

Conflictos en la ^e identidades educación en Mendoza (1969-1976)



Patricia Chaves
Alejandro Paredes
Laura Rodríguez Agüero
(Compiladores)

Colección
MENDOZA
en la
HISTORIA SOCIAL
ARGENTINA

**CONFLICTOS E IDENTIDADES
EN LA EDUCACIÓN EN MENDOZA
(1969–1976)**

Patricia Chaves – Alejandro Paredes

Laura Rodríguez Agüero

(Compiladores)

Lautaro Breitman – Alejandro Muñoz

Mercedes Meimeri Ubertoni – Natalia Nassif

Laura Nudelman – Ricardo Rubio – Gabriela Scodeller

(Coautores)

Rosa Goldar

(Introducción)

COLECCIÓN
MENDOZA EN LA HISTORIA SOCIAL ARGENTINA

MENDOZA – AGOSTO DE 2014



CENTRO DE INVESTIGACIONES FCPS

54-261-413 5000 Int 2013

cifcpys@gmail.com

Conflictos e identidades en la educación en Mendoza, 1969-1976 /

Patricia Chaves ... [et.al.] ; compilado por Patricia Chaves ; Héctor Alejandro Paredes ;
Laura Rodríguez Agüero. - 1a ed. - Guaymallén : Qellqasqa, 2014.

200 p. ; 22x16 cm.

ISBN 978-987-9441-82-4

1. Educación. 2. Políticas Educativas. I. Chaves, Patricia II. Chaves, Patricia, comp. III.
Paredes, Héctor Alejandro, comp. IV. Rodríguez Agüero, Laura, comp.

CDD 379

Fecha de catalogación: 31/07/2014

CONFLICTOS E IDENTIDADES EN LA EDUCACIÓN EN MENDOZA (1969–1976)

Patricia Chaves – Alejandro Paredes – Laura Rodríguez Agüero
Compiladores

Los derechos de copia (2014) pertenecen a los autores y al
Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Edición: María Eugenia Sicilia – Gerardo Tovar – Qellqasqa Editorial
www.qellqasqa.com.ar

Publicación realizada con financiamiento del Programa
“La Cátedra Investiga” (2010-2012), Centro de Investigaciones
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales junto a proyecto financiado por la
Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado
Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza – Argentina).

ISBN 978–987–9441–81–7

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

Dedicamos este libro a la memoria de Arturo Roig.
Extrañamos el apoyo que con sencillez y amabilidad brindó
a todos los que recién nos iniciábamos en la labor intelectual.

INTRODUCCIÓN

El conjunto de artículos que presenta este libro, cada uno de los cuales se aboca a experiencias históricas particulares y a núcleos de acción política y pedagógica específicas, no sólo tienen en común un tiempo y lugar: Mendoza en los '70, sino que –a modo de mosaico– su lectura remite a las voces, al pensamiento, a la acción militante de educadores/as que –en su conjunto – permiten dar cuenta de un clima de época. Sus autores/as recurren para ello a fuentes documentales y a la memoria oral de algunos/as de sus protagonistas y referentes de modo tal que la resignificación histórica que realizan ofrece la oportunidad de adentrarnos –mediante su lectura– en los pliegues de una época en que la acción política y la acción pedagógica eran entendidas –en y desde estas expresiones y experiencias educativas– como indisolublemente entrelazadas.

Es un texto que, desde los diferentes artículos, remite permanentemente a la pregunta por cómo se expresaba, se construía, se sentía, se vivía y se palpitaba la acción política y pedagógica desde distintas experiencias y expresiones de la educación alternativa en perspectiva liberacionista en nuestra provincia en los inicios de la década del '70.

Ese contexto de época no sólo es explicativo de consonancias e interconexiones abstractas recogidas o explicadas en un estudio historiográfico posterior, sino que es posible percibirlo, a través de la lectura de estos trabajos y permiten arriesgar la hipótesis de que el entrelazamiento entre el quehacer educativo pedagógico, el compromiso social y/o cristiano y la acción política atraviesan vitalmente estas experiencias. Nos permite imaginar que seguramente sus protagonistas y participantes (educadores/as, militantes, activistas, profesionales) transitaban por unas y otras experiencias. Quienes desarrollaban una acción pedagógica alternativa también experimentaban una militancia sindical diferente. A su vez, quienes propugnaban por una formación universitaria con modelos pedagógicos

alternativos, encontraban en experiencias como los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT) un entrelazamiento con esas búsquedas.

Por lo que afirmar, como lo hacen la mayoría de los artículos de este libro, que no puede entenderse cada proceso o experiencia particular sin comprender “el clima de época” a nivel político y de movilización social no resulta una obviedad teórica sino un carácter indisoluble a la experiencia histórica de aquellos días.

El texto *Lucha docente, historiografía y género* de Laura Rodríguez Agüero presenta una reflexión sobre cómo la historiografía tradicional conservadora ha tratado la lucha docente durante el Mendozazo, a partir del reconocimiento de la invisibilización de las protagonistas de esas luchas: las maestras. Invisibilización asociada a su condición de mujeres para quienes el ejercicio de la docencia está asociado a su condición “natural” de educadoras y no a su condición de trabajadoras. Al mismo tiempo, enfatiza en cómo esa misma historiografía y/o los actores varones (cronistas de época, dirigentes sindicales) niegan, simplifican o eluden la consideración de la acción política de las mujeres.

Gabriela Scodeller, en el texto *Organización y lucha docente en la Mendoza de los '70*, hace un análisis de la lucha y organización docente de los '70 en Mendoza, haciendo pie en el debate que se abría a partir de dos maneras de concebir esa organización gremial: una que tendía a emularla a la de los “colegios profesionales” de las profesiones liberales y la otra como parte del colectivo trabajador, cuya referencia era la “organización sindical”. A partir de allí analiza distintos momentos y aspectos de la lucha docente en el período estudiado en los cuales cobra particular relevancia el Mendozazo y establece, a su vez, cómo esos procesos de lucha y las formas de organización en Mendoza, guardaban estrecha vinculación con esos procesos a nivel nacional.

El capítulo que recorre *Las experiencias de los Campamentos Universitarios de Trabajo en Mendoza, la formación pedagógica y militancia política en los '70*, a cargo de María Mercedes Meineri Ubertone, quien recurre al testimonio y memoria oral, da cuenta desde el relato, de los aspectos centrales de esos debates y anudamientos. Los Campamentos Universitarios de Trabajo en Mendoza tuvieron en el B° San Martín su base

territorial, y su experiencia organizativa se desarrolló junto a los sectores populares y a la vida, pensamiento y opciones del P. José “Macuca” Llorens (SJ), un profundo inspirador. Los CUT constituyeron un particular núcleo de militancia social (particularmente pedagógica y organizativa) y militancia política que da cuenta del entrelazamiento indisoluble que dichas vertientes de la militancia guardaban por esos días. No se concebía una sin la otra, por lo que hoy su revisión exige tener en cuenta ese particular punto de vista. Los CUT también son expresión cabal de la concepción de la acción y militancia cristiana a partir del Concilio Vaticano II, que en América Latina guardó estrecha relación con el surgimiento de diversos grupos que “anudaron” en esa experiencia social y política, el mensaje de Cristo y el surgimiento del “hombre nuevo”. La autora, en un relato ágil y concreto, va dando cuenta de esos anudamientos.

