarios. En Japón, como se sabe, las consecuencias de la Segunda Guerra fueron tremendas, y la comunidad nipona local quedó conmocionada con la escasa información que se iba difundiendo.

La migración de posguerra tuvo su pico en 1950, para luego decrecer a partir de la acelerada recuperación de Japón, en las décadas siguientes. Al igual que otras comunidades, la guerra y el hambre parecían lejanas frente a la abundancia alimenticia de esos años.

La Cooperativa de Colonización Argentina Ltda. (ATAKU) fue una organización que buscaba nuclear a los japoneses, fundándose el 10 de octubre de 1953. En 1957 consiguió el permiso de las autoridades argentinas para mediar en los trámites migratorios que permitieran la conformación de colonias, que les brindaban tres años de gracia en cuanto a insumos e impuestos. En la zona de José C. Paz los entrevistados se acuerdan de nombres que se les ponían a los núcleos poblacionales de japoneses que se establecían en la zona:

Inés: Stefani, Cuartel Cuarto Moreno, Bella Flor, De Carlo...

E: ¿Y cómo se organizaban?

Inés: Había delegados de la zona que iban y decían lo que les convenía...

En 1937, los pioneros inauguran una primera asociación en José C. Paz, llamada Futaba Yoochien, en 1941 crearon anexos en Talar de Pacheco y Los Polvorines. Futaba quiere decir “las dos primeras hojas”, el pequeño y frágil brote que tiene una semilla cuando comienza a germinar. En 1944 adquieren un predio en la calle Mitre al 1300 en San Miguel y pudiendo dar las primeras clases de idioma japonés.

La derrota en la Segunda Guerra Mundial tiene grandes consecuencias para la comunidad y en 1947 se suspenden las clases, por una disposición gubernamental que abarcaba a todos los institutos educativos de las naciones derrotadas en la guerra, y desalojan por la fuerza pública a la comisión que llevaba el colegio. La educación siguió en los domicilios, que iban rotando.

En 1949 se vuelven a organizar en el local de la Unión de Floricultores de José C. Paz, pero no resulta adecuado, construyéndose el Círculo Cultural Japonés de José C. Paz, llamándose José C. Paz Nihongo Gakko. En 1961 se inaugura un importante edificio en Sáenz Peña 5050 que en 1968 suma aulas en la planta superior y el Salón de Actos.

En 1983 se fusionan el Círculo Cultural Japonés de José C. Paz y la Asociación Atlética General Sarmiento, llamándose Asociación Japonesa Sarmiento (AJS), en honor al maestro y presidente y no al partido, permaneciendo así hasta el presente de manera activa. (Número de 75° Aniversario, 2012)

Ya por estos años, la relación con Japón, a través de la consolidación de instituciones como la Federación de Escuelas Japonesas y la JICA (Japan International Cooperation Agency), fortalece vínculos con voluntarios de diferentes orientaciones que son albergados y brindan contenidos de la cultura japonesa. La producción de flores fue la base sustancial de los japoneses en José C. Paz y San Miguel.

La actividad de la AJS se vio favorecida por la importante dinámica cultural que suma jóvenes, a través de la tecnología y los *mangá*, a los que la asociación les dio lugar.

En el trabajo de campo desarrollado por el equipo de investigación los bazares realizados para juntar fondos, se observa como todo el edificio se abre para el barrio, a través de talleres con *taiko* (en la terraza), cómic y *origami* (en las aulas) y gastronomía y productos en la planta baja.

Pero la relación que establecimos, nos permitió adentrarnos en la vasta complejidad de sus festividades como la misa de los “49 días” (que se realiza a los socios

fallecidos de religión budista), varios keirokai (festividad dedicada a los ancianos), Bon Odoris (dedicada a los ancestros) y Otanoshimikai (reuniones de los mayores).

La migración croata

La migración croata comienza a llegar a la Argentina en 1848, a través de las notas de un jesuita, profesor de la Universidad de Córdoba (Herencia Croata, 2017). En esa primera oleada también llegó un importante empresario constructor Buratović y Nikola Mihanović, que luego será el gran impulsor de la Marina Mercante. Los emigrantes más pobres se dedicaron a la cría del ganado.

La segunda oleada fue inscripta como yugoeslavos, austríacos, italianos, húngaros y eslavos, dado lo dinámico de las fronteras europeas y sus propios cambios. Este arribo entre 1918 y 1939 de la zona de Lika, Eslavonia y Srijem. La tercera y última llega después de la Segunda Guerra Mundial, entre 1945 y 1956, con la entrada de 35.000 personas, bajo un acuerdo político con Perón, de la mano del fray Blaž Štefanić.

A partir de la mediación de la orden franciscana, en 1948, la familia MacDonald había cedido dos hectáreas para levantar en esta zona un convento con casa residencial para el cura, una capilla y una escuela (Ortega, 2008), asignando esta tarea al padre Cristóbal Radic. Su hermano Juan ya estaba instalado en este barrio llamado Roosevelt, como jornalero en una fábrica de ladrillos en el marco de una comunidad croata creciente. A esta tarea se sumó la hermana oficiando una importante actividad pastoral con los niños. El hecho de dar misa en croata, una vez por mes, llevó a que asistieran migrantes desde otras localidades.

Gracias a la acción vecinal del padre Radic y miembros del barrio logran el mejoramiento del camino, el paso de tres colectivos y en los 70 la luz eléctrica. El Barrio pasa a llamarse Vucetich (en honor al descubridor de la dactiloscopia, importante paso en la criminología argentina y mundial). La figura del cura es fundamental como líder comunitario, que se nutrió con la presencia de otro, el padre Iván Vrlic, que dinamizó la construcción de la escuela y que de acuerdo al trabajo consultado “*era habitual encontrarlo trabajando arduamente en la construcción de la iglesia o la escuela, organizando rifas o realizando eventos para juntar fondos para distintos fines*” (Ortega, 2010:70).

La presencia croata se conforma a partir de un líder étnico, comunitario y espiritual por más de treinta años que lo hacen referencia constante de los vecinos y

entrevistados. Su cuerpo se encuentra en la Iglesia, al lado derecho del altar, bajo una imponente estatua de María Bística, una placa que dice *“En memoria del Reverendo Cristóbal Radic. Padre franciscano natal de Croacia. Fundador del Barrio Vucetich y el Santuario Nuestra Señora María Bística”*. No se leen claramente los años de nacimiento y muerte con claridad, pero que aparentemente es 1907-1984. Pero la comunidad barrial, en contra de todas las reglamentaciones, quiso tenerlo en la iglesia que formó, dando cuenta de la importancia de la presencia del cuerpo en la tierra que habitó.

Hoy los alumnos llevan en su uniforme la bandera croata (el damero de 25 cuadrículas en blanco y rojo, con una bandera croata que lo abraza) y en la puerta del colegio se encuentra el escudo. Fue una necesidad del barrio la construcción por etapa de la escuela que hoy tiene 1600 alumnos y ninguno croata.

A la entrada en el hall central, se encuentra una réplica pequeña de María Bística, con una pintada del obelisco y el tango (una imagen porteña replicada en miles de souvenirs) junto a la cartelera del mes.

Conclusiones

En este breve avance de la investigación, nos adentramos en la historia de las comunidades migrantes nos enseña a dar cuenta de que el pasado estuvo conformado por grandes tragedias y algunas solidaridades. Nos permite ver de cuántas formas las guerras arrasan con los cuerpos, pero también con la mente de muchos otros que, a la distancia, sufrieron separaciones y pérdidas en la familia. En este caso, una importante dosis de voluntad y mucho trabajo, llevo a hacerlos fuertes, brindando un aporte a la comunidad local, luego nutrida por otras migraciones internas y latinoamericanas con las que hoy conviven y juntos, al menos una noche de verano, se reúnen para saludar a los ancestros.

Mucho queda por seguir investigando dentro del entramado asociativo, especialmente porque como en todo lo relacionado a lo migratorio, no se pueden establecer generalidades, hay algunas recientes y otras de fines del siglo XIX, pero en el presente se relacionan y establecen relaciones, que seguiremos estudiando a futuro.

Bibliografía

- A.I.S.M.S.M. (2009) Sinopsis Inmigración Italiana de la Asociación Italiana de Socorros Mutuos Fraternidad y Unión de San Miguel (2009). San Miguel: Ed. D&I.
- A.J.S. (2012) Sarmiento Nihongo Gakko. 75° Aniversario.
- Arfuch, L. (1992) La interioridad pública. La entrevista como género. *Cuadernos*, 11.
- Ballester, G. (2018) “Asociacionismo y poder local: trayectorias y vínculos entre las asociaciones de General Sarmiento y el gobierno municipal (1973-1983) en Lvovich, D. (comp.) *Historias de/en General Sarmiento*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Benjamin, W. (1980) *Iluminaciones II: Baudalaire*. Madrid: Taurus.
- (2008) *El Narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Bjerg, M. (2010) *Historias de la migración en Argentina*. Buenos Aires: EDHASA
- (2017) “Emociones, inmigración y familia” *Anuario IEHS*, 32 (2)
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- De Certeau, Michel (1975) *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- Farfán, R. (2009) “Tiempo, memoria e identidad”. *Acta sociológica*, 49.
- James, D. (2004) *Doña María: historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Goff, J. (1996) *Saint Louis*. París: Gallimard.
- Lvovich, D. (2018) *Historias de/en General Sarmiento*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Munzón, E. (2007) *Historia de los pueblos del Partido Bonaerense de General Sarmiento*. San Miguel: Municipalidad de San Miguel.
- Ortega, L. (2010) “Historia del Barrio Vucetich”. En *I Jornada de Historia de José C. Paz 2008*. José C. Paz: Museo Histórico de José C. Paz José Altube.
- Sánchez, A. (2018) “El ejercicio político desde el prisma municipal. Sociabilidad y política en el expartido de General Sarmiento (1900-1930) en Lvovich, D. (comp.) *Historias de/en General Sarmiento*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron: la vida de los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004) *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado.

SEGUNDA SECCIÓN

EL PASADO RECIENTE A ESCALA LOCAL DESDE HOY: MEMORIA Y ENSEÑANZA

LOS LIBROS DE TEXTOS Y LAS NARRATIVAS DE LA VIOLENCIA POLÍTICA DE LA HISTORIA RECIENTE (1955-1976)

Yésica BILLÁN

UNGS

ybillan@campus.ungs.edu.ar

Debemos admitir que los libros de texto continúan presentes en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Más allá de que hoy en día conviven con otros materiales y soportes dentro del aula, continúan en muchos casos articulando las propuestas didácticas de los profesores, así como también la selección de otros recursos para el trabajo áulico. Al mismo tiempo, los libros de texto son portadores de ideas, valores y construcciones sociales. Estas construcciones y narrativas que presentan en diferentes oportunidades abordan temáticas abiertas y en proceso de elaboración social, las cuales ingresan en las aulas y presentan relatos que circulan en el cotidiano escolar.

En este trabajo nos ocupamos de dichos relatos y del tratamiento que la violencia política de la historia reciente (1955-1976) adquirió en los libros de textos escolares que circulan actualmente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Principalmente retomaremos algunos hitos en los cuales la violencia y la represión marcaron diferentes momentos en el período en el cual focalizamos en análisis. El objetivo que lo recorre es identificar las narrativas que construyen dichos libros a partir de considerar los actores y procesos que mencionan, así como identificar qué vínculos y relaciones entablan entre los mismos.

En función de dicho objetivo, el trabajo analiza las narrativas presentes en cuatro libros de textos de diferentes editoriales que entraron en circulación en paralelo a la implementación del diseño curricular de quinto año en Provincia de Buenos Aires¹. En ellos advertimos el modo en que se abren los capítulos destinados al período 1955-1976 y el tratamiento que se realiza de seis hitos: el levantamiento del general Valle; el plan CONINTES; La noche de los bastones largos; El Cordobazo; La masacre de Trelew y El Operativo independencia.

¹ La selección de los libros de textos responde a las elecciones o menciones de profesores de historia que se desempeñan en la provincia de Buenos Aires a los cuales entrevisté entre los meses de diciembre del 2018 y febrero del 2019.

En primer lugar, retomamos algunos de los trabajos que se han dedicado al análisis de narrativas y libros de textos escolares. En segundo lugar, presentamos algunos aportes teóricos para pensar la violencia y la represión en el período 1955-1976. En tercer lugar, desarrollamos el análisis de las narrativas presentes en los libros. Finalmente, esbozamos algunas conclusiones que se desprenden del recorrido analizado.

¿Qué implica pensar las narrativas en los libros de textos escolares en torno a la historia reciente?

Los libros son portadores de un discurso particular, síntesis que realizan los autores de las demandas sociales que incluyen, pero, a su vez, desbordan los conocimientos producidos en el campo historiográfico (Rocha, 2017a). En este sentido, estos libros, portadores de memorias que destacan unos aspectos por sobre otros, tienen un valor formativo (Rocha, 2017b) y su narrativa es una síntesis didáctica que busca contribuir al enseñar y aprender historia. Por lo mismo, deben ser vistos como objetos de disputa social por la narrativa considerada válida a ser transmitida en función de la naturaleza de los contenidos que presentan y no sólo a partir de la crítica por su distancia o cercanía con el campo de referencia y sus investigaciones más recientes.

Cabe destacar que uno de los objetos más explorados en el campo de estudios sobre la enseñanza de la historia reciente ha sido la propuesta editorial. Fundamentalmente, estos trabajos concentran su interés en el tratamiento de la última dictadura militar argentina (Alonso y Rubinzal, 2004; Aquino, Bertone y Ferreyra, 2006; Born, 2010; Born y otros, 2010; Coria, 2006; De Amézola, 2006 y 2011; Kaufmann, 2006; Reta y Pescader, 2002, Zysman 2015, entre otros). La perspectiva compartida por estos trabajos es que si bien la historia reciente está incluida en los textos escolares la propuesta editorial destinada a estos temas no acompaña en todos los planos la tendencia innovadora que se produjo en la década del noventa en el campo educativo. Los autores observan marcadas diferencias entre los textos editados en distintos momentos, y entre textos editados dentro de un mismo período temporal y las construcciones del relato sobre la historia reciente también varían de un texto al otro al igual que los recursos propuestos para su abordaje.

En función de lo anterior, destacamos que el estudio de las narrativas en torno a la violencia del período 1955-1976 se presenta aún como una vacancia. Los trabajos que retoman elementos del período previo, como la investigación de Nadia Zysman (2015) por dar un ejemplo, lo hacen con el fin de analizar las representaciones de la última

dictadura militar y no por la relevancia del período 1955-1976 en sí mismo. En este sentido, este trabajo busca ahondar en esta línea de investigación y profundizar en la comprensión de las narrativas que construyen los libros en torno a la violencia política del pasado reciente vinculado fundamentalmente a los años 1955-1976.

¿Cómo pensar la violencia política?

En principio, partimos de suponer que pensar la violencia no es ajeno ni opuesto a pensar el poder y la política. En efecto, tomamos en consideración la premisa de Eduardo Grüner (1997), quien sostiene que la violencia es constitutiva de la política, en tanto la violencia es condición fundacional de la ley y se incorpora a ella. En otras palabras, no hay ámbito de la política que no incluya la utilización de la violencia, así sea como última razón del arte de gobernar. Con el fin de sostener esta tesis, Grüner (1997) retoma los aportes de los autores clásicos de las ciencias políticas: Maquiavelo, Hobbes, Foucault, Benjamin, Lenin o Schmitt, ya que sostiene que estos autores están atentos al origen violento del poder político.

En paralelo, Grüner (1997) también nos permite reparar en que, en el Estado moderno, se oculta dicha violencia originaria para privilegiar las nociones de consenso y representatividad. Aquí, la violencia ya no aparece como fundamento sino como recurso extraordinario. Además, este Estado también oculta la violencia popular en tanto requiere para su estabilización que el súbdito-ciudadano olvide que originariamente ejerció su autonomía para fundar el Estado. En efecto, la violencia de ese poder en sí mismo debe ser borrado de la memoria colectiva, así como también el componente de la fuerza debe quedar disuelto en el consenso a través de ese olvido social.

Aquí también retomamos los aportes de Eduardo González Calleja (2012), quien sostiene que no se puede estudiar la violencia política al margen de las estrategias de control de la protesta implementadas por los diferentes regímenes políticos. A partir de retomar los aportes de diferentes autores, González Calleja considera que los regímenes políticos emplean la represión como una opción más de intervención en los asuntos públicos, en función del nivel de movilización que marcan las trayectorias posibles de la contienda política.

En consonancia con los autores mencionados, en este trabajo partimos de sostener que la segunda mitad del siglo XX estuvo signada por violencias en plural más que por una única violencia pensada en abstracto. En efecto, en el plano regional, el

trabajo que compilan Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2014), aborda la cuestión de la violencia política entre 1954 y 1989 en diferentes experiencias latinoamericanas para mostrar como la violencia fue utilizada en situaciones de dictaduras, pero también en momentos en que el régimen democrático se mantuvo estable a lo largo del siglo XX. Allí, ellos proponen pensar la violencia política y su implementación a partir de contemplarse por quién fue implementada, contra quiénes, dónde, cuándo, cómo y por qué (Ansaldi y Giordano, 2014). En consonancia con esto, para el caso argentino, Gabriela Águila (2013) señala que no se puede estudiar la violencia política sin contemplar los procesos históricos determinados. Así, considera que el creciente proceso de estudio de la violencia política es insuficiente si no es acompañado con la descripción y análisis de sus características, modos de ejercicio, actores, etcétera. En efecto, la violencia insurgente o revolucionaria debe ser diferenciada de la represión y de los mecanismos utilizados por parte del estado para eliminar o debilitar la acción de diversos actores sociales y políticos.

En el caso particular de este trabajo, focalizamos la mirada en la violencia aplicada desde el Estado. Es decir, en diferentes hitos en donde la represión por parte del Estado marcó de algún modo el período 1955- 1976.

¿Qué se narra en las escuelas bonaerenses sobre la violencia del período 1955-1976?

En este trabajo analizamos cuatro libros de textos que responden a la propuesta curricular para Historia de quinto año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires. En dichos diseños, los contenidos vinculados al período 1955- 1976 son presentados en dos unidades integradas a la escala internacional y regional. Las mismas son la “Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)” y la “Unidad 3. Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios” (PBA- DGCy E, Historia, 5to año, 2011).

La selección de contenidos de este diseño es desarrollada por los libros de textos escolares, los cuales presentan narrativas que integran estos contenidos y los diferentes procesos a los que refieren. Dichas narrativas, tratan de un período reciente y en proceso de elaboración social, por lo mismo, toman elementos tanto de la memoria social como de la historia. En otras palabras, abordan experiencias contadas por la memoria y la reflexión histórica acerca de dichas experiencias.

Los libros de textos que aquí se analizan corresponden a cuatro editoriales que traducen las prescripciones del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires². Se trata de un análisis de las narrativas sobre el período 1955-1976 y no de cómo cada libro, individualmente, aborda el período. Así, nos interesa presentar la tendencia presente en el conjunto de las narrativas y los relatos del período y no a cómo cada uno aborda particularmente el periodo analizado³.

Tres de los cuatro libros siguen la misma estructura de historia integrada propuesta por el diseño curricular. En otras palabras, presentan unidades que abordan la escala internacional, unidades dedicadas a Latinoamérica y unidades que abordan la historia nacional (Estrada, 2011; Santillana, 2011; Maipue, 2011). Sólo uno de estos libros aborda sólo la historia argentina (Aique, 2013).

Los cuatro libros presentan una estructura similar en donde inician con un texto introductorio. Luego, el desarrollo de los capítulos se estructura a partir de un texto central y principal que concentra la masa de informaciones en forma de narrativa. En los márgenes encontramos textos más cortos que, en ocasiones, remiten a la selección de contenidos propuesta por el diseño curricular y los presentan en mayor profundidad o sólo lo desarrollan en estas ventanas y no en el texto central.

En lo referido a los contenidos vinculados a 1955-1976 encontramos que tres de ellos dividen el período en dos unidades diferentes: de 1955 a 1966 y de 1966 a 1976 (Estrada, 2011; Santillana, 2011; Maipue, 2011), mientras que uno de ellos divide el segundo período en dos unidades que van de 1966 a 1973 y de 1973 a 1976 (Aique, 2013). Más allá de este último caso, en términos generales podemos señalar que los libros coinciden con la propuesta tradicional del campo académico que subdivide al período en dos grandes momentos 1955- 1966 y 1966- 1976 (Cavarozzi, [1983] 2006; O' Donnell, 1977). A su vez, cabe resaltar el modo en el cual denominan a estas unidades:

- Argentina entre los golpes militares de 1955 y 1966 (Maipue)
- Los intentos de “desperonización”: inestabilidad e ilegitimidad

² María Inés Tato, Juan Pablo Bubello y Ana María Castello (2011) Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo xx. San Isidro, Estrada, Serie Huellas; M. E. Alonso y E. Vázquez (2013) Historia Argentina. H 1955-1976. Buenos Aires: Aique; Andrea Andujar, Veronica Giordano, Karin Grammatico, Gustavo Guevara, María Morichetti, Elena Scirica, Guillermo Vissani, Victoria Vissani, Cecilia Wahren (2011) Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires: Santillana; Teresa Eggers-Brass (2011) Historia V. Argentina, américa y el mundo en la segunda mitad del siglo XX Buenos aires: Maipue.

³ Con el fin de favorecer la lectura de aquí en más nos referiremos a cada libro a partir de la mención a la editorial a la que corresponden.

del sistema político (1955-1966) (Aique)

- Las debilidades de la democracia en la Argentina (1955-1966) (Santillana)
- Dependencia o liberación en Argentina (1966-1976) (Maipue)
- El Estado autoritario de la “revolución argentina” y resistencia social (1966-1973) (Aique)
- La revolución argentina (1966-1973) (Santillana)

Al adentrarnos en las introducciones que abren a las unidades advertimos que el punto de partida a partir del cual se inicia el recorrido es diferente. En dos de las propuestas encontramos que remiten al contexto previo al golpe de Estado de 1955 (Santillana, 2011; Maipue, 2011). En estos casos, más allá de que el grado de profundidad sea diferente, comparten el remitir a los conflictos internos y externos que afrontó el peronismo, así como también señalan a los sectores que desde la oposición se unieron “para imponer por la fuerza lo que no se podía lograr por las urnas” (Maipue, 2011:62). En este sentido, en estos libros la narrativa necesariamente se ancla en el período previo para dar explicación a lo que ocurre a partir de 1955. En los otros dos libros encontramos que se abre al período a partir de remitir al mismo momento del golpe de Estado de 1955 y avanzan hacia lo que será el período posterior. Así, el relato comienza señalando que:

“el golpe cívico militar contó con el apoyo de la mayoría de los miembros de las Fuerzas Armadas, la burguesía agraria y la industrial, gran parte de los sectores medios, los partidos políticos de la oposición y la Iglesia católica” (Aique, 2013:12). Al mismo tiempo, esta mirada global del período que se abre remite a lo que se abordará hacia adelante al mencionar “[...] Los militares impusieron su voluntad por la fuerza. La alternancia de “semidemocracias” y golpes militares desvalorizó los canales institucionales de resolución de conflictos e hizo emerger a la violencia como forma de acción política” (Estrada, 2011:90).