En el artículo *La alternativa de la “Comunidad Didáctica” en la reestructurada Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza (1973–1974)* de Ricardo Rubio, se aborda cómo, en el marco de un proceso formativo particular –el de los/as Trabajadores Sociales– en el seno de la Escuela de Servicio Social dependiente del Ministerio de Cultura y Educación del gobierno provincial, tuvo cabida el desarrollo de una propuesta pedagógica: el de la Comunidad Didáctica. Este artículo, entrelaza a partir de un pormenorizado análisis y lectura de documentación de época y de las revistas *Hoy en el Trabajo Social*, los principales rasgos que tuvo esta experiencia pedagógica y formativa, la cual tuvo lugar en un escenario marcado por una fuerte movilización social, por la opción política de quienes llevaron adelante la propuesta –directivos, algunos profesores y estudiantes– como así también de las autoridades gubernamentales de aquel momento. El artículo muestra cómo esta propuesta pedagógica política, engarzaba una serie de condiciones, visiones políticas y posicionamientos que dieron lugar a un proceso que tuvo la posibilidad de establecer, en un “plan de formación profesional”, los principales idearios anticolonialistas y antimperialistas, liberacionistas y de compromiso “con el pueblo” de una manera integral.

El artículo *La Teoría de Paulo Freire y su recepción: algunas experiencias en los Circuitos Pedagógicos de la provincia de Mendoza y San Luis en la década de los 70’* de Alejandro Javier Muñoz busca, a partir

de entrevistas a referentes, dar cuenta de cuáles fueron las principales experiencias pedagógicas que en Mendoza y en San Luis introdujeron y/o adoptaron los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire en la década del '70 en la región de Cuyo. Para ello, presenta también algunos de los rasgos epistemológicos y pedagógicos del pensamiento y propuesta freireana recurriendo a algunas de las obras del propio Freire y a estudios que, sobre ella, realizan otros autores. Al mismo tiempo indaga –a través de los testimonios de referentes– cuáles fueron los circuitos pedagógicos a partir de los cuales ingresó la obra freireana a nuestro medio. Todos los testimonios coinciden en rescatar la acción y propuesta de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) y de CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) para responder a los sectores educativamente marginados. La necesidad y el interés por constituir a los adultos como sujetos educativos por parte de ambas, como así también la vinculación a la que aspiraban entre pedagogía y política, hacen que las mismas encuentren en el pensamiento y postulados freireanos, pilares fundamentales para su acción político institucional. Al mismo tiempo, el hecho de constituir propuestas gubernamentales con un nivel de alcance institucional importante para ese sector educativo (la alfabetización y la educación de adultos) las convierte en los dos canales indiscutibles a través de los cuales se realiza en Mendoza y San Luis –al igual que en muchos otros lugares del país– la difusión y apropiación del pensamiento y postulados freireanos en aquella época.

El texto *En busca de prácticas pedagógicas transformadoras: el Plan 74'. Filosofía y Letras. UNCuyo (1973–74)* de Natalia Naciff, describe los principales lineamientos del Plan de Estudios en cuanto a las propuestas académicas y pedagógicas, todo ello en un marco de transformaciones que se proponían para la Universidad en su conjunto. Al mismo tiempo busca ligar esas características y perfiles con las vertientes liberacionistas: teología de la liberación, filosofía y ética de la liberación y particularmente con los postulados de la pedagogía de la liberación. Enmarca el proceso y –de alguna manera– explica las condiciones de viabilidad de esa propuesta de Plan de Estudios, como luego su anulación, en el clima de época “de la primavera camporista”.

El texto *Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos*, de Patricia Chaves, rastrea los antecedentes y el desarrollo de las políticas educativas referidas a la educación de Adultos, adentrándose con mayor profundidad, en el devenir de la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción). Lo hace recurriendo a fuentes testimoniales de protagonistas como así también a fuentes periodísticas. Recrea para tal fin –al igual que los demás artículos– el contexto histórico que articula los procesos pedagógicos y la militancia política. Rescata a partir de esas nociones la figura del educador político la que permite comprender la perspectiva otorgada a la alfabetización articulada a procesos de organización barrial y acción política.

Finalmente en el artículo *Religión, educación y política: La polémica en torno a los Seminarios de Educación de Mendoza (1973)*, Alejandro Paredes realiza una lectura de los sucesos acaecidos y de los argumentos esgrimidos en esos debates, como expresión de la polarización ideológica de la época, a partir del análisis histórico del devenir de los Seminarios: sus actores fundamentales, el contexto socio–político y los debates que se sucedieron en torno a los mismos. Toma, para ello, tres planos de análisis. En primer lugar, el contexto de la guerra fría a nivel internacional. Luego se adentra y caracteriza la lucha interna del peronismo entre la derecha sindical y la izquierda, ligada a la Juventud Peronista, que aspira al socialismo y cuya expresión local se expresa en la confrontación entre el Gobernador –Martínez Baca de la tendencia de izquierda del peronismo– y el vice gobernador Mendoza –representante de la derecha sindical del peronismo–. Finalmente, el autor analiza el contexto religioso y la acción de movimientos ultracatólicos como Tradición, Familia y Propiedad, Liga de Madres de Familia y ¡Alerta Padres!, ligado a los colegios religiosos.

Reflexiones abiertas

A algunas de estas experiencias específicas, tuve particular acercamiento a partir de mediados de la década de los '80 (como por ejemplo a la de los CUT en el B° San Martín o a la experiencia de la Comunidad

Educativa en la Escuela Superior de Servicio Social) a través de haber compartido con algunos/as protagonistas o participantes de esas experiencias. O luego en procesos investigativos realizados durante algunos años en la década de los '90, por haber rastreado algunas de esas huellas (particularmente a través de la indagación sobre algunos aspectos de la historia de la vertiente de la Educación Popular en nuestro medio). Es por ello que muchos de los distintos estudios que aquí se presentan me remiten a voces cercanas, a registros escritos de algunos/as protagonistas, a borradores de propuestas, etc., los cuales tenían un particular “clima de época”: la salida de la dictadura y los primeros años de la democracia.

El Terrorismo de Estado, había significado no sólo el desmantelamiento de todas esas experiencias organizativas, propuestas pedagógicas y educativas sino también la propagación en el tejido social, de todo tipo de aterramiento, persecución y represalias para sus protagonistas (en todas las formas que revistió el Terrorismo de Estado: desapariciones, encarcelamientos, persecuciones, exilios –externo e interno). Por ello, la década de los ochenta si bien estuvo signada por la expectativa de cambios por la apertura democrática (hacia fines de 1983) también estuvo marcada por las huellas que habían dejado el terror, el miedo, el silencio forzado, el ocultamiento. Todo ello había calado hondo en estos hombres y mujeres que hicieron de la militancia social, política, religiosa, organizativa una forma de vida.

Es por ello que, desde quien escribe esta presentación, el presente libro tiene un valor particular: el acercamiento a experiencias que a 30 años de recuperada la democracia tienen la oportunidad de ser rescatadas, miradas, analizadas, debatidas, con otra intensidad, con otras reactualizaciones, con otras resonancias. Para escucharlas, para rescatarlas tanto del silencio como de la idealización acrítica, parcializada y descontextualizada. Pero al mismo tiempo, este conjunto de estudios abren, desde cada campo particular de las experiencias recuperadas, el horizonte de posibilidad de ser actualizadas en clave propositiva frente a los desafíos que presenta este tiempo histórico para crear en los nuevos escenarios esa articulación entre acción política y acción pedagógica, que hoy para muchos/as se vincula a la Educación Popular. Buceando en las particularidades históricas de cada experiencia en este libro recuperadas, pero al mismo tiempo, rastreando en

las líneas de continuidad que muchas de estas experiencias desataron y que no pudieron ser borradas por el *terror*. He allí uno de los mayores y mejores aportes que este libro –desde la historiografía– abre hacia el futuro.

María Rosa Goldar¹

¹ Educadora Popular (en proyectos socio-comunitarios, con mujeres de sectores populares y en educación de jóvenes y adultos). Lic. En Trabajo Social (UNCuyo) y Magister en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Integrante de la Fundación Ecuménica de Cuyo y de CEAAL /Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Profesora Titular de la Trabajo Social Comunitario (FCPyS, UNCuyo).

ARTÍCULOS

LUCHA DOCENTE, HISTORIOGRAFÍA Y GÉNERO

LAURA RODRÍGUEZ AGÜERO

Introducción

Las décadas de los 60 y 70 constituyeron un particular momento de ebullición social, cultural y política tanto en la Argentina como en el mundo. Dos procesos que se produjeron durante esos años afectaron de manera particular la vida de las mujeres: su incorporación masiva al mercado laboral y la apertura del espacio político para las mismas. Hay una serie de estudios que dan cuenta de dichas transformaciones, sin embargo, cuando se revisa las investigaciones empíricas, nos encontramos con dificultades para encontrar rastros de los fenómenos descriptos.

Las sociedades están formadas por sujetos sexuados, lo cual tiene consecuencias en la política, el trabajo, la vida cotidiana, pero esas consecuencias parecen no dejar marcas en el registro histórico escrito. Esta problemática –habitual en la historiografía– no es ajena a la producción académica regional. Para el caso del Mendozazo (1972), momento más agudo de la lucha de clases en la provincia, las maestras tuvieron un papel protagónico, junto a otros sectores sociales. Sin embargo, al realizar una revisión de los relatos historiográficos sobre la época, vemos que las mujeres aparecen como sujetos despolitizados, víctimas de la represión y no como trabajadoras que tomaron las calles en defensa de sus derechos.

En este trabajo nos proponemos por un lado, abordar la inflexión que el Mendozazo implicó en el proceso identitario de las/os docentes y el papel protagónico que las/os mismas tuvieron en las protestas de los 70; y por otro analizar algunas de las investigaciones que dan cuenta de la participación de las docentes en el Mendozazo, como una forma de reflexionar acerca de las causas e implicancias derivadas de la asimetría sexual de las fuentes históricas (Perrot, 2008).

Profesionales, apóstoles y trabajadoras

Las primeras huelgas docentes tanto en la provincia de Mendoza como a nivel nacional se remontan a finales de la década del 20. Sin embargo, este sector de trabajadores/as atravesó una serie de dificultades organizativas y tardó más de medio siglo en lograr la unificación gremial.

Silvia Vázquez y Juan Balduzzi señalan que dentro de los factores que explican las dificultades del sector docente para organizarse se encuentran: la función social de la docencia ligada a la idea del apostolado, las representaciones de la profesión ancladas en concepciones individualistas y liberales, divisiones dentro del sector entre docentes titulados y no titulados, nacionales y provinciales, maestros y profesores, así como su origen social (la mayoría pertenecía a la clase media urbana) y la condición predominantemente femenina de las docentes, ya que durante la primera mitad del siglo, las mujeres de clase media no tuvieron muchas posibilidades de participar en espacios políticos o gremiales (Vázquez y Balduzzi, 2000). A esto se suma la vigencia, durante gran parte del s. XX, de la idea de que la docencia es una extensión de la maternidad, la cual impregnó las prácticas tanto profesionales como gremiales de estas trabajadoras.

Todo ello se manifestó, durante décadas, en una permanente tensión entre el carácter de “profesional o trabajador/a” de los/as docentes. La corriente *profesionalista* concebía la actividad docente enfatizando “los aspectos técnicos del desempeño laboral y centrando las reivindicaciones en demandas sectoriales específicas y en la cualificación de la propia tarea”. Al hacer hincapié en el carácter profesional de la docencia, se dificultaba que ellos/as mismos se percibieran como trabajadores/as y que compartieran motivos de lucha y condiciones de trabajo tanto con otros trabajadores del sector, como con el movimiento obrero en general. Además partían de una concepción en la cual la educación y las condiciones de trabajo eran dos áreas separadas. La otra corriente (de *sindicalización*) por el contrario, consideraba al/la docente como “profesional-trabajador” y tendía a formar agrupamientos que incluyeran a las distintas categorías de trabajadores de la educación (Vázquez y Balduzzi, 2000: 37).

Hacia la década del '60, en un marco de ascenso de la lucha de clases, la vieja disputa entre la alternativa de “organización profesional u organización sindical”, se fue resolviendo a favor de la segunda. En el interior del país distintos sindicatos se encuadraron en esa corriente, uno de ellos fue el Sindicato del Magisterio de Mendoza (Donaire, 2009).

Uno de los factores que contribuyó a este cambio fue la política que el Onganiato tuvo hacia el sector. Los planes económicos de esta dictadura fueron sumamente perjudiciales para los/as trabajadores en general y para los/as docentes en particular. La progresiva pauperización sufrida por el sector, producto de bajos salarios, atrasos en el pago y reformas al sistema jubilatorio, los fue acercando a los sectores trabajadores a la vez que los alejaba de la concepción profesionalista de su labor. Las reformas al sistema educativo que implicaban la descentralización administrativa, fragmentación del sistema educativo, segmentación de la formación docente, entre otros, fueron percibidas como agraviantes por los/as docentes, y contribuyeron a que gran parte de ellos/as comenzaran a sentir la necesidad de agremiarse.

En Mendoza, desde la sanción de la ley 2476 (Estatuto Docente) del gobierno de Uelstchi (1958), el magisterio venía reclamando la actualización de los índices salariales en función del aumento del costo de vida. El hecho de que no se actualizaran los salarios a los índices establecidos por el Estatuto, había colocado al magisterio en la situación salarial más atrasada de la administración pública provincial (*Claves* 4/5/1973). Es decir, que la idea de la docencia como la de un sector compuesto por profesionales de clase media y “apóstoles” de la educación, no se condecía con las condiciones materiales en que vivían.

Todos los factores mencionados, hacia comienzos de la década del 70, en un escenario de crisis política y económica y de agudización de la lucha de clases, llevaron a que las tensiones al interior de la docencia precipitaran, y en poco tiempo se lograra la asunción de la identidad de trabajadoras/es y la unificación gremial. Sin dudas el Mendozazo, ocurrido el 4 de abril de 1972, fue un punto de quiebre en ese proceso.