Más allá del punto de partida antes de 1955 o a partir del mismo momento del golpe de Estado de dicho año, las posiciones y representaciones con las cuales abren estos libros coinciden con los autores que plantean un “empate” (Portantiero, 1973) entre los diferentes actores de la época que no pueden imponer una alternativa propia, pero pueden bloquear las de otros y exacerbar la conflictividad social. Al mismo tiempo, estos actores y figuras en conflicto puján por forzar acciones y capturar

decisiones del Estado para el período 1955-1966, sin lograr ninguno romper dicho equilibrio (O'Donnell, 1977). Estas interpretaciones se encuentran en el trasfondo de las aperturas del período 1955-1966.

Para el caso del período iniciado a partir de 1966, los libros presentan relatos que concuerdan en señalar algunas cuestiones. Por un lado, todos señalan que el ciclo que se abre es diferente al anterior. Así, encontramos que mencionan:

“La llamada “revolución argentina” se distinguía de los anteriores golpes militares porque no se consideraba un simple gobierno de transición” (Estrada, 2011:138), “[...] el general Juan Carlos Onganía se presentó como “la” solución para diferentes sectores: ejercer un gobierno autoritario sin establecer plazos para una salida democrática [...]” (Maipue, 2011:121), “Esta nueva intervención de las Fuerzas Armadas se diferenció de las anteriores. En esta oportunidad no se trataba de la iniciativa de una fracción de alguna de las tres fuerzas: por primera vez, encabezadas por sus comandantes, actuaban unidas, como corporación” (Alonso y Vázquez, 2013: 50), “[...] finalizó un período en el que las FFAA tomaron una actitud tutelar de los gobiernos electos para iniciar otro en el que tomarían en sus manos el control político del país [...]” (Santillana, 2011: 140).

En este sentido, a diferencia de la apertura de los años 1955- 1966 los diferentes autores coinciden en marcar un quiebre entre el período anterior y el que se abre en 1966, resaltando sus particularidades y orientando la narrativa hacia adelante sin volver sobre el período previo.

Por otro lado, en tres libros se menciona el consenso inicial con el cual contó el golpe de Estado de 1966. Aquí se menciona que:

“Este Estado burocrático autoritario se apoyó en las FFAA y las grandes empresas industriales nacionales y transnacionales, junto con fracciones del sindicalismo, los medios de comunicación y la iglesia católica” (Estrada, 2011:138), “La campaña mediática había instalado en la opinión pública la idea de la inevitabilidad y la necesidad del golpe [...] En cambio, los políticos antiperonistas que temían la victoria aplastante del peronismo en 1967, sostenían decididamente la insurrección” (Maipue, 2011:121), “El golpe de Estado, que se autodenominó “revolución argentina”, contó con el consenso de gran parte de la sociedad. Onganía lideraba la corriente paternalista de las Fuerzas Armadas y tuvo el apoyo de grupos católicos de derecha. Pero también tuvo la adhesión de importantes sectores políticos y económicos [...]” (Aique, 2013: 50).

Así, estos relatos, si bien marcan una diferencia en el modo en que se presentan y actúan las Fuerzas Armadas, coinciden en señalar que no actuaron escindidas del resto de la sociedad, sino que, por el contrario, contaron con apoyo y colaboración de sectores civiles vinculados principalmente a la prensa, la política y el poder económico. En otras palabras, estas narrativas presentan a importantes sectores de la sociedad actuando de modo activo junto a los sectores que toman el poder y no como meras espectadoras del accionar de las Fuerzas Armadas. A su vez, esto también muestra que los debates académicos, que analizan cada vez más el rol de diferentes sectores sociales, fueron ingresando (al menos en relación a los apoyos iniciales) al mundo escolar y las narrativas que allí circulan a través de los libros de textos.

Al focalizar la mirada sobre los hitos que recortamos del período encontramos que los relatos coinciden en mencionar casi todas las temáticas, pero cambia el grado de desarrollo y profundidad que les destinan en cada caso. En otras palabras, los actores claves y sus acciones son mencionados en los relatos de los libros, pero, tal como se verá a continuación, difieren en el modo en que presentan y califican dichas acciones.

El primero de los hitos que retomamos es el levantamiento del general Valle y los fusilamientos de junio de 1956. Los cuatro libros mencionan el hecho y la figura de Juan José Valle encabezando el levantamiento con el apoyo de militares y civiles. Al mismo tiempo, focalizan sus relatos no tanto en el levantamiento en sí mismo como en las represalias por parte del gobierno de la libertadora. Todos los textos indican el asesinato de los militares y civiles involucrados, así como el hecho de que estos últimos fueron asesinados en un basural de José León Suárez, en la provincia de Buenos Aires. Este dato en el cual se menciona un lugar específico al interior de la provincia de Buenos Aires difiere de otros momentos en los relatos en los cuales la historia es presentada desde una mirada más general y centrada fundamentalmente en la política nacional. Al mismo tiempo, en tres de los libros se destaca el accionar violento del gobierno al señalar que:

“Esta línea golpista fracasó con la represión sangrienta del contralmirante Rojas” (Maipue, 2011:71), “El gobierno reaccionó violentamente: implantó la ley marcial y condenó a fusilamiento a los líderes de la rebelión” (Aique, 2013:16), “[...] el gobierno dictatorial declaró la ley marcial [...] El resultado fue trágico [...]” (Santillana, 2011: 94).

Al observar estos datos, podemos suponer que resaltar los asesinatos en José León Suárez, así como las calificaciones en torno al accionar del gobierno son incluidos

para dimensionar la ilegalidad con la cual accionó el gobierno que llevó a cabo dichos asesinatos.

El segundo hito que retomamos aquí es la aplicación del plan CONINTES durante la presidencia de Frondizi. Cabe destacar que, si bien los cuatro libros lo mencionan, en todos los casos es sintética dicha mención en donde se focaliza que se otorgó al ejército la represión de los disturbios. En dos de estos libros, el relato coloca en la figura de Frondizi la responsabilidad por la represión que se desata con el objetivo de posicionarse de forma diferente. Así, mencionan que:

“Frondizi buscó controlar la calle a través del plan conintes (Conmoción Interna del Estado) que militarizó las zonas fabriles [...] (Estada, 2011: 95) y “Hacia mediados de 1959, las diferentes medidas de fuerza organizadas y puestas en práctica por numerosos sindicatos complicaron la situación del gobierno frente a las Fuerzas Armadas. Frondizi, entonces, buscó cambiar la imagen de un gobierno incapaz de controlar y se decidió por la represión” (Aique, 2013: 28).

Estas posiciones coinciden con las investigaciones recientes de Marina Franco (2012) quien propone pensar este accionar a partir de considerar el concepto de “Estado de excepción” y el avance represivo que se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales. En contraposición, encontramos que en uno de los libros se señala que son las fuerzas armadas las que obligan a Frondizi a tomar dicha decisión. Este relato es interesante porque coloca a la represión como una medida “antidemocrática”, como si la violencia no fuese también constitutiva de un sistema de gobierno democrático. En este sentido, se menciona que:

“Los militares obligaron a Frondizi a tomar una serie de medidas antidemocráticas de represión, entre las que se contaron la implantación y prórroga, sin limitación de tiempo, del estado de sitio, y la declaración del plan de Conmoción Interna del Estado (Conintes), en 1958” (Maipue, 2011,78).

Aquí podemos suponer que opera el valor que se otorga a la democracia a partir de la reapertura democrática en los años ochenta, en la cual la violencia es escindida como posibilidad de acción gubernamental dentro de un gobierno democrático. A su vez, colabora con un relato en el cual los actores civiles son separados de la aplicación de medidas represivas, como si fuesen sólo una potestad y demanda esgrimida desde las Fuerzas Armadas. Al mismo tiempo, se quita agencia a los actores políticos de la época como si ellos no apelaran también a la utilización de la violencia con el fin de resolver

la situación de la época.

El tercer hito que retomamos es La noche de los Bastones Largos, en 1966, bajo el gobierno de Juan Carlos Onganía. En dos de los libros figura en el texto central (Estrada, 2011 y Maipue, 2011) mientras que, en los otros dos, figura separado en un recuadro lateral (Aique, 2013) o debajo del texto principal (Santillana, 2011). Más allá de su ubicación (que puede promover más o menos su lectura), podemos destacar que en los cuatro libros se remite al impacto de la represión en el campo intelectual y cultural, la visión de Onganía acerca de las universidades y las consecuencias posteriores a este hecho. En este sentido, los cuatro textos enmarcan este hecho en el contexto del gobierno de Onganía y su avance sobre las autonomías universitarias ya que las consideraba un semillero de ideas comunistas o ideas que podían transformarse en críticas a su gobierno. Estas posiciones coinciden con lo planteado por Marina Franco (2016) quien señala que entre 1966 y 1983 “las lógicas represivas fueron adquiriendo un carácter total, tendiente a la eliminación del enemigo subversivo y bajo el presupuesto de su omnipresencia como guerra no declarada” (p. 35). En dicho contexto se fueron imbricando aún más las formas legalizadas y clandestinas, estatales y paraestatales de la represión, que incluyeron grupos parapoliciales, grupos paraestatales, comandos de choque de grupos partidarios, sindicales, universitarios, etc. Así, encontramos que en los cuatro casos se menciona la toma de facultades por parte de profesores y estudiantes y la represión violenta mediante la cual son desalojados. Cabe destacar que uno de los textos menciona el asesinato del estudiante Santiago Pampillón en Córdoba (Maipue, 2011) que, si bien ocurrió en el mismo contexto represivo, fue el día 12 de septiembre y no el 29 de julio, día en que se llevó a cabo el desalojo de las facultades de la Universidad de Buenos Aires (dato que no se explicita en el libro). Este hito cierra con el impacto negativo que generó la represión en el campo científico nacional. Así, destacan la represión al campo cultural, la falta de libertad y el exilio de profesores que se vieron obligados a emigrar, lo que “[...] significó un duro golpe al desarrollo académico y científico del país [...]” (Santillana, 2011: 142). Aquí cabe resaltar que el momento en que entran en circulación estos libros se encuentra en vigencia la Ley 26.421, más conocida como “Ley Raíces” sancionada en el año 2008, que promovió el retorno de científicos e investigadores que residían en el exterior y deseaban volver al país. Si bien no hay una mención explícita a ese presente, los cuatro libros sí permiten entrever el valor positivo que socialmente, en la esfera pública y en las políticas de gobierno, se esbozaron en torno al desarrollo científico y las

investigaciones desarrolladas en las universidades públicas.

El cuarto hito es el denominado Cordobazo, el cual en los cuatro libros es abordado con mayor desarrollo que el resto de los hitos hasta aquí analizados. En este sentido, ahondan en las medidas abordadas por Onganía y el propio gobierno de Córdoba para explicar las causas del Cordobazo. A su vez, presente en el texto central, este tema es abordado como parte de una serie de movilizaciones y protestas desarrolladas en diferentes puntos del país a lo largo de 1966, entre las cuales se mencionan principalmente las desarrolladas en Corrientes y Rosario. Sin embargo, al mismo tiempo que se lo incluye en procesos más amplios, se puntualiza en lo distintivo de este caso particular que va a tener consecuencias de alcance nacional:

“El “cordobazo” logró desestabilizar al gobierno de Onganía, quien si bien no renunció, salió sumamente debilitado y fue depuesto al año siguiente” (Estrada, 2011:141), “Si bien el Correntinazo y el Rosariazo fueron muy importantes porque marcaron el comienzo de la reacción popular masiva contra el gobierno del general Onganía, el Cordobazo marcó el comienzo del fin de la dictadura de Onganía. Con la resistencia estudiantil, obrera y barrial unidas, se hizo frente al gobierno militar, repudiando su política represiva, económica y laboral” (Maipue, 2011: 132), “El cordobazo excedió los reclamos económicos puntuales y se volvió la expresión de rechazo al régimen autoritario de Onganía” (Santillana, 2011:144), “El Cordobazo fue el inicio de un proceso de agudización de la protesta social y la lucha armada que, desde entonces y por varios años, se desarrolló en la sociedad argentina” (Aique, 2013: 70)

En todas las narrativas se describen los acontecimientos del 29 y 30 de mayo de 1969 de manera pormenorizada y se menciona el asesinato de Maximiliano Mena como resultado de la dura represión. Al mismo tiempo, este hecho es presentado como causa de la movilización masiva que se desarrolla posteriormente. A su vez, coinciden en señalar el apoyo a las manifestaciones en donde pocas veces se mencionan actores puntuales (como es el caso de Agustín Tosco como referente de la movilización o de Onganía como responsable de la represión) y predomina la apelación al conjunto de la población que participa en ellas:

“La protesta estaba cuidadosamente preparada por los sindicatos pero la participación popular en las manifestaciones desbordó a los organizadores y la huelga se convirtió en una insurrección espontánea y masiva” (Estrada, 2011:141)

“Esa insurrección popular, conocida como el Cordobazo, tuvo la peculiaridad

de que, pese a que la mayoría de los obreros eran peronistas, no se hizo en nombre de Perón” (Maipue, 2011: 132)

“Rápidamente la manifestación se transformó en una rebelión, en la que obreros y estudiantes armaron barricadas y ocuparon la ciudad por dos días. Gran parte de la clase media apoyó a los obreros [...]” (Santillana, 2011:144)

En todos los casos las narrativas señalan números de muertos y heridos por parte de la represión estatal (aunque difieren en los números que plasman) lo que suponemos persigue dimensionar las características que asumió y sus consecuencias. Además, en todos los casos son escasas las menciones a otros sectores sociales (por fuera de las fuerzas armadas, obreros y estudiantes). En este sentido, parecería que el hecho queda restringido a la masa popular que participa de las manifestaciones y la represión por parte del gobierno de Onganía, como si el conjunto de la sociedad estaría aglutinado dentro de la masa popular sin distinción de intereses sectoriales. Sólo una de las narrativas ahonda en las posiciones adoptadas por actores sociales y políticos de la época frente al Cordobazo (Aique, 2013, 71).

El quinto hito que retomamos es la denominada Masacre de Trelew, el 22 de agosto de 1972. Este hecho es relatado en dos de los cuatro libros en el texto central (Estrada, 2011; Maipue, 2011) y en uno figura en la ventana lateral (Aique, 2013). Más allá de su ubicación, en los tres mencionan al hecho como uno de los de mayor repercusión del gobierno de Lanusse. Al mismo tiempo, aluden al asesinato de dieciséis guerrilleros miembros de Montoneros, FAR y ERP que se fugaron del penal de Rawson. Sin ahondar en las causas de la fuga y su desarrolló, puntualizan en la respuesta por parte del gobierno, es decir, en los fusilamientos. Aquí cabe destacar que uno de los relatos da un paso más y coloca este hecho como parte del Terrorismo de Estado al tiempo que señala el apoyo que reciben los sobrevivientes:

“La masacre de Trelew” del 22 de agosto de 1972 puede considerarse como un hecho de terrorismo de Estado. La versión oficial de los hechos hablaba de un nuevo intento de fuga de la base militar; pero la verdad se supo con los testimonios de los tres sobrevivientes. Los guerrilleros que habían logrado escapar (entre ellos Roberto Quieto, Fernando Vaca Narvaja, Roberto Santucho y Marcos Osatinsky, dirigentes de la guerrilla peronista y del ERP) se convirtieron en héroes ante la opinión pública (Maipue, 2011: 139).

Este último relato es significativo porque vincula al Terrorismo de Estado a un gobierno previo a la instalación de la dictadura militar iniciada en 1976. Aquí podemos señalar dos apreciaciones. Por un lado, este posicionamiento coincide con las voces que señalan que la construcción del Estado terrorista se comienza a desarrollar desde antes de 1976 (Lvovich (2009), Pittaluga (2010), Franco (2012) entre otros). Al respecto, Marina Franco (2016) sostiene que la última dictadura militar es considerada como excepcional y una ruptura en la sociedad argentina, sin embargo, esta afirma que esa “excepcionalidad solo puede ser pensada y comprendida si se recupera también su normalidad, es decir, su inscripción en un proceso de más largo plazo, en términos generales y específicamente sobre la dimensión represiva” (p. 15). En otras palabras, insta a pensar la última dictadura militar recuperando su inscripción en un proceso de más largo plazo en el cual se contemple la dimensión represiva de aquellos años.

Por otro lado, cabe resaltar también que, si bien la noción de Estado Terrorista está presente en el texto, la narrativa no ahonda en cuáles son las características que definirían a ese tipo de Estado. Al respecto, Gabriela Águila (2016) sostiene que la noción de estado terrorista o de terrorismo de estado tiene algunos problemas que se vinculan con la definición misma de la palabra terrorismo; al mismo tiempo, señala que al asociar terrorismo de estado con la violencia desplegada desde el aparato estatal, la noción no se referiría únicamente o particularmente a un período determinado, a un determinado régimen represivo o a un conjunto de dispositivos represivos novedosos, sino que podría ser pensado como un atributo del estado. En el caso de la narrativa aquí expuesta, un Estado bajo un gobierno dictatorial, lo que lleva al riesgo de encerrar la noción de Estado terrorista sólo en gobiernos bajo el control de las Fuerzas Armadas.

El sexto hito que retomamos aquí es el Operativo Independencia llevado a cabo en Tucumán en febrero de 1975. En los cuatro libros este hecho es muy poco desarrollado. En todas las narrativas se coloca el foco en las Fuerzas Armadas las cuales que fueron autorizadas para accionar contra miembros de la guerrilla del ERP que se habían establecido en el monte tucumano para generar un foco revolucionario:

El gobierno comenzó a depender cada vez más de los militares, que retornaron al escenario político, especialmente a partir del “Operativo independencia”, llevado adelante el Tucumán para combatir al ERP (Estrada, 2011: 147)

Luder, presionado por los militares, dictó un decreto que ordenaba "ejecutar las operaciones militares y de seguridad que sean necesarias a efectos de aniquilar el accionar

de los elementos subversivos en todo el territorio del país" (Aique, 2013:112)

El ERP se había establecido en el monte tucumano para generar un foco revolucionario. Con el fin de combatirlo, el Ejército llevó a cabo el "Operativo independencia", por el cual se realizaron acciones militares y de inteligencia contra los guerrilleros (Santillana, 2011:150)

La represión sobre la población, sospechada de apoyo a la guerrilla, impuso el terror y el funcionamiento del primer centro clandestino de detención (la Escuelita de Faimallá) en Tucumán (Maipue, 2011: 156)

Al mismo tiempo, en los cuatro relatos se diluyen las responsabilidades y apoyos civiles que promovieron el accionar militar. Fundamentalmente, cabe destacar que en ningún caso se desarrollan las responsabilidades del propio peronismo en la represión ejercida sobre los miembros del ERP, así como tampoco se menciona la posición asumida por el resto de los partidos políticos, la prensa o la sociedad en general. Al respecto Marina Franco (2016) resalta la centralidad del conflicto interno del propio peronismo a principios de los años setenta, así como el derrumbe del estado de derecho. En efecto, considera que en esos años se dotó de mayor autonomía a las fuerzas armadas a través del otorgamiento de nuevas responsabilidades en seguridad interna, así como también se legitimó la necesidad de la represión estatal contra un enemigo general y difuso durante esos años. Dicho accionar contribuyó a gestar el consenso básico en favor de la "lucha antisubversiva" que imperó en los años siguientes. Si bien las narrativas de los libros hacen alusión a la autonomía de las Fuerzas Armadas en el control de la represión estatal para frenar el avance de las guerrillas, no señalan que, en términos generales, contaban con el consenso de amplios sectores sociales, incluido el propio peronismo.

¿Cómo aparece la violencia en estas narrativas?

El recorrido a través de las aperturas de las unidades, así como también de hitos que involucran actos violentos en el período 1955- 1976 nos permiten esbozar algunas reflexiones en torno a las narrativas de la violencia presentes en los libros de textos que circulan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

En primer lugar, podemos señalar que en las aperturas del período 1955-1966 las aperturas de las unidades difieren más en sus narrativas que para el período posterior. En este sentido, ese período de once años es presentado en relación al contexto previo y

la crisis del peronismo o desde la apertura a lo que será un contexto escindido de la situación previa. En relación al período 1966-1976 las cuatro narrativas coinciden en señalar al período como algo diferente que inicia a partir de ese momento, fundamentalmente por el cambio de rol que ocuparán las Fuerzas Armadas en el período que se abre.

En segundo lugar, cabe resaltar que para ambos períodos los libros señalan a actores civiles que apoyaron los golpes de Estado tanto de 1955 como de 1966, sin embargo, al adentrarnos en los hitos que retomamos para este análisis, encontramos que muy pocas veces aparecen mencionados dichos actores, como si no hubiesen estado presente más que las fuerzas represivas y los sectores afectados en los momentos de crisis y represión. Ante esto nos preguntamos ¿Qué ocurre con dichos actores? ¿Por qué en los libros de textos no aparecen menciones a sus posicionamientos ante la represión? ¿Avalaron, alentaron o se manifestaron de algún modo ante el avance represivo de la época?

En tercer lugar, advertimos que para el período 1955-1966 las narrativas coincidan con las propuestas tradicionales de la académica que proponen pensar el período en términos de “semidemocracias” y “empate” entre los actores de la época. En los dos hitos de este período, el levantamiento de Valle y el plan Conintes, encontramos que los tratamientos apuntan fundamentalmente a señalar la represión y la violencia en la respuesta estatal que fundamentalmente se restringe al accionar del ejército, sin mencionar el posicionamiento adoptado por otros actores sociales del momento. En el caso del plan Conintes las narrativas difieren en el grado de responsabilidad sobre la figura de Frondizi. Aquí parecería que entra en juego una narrativa instalada durante los años de la transición democrática que escinde a la violencia del juego democrático, por lo que las medidas de excepción adoptadas durante el gobierno de Frondizi son colocados más como una respuesta a la presión de las Fuerzas Armadas que como una intención propia de diferentes sectores de la época que apelaban la utilización de la violencia como forma de resolver los conflictos.

En cuarto lugar, advertimos que para el período 1966- 1976 las narrativas coinciden principalmente en el desarrollo de “El Cordobazo”. De los hitos retomados de este período es al que más desarrollo le dedican en los cuatro casos en donde se presenta de modo detallado el modo en que fue creciendo en magnitud la movilización y los heridos y muertos en la represión estatal. Aquí nuevamente encontramos que los actores involucrados son las Fuerzas Armadas al frente de la represión y la masa de obreros y

estudiantes movilizados que cuentan con apoyo popular. En este sentido, las narrativas dejan entrever una mirada positiva sobre la movilización al tiempo que dimensionan la represión al señalar el número de muertos y principalmente el asesinato de Maximiliano Mena, como un hecho crucial dentro de este acontecimiento.