El Mendozazo como inflexión. Guardapolvos manchados”, lucha e identidad

*El Mendozazo, fue como un baño de sangre para los maestros.
Entendimos que las luchas debían darse junto al pueblo.*

Josefina Orozco²

En 1972, en pleno clima pre Mendozazo, los/as docentes iniciaron el año con una huelga por tiempo indeterminado que comenzó el 17 de marzo, y presentaron un pliego de reivindicaciones que incluía reclamos por: actualización del índice docente, retorno al régimen jubilatorio anterior, bonificación por dedicación exclusiva y por zona inhóspita, entre otros. También se constituyó un “tribunal de honor” para juzgar los casos de inconducta gremial “tales como la actitud de posibles rompehuelgas”. Además comisiones de control recorrerían escuelas e informarían a la mesa del plenario y al tribunal de honor “acerca de posibles casos de asistencia de maestros” (*Mendoza*, 17/3/1972). La medida fue acompañada de una marcha masiva a la que asistieron 4000 maestros/as. Cordones policiales impidieron que la manifestación llegara a la Casa de Gobierno, y los dirigentes Quintana y Garcetti fueron detenidos, lo cual generó indignación en el gremio y produjo nuevas y cada vez más masivas manifestaciones.

Josefina Orozco, dirigente docente histórica, fue una de las pocas mujeres que fue parte de la conducción. “Fina”, hija y nieta de docentes, nunca quiso ser maestra: “Yo quería ser abogada o actriz pero mi mamá me dijo tenés que ser maestra (...) Incluso cuando me recibí, en el año 55, no me quise comprar el guardapolvos, al principio usaba el de tres tablas de normalista”. Sin embargo apenas comenzó a ejercer la docencia Fina señala que sintió el despertar de su “vocación”: “Cuando los primeros niños empezaron a leer se me despertó el amor de madre, sentí que el corazón me iba a explotar”. A lo que agrega “Trabajaba en una escuela rural y cuando

2 Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero y Alejandro Sanfurgo a Josefina Orozco, militante y dirigente docente, Mendoza, noviembre de 2012.

terminaba la jornada salíamos a pedir donaciones para los niños”. También, era consejera de las familias “¡qué no hacía una maestra por el bienestar de los niños!”. Josefina hace hincapié en las tareas de cuidado, prolongación del rol materno, presente en las docentes: “todas éramos así, siempre a disposición de la comunidad, teníamos una gran vocación social”. Luego de trabajar en escuelas rurales de Luján y Maipú, Fina fue a trabajar a las campañas de alfabetización, ahí conoció a la gente de la Unión Gremial de Educadores de Mendoza (UGEM) “mal llamados maestros católicos porque de caridad y de espíritu cristiano no tenían absolutamente nada”³. A partir de su contacto con UGEM, en marzo de 1972 pasó a integrar la mesa del plenario en 1972:

El 17 de marzo del 72 empieza la lucha y es mi primera actuación, yo creo que lo prepararon para que me asustara y me fuera. Ese día nos juntamos en el monumento a Sarmiento, cuando llegamos vemos una tanqueta del ejército que aparece... estaba Cora Cejas dirigente comunista... lloviznaba. Se acerca el Dr. Frías, nuestro abogado y nos dice: han detenido a Garcetti, tenés que ir al arzobispado a pedir que nos retiren las tanquetas. Fui, le besé la mano al Buteler horrible y le dije, mire, necesito que llame a la casa de gobierno y pida que me retiren las tanquetas para poder llevarme a la gente y él me dijo: ah! pero no tengo jurisdicción y yo le dije buenos días y me fui. Entonces fuimos a la casa de gobierno, ahí rodeamos la primer fuente y Frías me dice, tenés que dirigir unas palabras a las bases (eran muy estructurados y educaditos). Yo no sabía qué decir, miro alrededor y estaba lloviznando, así que miro a las chicas con los paraguas y digo: Como en aquel 25 de mayo de 1810 estamos aquí para reclamarle a los que detentan el poder que se ocupen de sus maestros, porque si están ahí, en ese lugar es porque tuvieron un maestro que les enseñó a leer y escribir⁴.

3 Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero y Alejandro Sanfurgo a Josefina Orozco, militante y dirigente docente, Mendoza, noviembre de 2012.

4 Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero y Alejandro Sanfurgo a Josefina Orozco, militante y dirigente docente, Mendoza, noviembre de 2012.

Tal como señala Fina, en las últimas semanas de marzo de 1972, el clima social comenzó a agravarse. El 20 de marzo se inició la segunda semana de paro y el 21 se realizó un acto en la plaza Sarmiento en desagravio por lo ocurrido el día 17. El acatamiento había sido masivo y a partir de ese día contaban con el apoyo de los profesores de secundaria, pese a que el gobierno declarara la ilegalidad de la huelga. A esta altura el gobierno amenazó con retrogradar a escalafones inferiores a los huelguistas que poseyeran cargos jerárquicos así como con trasladarlos de escuela y disminuir puntaje a aquellos/as que adhirieran, lo cual generó nuevas y multitudinarias movilizaciones. El 24 se realizó un acto en la plaza San Martín mientras Gabrielli llamaba por todos los medios a los docentes a “deponer su actitud”. El clima se fue tensando cada vez más, cuando el gobierno decidió poner a disposición de la justicia a 5 docentes que integraban la junta de disciplina gremial o Junta de Honor, constituida en el plenario de comienzos de marzo por “coaccionar a los maestros a abandonar sus tareas” (*Mendoza, 25/3/1972*).

Durante la jornada de lucha del Mendozazo, las maestras que se hallaban en paro por tiempo indeterminado, fueron las primeras en ser brutalmente reprimidas por la policía. Este hecho provocó un generalizado repudio, ya que las “maestras-madres” fueron víctimas de una represión policial que coloreó los blancos guardapolvos con el agua azul de los tanques Neptuno, imagen que quedó grabada en el imaginario colectivo local.

Josefina Orozco protagonista de esa jornada señala:

El 4 de abril, es el Mendozazo. Ese día se decidió ir a la casa de gobierno. Nosotros fuimos a la CGT que estaba Fiorentini y le dijimos que lo íbamos a acompañar. La idea era que la marcha fuera pacífica porque así era la idea de él, medio derecho... nosotras ofrecimos nuestros profesores de educación física con brazales para identificar la manifestación. Nos íbamos a reunir en Chile y Montevideo, teníamos la sede ahí... entonces estaban llegando las maestras de guardapolvo blanco, cuando de repente aparecen caballos y tanques, Gabrielli había renunciado ya. Frías sale y les pide 10 minutos para retirar a los docentes, y nos dijeron: les damos 5 minutos pero no fueron 5. Ahí nomás, los

*caballos aplastaron a las maestras contra la vereda, nos tiraron con los carros hidrantes que te tiran al suelo por la fuerza del agua y el agua nos coloreó los guardapolvos*⁵.

Sin dudas, la participación en el Mendozazo significó un quiebre en sus identidades como trabajadoras. Las prácticas organizativas desarrolladas en esos años y la experiencia acumulada en los conflictos los/as acercaron a los sectores de trabajadores/as y abonaron su conciencia de clase. De hecho, en los meses posteriores al Mendozazo surgió el SUTE (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación). Comenta Josefina Orozco:

Muchos nos refugiamos en casas vecinas, otros corrieron a la sacristía de la iglesia de los Jesuitas, pero a los pocos minutos, nos volvimos a juntar, porque nadie quería irse. Me llaman de la sacristía de los jesuitas que fuéramos a retirar a unos rebeldes que estaban ahí. Vamos con otros delegados a buscar a esos rebeldes, todos teníamos los guardapolvos de azul [...] Los maestros que se habían refugiado ahí nos dicen, nosotros queremos acompañar al pueblo, vamos a Casa de Gobierno.

En medio de las corridas y la confusión, nos envalentonó ver cómo nuestros guardapolvos blancos, quedaron convertidos en banderas [...] Como no había pancartas, ni carteles para llevar, recogimos dos palos del suelo y colgamos nuestros guardapolvos blancos, teñidos de azul. Eran nuestras banderas. Cuando llegamos a Casa de Gobierno, todo el mundo abrió camino y nos hicieron pasar al frente". Llegamos a casa de gobierno y la gente dijo: "ahí vienen los maestros ahí vienen los maestros" y nos subimos adonde estaba hablando Fiorentini [...] llegaron camiones con gases y nos asfixiaron. Empleados de Agua y Energía nos dijeron: tápense la cara y dennos las manos y nos empezaron a cruzar a upa al otro lado, al barrio Bombal [...] ahí las vecinas,

5 Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero y Alejandro Sanfurgo a Josefina Orozco, militante y dirigente docente, Mendoza, noviembre de 2012.

chicas chetas como les dicen, nos insultaban: miren lo que han hecho las maestras.⁶.

Tal como señala Josefina, la lucha en las calles y la represión sufrida por parte de las fuerzas de seguridad, significó un quiebre en su proceso de constitución identitario. El enfrentamiento callejero con la policía y la lucha en conjunto con otros sectores de trabajadores fue una inflexión en la percepción de sí mismas y de las luchas obreras en general. A partir de ese momento la unidad gremial cristalizó en el surgimiento del SUTE.

Luego del Mendozazo si bien las acciones de protesta en general descendieron, la docencia siguió movilizada. En mayo de 1972 el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) declaró una huelga en reclamo por el aumento del 15% decretado por el gobierno nacional “que vuelve a colocar a los docentes por debajo del salario vital mínimo que percibe cualquier obrero no calificado” (*Mendoza, 4/4/1972*).

Al no obtener respuestas por parte del gobierno, un nuevo plenario decidió abandono masivo de actividades (16/5) para concurrir al aeropuerto a recibir al interventor, y a partir del 17 abandono de tareas en la última hora, en caso de no tener respuestas. La propuesta de Gibbs no satisfizo al sector⁷ frente a lo cual, la mesa directiva del plenario provincial decidió la aplicación del plan de lucha que consistía en “abandono de tareas una hora por turno con retiro de alumnos y quita de colaboración a toda acción de asesoramiento y la no concurrencia a actos oficiales y públicos” (*Mendoza, 18/5/1972*). Además se reunió un plenario, el cual decidió un plan de acción “sin medidas de fuerza” a aplicarse a partir del 22 de mayo y hasta el 23 de junio⁸.

6 Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero a Judith Carunchio, militante y dirigente docente, Mendoza, marzo de 2013.

7 A su regreso a la provincia Gibbs ofreció otorgarle al magisterio la bonificación por dedicación exclusiva, pero quitando la bonificación por asistencia y sin reintegrar los días descontados por paro.

8 El plan de acción incluía: retirar la colaboración de cualquier actividad extraescolar, realizar reuniones de padres, realización de los actos escolares en las aulas, campañas

Durante el mes de julio el Acuerdo de Nucleamientos Docentes declaró un paro para los días 5 y 6. En setiembre el gobierno realizó un nuevo ofrecimiento que consistía en la conformación de una comisión integrada por el gobierno para estudiar un probable aumento en el índice por dedicación exclusiva, propuesta que fue rechazada por el plenario provincial (*Mendoza*, 6/09/1972).

Hacia fines de octubre, un nuevo plenario de delegados escolares aprobó un plan de acción gremial que constaba de dos etapas. La primera de “petición y movilización” (del 27 de octubre al 6 de noviembre) preveía una concentración para la entrega de petitorio al gobierno, participación en el congreso de CUTE (Central Unificadora de Trabajadores de la Educación) para pedir solidaridad, campaña de esclarecimiento en el interior de la provincia y movilización con los gremios de la Intersindical de Gremios Estatales. La segunda etapa preveía un paro para el 7 de noviembre, en caso de no obtener respuesta. El primer paso del plan de lucha se cumplió con éxito. Una masiva concentración que reunió a 1000 maestros/as, entregó al interventor un petitorio de ocho puntos⁹. Al no obtener respuesta por parte del gobierno y en reclamo por la reincorporación de maestras cesanteadas, el día 7 de noviembre se cumplió el paro tal como lo establecía el plan de lucha. En esos días el SUTE en formación también afianzó su participación en la Intersindical de Gremios Estatales.

A su vez, los representantes del gremio de Mendoza, SUTE en formación, concurren al congreso de CUTE realizado en Santa Fe a fines de octubre, para solicitar solidaridad con la lucha provincial,

de esclarecimiento, visitas domiciliarias, reparto de boletines informativos para la opinión pública general, y en el ámbito legal, acciones contra el gobierno provincial tanto individuales como colectivas (*Mendoza*, 18/5/1972).

9 Trataba sobre: remuneraciones, régimen jubilatorio, derecho a huelga, situación de las maestras de escuela hogar y artes femeninas, normalización de la situación de la Dirección Provincial del Menor, régimen de concursos, regularización de la situación de maestros alfabetizadores, regularización de la mutual MEOP (Mutual de Empleados y Obreros de la Provincia) (*Mendoza*, 27/10/1972).

consiguiendo que todas las entidades de la central adoptaran el plan de lucha provincial¹⁰.

El año 1973 se inició en un clima de crecientes protestas. La apertura de las negociaciones colectivas y la falta de respuestas por parte del gobierno contribuyeron a caldear el clima social. En enero, obreros y empleados públicos convocaron a una serie de paros en reclamo por el incremento en la cuota de la mutual, reincorporación de los contratados a los que no se les había renovado el contrato, reducción de los descuentos jubilatorios, entre otros. (*Mendoza*, 23/01/1973). Esta medida, al igual que otras, contaba con el apoyo de la Intersindical de Gremios Estatales. Los/as docentes si bien estaban en pleno receso, apoyaron estas medidas y anunciaron que se plegarían una vez concluido el receso de verano (*Mendoza*, 23/01/1973).

Para el mes de marzo la conflictividad social fue en ascenso. Se produjeron masivas manifestaciones protagonizadas principalmente por estatales, siendo hacia fin de mes, nueve los gremios que sostenían medidas de fuerza. En ese contexto de paralización de la actividad pública, el interventor Gibbs debió renunciar. Mientras tanto, el 11 de marzo luego de 18 años de proscripción, el peronismo había vuelto al poder de la mano de la fórmula Cámpora–Solano Lima a nivel nacional y Martínez Baca–Mendoza a nivel provincial. En este nuevo escenario las motivaciones de la protesta no eran meramente económicas. Señalaba el diario *Mendoza* que una frase que se escuchó en las asambleas de los diferentes gremios fue “Este gobierno (el de la Revolución Argentina) ha creado problemas y debe dejarlos solucionados antes de irse” (*Mendoza*, 23/03/1973).