En quinto lugar, resulta llamativo que en sólo tres de los relatos se menciona la “masacre de Trelew” a partir de, fundamentalmente, señalar los fusilamientos de los fugados del penal de Rawson, sin mayor desarrollo sobre el hecho. En sentido similar, las narrativas de los cuatro textos abordan el “Operativo independencia” desde el accionar del ejército para combatir al foco guerrillero del ERP, pero en ninguno de los casos se desarrolla el posicionamiento del propio peronismo que estaba en el poder en ese momento, así como tampoco el posicionamiento adoptado por el resto de los partidos políticos.

Por último, podemos señalar que la violencia es presentada siempre en relación a la represión estatal y en los casos en que se utiliza la violencia desde otros sectores es presentada como respuesta a medidas adoptadas por los gobiernos. En algunos momentos “la sociedad” en términos amplios aparece en apoyo a los sectores alcanzados por la represión, como en el caso de “La noche de los bastones largos”, “El cordobazo” y la “masacre de Trelew”, pero no hay mayor mención al respecto. En paralelo, si bien aparecen actores sociales diversos en el apoyo a la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas, dichos apoyos son silenciados al momento de referir a los hechos violentos que atraviesan el período 1955-1976, como si el conjunto de la sociedad se hubiese mantenido ausente y al margen de las decisiones y las medidas adoptadas por las fuerzas represivas.

Bibliografía

Águila, G. (2013). “La represión en la historia reciente argentina: perspectivas de abordaje, conceptualizaciones y matrices explicativas”, *Contenciosa*, Año I, nro. 1, segundo semestre.

----- (2016). Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina en Flier, P, (coord.) *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Alonso, F.; Rubinzal, M. (2004). “Memorias y representaciones”, *De Signos y Sentidos*,

nº. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.

Alsaldi, W. y Giordano, V. (2014). *América Latina. Tiempos de violencias*. Buenos Aires: Ariel.

Aquino, N.; Bertone, D.; Ferreyra, S. (2006). “Contenidos de Historia del Presente y Propuesta Editorial en Córdoba”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4.

Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

Born, D., Morgavi, M., y Tschirnhaus, H. (2010). “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001)” en Crenzel E. (comp.). *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Cavarozzi, M. (2009). *Autoritarismo y democracia (1955- 2006)*. Buenos Aires: Ariel.

Coria, J. (2006). Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la dictadura al temprano siglo XXI en Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, G. (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa en Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2011). “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”, *PolHis*, Año 4, nº 8.

Franco, M. (2012). “Rompecabezas para armar: la seguridad interior como política de Estado en la historia argentina reciente (1958-1976)” *Revista Contemporánea: Historia y problemas del siglo veinte*; vol. 3 p. 77 - 96.

----- (2016). La represión estatal en la historia argentina reciente: problemas, hipótesis y algunas respuestas tentativas en Águila, G.; Garaño, S. y Scatizza, P.(coords.). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

González Calleja, E. (2012). “La represión estatal como proceso de violencia política”, en *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, Nº 10.

Grüner, E. (1997). *Las formas de la espada. Miserias de la teoría política de la violencia*. Buenos Aires, Colihue.

O'Donnell, G. (1977). "Estado y Alianzas en la Argentina, 1955-1966", en *Desarrollo Económico*, 64.

Kaufmann, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lvovich, D. (2009). "Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983)", *Ayer*, N° 75, pp. 275-299.

PBA-DGCyE *Historia, 5to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2011.

Pittaluga, R. (2010). "El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas" en Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) *Problemas de historia reciente del cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo.

Portantiero, J. C. (1973). "Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual" en Braun, O. (comp.). *El capitalismo argentino en crisis*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Reta, M. y Pescader, C. (2002). "Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio". *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Año 6, N° 6, 50-70.

Rocha, H. (2017a). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis en Rocha, H.; Reznik, L. y Magalhães de Souza, M. (org.) *Livros Didáticos de História: Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

----- (2017b). A ditadura militar nas narrativas didáticas en Rocha, H.; Reznik, L. y Magalhães de Souza, M. (org.) *Livros Didáticos de História: Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

Zysman, N. (2015). *De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado". Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Villa María: EDUVIM.

Libros de textos consultados:

Alonso, M. E. y Vázquez, E. (2013). *Historia Argentina. H 1955-1976*. Buenos Aires: Aique.

Andujar, A.; Giordano, V.; Grammatico, K.; Guevara, G.; Morichetti, M.; Scirica, E.; Vissani, G., Vissani, V.; Wahren, C. (2011). *Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Santillana.

Eggers-Brass, T. (2011). *Historia V. Argentina, américa y el mundo en la segunda mitad del siglo XX*. Buenos aires: Maipue.

Tato, M. I.; Bubello; J. P. y Castello, A. M. (2011). *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo xx*. San Isidro: Estrada.

EL GOLPE DE ESTADO DE 1955 EN LA NARRATIVA HISTÓRICO-ESCOLAR

María Ximena GONZALEZ IGLESIAS
UNGS/CONICET
gonzaleziglesiasximena@gmail.com

La Historia argentina contemporánea y reciente forma parte de los contenidos que deben transmitirse en las aulas de historia hace relativamente poco tiempo en relación a otros contenidos. Es a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93 y posteriormente con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que el tratamiento de dichos contenidos se manifiestan con más fuerza, al ampliarse y profundizarse las temáticas desde una perspectiva que promueve un tipo de reflexión sostenida en valores plurales y democráticos¹.

Estas transformaciones en el plano normativo, impulsaron la necesidad de actualización de contenidos en las propuestas pedagógico-didácticas. En la actualidad, se registra una creciente diversidad de materiales didácticos en las escuelas, en lo que respecta a la enseñanza de la historia, es innegable la convivencia del libro de texto con dossier de fotocopias elaborados por los docentes (muchas veces, con base en los libros de textos), materiales producidos por el Estado en variados soportes y lenguajes, recursos disponibles en Internet y films entre otros.

Considerando este conjunto de contenidos y teniendo en cuenta esta heterogeneidad de propuestas para el aula, en este trabajo se abordará la narrativa escolar -entendida en tanto discurso peculiar que atribuye sentidos al pasado (Rocha, 2015)-². Para ello, realizaremos un análisis sobre un recorte temático en particular, esto es, el Golpe de Estado de 1955. Se consultarán fuentes político-normativas y pedagógico-didácticas³. En relación a las primeras se presentarán los contenidos

¹Formalmente, se incorporan a los programas oficiales a partir de las modificaciones realizadas en 1979 por el gobierno dictatorial, sobre todo para el ciclo básico de la secundaria, al proponer para el tercer año el tratamiento de la historia argentina de 1930 hasta la actualidad (de ese entonces)

² Cabe aclarar que cuando nos referimos a la noción de narrativa histórica escolar, lo hacemos siguiendo a Helenice Rocha (2015), quien denomina así al discurso peculiar que portan los libros de texto. En este sentido, la intención es disentir con otras lecturas y miradas que se aproximan a este objeto en tanto soporte neutro y objetivo. Tal como sostiene Nilton Pereira (2017), la construcción de una narrativa implica crear un modo de presentación del mundo, que sin desconocer la existencia de ciertos vacíos documentales, establece entramados que atribuyen sentidos al pasado.

³El trabajo recupera la perspectiva de la “cultura escolar” puesto que permite leer conjuntamente las intersecciones de las culturas político-normativa, pedagógica y docente (Escolano, 1999). La cultura escolar reúne el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). De esta manera, se evitará la mirada que ve a la

seleccionados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios⁴ y en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. En relación al segundo conjunto de fuentes, se consultarán libros de textos, una unidad de la Serie Horizontes producida por el Ministerio de Educación y un capítulo del programa “Historia de un país”, producido por Canal Encuentro. Sin desconocer las peculiaridades y características de cada uno de estos materiales, aquí me centraré en el análisis del discurso que promueve cada uno y de los sentidos y valores que transmiten.

Las preguntas que orientan la indagación son de índole diferenciada, por un lado exploraré las características propias de los materiales didácticos y para ello he realizado las siguientes preguntas: ¿Qué periodizaciones y escalas de análisis se proponen?, ¿A qué sujetos históricos se alude?, ¿Qué tipos de fuentes se incluyen? Por otro lado, me propongo indagar las relaciones entre el saber escolar y el saber académico, para ello me planteo la siguiente pregunta: ¿Qué vínculos establece la narrativa histórico-escolar con el saber historiográfico? Todas estas preguntas podrían resumirse en el siguiente interrogante ¿qué características posee la narrativa histórico-escolar condensada en los materiales escolares en torno al Golpe de Estado de 1955?

Considero que el análisis de la narrativa y del saber histórico-escolar respecto al tratamiento del Golpe de Estado de 1955 resulta interesante teniendo en cuenta los actuales objetivos educativos -generales y particulares de la enseñanza de la historia-: la formación de sujetos críticos comprometidos con la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos.

El golpe de Estado de 1955 en la cultura político-normativa

Si bien el foco de atención de este trabajo se centra en la narrativa escolar, entendemos necesario indicar cuáles son los contenidos sobre el golpe de Estado de 1955 presentes en los lineamientos curriculares vigentes.

escuela y a los docentes como meros receptores de formulaciones oficiales o de sugerencias didácticas y propondrá comprender a la escuela como “lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado y, a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad” (Vidal, 2007: 30).

⁴ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), han sido elaborados mediante un proceso de discusión y acuerdos que involucró a representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Su aprobación, en el marco de sesiones del Consejo Federal de Educación, se dio en etapas sucesivas entre el 2004 y 2011. Estos núcleos constituyen una base común para la enseñanza en todo el país a través de un lenguaje que incluya a todos. Los NAP de Secundaria están constituidos por 8 cuadernillos por disciplina (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica) y un cuadernillo para 7° año Educación Primaria/ 1° año Educación Secundaria.

Además de las transformaciones en los contenidos y sentidos que mencionamos al comienzo, también a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195/93, tuvieron lugar toda otra una serie de modificaciones que afectaron particularmente a la historia como disciplina escolar. En este sentido, se propuso superar el memorismo como forma de estudio al tiempo que se incorporaron “nuevos sujetos históricos (la “historia desde abajo”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y un nuevo período sobre el que antes se consideraba que no se podía hacer un análisis histórico (la historia reciente)” (De Amézola, 2008). Posteriormente con la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26206/06 -desde los discursos normativos y didácticos- se proponen una serie de transformaciones que acentúan la dirección de dichos cambios e impactan directamente en el historia escolar tanto en sus propósitos, como en sus contenidos y prácticas, tal como lo demuestran numerosos trabajos (Finocchio, 2009; Gonzalez 2018). Desde los enunciados oficiales se propone una historia escolar más cercana a la disciplina de referencia y se promueve un enfoque social renovado, alejado de los macro relatos de los grandes héroes. Asimismo, se insiste en que se le otorgue un lugar preponderante a la dimensión social en detrimento de la política, que involucre la agencia de todos los sectores social, al tiempo que se destaca un tipo de análisis en el que prevalezca la multiperspectividad y la multicausalidad.

Aquí nos detendremos en un aspecto muy puntual, en los contenidos seleccionados -tanto en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires- para abordar el golpe de Estado de 1955.

Al respecto, cabe indicar que las sugerencias establecidas desde los NAP referidas al período se encuentran en el cuadernillo de Ciencias Sociales para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. En el cuadernillo se establecen los siguientes contenidos:

El análisis de distintas interpretaciones sobre la inestabilidad política en la Argentina entre 1955 y 1976, teniendo en cuenta la proscripción del peronismo, las pujas entre distintas fracciones burguesas, la autonomización de las FF.AA., y las resistencias y organización del movimiento obrero y estudiantil. (ME, 2012:6 /7)

Tal como se desprende de los contenidos observados, es notoria la apelación a fomentar la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones en relación sobre todo al tratamiento de los tópicos allí establecidos. También, es posible advertir la inclusión de aspectos que exceden el orden de lo político-institucional y que se considera otras dimensiones como la social.

Por otro lado, el diseño curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 5° año diseñado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), presenta los siguientes contenidos, en el marco de la “Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)”, para abordar el período aquí recortado:

El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo. (*Diseño curricular Historia, 5° año. DGCE, 2011:16*)

En esta selección de contenidos se observan definiciones conceptuales, como las nociones de “golpe cívico-militar” y “semidemocracias” propias del campo del académico. En concordancia con Billán y González (en prensa) se observa cómo -hacia principios del siglo XXI- los contenidos referidos a la historia reciente adquirieron mayor densidad conceptual. Asimismo, al igual que en los NAP se introducen contenidos vinculados con procesos más bien de índole social o sociopolítica.

A continuación, analizaremos la narrativa histórico-escolar presente en la “propuesta didáctica editorial” y en la “propuesta didáctica oficial” en relación al tratamiento del Golpe de Estado militar de 1955, período que constituye -en la historia argentina contemporánea- la tercera interrupción al delicado sistema democrático vigente.

El golpe de Estado de golpe de 1955 en la cultura pedagógico-didáctica

Las preguntas por las características de los materiales didácticos que acompañan las prácticas docentes y escolares se vuelven hoy centrales. Y es que asistimos a un proceso de “masmediatización” en la cultura contemporánea, es decir, a un proceso de “expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información” (Massone, 2014:157) del cual la escuela no queda exenta. Hoy es posible afirmar que en las aulas de historia conviven múltiples materiales portadores de diversos formatos y soportes, y constituidos de variados lenguajes. Estudiantes y docentes en ocasiones se valen de Internet para encontrar allí recursos que potencien las clases de historia. Presenciamos una transformación de la cultura material en la cual el uso de libros de texto se combina cada vez más con la consulta a diversos sitios web (Massone y Andrade, 2016; Gosparini, 2016).

De un amplio universo de materiales escolares, en esta oportunidad restringimos el análisis a un pequeño grupo. Por un lado, nos detuvimos en el análisis de tres libros de texto escolares de editoriales variadas⁵. Por otro, observamos algunos materiales disponibles en Internet que forman parte de la propuesta didáctica oficial, entre ellos: la Colección Horizontes y una producción audiovisual de Canal Encuentro.

Las propuestas didácticas-editoriales que consideramos son tres: El manual “Historia Argentina Contemporánea (1810-2002)”, editorial Maipue⁶ (editado en 2004), el manual “Historia Argentina (1955-1976)” editorial Aique⁷ (editado en el año 2013) y

⁵ Los libros de texto -además de ser un producto comercial en el que intervienen autores y editoriales-, son un objeto complejo y relacional-condicionado por los programas de estudio y por los procesos de producción-. Sin desconocer esas características, en este trabajo nos abocaremos exclusivamente a su estudio en tanto discurso que produce efectos y sentidos.

⁶ En la editorial Maipue el tratamiento del tema ocupa 19 páginas de un total de 292 páginas. el tema se encuentra en el capítulo VI "Revolución libertadora y democracias condicionadas" (el capítulo se compone de 20 páginas, 8 de ellas refieren al recorte aquí propuesto), pero en el capítulo anterior, es decir, el capítulo V denominado “El proyecto peronista (1943-1955) se introduce un apartado introductorio respecto al tratamiento de la historia argentina reciente en el cual se plantea la cuestión de la dificultad que deviene del abordaje del "peronismo" en cuanto "es prácticamente obligatorio que uno esté vinculado histórica, política o afectivamente con los "peronistas" o los antiperonistasal respecto señala que se intentará ser lo más objetivo posible

⁷ En la editorial Aique el tratamiento del tema ocupa 28 páginas de un total de 288 páginas. El tema se encuentra en el eje temático “La profundización de los conflictos sociales y políticos: de la “revolución libertadora” al último golpe cívico-militar (1955-1966)” dentro del capítulo 1 denominado: “Los intentos de “desperonización”: inestabilidad e ilegitimidad del sistema político (155-1966)” (el capítulo se compone de 37 páginas, 7de ellas refieren al recorte aquí propuesto)

el manual “Historia Argentina, en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)”, editorial Santillana⁸ (editado en 2011).⁹

Con respecto a la propuesta didáctica-oficial consideramos dos materiales. Por un lado, una unidad comprendida en el cuaderno de estudio 3 de la *Colección Horizontes*¹⁰ diseñada en 2009 por el ministerio de Educación de la Nación, disponible en la web, por otro lado, el episodio 15 cuyo título "La Revolución Libertadora y la Resistencia Peronista" forma parte del programa “historia de un país” producido por Canal Encuentro.

Para comenzar el análisis daremos cuenta de las periodizaciones establecidas y de las escalas geográficas involucradas en el tratamiento del golpe de Estado de 1955 en cada uno de los materiales seleccionados. En primer lugar, el tratamiento del golpe de Estado de 1955 se desarrolla en un capítulo en la caso de todos los materiales, excepto en la editorial Aique en la cual forma parte de dos capítulos. En segundo lugar, es un tema que se ubica en el marco de una escala temporal y espacial variada. En el caso de la editorial Santillana el período es 1955-1966, y el capítulo se encuentra dentro de la sección número cuatro denominada “De dictaduras y democracias” que comienza con el tratamiento de la Guerra Fría, sigue con cuestiones vinculadas al oriente para pasar luego a abordar aspectos de América Latina, en la que se incluye el abordaje de la revolución cubana, el camino hacia el socialismo para el caso de Chile y cierra con las dictaduras de Chile y Uruguay. La editorial Maipue, realiza la misma periodización, es decir, 1955-1966 y se aboca al tratamiento de temas de Argentina a lo largo de todo el capítulo, excepto en las dos últimas páginas que presenta temas de escalas espaciales diversas: Latinoamericanas y europeas. Para el caso de Aique también se encuentra esa

⁸ En la editorial Santillana el tratamiento del tema ocupa 14 páginas de un total de 352 páginas. se encuentra en la sección tres “De democracias y dictaduras” dentro del capítulo 17, "La Argentina. De la “Libertadora” a la “Argentina”" (el capítulo se compone de 13 páginas, 8 de ellas refieren al recorte aquí propuesto)

⁹ Tal selección se justifica por ser los libros de texto más utilizados por los docentes de las regiones VI, IX y XI del Conurbano Bonaerense, información que se desprende del corpus empírico que conforma el equipo de investigación en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, dirigido por María Paula González y del cual formo parte.

¹⁰ Realizado bajo la autoría de Lía Bachmann, Laura Benadiba, María del Carmen Correale y Silvia Dujovney y la coordinación de Olga Zattera. Se orienta a cubrir los aprendizajes de una selección de contenidos contemplados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Los contenidos y actividades toman en cuenta las particularidades de las escuelas rurales y su comunidad y orientan la tarea de alumnos y docentes. La colección completa se compone de 16 unidades que se proponen un acercamiento a la historia y la geografía a través del análisis de diversos procesos que tiene lugar entre mediados del Siglo XIX y durante todo el Siglo XX. Se analizan sobre todo temas vinculados a una escala local, excepto en la unidad número 9 en la que se incorpora la escala Latinoamericana y mundial. Asimismo, cabe destacar que si bien es cierto que es un material didáctico destinado a estudiantes y docentes de sectores rurales, no obstante advertimos que es una propuesta que se puede extender a un público más amplio.

misma periodización, no obstante en esta última editorial el tema se aborda en otro capítulo también y allí cambia el período puesto que se prolonga hasta 1976, como puede observarse en la denominación del capítulo 4: “Cultura y sociedad entre 1955 y 1976”. Asimismo, en la reciente mencionada editorial la escala espacial es Argentina únicamente. En cambio, en el caso de la Colección Horizontes el período recortado es 1955-1973 y se trabajan temas dentro de una escala local y, por último, en el caso del audiovisual el tiempo se acota a los años comprendidos entre 1955-1958 y el espacio a una dimensión local, en la que se encuentran varias referencias a acontecimientos vinculados, sobre todo, por un lado, a acciones militares que tienen lugar en distintas provincias como Mendoza, Bahía Blanca, además de Córdoba. Por otro lado, y en relación a la “resistencia peronista” se mencionan acciones de los comandos civiles que se desarrollan en Santa Fé y en La Pampa.

El tratamiento del tema -en cuatro de los cinco materiales analizados- comienza con los sucesos que tienen lugar Córdoba durante el mes de Septiembre de 1955, escenario político que al cabo de pocos días se traslada a la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Si bien, ante determinados sucesos puntuales se hace referencia a otras ciudades del país, en términos generales la narración se circunscribe espacialmente a la región metropolitana. El desarrollo del tema continúa con la descripción del breve período del gobierno de facto del General Lonardi y su relevo por el General Aramburu. A partir de ese cambio de mando, todos los materiales señalan el comienzo del proceso de “desperonización” de la sociedad y de proscripción del peronismo, a lo que se agrega el tratamiento de la política económica, la represión y la resistencia peronista. Por último se mencionan aspectos vinculados a la reorganización sindical a partir de la realización en 1957 del Congreso Normalizador de la CGT y se menciona el pacto entre Perón y Frondizi como corolario de las elecciones de Febrero de 1958.

En términos generales, estos son los contenidos coincidentes en todos los materiales analizados, no obstante, en algunos de ellos encontramos temas o aspectos que no se repiten en todos los materiales consultados. Por ejemplo, la editorial Aique incluye un tópico al comienzo que tiene que ver con “los apoyos sociales al golpe cívico-militar” y menciona:

El golpe cívico-militar contó con el apoyo de la mayoría de los miembros de las Fuerzas Armadas, la burguesía agraria y la industrial, gran parte de los sectores medios,

los partidos políticos de la oposición y la Iglesia católica. Todos estos sectores de la sociedad argentina coincidían en caracterizar al régimen peronista como una “dictadura totalitaria”. (Alonso, M. E; 2013: 12).

Así, se explica que el modo de poner fin al gobierno peronista, fue mediante la conformación de un frente integrado por instituciones, agentes y actores sociales concretos y que por ello se trató de un golpe cívico-militar. A su vez, sobresale en esta cita la definición del golpe en términos de golpe cívico-militar, ya que, en el resto de los materiales se define en tanto golpe militar, dictadura militar o simplemente como golpe de Estado, como veremos más adelante.

Esta idea de frente antiperonista, para dar cuenta de los sectores que apoyaron a la “Autodenominada Revolución Libertadora”, tal como es mencionada en el libro, también es mencionada en la editorial Santillana pero no se desagregan los actores sociales involucrados y se hace alusión también a una idea más general y no tan propia del período que se va a trabajar:

Como en la mayor parte de los frentes que organizaron golpes de Estado en nuestro país, los acuerdos entre sectores eran muy limitados: todos coincidían en su rechazo a perón pero diferían en sus objetivos (Andújar; 2011: 236).

De esta manera, la conformación de este “frente antiperonista” en algunos casos, es presentado como sostén o apoyo que habilita el accionar de las fuerzas armadas. Como se observa, en algunos casos se profundiza en actores y motivaciones y en otros casos, como este último, no se mencionan actores en concreto.