La última semana de marzo, momento en que asumió el nuevo interventor Díaz Bessone, los poderes judicial y ejecutivo estaban paralizados. Los/as docentes por su parte, habían establecido un plan de

10 Establecía: actualización del índice remunerativo conforme lo dispone el Estatuto (1–46, 50 aproximadamente), derogación de la reforma educativa, reintegro de los días descontados por huelga, retorno al régimen jubilatorio anterior, disposición del 25% del presupuesto destinado a educación en beneficio del pueblo, entre otros (*Mendoza*, 2/11/1972).

lucha que preveía paros para el 4 y 10 de abril. El nuevo interventor decidió postergar el inicio de clases para el 1 de abril, tratando de ganar tiempo en la búsqueda de soluciones.

El nuevo gobierno tuvo reuniones esa misma semana con los dirigentes gremiales. Mientras se llevaban a cabo dichas reuniones, el 26 de marzo, en la explanada de la Casa de Gobierno se produjo una multitudinaria marcha en la que confluyeron los gremios estatales, judiciales, docentes y trabajadores de la salud.

La nueva intervención anunció un contundente paquete de medidas que no satisfizo a dos sectores: sanidad que reclamaba la sanción del estatuto escalafón y magisterio que exigía que los aumentos salariales se realizaran respetando el Estatuto. Sobre la magra oferta realizada al magisterio una editorial del diario *Mendoza* señalaba:

Al parecer algunos altos funcionarios del actual Poder Ejecutivo provincial hacen una valoración muy especial del trabajo docente [...] la mayoría de las mujeres son casadas, la mayoría de las docentes son casadas, ergo ¿para qué quieren tanto dinero las maestras mujeres casadas? (Mendoza, 14/4/1972).

Para el periodista, ese razonamiento partía de los siguientes presupuestos

Que la mujer por su condición no puede ganar un salario igual que un varón, porque no es jefe de familia; que la mujer que trabaja debe ser al hombre lo que una empresa deficitaria es al Estado [...]; que siendo la instrucción pública laica, pública y obligatoria deben hacer su aporte económico para mantenerla (Mendoza, 14/4/1972).

Luego de anunciadas las medidas, los/ maestros/as en asamblea decidieron un plan de lucha de contemplaba paros progresivos: 24 hs el 12 de abril, 48 hs el 17 y 18, y 72 hs. a partir del 24. Los paros fueron masivos y acompañados de multitudinarias manifestaciones. Las respuestas por parte del gobierno en pos de solucionar el conflicto docente fueron diversas. Se

intentó tras varias mesas de negociación y amenazas de represión desactivar el conflicto, pero los/as docentes no estaban dispuestos a dar marcha atrás con ninguna de las reivindicaciones planteadas. Luego del primero de los paros, el gobierno realizó un nuevo ofrecimiento¹¹. Sin embargo, un plenario de delegados decidió continuar con el plan de lucha que establecía paros semanales de 72 hs hasta el 25 de mayo (día en que asumían las autoridades electas) y repudiar las medidas de seguridad que habían impedido manifestaciones docentes; así como negarse a integrar una comisión con representantes del gobierno para estudiar la problemática educativa.

A partir de mayo y en vísperas de la asunción de las nuevas autoridades, el gobierno prohibió todo tipo de reuniones políticas y gremiales. Durante las últimas semanas de gobierno, la intervención de Díaz Bessone realizó nuevos ofrecimientos a los maestros¹². Un plenario de delegados que se reunió luego de los anuncios, rechazó la propuesta y proclamó un repudio generalizado “hacia todos aquellos que han representado o colaborado con el sistema de facto que ha llevado al país y a la educación popular argentina a la crisis en que vivimos”. Las huelgas de 72 hs continuarían hasta el 24 de mayo (*Mendoza*, 17/05/1973).

Finalmente, una vez asumido el nuevo gobierno, el gobernador Martínez Baca elevó a la Legislatura un proyecto de ley por el cual otorgaba a los docentes el índice 2700, 50% de rebaja para viajar en ómnibus, reintegros anuales por gastos en útiles y pago de días de huelga, entre otros. Estas medidas significaron para el gremio “una solución momentánea para la afligente situación que vive el magisterio”. Los meses siguientes fueron de tregua con el gobierno, tregua que duró poco debido a que no pasó mucho tiempo para que el intento redistribucionista del gobierno peronista –Pacto Social– encontrara límites tanto internos y externos (*Mendoza*, 17/05/1973).

11 Se otorgaba beneficios para los suplentes (se les incorporaba los ítems por zona inhóspita, salario familiar y dedicación), y jubilados (se les reconocía la bonificación por dedicación exclusiva).

12 Se aplicaría el índice 23,50 concedido por la Nación y un adicional de cuatro puntos, ofrecimientos que fueron considerados “escasos y frustrantes por el gremio” (*Mendoza*, 11/05/1973).

De víctimas a actoras secundarias: el papel de las mujeres en el Mendozazo según la historiografía local

Pese a lo analizado anteriormente, la ausencia de las luchas docentes en los relatos historiográficos es llamativa. En el caso de los relatos sobre el Mendozazo se sostiene que quienes en un primer momento fueron protagonistas de esta jornada fueron las maestras, las cuales fueron reprimidas salvajemente en la mañana del 4 de abril. Sin embargo, al abordar este hecho, la historiografía local opta por presentar a las mismas como víctimas inocentes o como actoras secundarias del conflicto. Dentro de la primer tradición¹³ encontramos a Sacchero quien apela a la figura de las docentes como las *víctimas* del conflicto, y a Lacoste quien sostiene que “la agresión policial cayó sobre el segmento más *débil* de los disconformes: las maestras... lo cual genera mayor indignación entre los obreros” (Lacoste, 2004: 179).

Para indagar en las causas por las cuales se presenta a las maestras como víctimas, consideramos menester comenzar por poner al descubierto los fundamentos sexistas sobre los que se construyen los registros históricos desde distintas tradiciones políticas. Entonces nos preguntamos, en primer lugar: ¿a qué se debe que las maestras aparezcan como sujetos débiles o secundarios? Y ¿Qué valor se le da al papel jugado por las mujeres en el conflicto?

Las exploraciones que han surgido del primero de los interrogantes nos lleva a indagar en la imagen de la maestra asociada a la “debilidad”, la cual está relacionada con los núcleos de sentido que se supone conforman lo “femenino”, que pueden resumirse en las siguientes características: la intimidad, la reproducción, la afectividad, la dependencia emocional y económica, la subordinación jerárquica frente a la autoridad, la fidelidad, la pureza (Morgade, 1997).

Graciela Morgade sostiene que las prácticas que conforman el trabajo docente en la escuela primaria argentina presentan una importante continuidad con las notas constitutivas del género, por lo cual, la maestra

13 Por ahora sólo nos ocupamos de la historiografía conservadora.

ocupa el papel de madre educadora (Morgade, 1997: 18). Al abordar la dimensión simbólica del trabajo docente la autora señala que “la habilidad superior de las mujeres para educar a los jóvenes junto con el supuesto papel ‘natural’ de las mujeres como asistentes de los hombres, eran su *leitmotiv* conceptual: la madre educadora de los hijos propios y de los otros” (Morgade, 1997:22). Esta estrecha relación entre la docencia y los núcleos de sentido que conforman lo “femenino”, sin dudas está presentes en las reconstrucciones históricas del Mendozazo y también en la memoria colectiva, lo cual nos lleva a pensar que las significaciones de género asignadas a las docentes a partir del proyecto político-pedagógico normalista seguían siendo hegemónicas en la Mendoza de los años 70.

Sacchero al tratar de explicar las causas “lógicas” por las cuales las maestras fueron reprimidas se pregunta por qué el gobierno ejerció la violencia contra ellas si “la mayoría eran mujeres [...] docentes, cultas” las cuales por su condición de mujeres y maestras no podían estar manejadas por gente con “malas intenciones”. A su vez, el periodista Aldo Montes de Oca en su trabajo sobre el Mendozazo afirma “La policía a caballo cargó sobre el grupo de maestras indefensas [...] con una cobardía que excedía la cobardía habitual de las patotas policiales apaleando indefensos ciudadanos [...] descargando mandobles de planos sobre las cabezas y las espaldas de aquellas mujeres, algunas de las cuales podrían haber sido madres de los asesinos” (Montes de Oca, 1996:111).

La concepción de la docencia como una extensión de las capacidades maternas de las mujeres y la idea de una tendencia “natural” de las mismas como educadoras, asegura en palabras de Morgade, una “dulcificación” de la enseñanza escolar (Morgade,1997:68). Esto entraba en contradicción con la imagen de estas mujeres luchando en las calles, que hasta llegaron a “insultar” mientras eran reprimidas (Sacchero 2001:25).

Otro elemento recurrente en el discurso de la historiografía conservadora mencionado al comienzo, es la idea de las maestras como víctimas, tal como sostiene Sacchero a lo largo de su trabajo. Al colocar a las docentes en ese lugar, se las despoja de su condición de trabajadoras que salieron a la calle a luchar por sus derechos, a la vez que se invisibiliza la tradición de lucha del gremio docente en la provincia.

El conflicto entre el gobierno y los/as trabajadores/as de la educación se remontaba, en el corto plazo, a los primeros años de la autodenominada Revolución Argentina. El ciclo lectivo de 1970 había finalizado con un paro, en abril del año siguiente se llevó a cabo una masiva huelga que luego de varios intentos de negociación desembocó en un paro por tiempo indeterminado frente a lo cual el gobierno decidió que la medida fuera declarada ilegal y que la policía supervisara la asistencia en las escuelas. El ciclo lectivo de 1972 también se inició con una huelga por tiempo indeterminado y numerosas manifestaciones docentes. Es decir, que estas débiles y maternas maestras había protagonizado algunos de los principales conflictos que habían tenido en jaque al gobierno de facto. En esa dirección, Marcos Garcetti, secretario general del gremio durante esos años, entiende que “la gran debilidad [del gremio] fue su escasa interpretación del fenómeno político [...] porque las mujeres no hacían un análisis político de si esto convenía en este momento, o si esto generaba tal o cual respuesta. Las mujeres linealmente planteaban ‘esto nos corresponde y vamos por ello’... y eso hace inmanejable el tema de la negociación... porque el poder político esas cosas no las entiende”. El dirigente también señala que “el gremio tenía una fuerza que el gobierno no había podido controlar [ya que] empezaba a tener claro cuáles eran sus derechos”. A su vez “tenía como contrapartida, la imposibilidad de una negociación ‘torcida’ con la conducción, debido la ‘transparencia’ de la mujer” (Garcetti en Sacchero, 2001: 46).

Otro elemento que queremos destacar aquí, es que así como educar a niños y niñas formaba parte de las supuestas tareas naturales de las mujeres, el ocupar espacios de decisión, no formaba parte de esa “condición femenina”. El gremio docente a lo largo de su historia estuvo conducido la mayor parte de las veces por varones, al igual que los cargos de supervisores, directivos y funcionarios. Resulta revelador el testimonio de Garcetti cuando señala la incapacidad de las mujeres a la hora de realizar correctos análisis políticos, así como el problema que implicaba, la poca docilidad de las docentes a la hora de las votaciones.

Por último, respecto de las genealogías de estos procesos vale la pena señalar, que la tradición de lucha de los/as docentes se remontaba a las primeras décadas del s XX. Ya en 1919 masivas huelgas de alcance

nacional habían sido protagonizadas por maestras mendocinas, es decir que si observamos este proceso en el largo plazo podemos ver una serie de continuidades así como de rupturas, en las prácticas de lucha. Ya durante esa gran huelga, la solidaridad de clase, las instancias asamblearias, la movilización y la radicalidad de los planes de lucha estaban presentes. Mirta Lobato señala que, hacia 1919 las maestras no se identificaban como trabajadoras, y que a las organizaciones sindicales les resultaba difícil

compaginar unas prácticas gremiales que se estaban construyendo asociadas con la ‘virilidad’, la fuerza y la acción organizada con las experiencias de las mujeres, donde el trabajo asalariado y los tiempos de protesta se encontraban condicionados por las obligaciones del trabajo reproductivo” (Lobato, 2007:118).

En esa dirección, señala Lobato, “llama la atención la decisión de un grupo de docentes mendocinas de organizarse y utilizar en sus reclamos metodologías mucho más extendidas entre trabajadores de fábricas y talleres” (Lobato, 2007:154). Es decir que las luchas de los ´70 fueron herederas de las experiencias de organización de las maestras de 1919, quienes fundaron el primer gremio docente del país (Maestros Unidos) que ingresó a una central obrera (FOP y FORA) (Crespi, 1997: 152).

En ese momento la idea de la maestra–madre, tenía sin dudas mucho más vigencia que durante la época aquí analizada, así como era hegemónica la concepción de la docencia como una profesión más que como un trabajo. Además, durante 1919 estas mujeres “rara vez habían salido [...] hacia el mundo exterior. Como alumnas primero y maestras después, permanecían en la escuela entendida como segundo hogar” (Crespi, 1997: 167). En los ´70 en cambio, al calor de un contexto de radicalización de la lucha de clases, de incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y de apertura del espacio político para las mismas, las docentes mantuvieron planes de lucha que las llevó de la escuela a las calles periódicamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957–1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- DONAIRES Ricardo (2009) ¿Desaparición o difusión de la “identidad de clase trabajadora”? *Conflicto Social*. Buenos Aires, Año 2, N° 1, Junio.
- LOBATO Mirta (2007) *Historia de las trabajadoras en la Argentina, 1869–1960*, Buenos Aires: EDHASA.
- MONTES DE OCA (1996) *Sin galera y sin bastón. Una historia del Mendocino*. Mendoza: Ediciones La Sopaipilla.
- MORGAGE Graciela (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870–1930*. Buenos Aires: Miño y Dávina Editores.
- O'DONNELL Guillermo (1977) “Estado y alianzas en la Argentina, 1956–1976” en *Desarrollo Económico* n° 64. Buenos Aires Vol. 16.
- PERROT Michele (2008) *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RODRIGUEZ AGÜERO Laura (2011), “Inestabilidad política, conflictividad social y crisis económica en la Mendoza agroindustrial, 1969–1976” en Chavez (comp) *Las redes político religiosas mendocinas de los setenta*. Mendoza: FCPyS.
- SACCHERO Carina (2001) *El Mendocino*. Tesis de Licenciatura inédita. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- THOMPSON, Edward. P. (2002), *Antología*. Barcelona: Crítica.

Fuentes

- Diario *Mendoza*, de mayo de 1972 a mayo de 1973.
- Revista *Claves*, de mayo de 1972 a mayo de 1973.