En lo que respecta a las explicaciones -sostenidas en los materiales didácticos- de los motivos que condujeron a dar el golpe, tal como se observa en cuatro de los cinco materiales analizados -en los que se incluye la proclama de Lonardi-, no se encuentran muchas alusiones. Lo que predomina es la voz de los propios golpistas justificando su accionar ante la sociedad, en nombre de la “democracia” y la “libertad”, valores que se creían perdidos durante el gobierno peronista. Por ejemplo, al respecto la editorial Santillana sostiene que en su discurso la "Revolución Libertadora" se presenta: "[...] a favor de la democracia, en contra del autoritarismo peronista". La editorial Aique, agrega que varios sectores opositores al peronismo coincidían:

[...] en caracterizar al régimen peronista como una “dictadura totalitaria”. Por esta razón se sintieron identificados con el nombre de “revolución libertadora” [...] Los jefes militares que encabezaron el golpe se presentaron ante la sociedad como los verdaderos representantes de la democracia y la libertad (Alonso, M.E; 2013: 12).

Asimismo, se observa en la editorial Maipue la idea respecto al carácter -que asume la “Revolución Libertadora” (forma de definir el proceso por la editorial)- “provisional”, es decir, que no tendría más duración que" la impuesta por las circunstancias" (Eggers-Brass; 2004, 203).

En cambio, sí encontramos algunas menciones vinculadas a las causas o motivaciones que favorecieron la iniciativa de dar el golpe que conduce a una “dictadura militar”, -tal como se refiere al proceso- en el audiovisual. Allí se señala que el conflicto con la Iglesia "sirvió como detonador de la ofensiva opositora". A su vez, se otorgan varios minutos al tratamiento del bombardeo a plaza de Mayo –que se acompaña de imágenes de archivo, fotografías y música- haciendo énfasis en que se trató de una maniobra de la Marina de Guerra acompañada de sectores de la aeronáutica en la que se actuó de la manera "más violenta" e indica que el saldo de la jornada es de 300 muertos y el doble de heridos. Se trata así, del único de los cinco materiales analizados que integra los procesos previos al derrocamiento de Perón con los sucesos posteriores al golpe¹¹. Encontrar un relato que integra los acontecimientos previos a septiembre de 1955, pareciera no ser una casualidad, sino más bien una posición¹². Asimismo, y aunque no ha sido objeto de este trabajo, he encontrado evidencias en carpetas de estudiantes sobre el bombardeo aéreo a Plaza de Mayo en el marco del tratamiento del golpe de Estado de 1955. De igual modo, en dos de los restantes

¹¹ Por supuesto que, al tratarse de un audiovisual, la voz en off que construye la narración es acompañada de diversos lenguajes: Por una parte, constantemente se muestran diversas imágenes (de archivo, de tapas de diarios y revistas, de fotografías) y, por otra, la musicalización está presente desde el comienzo y marca el ritmo, la fluidez y la dramatización de aquellas ideas que se ponen en palabras. Por estas características, se trata de un material que conlleva cierta complejidad a la hora de analizarlo, no obstante consideramos que es un material potente para la enseñanza.

¹² Como mencionamos “Historia de un país” es una serie producida por “Canal Encuentro”, creado en 2005 mediante el decreto N° 533/05, que inicia su programación en marzo de 2007. Entre sus objetivos se destacan la contribución a la igualdad en el acceso al conocimiento, la promoción de una ciudadanía crítica y diversa y de la discusión como herramienta fundamental del pensamiento. Consideramos que las producciones realizadas en el contexto de creación del Canal responden a los intereses y se vinculan – como otros materiales didácticos promovidos durante los gobiernos Kirchneristas- a las políticas de memoria impulsadas desde el Estado.

materiales se encuentra mencionados estos sucesos previos, pero en otros apartados y no en aquel que da lugar al tratamiento del golpe de Estado de 1955 propiamente dicho¹³.

Luego, el tratamiento del tema continua con el desarrollo del tópico "desperonización de la sociedad" es uno de los aspectos que está más desarrollado en los materiales, al menos es lo que se advierte a partir de la cantidad de páginas y subtemas que se destinan a su tratamiento. En el caso de la Colección Horizontes-Cuadernos de Ciencias Sociales 3- que opta por la definición "golpe militar" para referirse al período- esta idea se presenta de la siguiente manera:

A partir de 1955, las Fuerzas Armadas, con el apoyo de una parte de la población civil, trataron de desterrar al peronismo de la política nacional. Por eso, muchos historiadores denominaron a las medidas de gobierno como "políticas de desperonización". El Presidente provisional de la Nación, que reemplazó al general Lonardi, el general Pedro Eugenio Aramburu, tomó una serie de medidas que afectaron tanto al Partido Peronista, como a sus integrantes y simpatizantes [...]. (ME, 2009: 202)

Poco a poco comienzan a aparecer otros objetivos, además de la recuperación de la democracia y la libertad, como se observa aquí, la idea de "desterrar" al peronismo, sobre todo a partir de las políticas implementadas por Aramburu tras reemplazar a Lonardi. En el caso de la colección citada, se incluye una actividad en la cual se invita a los estudiantes a analizar el decreto Ley 4161 mediante el cual se proscribió al peronismo.

Por su parte la editorial Maipue destina tres páginas a su abordaje y expresa de la siguiente manera las políticas que comienzan a implementarse tras la asunción de Aramburu:

Con el cambio se agudizó la represión contra el peronismo, tratando de que "por decreto" desapareciera de la faz de la tierra. En el Decreto 4.161 se establecía la

¹³ Por un lado, la editorial Maipue, al finalizar el tratamiento de la segunda presidencia de Perón se trabajan las causas del golpe de Estado de 1955 bajo el siguiente título: "La reacción del pueblo ante el golpe de Estado". Y, por otro lado, la editorial Santillana se mencionan varias cuestiones en el apartado denominado: " Crónica de un golpe de Estado", también hacia el final del capítulo que desarrolla los gobiernos peronistas.

prohibición de toda actividad peronista [...]. Se cometió la barbaridad jurídica de instaurar una cláusula proscriptiva contra una persona en particular (Perón), cuando las leyes deben ser iguales para todo el país. Además, se intervino la CGT, se asaltaron los locales partidarios, se encarceló a los dirigentes más representativos, se secuestró el cadáver de Evita. (Eggers-Brass; 2004: 204)

Se observa en este pasaje una descripción más detallada de los métodos e implicancias impulsados desde el Estado para eliminar al peronismo. Incluso, se encuentra una apreciación valorativa concreta, ya que, se sostiene que se comete una “*barbaridad jurídica*” al referirse a la cláusula proscriptiva.

La editorial Aique, refiere a estos mismos aspectos pero introduce una idea más, noción que poco a poco también se vislumbra en los otros materiales y que de alguna manera resulta ser la cuestión clave del período, a saber: ¿Cómo retomar la senda democrática si esta proscripto el partido político con mayor adherentes?, elementos que se encuentran expresados de la siguiente manera:

Luego del desplazamiento de Lonardi, la “revolución libertadora” profundizó su orientación antiperonista. El gobierno disolvió al Partido Peronista e intervino la CGT luego de la convocatoria a una huelga general. Desde el punto de vista de los militares, estas medidas solucionaban unos problemas pero, al mismo tiempo, planteaban uno nuevo y fundamental: el de la sucesión del gobierno militar en el marco de exclusión política de un partido al que adherían sectores mayoritarios de la sociedad argentina. (Alonso, M.E; 2013: 14)

Esta situación, a su vez, se tornaba más compleja, en tanto otra serie de medidas vinculadas a la economía también golpeaban a los trabajadores y provocaban la reacción de muchos de ellos. Llegados a este punto es posible observar que otro de los tópicos vinculados a este tema es el de la represión y la resistencia peronista. En esta dirección la editorial Aique presenta las siguientes ideas:

Frente a esta situación de represión y deterioro salarial, los trabajadores organizaron y protagonizaron acciones de resistencia[...]. Realizaban actos relámpago en

las calles, en los que cantaban la marcha peronista, arrojaban volantes favorables a Perón y, luego, se retiraban rápidamente.

Otros se nuclearon en los llamados “comandos de la resistencia peronista” [...]. Una gran parte de sus conductores fueron dirigentes de segunda o tercera línea que habían escapado del encarcelamiento, por no ser muy conocidos. Los comandos de la resistencia más audaces comenzaron a organizar sabotajes y elevar el tono de las protestas, haciendo estallar, en diversos lugares, explosivos de fabricación casera, a los que llamaban “caños”. (Alonso, M.E; 2013: 15).

Se advierte así la existencia de un conjunto variado de actividades-que iban desde una volanteada hasta estallidos de “caños”-, mediante las cuales los trabajadores lograban manifestar su disgusto y malestar. Esta heterogeneidad de actividades de resistencia es recuperada en todos los materiales.

Al respecto la Colección horizontes realiza una distinción más sutil y agrega que la resistencia no asumió una única modalidad, sino que además de la manifestación política de la inconformidad, algunos sectores tanto civiles como militares de la oposición, se volcaron por la opción del "alzamiento militar", expresado de la siguiente manera:

La disolución del Partido Peronista y la persecución de muchos de sus militantes desembocaron en un proceso que se llamó “resistencia peronista”. Los integrantes de la resistencia peronista realizaron actos de sabotajes en fábricas y actos de protesta, con la finalidad de expresar su oposición al gobierno y de forzarlo a permitir el retorno de Perón al país[...]. La resistencia peronista no sólo consistió en oponerse políticamente al gobierno. Un grupo de civiles y militares peronistas decidió resistir al gobierno militar de Aramburu organizando un alzamiento armado. La sublevación fue descubierta y el gobierno ordenó el fusilamiento de los complotados [...]. (ME, 2009:203)

En este material ambas dimensiones de la resistencia se encuentran integradas, pero en lo que respecta al alzamiento militar encabezado por el General Valle, en el resto de los materiales suele encontrarse por separado e incluso por fuera del texto

central como por ejemplo sucede en la editorial Santillana que su tratamiento se desarrolla en un recuadro de los que acompañan los textos principales. Asimismo, la introducción de estos tópicos nos permite advertir que si bien los trabajadores eran el blanco de los sectores más antiperonistas del gobierno militar, poseían aún algún margen de maniobra y disponían de variados canales de expresión. No obstante, dado el establecimiento de la Ley Marcial, luego de que se frustró el levantamiento armado y de los posteriores fusilamientos, la opción por la vía armada caduca, tal como se señala en el audiovisual, ya que, se sostiene que ante el fracaso de la sublevación tanto Perón desde el exilio como los “comandos” que habían actuado en su apoyo deciden “abandonar la idea de la lucha armada”.

Por último, en los materiales se presentan cuestiones vinculadas al restablecimiento de la legalidad “democrática”. En dos materiales es posible encontrar las causas que conducen al gobierno militar a llamar a elecciones, aunque con proscripción del Partido Peronista. Tal es el caso de la editorial Aique, mediante el cual sostiene que "el gobierno enfrentaba una crisis económica y una creciente presión social". En el audiovisual refieren a la necesidad de “apertura política” que comienza a plantearse el gobierno de la Revolución Libertadora hacia 1957.

A lo largo de este apartado analizamos los contenidos que forman parte de los diversos materiales didácticos, y a su vez, intentamos dar cuenta de la narrativa que proponen para el caso del tratamiento del golpe de Estado de 1955. A continuación, presentaré una reflexión final en la que se pondrán de manifiesto los rasgos esenciales que constituyen el relato escolar en torno al golpe de Estado de 1955.

Reflexiones finales

En este trabajo intenté dar cuenta de algunos elementos que constituyen la narrativa histórico-escolar en relación al tratamiento del golpe de Estado de 1955 presente en diversos materiales didácticos, sin perder de vista para ello los contenidos prescriptos por la normativa vigente.

De los datos obtenidos a partir del análisis realizado, quisiera destacar algunas cuestiones. En primer lugar, observamos que los documentos normativos –tanto en los NAP del año 2012 como en el diseño de provincia de Buenos Aires de 2011- prescriben contenidos vinculados al golpe de Estado de 1955. Desde los NAP se lo incluye dentro del período de “inestabilidad política” que se extiende hasta 1976 y se propone su tratamiento desde la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones. En el caso del

diseño de provincia de Buenos Aires se utilizan los conceptos de “derrocamiento del peronismo” y “golpe cívico-militar”, de manera que se propone una interpretación concreta y que retoma conceptos provenientes del campo académico.

En segundo lugar, identificamos que el corte -en la periodización efectuada- para el abordaje del período, inicia en septiembre de 1955 (con la excepción del audiovisual). Como toda periodización resulta arbitraria y en este caso, desde mi punto de vista, resulta ser un recorte que al omitir el bombardeo a Plaza de Mayo le otorga más fuerza al propio discurso/justificación de los golpistas tras dar el golpe.

En tercer lugar, si se consideran los distintos matices que están presentes en los materiales didácticos, es posible sostener que a pesar de las coincidencias en algunos aspectos, prevalece más bien una heterogeneidad de narrativas que se vislumbran por ejemplo, en las maneras de denominar al proceso, en los modos de dar cuenta de los actores involucrados e incluso en las distintas maneras de presentar las causas.

En cuarto lugar, es posible identificar en las narrativas la preponderancia de una escala espacial metropolitana en tanto escenario sobre el cual se desarrollan las narrativas propuestas en los diversos materiales. No obstante, en el audiovisual se observaron referencias a procesos que se circunscriben a diversas provincias, de manera que se amplía la escala. Asimismo, notamos que en las narrativas prevalece el lenguaje textual pero también visual, ya que, en el caso de los diversos materiales -y no solo el audiovisual- se incluían imágenes. Sobresalen las fotografías, pero también se observa con frecuencia imágenes de portadas de diarios y revistas, como así también la presencia de humor gráfico político y literatura. También, es frecuente la incorporación de otros tipos de fuentes como ser discursos políticos de los protagonistas y, en este caso, proclamas y decretos. Se destaca el accionar en su mayoría de hombres de variados sectores sociales.

Por último,-a pesar de haber pensado diversas opciones para poder incluir en este trabajo la exploración de carpetas de estudiantes-, pero que, por una cuestión de espacio no pudo ser posible, surge la inquietud sobre las características que finalmente termina asumiendo el saber en el cotidiano escolar, es decir, cómo las narrativas escolares son leídas, traducidas y apropiadas tanto por los docentes como por los estudiantes y cómo entran en diálogo con las propias experiencias, sentidos y memorias que constituyen la subjetividad de los diversos actores.

Bibliografía

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia en Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os professores na historia*. Porto: Sociedades Portuguesa de Ciências da Educação.

Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente en Pagès, J. y González, M. P. (comps.) *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

González, M. P. y Billán, Y. (En prensa). La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI en González, MP (comp) *La historia contemporánea y reciente en perspectiva escolar*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Gosparini, J. (2016) Entre fuentes, voces y saberes: una mirada a la conformación del saber escolar desde la materialidad de la enseñanza de la Historia argentina reciente. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, n°23, pp. 51-61.

Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto de histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43. Disponible en: <http://www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>

Massone, M & Andrade, G (2016). "La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales". *Clio & Asociados*, (22), 20-40. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion22a03>.

Massone, M. (2014). Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales en Dias, M. de F. Sabino; Finocchio, S. & Zamboni, E. *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Pereira, N. M. (2017) A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história em *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

Rocha, H. (2015). "A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras". *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), pp. 97-120

Vidal, D. (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 28-37.

Documentos normativos consultados:

-PBA-DGCE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/historia.pdf

-ME (2012). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ciclo superior, Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/NAP%20Ciclo%20Orientado.pdf>

Materiales didácticos consultados:

Canal Encuentro

Historia de un país: "La Revolución Libertadora y la Resistencia Peronista". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=brLqoLnBYdw>

Colección Horizontes

Cuaderno 3, Unidad 10: "Argentina 1955-1973: La inestabilidad política". Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/111381/coleccion-horizontes-ciencias-sociales-cuadernosde-estudio-3>

Libros de texto

-Alonso, M. E. (2013). *Historia argentina: industrialización y luchas por la distribución de la riqueza: de la década infame a los gobiernos peronistas (1930-1955)*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Andujar, A. et.al (2011). Historia argentina en el contexto latinoamericano y mundial: 1850 hasta nuestros días. -1ª ed.- Buenos Aires: Santillana
- Eggers-Brass, T. (2004). Historia argentina contemporánea 1810-2002. -1º ed. 1º reimp. Buenos Aires: Maipue.

HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR EN TORNO A LA ÚLTIMA DICTADURA: DIÁLOGOS Y REFERENCIAS¹

María Paula GONZÁLEZ
UNGS /CONICET
mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

Introducción

En 1991, Silvia Finocchio lanzaba un interrogante en el primer número de la revista *Entrepasados* a través de un artículo titulado: “*Una reflexión para los historiadores: ¿qué llega de nuestra producción a la escuela media?*”. A través del análisis de planes de estudio y libros de texto escolares editados entre principios del siglo XX y fines de los años 80 el panorama presentado era de inmovilismo, irrelevancia y desactualización. Según la autora, tal situación era consecuencia de tres factores: la propia crisis de producción historiográfica argentina durante buena parte del siglo XX; el carácter formal de adhesión al liberalismo político que no permitió el cuestionamiento o el planteo de problemas en esa asignatura (lo que en contrapartida le permitió sobrevivir en el currículo al acomodarse a las más diversas coyunturas socio-políticas); y el escaso contacto entre el campo de la investigación histórica y el de la formación docente.

En los últimos veinticinco años, aquellas condiciones han cambiado notablemente: la historiografía superó esa crisis en su producción -por la reconstrucción del campo post dictadura-; los historiadores han participado intensamente en la elaboración de libros de texto escolares y variados materiales didácticos así como han incidido en la elaboración de propuestas curriculares; y la historia escolar hoy se presenta como un espacio curricular para problematizar el pasado. Pero aún con todos esos cambios, la pregunta acerca del vínculo entre historiografía académica e historiografía escolar sigue vigente. ¿Por qué? Porque, como afirma Le Goff (2016), la enseñanza constituye la piedra angular de la historia como conocimiento.

Por lo dicho, este trabajo retomará ese interrogante para observar particularmente el tema de la última dictadura militar en la historiografía escolar en el nivel medio.² Y lo hará a través de preguntas específicas tales como ¿de qué modo llega

¹. Como parte de una investigación mayor, el propósito de este trabajo es ofrecer algunas evidencias iniciales y no una lectura acabada del tema. Agradezco la atenta lectura de Yésica Billán.

². Retomo la noción de historiografía escolar de Rafael Valls (2012). Aunque el autor solo lo utiliza para el análisis de los manuales escolares aquí lo hemos extendido a otros materiales.

la producción historiográfica?, ¿a través de qué referencias?, ¿qué interpretaciones académicas se manifiestan con mayor grado de alcance en la historiografía escolar?³

El análisis propuesto se realizará a partir de variadas fuentes, a saber, los diseños curriculares vigentes hoy (tanto a nivel nacional⁴ como de la provincia de Buenos Aires⁵), un conjunto de libros de texto escolares⁶, un material producido por el Ministerio de Educación dedicado al tema elegido⁷, un corpus de carpetas historia de estudiantes⁸ y una serie de observaciones de clases.⁹

Desde la consideración del diálogo con la historiografía académica apenas como un aspecto de la configuración de la historiografía escolar, este trabajo presentará un avance del análisis realizado sobre el período de la última dictadura. Y lo hará bajo las siguientes hipótesis: la historiografía escolar muestra un panorama de actualización y

³ Para un panorama de la producción académica en torno al pasado reciente, véase Bohoslavsky (2016), Bohoslavsky y otros (2010) Franco y Lvovich (2017), Franco (2018).

⁴ Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Campo de formación general del ciclo orientado de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación ME (2012). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo básico de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación ME (2011). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciencias Sociales. EGB/Nivel Medio 8/1 y 9/2 años*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación MECyT (2006)

⁵ *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2005). *Historia, 5to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2011). *Historia, 6to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2012).

⁶ Los libros analizados son seis y la selección responde a que son los más utilizados por docentes de historia de la región IX según lo relevado en una investigación anterior y también los que aparecen utilizados en las carpetas de estudiantes aquí también analizadas. En el caso de Aique se tomaron dos ediciones diferentes de los mismos autores a fin de poder indicar algunas modificaciones. *Historia 5ES: La segunda mitad del siglo XX*. María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello. 1ª ed.- San Isidro: Estrada 2011. *Historia de la Argentina / Mariana Pérez...* [et. Al.] 1ª ed.- Buenos Aires: Kapelusz, 2013. *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX*. Andrea Andújar... [et. Al.] 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Santillana, 2011. *Historia VI. Historia reciente en Argentina*. Teresa Eggers-Brass. 1ª ed.- Buenos Aires: Maipue, 2012. *Historia Argentina Contemporánea (1852-1999)*. M. Ernestina Alonso, Enrique Vázquez. Buenos Aires: Aique 2000. *Historia argentina. 1976 - 2013. Proyectos de país en pugna: de la última dictadura cívico-militar al kirchnerismo*. M. Ernestina Alonso, Enrique Vázquez. Buenos Aires: Aique 2013.

⁷ *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Problemas, respuestas y propuesta para su enseñanza*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Programa Educación y Memoria, 2010.

⁸ En el marco de sucesivos proyectos desarrollados en la UNGS se ha conformado un corpus de 68 carpetas de historia de estudiantes de secundaria de las regiones VI (Tigre, San Fernando), IX (San Miguel, Malvinas, y José C. Paz) y XI (Escobar, Pilar y Campana) de la Provincia de Buenos Aires correspondiente a los años 2010 a 2017. De ese conjunto, para este estudio se analizaron en total veinticuatro carpetas, veinte de 5º año y cuatro de 6º año. Sobre las posibilidades y límites de este tipo de fuentes para el análisis de la historiografía escolar, véase González (2017b y 2018)

⁹ En 2017 realicé dos series de observaciones de cinco clases a dos docentes de la región IX de la Provincia de Buenos Aires en 6to año en la asignatura "Historia". No se citarán extractos de transcripciones por razones de extensión, pero se indicarán algunas evidencias a lo largo del texto.

relevancia a la vez que, por un lado, “estabiliza” ciertas perspectivas y referencias del mundo académico que resultan más operativas a la disciplina escolar y, por otro, no constituye una narrativa homogénea aun cuando expone un sólido consenso de condena a la última dictadura.

Algunas evidencias

Del análisis de las fuentes realizado se desprenden una serie de perspectivas, categorías y referencias que aparecen en la historiografía escolar y que proponemos pensar en diálogo con la historiografía académica.

Perspectivas

La primera perspectiva que aparece notoriamente es la del golpe de 1976 como *marca temporal* que abre un nuevo ciclo. En efecto, tal división aparece tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP) a nivel nacional como en el diseño de la provincia de Buenos Aires (de quinto y sexto), en los libros de texto escolares y las carpetas.

Esta periodización responde al relato construido en la posdictadura que coloca a la fecha del último golpe de Estado como “referencia semiautomática de una experiencia histórica sustancialmente distinta y aislable” (Franco y Lvovich, 2017: 204). Esta lectura hace poco tiempo ha comenzado a ser revisada y relativizada por la historiografía académica, tanto al colocar a la última dictadura en un arco temporal mayor como al discutir el binomio dictadura-democracia (por ejemplo, Pittaluga, 2010; Franco, 2012). Por su parte, en la historiografía escolar esta última opción no aparece de modo generalizado, aunque se registran algunos indicios que proponen el análisis de antecedentes, cambios y continuidades del terrorismo de Estado en el período previo que va de 1955 a 1976¹⁰ o incluso en algunos acontecimientos desde 1919.¹¹

¹⁰ Es el caso del libro escolar editado por Aique (2000) que en la página en que se explican “los grupos de tareas y los centros de detención clandestinos” y se propone discutir (en una ventana lateral) en torno a la pregunta “¿errores, excesos o plan sistemático?”, los autores proponen una actividad con las siguientes preguntas: ¿Qué antecedentes hubo en el periodo 1955-1976 de la política denominada terrorismo de Estado? ¿Qué diferencias se pueden establecer entre las políticas represivas de la última dictadura militar y la aplicada por los regímenes autoritarios anteriores? (Aique, 2000: 285)

¹¹ “Sugerimos que los estudiantes busquen información sobre esos acontecimientos: la Semana Trágica (1919); las huelgas de la Patagonia (1921); los bombardeos sobre civiles en la Plaza de Mayo (1955); los fusilamientos de José León Suárez (1956); la Noche de los Bastones Largos (1966) y la Masacre de Trelew (1972). En un segundo momento, proponemos que respondan las siguientes preguntas: ¿Por qué esos hechos pueden ser considerados antecedentes del terrorismo de Estado? ¿Qué similitudes y qué

Otra huella que se percibe en la historiografía escolar, aunque de modo dispar, es la de *pensar la dictadura en el contexto latinoamericano*. Esto ha sido subrayado por la historiografía dedicada a la historia reciente que ha indicado tanto la relevancia como la tendencia creciente de esta mirada (Bohoslavsky y otros, 2010). Tal perspectiva es prescrita oficialmente en los NAP y en el diseño provincial de 5° año al tiempo que es retomado por los materiales oficiales y los libros escolares. En el caso de las fuentes áulicas, como las carpetas de 5to año, este tratamiento aparece de modo desigual. Mientras que en algunos casos se percibe que los profesores optan por seguir el modelo de diversos períodos en las distintas escalas, otros prefieren un tratamiento secuencial por escalas, comenzando por mundial, luego desarrollando América latina y finalmente historia argentina en el último trimestre. Finalmente, en varias carpetas, América latina parece quedar más en el lugar de estudios de casos paradigmáticos y de referencia (por ejemplo, la Revolución cubana y queda la inquietud de hasta qué punto es tomado como marco de interpretación).

Categorías

Un rasgo saliente en la exploración de las fuentes refiere a la diversidad de conceptos utilizados para referir al período 1976-1983. En algunos casos, se trata de categorías sobre las cuales el campo académico ha planteado debates y controversias que reflejan discusiones no solo disciplinares sino, sobre todo, políticas y memoriales. Me refiero a: *dictadura cívico-militar*, *terrorismo de Estado* y *genocidio*.

En relación con *dictadura cívico-militar*, parece claro que, hacia fines de los años 2000, tal noción se instaló de manera en los discursos políticos oficiales (de los gobiernos kirchneristas) y en el vocabulario de los organismos de derechos humanos (Montero, 2016). Se trata de una

lectura novedosa sobre la naturaleza del régimen militar, sobre la composición de los actores que participaron de él, y sobre el rol de la sociedad civil –en particular, de los sectores de poder como la Iglesia, la justicia, los empresarios, los partidos políticos, los sindicatos, pero también de profesionales, periodistas, intelectuales y entidades o instituciones públicas– en la instauración y consolidación del proyecto autoritario iniciado el 24 de marzo de 1976 (Montero, 2016: 55)

Más recientemente, el mundo académico ha propuesto una discusión en torno a esa noción -en particular Marina Franco (2016)-. Al decir de esta autora, la evolución

diferencias tienen con esta experiencia?" (ME, 2010: 53). Que Roberto Pittaluga figure como responsable de la revisión editorial de este material, podría explicar esta inclusión.

total del sistema, sus líneas matrices y sus rasgos predominantes “indican que en esos aspectos –aún con los matices y complejidades necesarios- siguen correspondiendo a un predominio de lo militar y, especialmente, de la institución Fuerzas Armadas” (Franco, 2016: 89) Por eso, y “aun cuando el término dictadura militar sea pobre, decepcionante e igualmente insuficiente para dar cuenta de la complejidad de lo sucedido” se lo prefiere frente a otros que, buscando dar cuenta de participaciones y complicidades, terminan desdibujando el rasgo militar que fue definitorio del régimen.

En contrapartida, una parte de la historiografía escolar ha adoptado tal noción al tiempo que se consolidaba en una parte de la opinión pública y los discursos oficiales. Así, se registra un uso generalizado en la normativa, de manera dispar en los libros y de modo disímil en las fuentes áulicas.

En efecto, mientras que en los NAP de 2006 y 2011 se hablaba de “dictadura militar”, en el dirigido al ciclo superior -editado en 2012- se la introduce la noción de “golpe cívico-militar”. Ese cambio se repite en los diseños de la provincia de Buenos Aires. Mientras que en el diseño de 2005 se hablaba de “dictadura militar” (PBA-DGCyE, 2005: 183), en los aprobados en 2011 (para 5° año) se introduce las nociones de “golpe de Estado cívico-militar” para 1955 y de “dictadura cívico militar” para el período 1976-1983 -aunque no se utiliza ninguna de esas acepciones para la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973)-. En el caso del diseño de 6° año aprobado en 2012 se indica al 24 de marzo como “golpe Estado cívico-militar” y se incluye la noción de “golpe cívico-militar a la educación pública y la censura”.

En los libros escolares editados se repiten transformaciones similares, incluso en casos de una misma editorial y en libros de los mismos autores. Por ejemplo, mientras que en la obra publicada por Alonso y Vázquez en Aique en el año 2000 se opta por el término “dictadura militar”, en la aparecida en 2013 se trabaja con la noción “dictadura cívico militar”. De todas maneras, en una mirada general, la utilización es dispar: aparece en Aique (2013) y Maipue (2012) aunque en este caso como “golpe cívico-militar a la educación” -tal como prescribe el diseño curricular de Historia de 6° año de provincia-. En contrapartida, no es utilizada en Santillana (2011), Kapelusz (2013) ni Estrada (2011).

Las fuentes áulicas analizadas (carpetas de estudiantes) no marcan aún una tendencia fuerte en este sentido: la categoría “cívico-militar” que no parece haber

permeado de modo generalizado aún las prácticas docentes.¹² No obstante, en una observación de clase realizada, un docente sí trabajó esta noción y la relacionó con “la imposición de un modelo económico que necesitaba una sociedad y un movimiento obrero disciplinado”.

Esta vinculación realizada por el docente en el aula no es casual puesto que, precisamente, el vínculo entre represión dictatorial e imposición de un modelo económico ha sido acentuado por el uso de la noción “cívico militar”. Y aun cuando hace tiempo que esa relación fue indicada -por ejemplo, por Walsh, en su carta abierta a la Junta Militar en 1977¹³ y por Duhalde en 1983 (1999) en su estudio sobre el Estado Terrorista¹⁴-, comenzó a ser utilizada recurrentemente en discursos de los organismos de derechos humanos, así como en parte de la prensa y sus investigaciones derivadas sobre todo desde los años de los gobiernos kirchneristas.¹⁵ En contrapartida, varios trabajos académicos han discutido fuertemente esa vinculación como causal (por ejemplo, Vezzetti, 2002¹⁶) mientras que otros han invitado a pensar la distinción entre proyecto, proceso y resultados (Franco, 2016).¹⁷

¹² En una sola carpeta de las analizadas registramos el término “dictadura cívico- militar y religiosa”.

¹³ “en la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada. En un año han reducido ustedes el salario real de los trabajadores al 40%, disminuido su participación en el ingreso nacional al 30%, elevado de 6 a 18 horas la jornada de labor que necesita un obrero para pagar la canasta familiar, resucitando así formas de trabajo forzado que no persisten ni en los últimos reductos coloniales. Congelando salarios a culatazos mientras los precios suben en las puntas de las bayonetas, aboliendo toda forma de reclamación colectiva, prohibiendo asambleas y comisiones internas, alargando horarios, elevando la desocupación al récord del 9% prometiendo aumentarla con 300 mil nuevos despidos, han retrotraído las relaciones de producción a los comienzos de la era industrial, y cuando los trabajadores han querido protestar los han calificados de subversivos, secuestrando cuerpos enteros de delegados que en algunos casos aparecieron muertos, y en otros no aparecieron”

¹⁴ En su primera edición del “Estado terrorista argentino”, Duhalde señalaba que el proyecto económico exigió “la implantación del terror para hacer posible su instauración” aunque advertía que no se hacía cargo de su análisis. Véase el prólogo a la primera edición reproducido en la segunda edición (Duhalde, 1999: 203)

¹⁵ Por ejemplo, Verbitsky y Bohoslavsky (2013: 12) afirman que “la denominación “dictadura militar” va cayendo en desuso, en favor de otras más complejas y aproximadas a la realidad de lo que fue un bloque cívico, militar, empresarial y eclesiástico”.

¹⁶ “cuando se dice y se repite que la masacre argentina fue necesaria para implantar un modelo económico que requería liquidar, exactamente de esa manera, cualquier oposición, no se ofrece, en verdad, ninguna evidencia para ello. Modelos económicos similares [...] han sido implantados en otros países de América latina y el mundo sin un costo equivalente en vidas y en la degradación política del Estado. El argumento presupone en verdad la idea de una excepcionalidad argentina y parece admitir que la intensidad y la violencia de la oposición civil a la intervención restauradora era de tal magnitud que sólo una masacre pudo permitir la estabilización del régimen militar [...] Pero no hay nada que corrobore esas tesis, salvo la fantasía de que la Argentina se hallaba al borde de la revolución social” (Vezzetti, 2002: 161).

¹⁷ “Que uno de los principales resultados de la dictadura haya sido el cambio en el régimen de acumulación y transformaciones regresivas estructurales no significa que ese haya sido su objetivo y proyecto fundamental y que defina la naturaleza del régimen. En otros términos, en muchas interpretaciones del período hay una tendencia a leer el proceso ex post, desde el presente: el consenso

Al explorar la historiografía escolar, la relación entre represión e implantación de un modelo económico neoliberal es confusa y elusiva: se la indica alternativamente como relación causal, como vínculo y como consecuencia.

Por ejemplo, y tal como se mostró al citar los NAP (tanto los de 2006 como 2011 y 2012) los diseños curriculares nacionales introducen la idea de la relación entre dictadura y aplicación de un modelo económico y social neoliberal pero con matices interesantes de ser subrayados. Mientras que en las versiones de 2006 y 2011 se indica trabajar con “la última dictadura y su *relación* con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (ME, 2006: 25 y ME, 2011: 22) en la versión aprobada en 2012 el vínculo aparece de modo más directo: “La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, *creando las condiciones* de implementación del modelo económico neoliberal (ME, 2012: 7)¹⁸

Por su parte, en los materiales educativos el vínculo también es dispar. En algunos libros de texto escolares desarrollan esa vinculación (por ejemplo, Aique, 2000 y 2013¹⁹ y más fuertemente Maipue, 2012²⁰). En otros, se indican actividades que invitan a que los estudiantes reflexionen sobre ella.²¹ Finalmente, en otros materiales se desarrolla la cuestión de un nuevo modelo económico y la reestructuración social sin subrayar la vinculación necesaria entre la represión y neoliberalismo sino más bien

generalizado sobre el éxito de la política económica dictatorial para producir las transformaciones buscadas nos lleva a afirmar que ese era su principal objetivo” (Franco, 2016: 83)

¹⁸ Las cursivas son mías.

¹⁹ Este libro desarrolla la introducción del capítulo dedicado a dictadura como “Terrorismo de Estado y libre mercado” (Aique, 2000: 264) y como “Fundamentos ideológicos de la dictadura militar: terrorismo de estado y libre mercado (1976-1983) (Aique, 2013: 12)

²⁰ “El golpe militar fue pergeñado con civiles que tenían intereses económicos bien claros: mayores ganancias para sus empresas, sea cual fuera la suerte del país. Contaban con el aliento de Estados Unidos para eliminar al Estado de Bienestar, e introducirnos en una etapa neoliberal. Los argumentos para deshacer las conquistas sociales, dejar de fomentar la industria nacional, prohibir las organizaciones que molestaran a su ideología, eran fútiles, un simple decorado para su avidez de ganancia: “lucha contra la subversión”, “lucha contra la corrupción”, “modernización de la economía”, “ineficiencia del sector industrial”, “inflación”, “déficit fiscal”, “deuda”...” (Maipue, 2012: 138) “El neoliberalismo –que adquiere características diferentes en distintos Estados– defiende el libre mercado capitalista, y a diferencia del liberalismo clásico, sí necesita del apoyo del Estado para sostener las políticas de los más fuertes. Había que disciplinar a la sociedad para lograrlo. Era necesario controlar a los empresarios nacionales, a los sindicalistas, y a todos los que luchasen en contra de ese modelo” (Maipue, 2012: 139)

²¹ “establezcan relaciones entre el modelo económico de la dictadura y la conformación del terrorismo de Estado” (Kapelusz, 2013: 383)

como un proceso o consecuencia (por ejemplo, ME, 2010²²; Santillana, 2011; Estrada, 2011).

La noción de *terrorismo de Estado* es la que más claramente ha sido adoptada por la historiografía escolar: aparece en todas las fuentes oficiales y también en todas las fuentes editoriales analizadas, así como en las carpetas donde se trabaja el tema y en las observaciones de clases. Mayoritariamente, su uso se restringe al período post 1976 aunque en algunos casos -especialmente en materiales didácticos y algunos libros de texto escolares-se extiende hacia los años previos.²³

En relación con los trabajos académicos sobre este término, en los libros escolares se destaca el ya clásico trabajo de Luis Eduardo Duhalde (1999) que incluso en ocasiones se suma como referencia bibliográfica explícita en una ventana lateral (Aique, 2000: 269 y 2013: 16).

De modo reciente, -como para otras nociones- la historiografía académica ha propuesto su discusión puesto que su uso parece provocar la persistencia de algunas representaciones que el mundo académico pretende discutir, esto es, la idea de un Estado monolítico, con una única forma de acciones y dispositivos represivos (los clandestinos) frente a una sociedad también monolítica e indiferenciada víctima del disciplinamiento social (Águila, 2016). Sin embargo, en el caso de la historiografía escolar, el uso del término *terrorismo de Estado* convive con apartados dedicados a diversas formas de control, censura, imposición del miedo, acciones psicológicas, (aunque, eso sí, sin abundar en las prácticas legales y cuasi-legales como señala la citada autora) y con otras páginas dedicadas a las diversas actitudes sociales frente a la dictadura por parte de diferentes actores sociales.

Finalmente, la categoría *genocidio* aparece de modo intermitente en la historiografía escolar. No es utilizado por la normativa oficial (ni nacional ni provincial) para aludir a la última dictadura al tiempo que es indicada como una categoría en discusión por parte de los materiales editados por el Estado.²⁴ En el caso de las

²² Esto aparece en el apartado ¿Cuál fue el proyecto económico-social de la dictadura? ¿Cómo se vinculó con la estrategia represiva? (ME, 2010: 34-35)

²³ Es el caso del libro editado por Maipue que introduce la noción de *terrorismo de Estado* al tratar la Masacre de Trelew de 1972 (pág. 101), la Triple A (pág. 110) y el Operativo Independencia (pág. 115). Le agradezco a Yésica Billán esta indicación. También, como se indicó en la nota al pie 10 y 11, algunos materiales proponen trabajar con “antecedentes” del *terrorismo de Estado*.

²⁴ Bajo el título “¿Cómo deben ser considerados los crímenes de la dictadura?” se indica “El debate en torno a cómo caracterizar y/o definir los crímenes ejecutados por la última dictadura permanece abierto. Las distintas visiones y abordajes pueden sintetizarse en dos interpretaciones: aquellas que consideran las

propuestas editoriales, aparece en las de Maipue, Aique y Kapelusz. En el caso de Maipue (2012) se utiliza tal noción para hablar de la dictadura y se cita (en nota al pie, algo inusual en los libros escolares) el trabajo de Feierstein. En el caso de Aique (2000 y 2013) también se utiliza para tratar “las cifras del genocidio” y para dar cuenta de la metodología de represión (Aique 2013: 32; Aique, 2000: 285).²⁵ La propuesta de Kapelusz (2013: 383) la utiliza en un subtítulo “represión y genocidio” pero sin desarrollar una definición. En cambio, esta noción no es utilizada en la propuesta de Santillana (2011) ni por Estrada (2011). En el caso de las fuentes escolares analizadas (carpetas y observaciones), este concepto tampoco aparece utilizado.

Esta intermitencia en el uso de la categoría genocidio en la historiografía escolar se emparenta con las discusiones dentro del campo académico. En algunos casos utilizado sin discusión y luego descartado (Romero, 1994 y 2012)²⁶, en otro defendido como marco de interpretación (Feierstein, 2007) y en otros rechazado por desdibujar el carácter político de la represión de la última dictadura (Sigal 2001 y Vezzetti, 2002).²⁷

Referencias

En conexión con las interpretaciones y perspectivas antes señaladas, el análisis realizado también ha buscado relevar las referencias bibliográficas del mundo académico presentes en la historiografía escolar. Para eso, se han explorado la bibliografía indicada en los diseños curriculares y en los libros de textos, los extractos de textos académicos reproducidos en las ventanas laterales de los libros escolares, las menciones explícitas en los libros escolares, los textos sugeridos como lecturas en las aulas de historia que se reconstruyen a través de carpetas y de observaciones.

En términos generales, la producción más citada en las fuentes documentales analizadas (diseños, materiales y libros) son, por un lado, aquellas que han tenido un afán más holístico y de divulgación; por otro, aquellas que fueron pioneras en establecer

acciones criminales como un genocidio y aquellas que las caracterizan como una masacre organizada. Estas discusiones se desarrollan tanto en el campo jurídico como en el sociológico”. (ME, 2010: 148)

²⁵ “El resultado de la aplicación de esta metodología por parte de las Fuerzas Armadas y policiales fue un genocidio, concretado a través del secuestro, la tortura y el asesinato de miles de personas”.

²⁶ En el prefacio a la tercera edición de su obra “Breve historia contemporánea de la Argentina”, Romero (2012: 11) indicó: “quiero subrayar un cambio menor pero completamente deliberado. En la versión original de este libro, inicié el capítulo dedicado a la última dictadura militar con un acápite que titulé “El genocidio”. El uso de tal denominación correspondía a la visión del problema que tenía en 1994. Más tarde aprendí que la calificación era impropia –no había una cuestión de raza o etnia–, y que además oscurecía la naturaleza política de la represión. De modo que lo modifiqué por “El Estado terrorista”.

²⁷ Para una visión de los debates y una discusión más amplia sobre esta categoría, véase el trabajo de Alonso (2016).

ciertas discusiones e interpretaciones en torno a la última dictadura como proceso histórico (y hoy se han convertido en “clásicos”); y, finalmente, las que reflexionaron e investigaron algunos aspectos puntuales en los años 2000 (de lo reciente como proceso y como campo de estudios).

En relación con las obras más generales -que durante bastante tiempo fueron las únicas disponibles-, la historiografía escolar referencia los trabajos de Romero y los publicados en las colecciones de Sudamericana (los tomos coordinados por James y Suriano) y Paidós (De Riz, Novaro y Palermo).

En relación con las obras precursoras de los años ochenta y los noventa (que no fueron las historiográficas) son las referencias más estables y recurrentes en la historiografía escolar. Se trata de estudios que atendieron a problemas tales como el autoritarismo, la transición democrática, las profundas transformaciones sociales producidas por el régimen, las características del sistema represivo, la emergencia de los movimientos de derechos humanos, entre otros y son los que aparecen más veces citados, referenciados y sugeridos en los libros escolares. Me refiero a los trabajos de Acuña, Cavarozzi, Duhalde, De Riz, O'Donnell, Pucciarelli, Villarreal y Jelin (entre los citados por las distintas fuentes).²⁸ Del mismo modo, los tempranos trabajos producidos por el campo de la economía son citados en repetidas fuentes (Aspiazú, Basualdo, Canitrot, Gerchunoff, Khavisse, Schvarzer). En esta senda, y a modo de ejemplo, la referencia excluyente sobre la cuestión de la Iglesia católica durante la dictadura es la obra de Emilio Mignone.

En relación con los trabajos desarrollados en los años dos mil, la historiografía escolar -particularmente diseños, materiales y libros- repite referencias en relación con temas específicos tales como historia reciente, memoria, historia y memoria, censura, historia oral. Se trata de las obras de Invernizzi y Gociol, Vezzetti, Crenzel, Jelin, Schwarzstein, Franco y Levín. Estas últimas referencias aparecen, además, en el diseño curricular de 6° año de historia de provincia de Buenos Aires.

En relación con las referencias explícitas, es decir con las explicaciones que aparecen en el cuerpo del texto de los manuales escolares aparecen tres: la noción de “reestructuración social” de Juan Villareal (citado en Santillana, 2011: 182), la idea de Calveiro de que “generar terror en a través de los secuestros eran parte del plan de

²⁸ Además de ser citada la obra de Cavarozzi, el concepto de “semidemocracia” propuesto por ese autor es el que sirve de base para la presentación de los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX argentino en el diseño de 5° año Véase PBA-DGCyE (2011: 13).

generar terror en toda la sociedad” (citado en Santillana, 2011: 179) y la referencia a Feierstein sobre genocidio (citado por Maipue, 2012: 120).²⁹ Finalmente, en relación con los textos académicos utilizados en las aulas de historia (por fuera de los manuales escolares) aparecen: Quiroga, Traverso, Franco y Levín y Crenzel.

Realizada esta apretada síntesis, surgen más preguntas y algunas conclusiones que se indicarán a continuación.

Conclusiones provisorias

A lo largo del trabajo, se ha intentado dar cuenta de los diálogos entre historiografía académica y escolar. De ningún modo se ha medido la correspondencia o distancia entre una y otra, sobre todo porque la historiografía escolar -específicamente la referida a la historia argentina reciente y en particular a la última dictadura-, no puede comprenderse sólo por los avances historiográficos sino también por procesos más vastos tales como los cambios políticos, las construcciones memoriales y los vaivenes judiciales (González, en prensa). Incluso también resulta necesario indicar que la enseñanza de la historia no manifiesta correspondencias directas, inmediatas ni mecánicas con las dimensiones y factores antes mencionados (academia, política, memoria), sino que alberga grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia. Y es que la historia como disciplina escolar resulta tanto una construcción sociohistórica como un constructo particular por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores (González, 2017a). Por lo mismo, la historiografía escolar -aquella plasmada en los diseños curriculares, en los materiales educativos y también la construida en las aulas- posee una organización propia y rasgos particulares.

En relación con esta organización y rasgos particulares, parece claro que la historiografía escolar precisa de una periodización que le permita presentar y secuenciar los contenidos, dividiéndolos en unidades de trabajo. Es por eso que 1976 aparece como corte (como tanto otros). Desde luego, la historiografía académica es más propensa a la discusión y a los matices, pero ¿hasta qué punto es posible evitar el uso de ciertas marcas temporales en la enseñanza de la historia? O, en todo caso ¿cómo sería posible eludir sus efectos totalizantes? Al respecto, y a falta de espacio para un desarrollo

²⁹ Santillana (2011) utiliza en esas dos ocasiones un recurso poco usual ya que el discurso de los manuales se caracteriza por la despersonalización (por la que se lo libera de las marcas de autoría, tan propias de los espacios académicos). Más contrastante aún resulta la opción de Maipue (2012) -de utilizar citas al pie como en un *paper* académico- que es una excepción en el conjunto.

mayor, se dirá que la necesidad de “cortar la historia en rebanadas” (Le Goff, 2016) es parte del esfuerzo por construir un saber transmisible a un público mayor.

Sobre la perspectiva de pensar la dictadura en la escala latinoamericana, se mostró que las regulaciones curriculares han optado claramente por esa vía. En cambio, en las propuestas editoriales su tratamiento es dispar tanto como débil es su presencia áulica (según las fuentes analizadas que manifiestan la preferencia y opción por desarrollar más profundamente la escala nacional). No obstante, no habría que perder de vista que la historia latinoamericana estuvo sujeta a notables vaivenes. Hacia 1983 se vivió cierta “primavera latinoamericana” que rápidamente se desvaneció con la Ley Federal de 1993 en la que, sin ser totalmente borrada, Latinoamérica perdió centralidad (Di Croce y Garriga, 2011). Con la Ley Nacional de 2006 y sus diseños derivados esa escala es nuevamente clave. Además, más allá de las oscilaciones curriculares, en general, la historia latinoamericana no ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en la Argentina, por lo que su abordaje escolar estaría en relación con su derrotero en el ámbito académico (De Amézola, 2015).

En relación con las categorías y conceptos utilizados, se ha expuesto que la historiografía escolar no constituye una narrativa homogénea, sino que conviven diversas interpretaciones y conceptos al mirar el conjunto de fuentes (e incluso al interior de algunas de ellas donde se utilizan diversas nociones al mismo tiempo). Aun con esa diversidad, exhibe un sólido consenso de condena a la última dictadura (en consonancia con las narrativas de la memoria del currículo). Si en los años 80 y ´90 aún se podían leer en los libros escolares “agresión y derrota de la subversión marxista” (tal como se definía en los contenidos de historia del programa de 1979) esto, en la actualidad, definitivamente no aparece.

Con relación a las referencias y trabajos, el análisis ha mostrado que existe un diálogo entre historiografía escolar e historiografía académica (incluyendo las producciones de otras ciencias sociales) aunque con especial referencia a las producciones de los años 80 y 90. Ante esta evidencia sería fácil concluir que la historiografía escolar va a la saga de la historiografía académica. Sin embargo, y como ya se documentó en otro trabajo (González, 2014), la historiografía escolar -tomando referencias de otras ciencias sociales y otras prácticas culturales- se hizo cargo del pasado reciente antes que la historiografía académica lo abordara. También podría suponerse que la dilación se explica en función de los ritmos de la historiografía

académica que, tan atomizada actualmente en estudios hiper especializados, necesitaría de tiempos de sedimentación para devenir en explicaciones más amplias y abarcativas como necesita el mundo educativo. Menos sencillo y simpático resulta indicar que la historiografía académica debería acompañar de un modo más decidido, más explícito y próximo a la historiografía escolar haciendo el esfuerzo por producir estudios más amplios. Y es que, si la historiografía escolar se nutre y plasma en diseños, libros, materiales y prácticas docentes, quizás sea necesario que el campo académico se involucre en la discusión y desarrollo de esas dimensiones, que ocupe un espacio en ese lugar. Eso permitiría robustecer a la historiografía escolar dotándola de herramientas teóricas y empíricas que permitan la formación de nuevas generaciones con herramientas más densas y fuertes a la vez que más complejas y menos complacientes para el análisis del pasado. Desde luego, la historiografía ha ocupado un lugar en ese sentido: varios autores del campo académico han participado (y participan) en equipos autorales de libros escolares. Además, han existido espacios y producciones que muestran que ese vínculo es posible y deja huellas cuando hubo políticas estatales que permitieron ese despliegue. Me refiero a la construcción de espacios de formación docente (cursos, pos títulos, posgrados).³⁰ Pero ahora, en 2019, cuando esas políticas estatales se han discontinuado ¿cómo fortalecer el vínculo y los diálogos? Esta sería una tarea para pensar.

Volviendo a los vínculos, también se ha indicado que la historiografía escolar “estabiliza” ciertas referencias del mundo académico que son también las más estables y menos discutidas del campo. Y es que éstas resultan más operativas a la disciplina escolar porque son los que parecen responder mejor a sus rasgos y fines: proveer explicaciones generales en los tiempos y ritmos escolares (acotados, de múltiples asignaturas, mediados por otros tantos aspectos y problemas no específicamente disciplinares) y destinado a un público joven no especializado.

Para finalizar, y como se dijo al inicio, los vínculos y relaciones de la historiografía escolar con la historiografía académica son apenas un aspecto la historia en la escuela. Como para la historia reciente en su faz académica, se trata de un campo interdisciplinario, en constante reformulación, así como permeable a debates sociales y luchas políticas. Por lo mismo, un análisis específico necesitará ser realizado para

³⁰ Para un ejemplo en concreto, el programa “Educación y Memoria” del Ministerio de Educación nacional que, desde 2005 y hasta 2015, produjo materiales educativos, creó y desarrolló espacios de intercambio y formación con docentes y estudiantes, etc.

advertir los diálogos con otros campos y producciones culturales que también conforman la historiografía escolar (cine, prensa, literatura, etc.) Esto será objeto de próximos análisis a realizar.

Bibliografía

Águila, G. (2016) Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina en Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata: Ediciones UNLP.

Alonso, L. (2016) Los usos del concepto de “genocidio” y el problema de la formación de categorías en las disciplinas socio-históricas en Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII Jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata: Ediciones UNLP.

Bohoslavsky, E. (2016). Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 9(20).
<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/967/631>

Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (2010). Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur (a modo de introducción) en Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 11-19, tomo I). Buenos Aires: Prometeo- Ediciones UNGS.

De Amézola, G (2015). “La Historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades” en Zamboni, E.; Galzerani, M. y Pacievitch, C. (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes*, pp. 244-260. Campinas: Alinea.

Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2011). “Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009” en Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.) *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*. Actas del taller de reflexión TRAMA. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Feierstein, D. (2007) *El genocidio como práctica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco, M. (2012) *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”. 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2016) La noción de “dictadura cívico-militar” en Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata: Ediciones UNLP.

----- y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, 47, 190-217.

----- (2018). La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes. *Tempo e Argumento*, v. 10, n. 23, p. 138-166.

González, M. P. (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ediciones UNGS, Los Polvorines.

----- (2017a) Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Revista Diálogo Andino*, no 53, pp. 45-57.

----- (2017b) La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto*, 3 (6), 2017. UNMdP. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2485>

----- (2018) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

----- (en prensa) Para una historia de la historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). *Avances del Cesor*.

Le Goff, J. (2017) *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Montero, A. (2016) El objeto discursivo ‘dictadura cívico-militar’ en la Argentina reciente: narrativas históricas y sentidos contemporáneos. *Crítica Contemporánea*, 6, 53-77.

Pittaluga, R. (2010) Pasado reciente argentino. Interrogaciones en torno a dos problemáticas en Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 23-35, tomo I). Buenos Aires: Prometeo-Ediciones UNGS.

Romero, L. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina (1916-2010)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sigal, S. (2001), La polémica sobre el genocidio. *Revista Puentes*, Año 2, n° 5, p. 62-65.

Valls, R. (2012) *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

Vezzetti, H. (2002) *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LA BIOGRAFÍA DOCENTE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE. UN ESTUDIO DE CASO.1

Alejandra Valeria TILLERÍA AGUILAR
UM – FLACSO
aletillera@hotmail.com

Introducción

La última Dictadura fue un proceso histórico que sigue calando hondo y profundo en la sociedad argentina. Para abordar este tema, en diferentes momentos históricos, se han creado, generado y propuesto distintos discursos, narrativas y memorias que buscaron reconstruir ese pasado. En esos intentos se produjeron avances, retrocesos, olvidos, silencios, lo que lo convierte en algo inacabado, cambiante y en constante producción. Actualmente y desde los últimos años de la democracia aparece como hegemónica “la narrativa del *Nunca Más*”, es decir, el señalamiento de la instauración del terrorismo de estado por parte de una dictadura como un mal externo a la sociedad que no se interroga por sus responsabilidades. Esta narrativa llega a la escuela, con la ley Federal de Educación, en los noventa, y luego se termina de afianzar con la ley Nacional de Educación, del 2006. A través de estas dos normativas la historia reciente y la “narrativa del Nunca Más” se convierten en la forma “oficial” de pensar y abordar la dictadura. (González, 2014)

La historia reciente argentina irrumpe en la escuela de la mano de políticas de transmisión atravesadas por fuertes discusiones al interior de la disciplina, y también al interior de los diversos actores implicados. La historia reciente ha comenzado a ingresar en las instituciones escolares sin que, posiblemente, docentes y directivos hayan tenido la oportunidad de reflexionar y de generar herramientas para encarar su tratamiento. Esto tendría que ver con la relativa escasez de materiales adecuados tanto para la preparación de los docentes como para el trabajo de los alumnos, que se han ido

¹ Este trabajo “*La biografía docente y la enseñanza de la historia reciente. Un estudio de caso*” corresponde a los avances de la tesis correspondiente a la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina. En esta ponencia pretendo presentar los avances de mi investigación sobre la biografía del docente y la enseñanza de la historia reciente, poniendo en evidencia también, mis interrogantes frente a cómo operan las dimensión contextual y la dimensión biográfica dentro del aula. Esta indagación se encuentra aún en construcción y corrección, pero este escrito tiene como objetivo la presentación de mis reflexiones preliminares y los cuestionamientos que me fueron surgiendo durante este proceso. Esta investigación es de carácter cualitativo, y de corte etnográfico. El trabajo de campo consistió en observaciones de clases durante un ciclo lectivo completo (2014), en un sexto año de una escuela secundaria privada, ubicada en el Partido de Merlo, provincia de Buenos Aires. También realicé entrevistas a la docente y al personal directivo de la institución.

generando muy lentamente. Pero existe además otro problema, ciertamente, el pasado cercano convoca dificultades propias, específicas, que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a encarar, tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como desde las fuertes implicancias éticas, morales y políticas que su tratamiento conlleva. Porque el pasado cercano indudablemente, un pasado problemático, incómodo, que despierta temores y pasiones, y sobre el cual es difícil construir un discurso aséptico y monocorde.

Muchos trabajos analizan el carácter reciente y cercano de ese pasado, ese pasado que “no pasa”, que sigue interpelando a la sociedad, incluso a los actores involucrados en la relación educativa. Por ejemplo, hay investigaciones que se dedican a aspectos específicos de la enseñanza del pasado reciente en la escuela. En este sentido podemos nombrar trabajos que focalizan sus estudios en las conmemoraciones y efemérides como Lorenz, 2002; Garriga, Morras y Pappier, 2008; Pappier y Morras, 2008. Otros, han abordado las representaciones que tienen los jóvenes sobre la última dictadura como Jabazz y Lozano (2001), Higuera Rubio (2008), Pereyra (2007), Dussel y Pereyra (2006), Levín y otros (2008). Sin embargo, uno de los aspectos más analizados fue la oferta editorial escolar y la historia reciente como de Amézola, 2006; de Amézola, Garriga y Di Croce, 2012; Born, 2010, Born, Morgavi y Von Tschirnhaus, 2010.

En lo que respecta a la línea de análisis de los docentes, sus saberes y sus prácticas se encuentra el trabajo de González (2014), el cual basa su indagación en el análisis de entrevistas realizadas a docentes que, en este caso, ejercen en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires. A partir de ellas, analiza la lectura y traducción que los profesores realizan del “deber” de enseñar historia reciente y de transmitir/construir memoria en la escuela. En este sentido, centra su atención en la relación que los docentes establecen con ese pasado cercano y abierto, y trae a la superficie sus malestares, preocupaciones, selecciones, omisiones y tácticas que despliegan frente a la historia reciente. Así las prácticas docentes, González, las entiende como tácticas situadas de acuerdo a las tensiones y posibilidades del currículum y del contexto. Otro de los trabajos que se corresponden a esta línea de investigación, y que fue relevante para este análisis fue, en primer lugar, el de Marisa D’ Aquino (2013) que analizó las tensiones presentes en la enseñanza de la Historia Reciente Argentina en escuelas secundarias en zona oeste de la Provincia de Buenos Aires. D’ Aquino examinó registros de observaciones de las prácticas docentes en la EEM N° 21 del Partido de

Moreno, y, también, analizó encuestas a alumnos ingresantes a la carrera del Profesorado en Historia de un ISFD N° 45 de Haedo. Así la autora concluyó que las tensiones en la enseñanza de la historia reciente van desapareciendo a medida que aparecen docentes comprometidos que se dedican a trabajar desde otra mirada esta problemática. También podemos mencionar el trabajo de Alicia Funes (2006) que pretendió comprender y explicar el conocimiento de los profesores en historia, al mismo tiempo que procuró conocer la relación entre los contenidos de historia reciente y la forma de enseñanza en escuelas medias de la ciudad de Neuquén. Concluyó que la enseñanza de la historia reciente se reduce a explicaciones simplistas y recontextualizando los contenidos. A pesar de que la historia reciente era atractiva para los alumnos, *“sólo se parte de lo reciente -como contenido motivador- pero en realidad el acento está puesto en procesos más antiguos. En otras instancias es un contenido efeméride.”* (Funes: 98). Por su parte, Emilce Geoghegan (2008) estudió una serie de escuelas del partido de Morón, buscando detectar qué actitudes toman los docentes frente a la enseñanza de la historia reciente, a partir de entrevistas a docentes de escuelas privadas tradicionales y escuelas públicas. La autora concluyó que la mayoría de los docentes realizan un recorte propio e individual, asociado a sus intereses, experiencias, a la cultura institucional y al contexto regional, en este caso Morón. Otro trabajo interesante sobre las prácticas docentes y la historia reciente fue la tesis de Viviana Papier (2017) la cual buscó conocer las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente en las aulas de nivel secundario en la ciudad de La Plata, a través de entrevistas a docentes y observaciones de clase, concluyendo que a través del análisis realizado, la autora ve las limitaciones y posibilidades de la enseñanza del pasado reciente a los jóvenes generaciones, los riesgos de una oficialización de este pasado y las potencialidades que habilita el concepto de transmisión para buscar alternativas pedagógicas que profundicen la valoración y la puesta en acto de prácticas sociales más tolerantes y democráticas. Y, la tesis de Yesica Billán (2016), que pretendió vislumbrar la lectura y traducción de la historia reciente que opera al interior de una institución educativa la cual asume el compromiso de incorporar temas controversiales y aún en proceso de elaboración en el contexto urbano particular que lo circunda, como lo es el Municipio de San Miguel y la guarnición militar Campo de Mayo. Tal indagación realizada a través de observaciones de clases y entrevistas a docentes puso de manifiesto que las prácticas docentes están condicionadas, desde un punto de vista positivo, desde una institución que en su interior

imperera una “atmósfera de transmisión de aliento” al tratamiento de la historia reciente argentina en un contexto local con memorias en disputa y conflicto. Esta institución, desde la dirección y el cuerpo docente hace propio el trabajo de la historia reciente, a través de un proyecto institucional lo potencia, y que tiene como protagonistas a los estudiantes, que los lleva a elaborar un libro que incluye el trabajo de los mismos a través de treinta ejercicios sobre la democracia.

Resumiendo, ya sabemos por las investigaciones mencionadas anteriormente, que la enseñanza de la historia reciente, particularmente las prácticas docentes, están en relación con diversas dimensiones: una dimensión referida al contexto y otra dimensión que pertenece a la biografía del docente (González, 2014). En lo que respecta al contexto de las prácticas docentes, éstas se pueden ver afectadas por un conjunto de variables: el contexto socio-histórico; qué políticas de memorias suceden y están en conflicto en ese momento; el contexto educativo en general, es decir qué contenidos se tienen que enseñar, cómo se piensa la escuela como espacio para la enseñanza de la historia reciente; el contexto más institucional, es decir, la escuela en particular, y el contexto del aula, es decir qué interés o desinterés presentan los estudiantes, si traen narrativas de sus familias o no. La otra dimensión analizada por algunas de las investigaciones mencionadas, es la dimensión biográfica del docente, es decir, cómo sus lecturas, sus experiencias, sus intereses, sus posicionamientos políticos respecto a la enseñanza de la historia reciente, afectan a sus prácticas.

Ahora bien, lo que la presente investigación pretende contribuir a este campo de investigación, a través de observaciones de clases y entrevistas, es cómo esas dos dimensiones mencionadas se reflejan en la cotidianidad del aula, a través de la observación de una docente a lo largo de un ciclo lectivo. Cómo operan esas dimensiones en el aula se pueden observar a través de la utilización de “narrativas de si” como estrategia didáctica, y la traducción que hace la docente de la normativa oficial al momento de enseñar historia reciente en sexto año de la escuela secundaria, en Merlo, Provincia de Buenos Aires.

La biografía docente y las narrativas de si

En este trabajo se tomará la noción de “*narrativa de si*” definido por Delory-Momberger (citado en Monteiro & Amorim, 2015) y utilizado en el contexto de la “investigación biográfica” de las autoras Monteiro & Amorim (2015) el cual permite vislumbrar las potencialidades de las “narrativas de sí mismo” de profesores en el aula,

para la construcción del saber histórico escolar y también para la producción de identidades docentes. Este aporte teórico también tiene en cuenta la movilización de esos saberes por los profesores y la relación de los docentes con los saberes que enseñan, y cómo el papel del profesor de historia es central en la producción del conocimiento histórico escolar: "Los profesores dominan y producen saberes, en un contexto de autonomía relativa, en una construcción que presenta una especificidad derivada del hecho de ser integrante de la cultura escolar."(Monteiro, citada en Monteiro & Amorim, 2015: 18). Dentro de las potencialidades del uso de "narrativas de sí" en el aula, se destacan la posibilidad de articular entre las historias personales de los profesores, la disciplina (en este caso la historia) y el tiempo presente ya que: "Las 'historias' que contamos sobre nosotros mismos y que, según algunos, nosotros dirigimos a otros, lejos de jugarnos en una intimidad inaccesible, tienen por efecto articular nuestro espacio-tiempo individual al espacio-tiempo social." (Delory-Momberger, citado Monteiro & Amorim, 2015: 18)

Siguiendo con el análisis de Monteiro y Amorim, se buscará, identificar lo siguiente: "narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; "narrativas de sí" que contribuyeron a la enseñanza de los contenidos y de valores éticos y morales, y "narrativas de sí" que posibilitaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora. El hecho de que los relatos biográficos ocupen hoy una posición predominante en la investigación social dibuja un regreso a la obsesión por la memoria, por la recuperación de la experiencia pasada de los sujetos. Pese a ello, no se deben reducir las posibilidades de los métodos biográficos a la recuperación del sujeto como voz como ser individual, sino que más bien hay que pensar en la doble articulación entre lo individual y lo social. Esto es, el acceso a la vivencia de los individuos permite la reflexión en torno a las especificidades del mundo social en el que éstos se hallan. O lo que es lo mismo, el privilegio de conocer las experiencias de los sujetos abre posibilidades para una mejor comprensión de la contemporaneidad.

Las "narrativas de si" en el aula

A continuación realizo una la exploración del concepto de "narrativa de sí" a través de una selección (reducida) de diferentes situaciones en las observaciones de clases donde se busca determinar en qué momentos la docente utiliza "narrativas de si" con objetivos distintos.

Las preguntas que guiaron este análisis fueron: ¿En qué circunstancias la docente hace uso de las narrativas de sí? ¿Con qué objetivos? ¿Las "narraciones de sí" presentan potencialidades en las clases de historia? ¿Qué vivencias, emociones, relatos y memorias evoca la docente a la hora de enseñar? ¿Cómo aflora las vinculaciones entre la "vida" del docente y el oficio del docente? La docente atravesada por la historia que enseña, ¿convierte el aula en un espacio biográfico?

"Narrativas de sí" que posibilitaron una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y con la realidad de los estudiantes

En reiteradas ocasiones, la docente utilizó "narrativas de sí" como una de las posibilidades de negociación de distancias entre profesores y alumnos, conducida por medio de técnicas argumentativas que permiten la aproximación del contenido de la disciplina histórica con la realidad del el alumno y el tiempo presente.

En una de las clases observadas, y para retomar un comentario que la docente había realizado sobre la situación de Venezuela, hizo referencia a su vida personal cuando contó que tiene amigos (con formación académica) en Brasil y en Venezuela. Éstos le dieron su testimonio, así como también su hijo que trabaja como productor de radio, y sostuvo que la situación en ambos países era manejada por los medios de comunicación que se dedicaron a mostrar una realidad que no existe en aquellos países. Además resaltó el carácter democrático de Hugo Chávez, quien era acusado de dictador por Estados Unidos, cuando en realidad, según la docente, este líder político había realizado varios plebiscitos para legitimar su continuidad en el poder, y que era cuestionado por las potencias y por otros países, porque "esto pasa cuando tocas a los grandes poderes":

Docente: Yo tuve amigos que fueron de observadores allá, sociólogos... a mí me hubiese gustado ir... y fueron a mirar y me dijeron... "se nota terriblemente que esto esta manejado por los medios de comunicación para salir a decir cualquier cosa". [...] Volviendo a Maduro, en Venezuela, más allá de que Maduro no es Chávez... Chávez, más democrático imposible... Estados Unidos le decía que era un dictador, y él realizó no sé cuántos plebiscitos... Por eso, de antidemocrático... nada... Maduro fue muy fiel a Chávez e intentó e intenta hacer de Venezuela una sociedad más redistributiva... pero es muy difícil... Esto pasa cuando tocas a los grandes poderes... y pasa... FAAAA... esto lo hemos visto... [...] Yo les comenté que mi hijo trabaja en medios, ¿no? Es productor de radio. Y me dice... 'Ma, esto está armado para esto'... no se pueden imaginar las cosas que me cuenta... Volviendo a Venezuela... ustedes saben que pertenecen a la OPEP... ¿Saben lo que es la OPEP?

Alumno 5: Algo del petróleo

Docente: Si, Organización de Países Exportadores del Petróleo. Venezuela es el país con más petróleo en América. Ahí está el problema. Y los medios de comunicación dicen cosas... Yo fui a Venezuela hace tres años, en el verano, todavía no se había muerto Chávez, llegué y salí del aeropuerto, fui al hotel... saqué desde acá por una organización venezolana, no me acuerdo cuál... por la embajada... no tomé ninguna excursión turística... Y fui al hotel... y la gente de ahí me empezó a decir por qué iba a ese hotel, lo empezó a criticar... Y yo me fui al hotel que había contratado, y después me entero... que ese hotel... divino... había sido expropiado por Chávez y era anteriormente el hotel Hilton... Chávez lo expropia... y eso es lo que me gustó... que pueden ir personas como yo ... y personas también muy humildes con sus hijos... porque le cobraban más barato porque el hotel era del estado...y lo tienen divino, divino, chicos...Pero ¿por qué lo criticaban? Porque era del estado. Ahora podían ir los pobres, y antes al Hilton solo podían ir los ricos. Ahí se ve la influencia de los medios de comunicación, cuando conocí Los Roques... un lugar paradisíaco... Chávez lo declaró Patrimonio de la Nación... y no dejó construir ni una sola casita privada... Para proteger el ecosistema y la naturaleza... Y los medios de comunicación decían 'Chávez nacionalizó, Chávez nacionalizó' y bueno... respecto a esto yo tomo postura, no puedo ser muy objetiva que digamos, porque lo vi de cerca y me pareció impresionante.

En el anterior extracto se puede vislumbrar la “narrativa de sí” que empezó a tejer la docente. En este caso posibilitó una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno a través de la explicación de la OPEP, el rol de Venezuela en la misma, y su experiencia personal recordando un viaje a ese país en el cual se alojó en un hotel que había sido expropiado por Hugo Chávez, y que gracias a eso, personas como ella pudieron reservar y quedarse en ese hotel, volviéndolo más accesible económicamente. La referencia a este hecho, se debe encuadrar en el año 2014, que fue el tiempo en el que se realizaron las observaciones de clase, y en el que el contexto político nacional y latinoamericano era más propicio para este tipo de anécdotas ya que la coyuntura era distinta a la actual. Por otro lado, esta misma "narrativas de sí" contribuyó a la enseñanza de valores éticos y morales desde el momento en que ella hizo explícita su posición frente a la realidad venezolana y su gobierno, ya que según ella las políticas de nacionalización llevadas a cabo por el gobierno las consideraba “impresionantes”, y frente a esto ella no podía ocultar su postura a favor.

"Narrativas de sí" que contribuyeron a la enseñanza de los contenidos y de valores éticos y morales

En otros momentos de las clases observadas, la docente expuso su biografía y utilizó “narrativas de sí” para abordar valores éticos y morales para la enseñanza de la

historia. Uno de los temas que más interés despertó en el grupo de alumnos fue la Guerra de Malvinas. Los alumnos habían quedado muy impactados por los testimonios de los excombatientes que visitaron la institución, durante la conmemoración por la efeméride del 2 de abril, es por eso que nombraban el tema siempre que podían y la docente hizo su aporte sobre la cuestión, en este caso, contestando las inquietudes que le surgieron a los estudiantes sobre su experiencia durante esos años de conflicto bélico:

Alumna 4: ¿Usted cómo vivió la guerra?

Docente: Te voy a decir. Desde el primer momento mal. Yo me di cuenta... era terrible... te cuento un testimonio... un testimonio oral... Ya era profesora en historia... conocía lo que era la OTAN... tenía elementos como para analizar [...] Nosotros nos reuníamos y todo el mundo 'ahhh' y yo les decía que no estaba de acuerdo... ¿cómo que no estás de acuerdo? Escúchame está el hijo de Carter... porque además yo tenía conocidos cuyos hijos estaban... venían muy mal y sabía cómo estaban sufriendo las madres... Pero los que no tenían seguían festejando... [...]

Alumna: Profe ¿usted trabajó como profesora durante la dictadura?

Docente: Cuando estaba la guerra de Malvinas, ahí empecé a trabajar... cuando la dictadura ya estaba debilitada empecé a dar clases de historia... antes no...no me dediqué... dejé...

En este caso, específicamente, la profesora presentó una "narrativa de sí" más: ahora a través de un relato sobre un evento de su vida que incluyó la necesidad de tomar actitudes y de mantener una postura ética en cuanto a un tema tan sensible como la Guerra de Malvinas. A partir de su declaración como un "testimonio oral", fue relatando su experiencia durante el conflicto bélico como algo angustiante, ya que en su momento se mostró siempre en contra de la guerra, tanto con su familia, como con sus colegas, al punto de sentirse como "traidora" por no estar de acuerdo con la guerra. Esta cuestión impactó tan profundamente en ella que según su relato, y frente a una pregunta de un estudiante sobre si ejerció la docencia durante la dictadura, ella declara que lo hizo cuando la dictadura empezó a debilitarse, marcando su postura frente a este gobierno. De esta manera la docente contribuyó para que sus alumnos percibieran en su comportamiento una forma de actuar en el mundo, una manera de no conformarse con lo que se propone; de problematizar, de cuestionar lo vivido.

"Narrativas de sí" que contribuyeron la afirmación y la construcción de la identidad docente

En algunos pasajes de las clases observadas la docente recurrió a “narrativas de sí” para construir su identidad como docente-investigadora-militante de derechos humanos. La docente, en una clase, determinó que un testimonio que les había leído, lo tomaran como modelo para las entrevistas que ellos tenían que realizar en el trimestre próximo. Por esto, los alumnos empezaron a pensar temas y surgió el siguiente interrogante:

Docente: Bueno. Un tema puede ser... la militancia... [...] en los años 70 en el partido de Merlo... si capaz conocen... Siempre piensen que tienen que tener gente entre los 60 y 70 años... Pueden hablar con sus abuelos... [...]

Alumno 7: Mi abuelo es re gil porque es re conservador... estaba a favor de la dictadura... le puedo preguntar pero me va a dar una bronca... [...]

Docente: Bueno, estamos frente a unos abuelos conservadores... [...] Podríamos analizar también... ojo, ¿eh?... Con mi compañera... hicimos una vez una entrevista... un trabajo que presentamos... a mujeres, que ahora tendrían 60 años, que en la época de la dictadura... tenían 20-25 años... Pero no elegimos a mujeres que estuvieran en la facultad... elegimos a mujeres [...] que en esa época eran amas de casa o manicuras... costureras... ese perfil... Les hicimos una serie de preguntas... y después... sacamos conclusiones... empezamos a trabajar y vimos qué pensaba ese sector... que no todas apoyaban a la dictadura... algunas estaban tan encerradas en tener hijos... y nos salió una cosa interesante. Y otra vez, hicimos un equipo [...] un trabajo sobre Malvinas... que se llamaba... le pusimos de nombre ‘Tras un manto de neblina’ y qué hicimos... tomamos un perfil de gente entre 20 y 40 años cuando fue la guerra... y entonces le empezamos a preguntar [...] por qué la gente había tan enfervorizada con Malvinas... [...] Y ahí nos contaban ‘ay, porque desde chiquito nos encantaban los actos escolares, donde cantaban... donde las Malvinas... y papapa... Y se ponían hablar de los actos escolares de chiquitos... [...] y qué lindo cantar el himno a la bandera... ‘y vimos cómo esa idea de pertenencia así... nacionalista... militarizada... todo ese tipo de cosas... [...]

En este apartado se observa explícitamente lo que Monteiro y Amorim afirman sobre este ejemplo de “narrativa de sí” como formadora de identidad docente como investigadora, en este caso. Al mismo tiempo que aborda el tema y los contenidos curriculares, ella hizo un relato de su acción como investigadora, como forma de garantizar la credibilidad de su punto de vista sobre el objeto de enseñanza. Podemos considerar que la profesora reafirmó su "identidad" como docente con la información sobre su "identidad" como investigadora, lo que la diferencia de otros docentes que no desarrollan esa práctica, y lo que la diferencia de otras docentes que no fueron testigo de la época sobre la que construye su narración. Se afirmó como docente, profesora experimentada en su disciplina, también por medio de sus vivencias / experiencias. Ella

fue relatando cómo fueron sus investigaciones sobre la dictadura, los prejuicios con los que se encontró, la perspectiva de género que decidió otorgarle a sus investigaciones, y fue nombrando actores sociales que podían tomar los alumnos como objeto de estudio: militantes, mujeres, miembros de la iglesia, obreros, los abuelos de los alumnos y el tema Malvinas. Así, se pudo observar una especie de “direccionamiento” sobre cómo y cuáles deben ser las investigaciones de los alumnos, lo cual puede estar relacionado con lo que la docente consideró o priorizó como tema de interés de la historia reciente, es decir, a la última dictadura militar. También se puede asociar a la indecisión o desconocimiento de los alumnos sobre qué investigar, entonces la docente decidió proponer esos temas, los cuales conoce profundamente, por sus vivencias, por su militancia en derechos humanos y por ser una docente-investigadora. No me atrevería a considerar una imposición su sugerencia, sino una “guía” vinculada también a cómo la docente fue exponiendo su vida, y utilizando “narrativas de si” para reforzar sus explicaciones, impactando más profundamente en lo que los alumnos debían aprender como “historia reciente”.

Reflexiones preliminares

Luego de realizar un recorrido sobre los aportes académicos acerca de la relación entre el contexto institucional, la escuela, y la enseñanza de la historia reciente, puedo afirmar que las observaciones de clases de historia de un 6to año en Provincia de Buenos Aires, me permitieron vislumbrar cómo las dimensiones contextuales y biográfica influyeron en las decisiones pedagógicas que tomó la docente, tanto respecto a la apropiación del diseño curricular como de la utilización de “narrativas de si” con distintos fines. Sin duda, esta indagación no es acabada sino que por el contrario, abre un interrogante para estudiar más en profundidad el rol del docente y el registro que hacen sus alumnos de esta figura pedagógica.

En primer lugar, la docente propuso un recorte de “historia reciente” vinculado directa y únicamente con los contenidos que se corresponden con la última dictadura militar. Es decir, concentró los contenidos, durante todo el año, en la temática “Golpe de estado de 1976” y todo lo que se deriva del mismo: terrorismo de estado, centros clandestinos de detención, política económica neoliberal, Guerra de Malvinas, disciplinamiento social, el Mundial de 1978, la cuestión cultural durante esos años y juicios de lesa humanidad.

En segundo lugar, la docente hizo referencia a experiencias personales, anécdotas personales construyendo una “narrativa de sí” con los siguientes objetivos: en primer lugar, para una aproximación del contenido de la disciplina de la historia con el tiempo y también con la realidad del alumno; en segundo lugar, utilizó "narrativas de sí" que contribuyeron, para la enseñanza de los contenidos, de valores éticos y morales respecto a hechos históricos , y finalmente "narrativas de sí" que posibilitaron la afirmación y la construcción de la identidad docente de la profesora como investigadora y militante de los derechos humanos.

Por último, la docente, al colocarse como “testimonio vivo” del período mencionado, habilitó al diálogo con los alumnos, y a la exposición y el relato de las experiencias personales y familiares de los mismos; propiciando la discusión, las intervenciones de los estudiantes, y esto, a su vez, retroalimentaba la transformación del aula, por parte de la profesora, en un espacio biográfico. En los momentos en que la docente expuso su propia historia acortó la distancia de la relación asimétrica entre el docente y el alumno, y dio lugar a que ellos forjaran un discurso funcional a su narrativa. La mayoría de las intervenciones de los estudiantes, estuvieron dentro de la lógica valorativa de la docente, es decir, que ninguno de ellos realizó ningún comentario que afectara la sensibilidad de la docente y estuviese en contradicción con las opiniones de la misma. Esto me lleva a pensar que, al haber sido la misma docente durante varios años, la “narrativa de sí” que elaboró la profesora, fue impregnando en forma profunda en los discursos de sus alumnos. Considero que el relato oral que llevó a cabo la docente cuando comentaba experiencias personales cargadas de emociones y de sentimientos, para traer la historia reciente al aula, tuvo tanto peso que no permitió la construcción de otra narración o mirada alternativa, creando un discurso y un diálogo monolítico. Esto me lleva a preguntarme ¿los docentes somos conscientes del registro que hacen nuestros alumnos de nuestras “narrativas de sí”?

Bibliografía

Billán, Y. (2015). *Enseñar historia reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. Tesis de maestría. FLACSO Argentina.

Born, D., Morgavi, M., Von Tschirnhaus, H. (2010) “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001)” en Crenzel, E. (Comp.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Chartier, A. M. (2000). “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formacao”. *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n°1, pp. 157-168.

D´Aquino, M. (2013). Las tensiones en la enseñanza de la Historia reciente argentina y las memorias en conflicto en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

De Amézola, G. (1999) Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados*, 17, pp. 137-162. Versión electrónica disponible en: <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/Problemas.htm>

De Amézola, G. (2006) “Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente” en Kaufmann, C. (dir.); *Dictadura y Educación: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*; Buenos Aires: Miño y Dávila

De Amézola, G.; Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2012) La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica en Kaufmann, C. (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.

De Certeau, M.; Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano. Tomo II. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.

Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina en Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Funes, G. (2006) La enseñanza de la Historia Reciente/Presente. *Revista Digital Escuela de Historia, Año 5, Vol. 1, N° 5*.

Garriga, M. C.; Pappier, V. y Morrás, V. (2010) Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria (En

línea). *Clío & Asociados*, (14): 142-151. Disponible en: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf

Geoghegan, E. (2008) La enseñanza de la historia reciente en las escuela medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 12, 109-122.

González, M. P. (2011) “La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, no 9, pp. 205-236.

----- (2014) *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los polvorines: Ediciones UNGS.

----- (2018) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI : saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Higuera Rubio, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* 30, 109- 116.

Jabbaz, M. & Lozano, C. (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias en Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.

Monteiro, A. M. y Amorim, M. (2015). “Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da História escolar”, *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 15-31

Levin, F.; Clerico, M. L.; Erramouspe, P.; Manfredini, A. y Schujman, G. (2008). “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no 55, pp. 93-102.

Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76 en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Madrid: Siglo XXI

Pappier, V. & Morras, V. (2008). La Construcción de la Memoria en la Escuela. Una Mirada a los Actores y Conflictos que Genera la Conmemoración del 24 de Marzo. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(12), 173-192. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1649>

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de posgrado. Universidad

Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>

Pereyra, A. (2007) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral, FLACSO-Argentina.

DICTADURA Y DESAPARECIDOS DESDE LA MIRADA LOCAL. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DE FLORENCIA VARELA

Mariana Paula LESCOANO
UNAJ
marianapaulalescano@gmail.com

Daniel Oscar QUIROGA
UNAJ/UBA
qdani81@gmail.com

Introducción

En este trabajo vamos a contar una experiencia de enseñanza de historia reciente realizada durante el segundo cuatrimestre de 2017 en la materia Problemas de Historia Argentina (PHA) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). En el marco de una propuesta pedagógica *b-learning* (presencial y virtual) se desarrolló una secuencia didáctica que propuso a los estudiantes analizar comparativamente diferentes listados de víctimas del Terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar; específicamente, se trabajó con la lista de Víctimas de Desaparición Forzada y Ejecución Sumaria -presentada por la CONADEP en 1984- y el listado de detenidos-desaparecidos de Florencio Varela -publicado por la Dirección de DD.HH. del Municipio de Florencio Varela en 2015-. Entonces, buscaremos reflexionar a partir de las interacciones didácticas registradas en el campus virtual que favorecieron una relectura de la historia nacional a partir de su vinculación con la historia local.

Problemas de Historia Argentina

PHA es una de las cuatro materias que forman parte del ciclo inicial que los estudiantes que ingresan en la UNAJ cursan durante el primer año. Es una asignatura cuatrimestral, presencial, común y obligatoria a todas las carreras que se dictan en la universidad y tiene una matrícula de alrededor de cinco mil estudiantes por año. Temáticamente, PHA aborda a lo largo de dieciséis semanas los últimos cien años de la historia argentina a partir de diversas problemáticas y enfoques, que priorizan el lugar de las experiencias de los actores sociales. Desde la presentación del texto base de la materia se explicita que:

Se trata de echar luz sobre algunos de los acontecimientos más relevantes del siglo XX para conocerlos pero, fundamentalmente, para desarrollar un análisis crítico sobre ellos que enriquezca y complejice la mirada sobre el presente.

Cada capítulo focaliza en un período particular, desarrolla un relato general sobre la etapa en cuestión y analiza algunos de los problemas más relevantes. A su vez, busca plantear el proceso histórico en relación con las experiencias de los diversos actores sociales, resaltando los conflictos y las tensiones que marcan la dinámica del cambio. (González Velasco, 2014: 11).

La interpretación de la historia argentina que presenta la materia no intenta dar cuenta de todos los procesos ni de todos los acontecimientos del último siglo. Tampoco aspira a que las explicaciones ofrecidas sean entendidas como las únicas respuestas posibles a las problemáticas planteadas. Por el contrario, y aún reconociendo omisiones y simplificaciones, se elige focalizar en algunas cuestiones, con el fin de poder luego discutir las y revisarlas para formular nuevas preguntas y posibilitar nuevos análisis. De este modo, el enfoque propuesto y la selección de temas y problemas considerados pretenden ser estímulos para la reflexión, la discusión y la crítica (Lescano y Gastellu, 2017). Buscando generar condiciones que ayuden a pensar históricamente, se trata de favorecer la desnaturalización de situaciones o fenómenos históricos y el establecimiento de relaciones entre diferentes dimensiones de análisis- social, económica, política o cultural- en un tiempo y espacio determinado.

La materia posee alrededor de setenta y cinco comisiones por cuatrimestre y alrededor de cuarenta y cinco docentes. Hay una línea común de trabajo propuesta por la coordinación de la materia y cuenta con una serie de recursos didácticos de uso compartido (bibliografía obligatoria, guías de lecturas, cuadernillos de actividades, redes sociales, etc.), recursos que, por supuesto, condicionan institucionalmente las prácticas de enseñanza de los docentes. Lo mismo sucede con las instancias de evaluación que definen la promoción de la materia: prácticos, parciales, exámenes finales; cada uno de ellos con sus propias especificidades y ponderaciones.

No obstante, al interior del equipo docente existen varias instancias de trabajo colectivo, como las reuniones de cátedra, las actividades de “banda”, los equipos de investigación y/o vinculación, etc. Si bien se puede sostener, de manera general, que el desafío de los docentes de historia consiste en generar espacios para la reflexión, en torno a complejos y conflictivos procesos, que faciliten a los estudiantes la elaboración

de sus propias interpretaciones críticas, a pensar históricamente su presente y mostrándoles que pueden ser protagonistas activos de una historia que no es natural sino construida; en el caso de la UNAJ, el reto parece ser mayor ya que implica hacerlo con estudiantes que ingresaron a la universidad para seguir carreras que no son directamente afines al campo de las humanidades (ingeniería, medicina, bioquímica, administración, etc.). A su vez, al desafío de involucrar a los estudiantes en problemáticas que no son específicas de su futura profesión, se suma el hecho de que algunos de los contenidos enseñados se relacionan con cuestiones traumáticas y socialmente controvertidas de nuestra historia reciente, como los relativos a la última dictadura cívico-militar.

Frente a este panorama, la materia PHA se propuso abordar didácticamente los problemas de la historia reciente argentina en toda su complejidad, reponiendo el contexto histórico, repolitizando los conflictos estudiados, incluyendo el trabajo con fuentes históricas, y habilitando el debate de visiones dispares al tiempo que se establecía como límite la ley emanada del Estado de derecho. En este sentido, se recuperaron algunos de los lineamientos y propuestas planteados por otros especialistas para el abordaje de la historia reciente en las aulas -que si bien no refieren específicamente al ámbito universitario, coinciden en torno a las posibilidades, límites, y responsabilidades de la enseñanza de estas problemáticas (Siede, 2007; Carretero y Borrelli, 2010; Carnovale y Larramendy, 2012)- y se los enriqueció a través de una propuesta pedagógica b-learning.

Desde el año 2015 la materia ha explorado distintos recursos vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, principalmente en dos modalidades: las aulas virtuales extendidas (en el campus virtual de la universidad) y las redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter). Ambos espacios pasaron por distintas etapas de diseño, implementación y rediseño, generando diferentes propuestas de enseñanza que se enriquecieron a través de un proceso de diálogo recíproco. Al llevar adelante este tipo de propuestas con tecnología digital no nos pasa inadvertida la pregunta que se realiza Marisa Massone (2012) sobre los cambios en la enseñanza de la historia en un contexto de transición cultural como el actual donde entre los jóvenes -generación Apps- (Gardner H. & Davis, K., 2014) impera la cultura de la conectividad (Jenkins, 2008; Van Dijck, 2016). Los cambios en el acceso a la información que promueven las TIC, su reproducción y las posibilidades para crear conocimiento se convirtieron en un tópico que debe ser pensado de modo específico en la enseñanza de la historia. A los profesores se les presenta el desafío de la multialfabetización -textual,

visual, audiovisual y digital- de las sociedades contemporáneas, pero considerando el postulado de Buckingham (2008) estos medios digitales no son herramientas neutrales para el aprendizaje, sino tecnologías que median y representan el mundo. Es importante, entonces, reflexionar a partir de esta secuencia didáctica sobre la invención de estrategias en torno de estas modalidades mediadas por TIC para enseñar historia. A partir del relato de nuestra experiencia en PHA-UNAJ, recuperamos el concepto de “didáctica de autor” de Litwin (2009), como clave para orientar la reflexión pedagógica sobre nuestras prácticas como docentes de historia en una universidad nacional. Reflexionar sobre la inclusión genuina de la tecnología educativa en el ámbito universitario, es recrear la clase de historia partiendo de reconocer los cambios culturales en la sociedad contemporánea, enfocándonos en la búsqueda por reinventar las prácticas docentes dentro del nivel superior y atribuirle un sentido pedagógico y didáctico a dicha incorporación de TIC (Maggio, 2018).

Entonces, la experiencia realizada en PHA en el segundo cuatrimestre de 2017 abordada en este análisis reúne varias particularidades que la distinguen de otras desarrolladas en el ámbito universitario. En primer lugar, parte de la producción de Recursos Educativos Abiertos (REA) -en formato audiovisual- protagonizados por docentes de la materia y producidos íntegramente en la universidad. En segundo lugar, reconstruye el proceso de diseño e implementación del proyecto piloto de las Aulas Virtuales Extendidas de PHA. Por último, busca colocar a los estudiantes como protagonistas del relato histórico al presentarles un abordaje local -los desaparecidos en Florencio Varela- dentro de una problemática nodal del pasado reciente en Argentina. De esta manera, se aspira a obtener resultados cercanos a los identificados por Sandra Raggio al trabajar con jóvenes de la provincia de Buenos Aires: conseguir que las distancias entre la “Gran Historia” y las historias menudas se acorten, y favorecer que los estudiantes logren “reconocerse cercanos a sus protagonistas”, y alcancen a darse “cuenta de cuan protagonistas pueden ser ellos mismos de la historia” (2015:103).

La secuencia didáctica

Recursos Educativos Abiertos

Como dijimos más arriba, la experiencia de enseñanza reciente que vamos a analizar partió de la producción de Recursos Educativos Abiertos -en formato audiovisual- protagonizados por docentes de la materia y producidos íntegramente en la

universidad. Asimismo, la producción del contenido fue la excusa para iniciar el proceso de rediseño de las Aulas Virtuales Extendidas de PHA, el cual modificó el sentido de las mismas: pasando de ser repositorios de información, recursos y materiales a una de las instancias de evaluación de la materia: los trabajos prácticos virtuales. El eje temático que se abordó en las aulas virtuales fue el de “los derechos”; para la primera parte de la materia abordamos los Derechos Económicos Sociales y Culturales y para la segunda los Derechos Humanos. Así se organizaron dos secuencias didácticas que se transformaron en los Trabajos Prácticos virtuales de PHA, una instancia de evaluación de la materia (Lescano y Quiroga, 2017). Específicamente, la secuencia didáctica del Trabajo Práctico que aquí presentamos tuvo como eje el tema de los desaparecidos en Florencio Varela durante la dictadura de 1976-1983 y, ya desde la producción de los materiales didácticos, se estableció la intención de enlazar la historia local y la historia nacional, a través del estudio de la violación sistemática de DD HH.

Los avances en pos de memoria, verdad y justicia manifestados durante la década pasada quedaron plasmados a nivel local en diferentes acciones tendientes a recuperar la memoria de los desaparecidos. Entre ellos se pueden señalar, por un lado, la elaboración de dos obras: el libro “*Los que no están...*” (Pacheco y Carrera, 2008) y “*Los Pibes del Santa...*” (Denza y Brites, 2012), libro y documental, que buscaron visibilizar a los desaparecidos como actores políticos, atendiendo a aspectos de su vida cotidiana y a los entramados sociales locales; y por otro, la decisión adoptada desde el municipio de Varela de elaborar una lista de los desaparecidos del distrito y publicarla en su sitio web. Intentando recuperar y dar continuidad a estos impulsos locales se planteó, desde PHA, la producción de la realización audiovisual “Derechos humanos y desaparecidos, los listados en Florencio Varela”, para la cual solicitamos al profesor Guillermo Daniel Ñañez, - docente de PHA y director de DD. HH. del municipio- que nos contara sobre su trabajo elaborando listas de los varelenses desaparecidos y de las personas desaparecidas en Varela pero que no residían en el distrito. En la entrevista filmada el profesor abordó diferentes temas relativos a la violación de los DD HH y al plan sistemático de desaparición forzada de personas, la figura del detenido-desaparecido, la elaboración de sucesivos y parciales listados de desaparecidos desde la década de 1970 hasta la actualidad, y el registro de personas -militares y civiles- que participaron en el despliegue de la represión.

El trabajo práctico virtual

La secuencia didáctica del Trabajo Práctico se realizó en el campus virtual de la universidad, en la plataforma Moodle. Para la realización del mismo se estipuló una duración de tres semanas donde se propusieron actividades que combinaron diferentes recursos: realizaciones audiovisuales, cuestionarios de autoevaluación, análisis de fuentes documentales recuperadas de la web, espacio de intercambio en los foros; mientras continuaban en paralelo las clases presenciales. Con estos cambios, se buscaba dar lugar al involucramiento de los estudiantes y docentes de PHA con el uso del espacio virtual, es decir, se estaba explorando materiales, recursos, tiempos y dispositivos que proponían formas de enseñar historia en la universidad con la intención de promover la formulación de preguntas, la comprensión y análisis de evidencia empírica, y la construcción de fundamentaciones.

La primera instancia del trabajo proponía ver la realización audiovisual arriba mencionada, “Derechos humanos y desaparecidos, los listados en Florencio Varela”, y luego responder un cuestionario de autoevaluación como registro de observación del documento audiovisual. Ahí ya comenzamos a plantear la cuestión local sobre la violación sistemática de los DD HH durante la última dictadura cívico-militar.

La segunda actividad proponía ir directamente a las fuentes. Recuperando el REA, en el aula virtual enlazamos dos de los listados nombrados en el punto anterior: CONADEP (1984) y Municipalidad de Florencio Varela (2015). La consigna en este segundo paso solicitaba *“revisar, analizar e interpretar históricamente los listados de detenidos desaparecidos durante la última dictadura”* y avanzar en un análisis comparativo de ambos listados.

En principio, los estudiantes tenían que elegir los casos de dos detenidos-desaparecidos que aparecieran en ambos listados (es decir, volver a listado de Florencio Varela, elegir dos personas y buscarlas en el listado de la CONADEP). ¿Qué criterios de búsquedas adoptaron los estudiantes? Si bien algunos simplemente buscaron a los dos primeros desaparecidos que figuraban en el listado de Florencio Varela en la lista de la CONADEP, otros adoptaron criterios más complejos, que dan cuenta de un trabajo de investigación. Por ejemplo, una estudiante seleccionó a dos desaparecidos domiciliados en la misma calle que en la que ella reside actualmente, mientras que otra estudiante eligió para su trabajo dos casos de mujeres embarazadas al momento de detención y cuyos hijos pudieron ser restituidos a sus familias. De esta manera, los estudiantes

tuvieron la posibilidad de elegir una aproximación al terrorismo de estado desde sus intereses, su cercanía; de encontrar un aspecto que les permitió construir un puente geográfico y temporal a partir de una preocupación, una sensación, una vivencia.

Luego del análisis comparativo, el trabajo práctico propuso a los estudiantes que identifiquen qué tipo de datos fueron relevados en cada uno de los listados y finalmente elaborar una explicación escrita sobre las similitudes y las diferencias entre la información brindada por cada uno de los listados.

En sus escritos los estudiantes identificaron sin mayor dificultad la información que se repite en ambos listados:

apellido/ apellidos, nombre/ nombres, apodo, DNI, fecha de detención, edad al momento de la desaparición, lugar de detención, centro clandestino de detención donde fue visto por última vez, fecha de defunción (se ve en casos de ejecución sumaria), fecha aproximada de exhumación, N° de legajo de la denuncia, N° de legajo en el listado de la CONADEP, en caso de embarazo de cuántos meses estaba, si fue recuperado el bebé, y el nombre del cónyuge/pareja solo en caso de mujeres embarazadas. [Estudiante 8]

Así como la información que sumaba el listado local respecto del de La CONADEP: *“datos que coinciden con el listado de Florencio Varela solo que este último le suma más datos como por ejemplo el apodo, el rol laboral que cumplía y sus grupos de militancia política, más la foto.”* [Estudiante 7]

Al analizar los casos, los estudiantes fueron trazando sus propios puentes, se percataron de detalles y elaboraron reflexiones sobre lo sucedido en el ámbito local que les ayudaron a identificar que esa historia trabajada en clase sobre el terrorismo de estado también era la suya.

Asimismo, pudieron vincular las lecturas trabajadas en las clases presenciales con lo observado en las fuentes. Por ejemplo, un estudiante observó que: *“VENTURA era un obrero de la fábrica alemán Mercedes Benz, (delegado de la “Comisión de los nueve” – VICTORIA BASUALDO: Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina), integrante del Frente Mecánico Eva Perón adherido a la JTP”*. [Estudiante 2]

De igual modo, la consigna de escritura abrió la posibilidad para la búsqueda y selección de nueva información para completar las explicaciones históricas elaboradas por los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante buscó más especificaciones sobre la división del territorio nacional en zonas y áreas durante la última dictadura:

La zona 1 correspondía a capital federal y provincia de Buenos Aires que hasta 1979 también abarcó la provincia de la Pampa, subzona 11 correspondía a la Provincia de Buenos Aires que incluía a al partido de Florencio Varela, y el área 116 que era comandado por el Ejército Argentino, ver www.desaparecidos.org. [Estudiante 2]

Otra estudiante reflexionó sobre cómo se construyeron las listas, de dónde se obtuvieron los datos, la información sobre los desaparecidos que terminó plasmada en los listados:

la cantidad de información disponible varía de un caso a otro, esto responde a las posibilidades de acceso a la información que se han obtenido a través de los años (...) se debe a que la recolección de datos que está limitada a varias circunstancias, como ser: los Hábeas Corpus que se hayan presentado desde el momento de la desaparición; los informes que se tengan de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP); los informes de inteligencia hechos previos al secuestro por la (Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires) DIPPBA; los testigos del secuestro (vecinos, amigos, familiares, etc.) que hayan podido aportar datos sobre los episodios; si fueron vistos o reconocidos en algún Centro Clandestino de Detención por personas que hayan sido secuestradas y luego liberadas; por las declaraciones hechas tanto en el Juicio a las Juntas (1984) como en los Juicios por la Verdad, etc. [Estudiante 5]

La misma estudiante, continúa reflexionando sobre las ausencias en el listado de la CONADEP, y la poca información que brinda el primer listado en comparación con el listado de la municipalidad, su explicación remite al miedo, al terror que perduró en los años ochenta como una de las causas de la falta de denuncias:

Observé muchas diferencias existentes entre ambas listas, en primer lugar, no pude encontrar muchos casos en la lista de CONADEP que sí figuraban en la lista de los desaparecidos del partido de Florencio Varela entre 1976 y 1983, la misma está integrada por trabajadores, estudiantes y vecinos. Desde mi punto de vista, la ausencia, ocultamiento u omisión de datos en el listado de CONADEP, se relaciona con el contexto social que atravesaba el país en el momento que se confecciona. [Estudiante 5]

Mientras en la mayoría de los trabajos prácticos sólo se identificaron las diferencias temporales, un estudiante distingue y hace referencia explícita a la diferencia geográfica de los listados:

porque en este se ve el listado local y el otro era a todo nivel país (sic). Fue necesario el listado [local], ya que, para saber la identidad desaparecida en ese entonces, para identificar algún pariente o familiar que esté buscando a esa persona, o también conocido este buscando a esa persona, como algún compañero de trabajo. Y más allá de eso, que no se olvide de esa persona que fue trabajador, amigo y familiar, que alguna vez vivió en el distrito de Florencio Varela. [Estudiante 9]

Lo interesante de las últimas reflexiones es que fue apareciendo entre los estudiantes la necesidad de darle una identidad al detenido-desaparecido, de reconstruir el contexto político y social de las víctimas del terrorismo de Estado y reinsertarlo en sus vínculos sociales al momento de su desaparición. Por otro lado, esto parece ser un trabajo que sólo puede hacerse a escala local.

Para cerrar el trabajo práctico le propusimos a nuestros estudiantes debatir en un foro virtual acerca de dos cuestiones: ¿Por qué existieron diferentes posturas en las políticas de los gobiernos democráticos ante los DDHH? ¿Cuál es el aporte que hace el estudio de las problemáticas de DDHH a los estudiantes de la UNAJ?

La primera pregunta les resultó muy difícil de resolver individualmente, pero, en el intercambio a través del foro, los estudiantes pudieron identificar distintas posturas de los gobiernos democráticos, así como a actores sociales que actuaron presionando a los gobiernos en las distintas circunstancias. Recuperamos algunas intervenciones de la producción colectiva: *“las diversas formas en las que los gobiernos fueron tomando el tema de los DDHH es en base no solo al perfil que presentaban sino también a los diversos actores políticos con los cuales se relacionaba durante el mandato”* [Estudiante 7]; *“la postura que adopte cada gobierno hacia los derechos humanos se debe a la presión social que ejercen los mismos ciudadanos para que haya justicia”* [Estudiante 12]

Sobre el gobierno de Alfonsín afirmaron que: *“las FF AA eran muy influyentes en los gobiernos, un ejemplo es el levantamiento de los cara pintada, quienes reclamaban un cese a estos juicios, de esta forma se estableció la Ley de Obediencia Debida que excluía de responsabilidades a los militares de rango menor a coronel.”* [Estudiante 10]; *“Pero, el contexto en el que se encontraba la sociedad permitía todavía que este tipo de medidas funcionen, aún era un hecho reciente y si bien los argentinos esperaban la vuelta a la democracia, la sociedad todavía se encontraba titubeante.”* [Estudiante 11]

La segunda cuestión en debate interpelaba personalmente a los estudiantes y ciudadanos ¿Cuál es el aporte que hace el estudio de las problemáticas de DD HH s a los estudiantes de la UNAJ? Algunos estudiantes lo vinculan con los derechos de la ciudadanía y la memoria: *“El estudio de los Derechos Humanos pienso que permite analizar qué medidas o decisiones que impulse el Estado benefician a los derechos de cada persona y también, considero lo mismo que Florencia ya que no se puede olvidar”*. [Estudiante 13]

Otros, aunque priorizando el valor moral de la historia, logran proyectarse como futuros profesionales y la plantear la importancia de la enseñanza de la historia y los DDHH forma parte de su formación profesional: *“El aporte que hace el estudio de las problemáticas de DD HH a los estudiantes es muy importante ya que como futuros profesionales argentinos debemos tener muy presente nuestro pasado para no cometer errores en el futuro”*. [Estudiante 14]

Asimismo, otros lograron realizar reflexiones más complejas sobre algunos aspectos estudiados, por ejemplo, al romper con la visión binaria de militares/sociedad civil, y dar paso a una explicación que incorpora la participación de otros actores de la sociedad durante el terrorismo de estado (relacionando de este modo el trabajo con fuentes con la bibliografía obligatoria de la materia):

El aporte que nos hace este estudio, es el de poder distinguir cuáles y quiénes fueron los actores sociales que tuvieron complicidad y participación en la última dictadura cívico militar, donde se llevó a cabo un plan sistemático y planificado (...) Conocer el pasado y reconstruirlo para poder armar el futuro de nuestro país con memoria, verdad y justicia. [Estudiante 15]

Finalmente, las producciones de los estudiantes daban cuenta de cómo la memoria se activa: *“También es útil para conocer más detalles o datos que no sabíamos o pensábamos que eran de otra manera”*. [Estudiante 16]

Comentarios finales

La experiencia que acabamos de relatar fue la de una propuesta de enseñanza de historia reciente mediada por TIC en una universidad nacional que incluyó el diseño e implementación de recursos tecnológicos creados específicamente para este fin -los REA y la secuencia didáctica del Trabajo Práctico realizada en un EVEA (entorno virtual de enseñanza y aprendizaje) -sobre la cual hemos reflexionado a partir del

análisis de los registros de las producciones e intercambios realizados por los estudiantes de manera virtual.

Retomando las ideas expresadas por Paula González (2018) - quien sugiere analizar los saberes y prácticas de enseñanza de historia desarrollados en el siglo XXI yendo más allá de miradas binarias que se expresan a través de dicotomías entre lo nuevo y lo viejo, o lo tradicional versus lo innovador- entendemos la secuencia didáctica presentada como una mixtura, una combinación que incorporó actividades y tareas conocidas en un soporte novedoso: el aula virtual extendida.

Actividades como el trabajo con fuentes históricas -no sólo para extraer información sino también para reflexionar sobre el contexto de producción de las mismas, y permitir el desarrollo de un enfoque procesual y conceptual- favorecieron un abordaje complejo y desafiante. El trabajo comparativo de listados de desaparecidos interpeló a los estudiantes y les permitió establecer algunos vínculos con la historia nacional desde la perspectiva local. Ellos se plantearon preguntas, iniciaron búsquedas particulares y comenzaron a reconstruir el contexto social en el que se insertaron las víctimas de la represión estatal. Además, pudieron historizar las listas y elaborar alguna explicación histórica de sus diferencias. De este modo, partiendo de hechos, datos y fechas, los estudiantes lograron reconstruir una trama conceptual y elaborar sus propias explicaciones de acontecimientos traumáticos de nuestra historia reciente. Esto nos parece sumamente valioso y remite a una intencionalidad pedagógica vinculada a la responsabilidad de los docentes y la universidad para con los DD HH, la memoria y la búsqueda de justicia en relación con el terrorismo de Estado. En un tiempo político de la memoria (Crenzel, 2010) en el cual las decisiones gubernamentales favorecen una resignificación de la memoria colectiva de los desaparecidos en el sentido de minimizar o relativizar la condena social de los represores -una versión recargada de la teoría de los dos demonios, en palabras de Feierstein (2018)- consideramos necesario no evitar la discusión política sino avanzar en ella, brindando herramientas a los estudiantes para que elaboren una reflexión crítica y compleja sobre el pasado reciente, y construyan sus propias interpretaciones y argumentos.

Finalmente, nos interesa remarcar que la propuesta presentada exigió a los cursantes el uso de las tecnologías con intenciones académica, recuperando y transformando, en el mismo momento, habilidades que en su mayoría ya tenían, como visualizar realizaciones audiovisuales en YouTube, realizar búsquedas en la web, participar en una conversación virtual, trabajar con procesadores de texto, etc. De esta

manera, se brindó una enseñanza universitaria enriquecida al trabajar con diferentes materiales, al presentar desafíos a los estudiantes, al exigirles la puesta en práctica de habilidades específicas, al pensar la secuencia didáctica como una instancia de evaluación en proceso -que entrega información a los estudiantes y a los docentes acerca de los avances y las dificultades, permitiendo mejorar o reforzar el proyecto-. Así, llevamos adelante un estilo particular de dar clases en la universidad, transformado por el uso de TIC y el planteo de problemáticas que vincularon la historia nacional con la local buscando motivar a los estudiantes para actuar y reflexionar sobre las acciones que favorecen una mirada más compleja del conocimiento histórico. De esta manera, formulamos, acorde con nuestro campo disciplinar y experticia, un diseño didáctico personal que permitió un abordaje particular del conocimiento en la clase universitaria (presencial y virtual), es decir, una didáctica de autor (Litwin, 2009).

Bibliografía

- Alcoba, L. (2014). *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhasa.
- Basualdo, V. (2006) “Complicidad patronal-militar en la última dictadura: los casos de Acidar, Astarsa, Dálmine-Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz”, *Revista Engranajes*, Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA), número 5.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2012) “Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje” en Siede, I. (coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010) “La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente” en Carretero, M. y Castorina, J.M. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Crenzel, E. (2010) Políticas de la memoria. La historia del informe nunca más. *Papeles del CEIC* Número 61. Disponible en: <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12275/0>
- Denza, N. y Brites, R. (2012) *Los pibes del Santa. Represión estudiantil en Florencio Varela (1976-1983)*. Bernal: UNQUI.
- Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (2006), *Haciendo Memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Feierstein, D. (2018). *Los dos DEMONIOS (recargados)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marea.

- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *La generación APP*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González Velasco, C. (2014). *Problemas de Historia Argentina. 1912-2011*. Florencio Varela: UNAJ.
- Lescano, M. y Gastellu, S. “¿Cómo enseñar a todos? La importancia de la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza universitaria” *Actas de la Primera Jornada de Investigación y Vinculación: problemas y potencialidades del territorio*. Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2017. Libro digital. Disponible en: http://jornadasiv.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/sites/15/2017/08/Actas_Jornadas_UNAJ_Investigaci%C3%B3n_2014.pdf
- Lescano, M. y Quiroga, D. (2017) “La incorporación de TIC en la enseñanza de la historia: diseño y rediseño”. *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza de la Historia*. 18, 19 y 20 de octubre de 2017, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Litwin, E. (2009). “Controversias y desafíos para la universidad del siglo XIX”. *Primer congreso internacional de pedagogía universitaria*. En línea: http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Ediciones UNGS-Biblioteca Nacional.
- Maggio, M. (2018). *Reinventando la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Massone, M. (2012). “Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultural”. *Clío & Asociados* (16), 152-167. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf
- Pacheco, H. y Carrera, P. (2008). *Los que no están. Desaparecidos y dictadura cívico-militar en Florencio Varela (1976-1983)*. Vicente López: Dialektik Editora/Centro Angelelli.
- Raggio, S. (2005). “La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(8), 95-111. Disponible

en:

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594/2508>

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (2015) *Guía básica de Recursos Educativo-Abiertos*. Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232986s.pdf>

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Velázquez, C. & Gramático, K. (2015) “La representación de la última dictadura militar en La casa de los conejos Proyecto Interdisciplinario: Taller de Lectura y Escritura y Problemas de Historia Argentina” en Bartalini, C. & Zarzam, G. (eds.) *América Latina como problema: literatura – cultura - educación Actas de las Terceras Jornadas del Taller de Lectura y Escritura*. 5 y 6 de noviembre, 2015 Instituto de Estudios Iniciales Universidad Nacional Arturo Jauretche. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Link4/publication/310610279_Leer_experimental/links/5833b08008ae102f07368b39.pdf#page=81

AGRADECIMIENTOS

La realización de estas jornadas fue posible gracias a diversos apoyos, individuales e institucionales. Deseamos destacar que el evento contó con financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través de los subsidios destinados a Reuniones científicas y por la Universidad Nacional de General Sarmiento a través de su 12° Convocatoria de Fondo de Viajes y Apoyo para la realización de Eventos Científicos. Agradecemos especialmente a Ernesto Bohoslavsky y Daniel Lvovich por la colaboración ante la gestión de dichos fondos.

Estas actas son el resultado de un trabajo de largo aliento que se sostiene gracias a la participación de numerosos colegas investigadores. En primer lugar, agradecemos al Comité académico por su interés y sostén, muchos de ellos desde la primera edición.

Es un honor para nosotros contar con el acompañamiento y consejos permanentes de Andrea Andújar, Patricia Flier, Marina Franco, Santiago Garaño, María Paula González, Elizabeth Jelin, Silvina Jensen, Emmanuel Kahan, Cesar Mónaco, Alejandra Oberti, Alicia Servetto.

Durante las mesas temáticas tuvimos el placer de compartir los debates con comentaristas que desinteresadamente participaron del evento: Yesica Billán, Juan Luis Besoky, Haroldo Carvalho, Maximiliano Catoira, Mariana Facio, Silvina Fabri, Santiago Garaño, Marina Luz García, Gabriela Gomes, María Paula González, Mariana Luzzi, Hernán Merele, María Laura Montero, Guadalupe Seia, Ana Seitz, Florencia Osuna, Noemí Vidal y Belén Zapata. Sus observaciones y preguntas fueron claves para generar un espacio fructífero y ameno de discusión.

Esta edición de las jornadas tuvo una conferencia de cierre magistral a cargo de dos especialistas que nos honraron con su participación. A Gabriela Águila y Silvina Jensen les agradecemos el compromiso, buena voluntad, esfuerzo y dedicación con la que participaron de las jornadas.

Los autores que desearon publicar sus ponencias en estas actas enviaron versiones preliminares que fueron comentadas por miembros del comité académico y organizador. Agradecemos a Emmanuel Kahan y Ximena González Iglesias por sus pertinentes observaciones y sugerencias que sin dudas aportaron profundidad y desarrollo a los textos aquí publicados.

A riesgo de cometer olvidos deseamos agradecer a todo el personal no-docente del Instituto de Desarrollo Humano y de la Universidad Nacional de General Sarmiento

que, como siempre, estuvieron por demás atentos y colaboraron para que los tres intensos días de jornadas fueran un éxito.

A todos los asistentes que se acercaron para compartir las mesas temáticas y conferencias por enriquecer las discusiones y renovar nuestras energías para continuar con este proyecto.

Guadalupe Ballester y Andrés Torres