Entrevistas

- Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero y Alejandro Sanfurgo a Josefina Orozco, militante y dirigente docente, Mendoza, noviembre de 2012.

Entrevista realizada por Laura Rodríguez Agüero a Judith Carunchio, militante y dirigente docente, Mendoza, marzo de 2013.

ORGANIZACIÓN Y LUCHA DOCENTE EN LA MENDOZA DE LOS '70

GABRIELA SCODELLER

Introducción

A inicios de los años '70 los docentes representan el 9,5% de la masa de asalariados en la provincia. Estamos hablando de unos 23.000 trabajadores aproximadamente, de los cuales el 62% son mujeres (Censo de Población 1970). Lejos de la situación de privilegio en que muchas veces se los y las ubica, sus salarios se asemejaban bastante a las de un obrero calificado.

Sin embargo, este dato poco nos dice acerca de la identificación de los y las docentes como parte de ese colectivo más amplio de trabajadores. Para intentar aproximarnos parcialmente a esta cuestión, podemos empezar por conocer sus luchas, reclamos y formas de organización.

En este texto presentaremos apenas una pincelada ilustrativa del terreno en que se movía la docencia primaria mendocina en la primera mitad de la década del '70, donde el Mendozazo (abril de 1972) constituyó un punto de inflexión en el proceso de construcción de esa identidad como trabajadores, que nos sirve para periodizar su historia en esos años.

Hitos de una larga tradición de luchas

La docencia mendocina tenía una larga trayectoria de luchas; desde las huelgas de fines de la década del '10 por salarios adeudados, violentamente reprimidas por el gobierno de Lencinas (De la Vega, 1997; Marianetti, 1970) que dejaron su impronta no sólo en el plano provincial sino también nacional. Impulsadas por la Asociación Maestros Unidos, su reclamo recibió la solidaridad de la Federación Universitaria Argentina (FUA) y de la Federación Obrera Provincial (FOP), construyendo una unidad en la acción con el sector obrero poco común para la época, puesto que la FOP

había declarado una huelga general provincial (Crespi, 1997). Eran los años en que circulaban publicaciones como *Idea* y las corrientes de izquierda tenían una fuerte influencia en el gremialismo, con referentes como las maestras Angélica Mendoza y Florencia Fossatti (Satlari, 2009).

Sin embargo, el camino recorrido desde entonces hasta los años en que se ubica este artículo, no fue un proceso lineal ni exento de complejidades. Era palpable entre la docencia mendocina aquello de que “no era propio de un maestro comportarse como un obrero cualquiera”, concepción que traía aparejadas dificultades a la hora de organizarse por el reclamos de sus derechos (Balduzzi y Vázquez, 2000).

A la Agrupación Maestros Unidos siguieron una infinidad de agrupamientos de variada duración, características y tintes político-ideológicos. Un momento en que todas las agrupaciones por entonces existentes se aglutinaron fue en 1958, en el Congreso General del Magisterio, en torno al reclamo por el Estatuto Docente (Dufour y Mazei, 2007). Efectivamente, un salto cualitativo en este proceso de construcción identitaria como parte de la clase trabajadora, se dio hacia fines de los años '50, y más precisamente vinculado a las luchas para lograr la sanción de dicha herramienta legal.

Como parte de un proceso más general, fue de la mano de las crecientes luchas locales y huelgas nacionales que se desarrollaron desde la segunda mitad del siglo, que aparece un debate en torno a la forma de organizarse. Para quienes resaltaban los aspectos técnicos del quehacer docente, la manera de organizarse debía emular la de los colegios de las profesiones liberales; en cambio, para quienes los docentes estaban más próximos al colectivo trabajador, la referencia era la organización sindical (Balduzzi y Vázquez, 2000).

Entrando en los años '70, un mapeo de la conflictividad gremial en Mendoza para los últimos años de la autodenominada ‘Revolución Argentina’ (1969–1972), muestra como protagonista principal de los mismos al sector estatal, siendo quienes llevaban adelante estas luchas con mayor intensidad y duración en el tiempo, los sectores vinculados a la salud y a la educación (Scodeller, 2010).

Por aquellos años, el Sindicato del Magisterio no solo era uno de los más importantes numéricamente, sino también uno de los más

movilizados. Hacia fines de los años 1970 había ganado las elecciones internas una conducción combativa. Propio de un clima de época del cual parte del sindicalismo mendocino no estuvo al margen, las decisiones y elaboración de los respectivos planes de lucha se decidían en instancias democráticas con participación de las bases, como eran las asambleas y los plenarios en que participaban delegados y afiliados. La masividad de estos encuentros obligaba a realizarlos en la Asociación Mendocina de Box.

Como veremos seguidamente, la lucha docente por estos años giró en torno a los siguientes reclamos: retorno al régimen jubilatorio anterior; aumento salarial; y anulación de la reforma educativa impulsada por el gobierno.

Las reivindicaciones por salario y condiciones de trabajo

Veamos brevemente cómo afrontaba el gremio el reclamo por reivindicaciones salariales y de condiciones de trabajo. Sobre la situación de postergación salarial, el gobierno de la dictadura había implementado reformas al sistema jubilatorio y del Estatuto, y había anulado el régimen de concursos.

En nuestra provincia, el año 1969 se había caracterizado por un continuum de dos paros semanales que el gobierno del interventor Gral. J. Blanco ignoró sistemáticamente. Esta dinámica de lucha que decantó en una derrota del sector, llevó al cansancio de los maestros, divisiones internas y desilusiones con la conducción sindical, y al participacionismo con el gobierno.

Pero los docentes incorporan la experiencia dejada por este proceso y reformulan su acción. Es así que el año lectivo 1970 había concluido con una huelga docente, bajo una nueva conducción heterogénea pero combativa. A diferencia del año anterior, se realizaron asambleas en las cuales se estableció el plan de lucha a seguir, consistente ahora en paros progresivos. Es a partir de aquí que se fue consolidando la unidad del gremio, dado que al Sindicato del Magisterio se unen otros dos agrupamientos: la Unión Gremial de Educadores de la República Argentina y los maestros Independientes de San Rafael. Los principales referentes y representantes

de cada sector en la Mesa de conducción del Plenario eran Marcos Garcetti e Iram Asdrubal Quintana; Josefina Orozco de Muñoz; y Gabriel Montoro, respectivamente.

Ya en abril de 1971 los maestros llevaron adelante una huelga que alcanzó el 90% de acatamiento. Realizaron también una marcha silenciosa por las calles céntricas que abarcó tres cuadras, convirtiéndose en una de las manifestaciones más numerosas de aquellos años. Sin embargo, el Plenario de mayo mostraba cierto cansancio de las bases: se reduce la diferencia entre el sector que deseaba continuar con los paros progresivos (303) y aquel que pretendía suspenderlos (209) –mientras que sólo un 5% de los allí presentes defendió la huelga por tiempo indeterminado–.

Meses después el conflicto aún continuaba. El 21 de junio se dio por concluida la tregua concedida al gobierno para negociar, y el Plenario del día 25 decidió un paro por tiempo indeterminado, ahora por 438 votos contra 133. El Plenario además otorgó un voto de repudio al recientemente electo subsecretario de Cultura y Educación, I. Farrando, quien a raíz de ello renunció a su cargo. La acusación contra este funcionario se basaba en que éste se había desempeñado como director de una de las pocas escuelas que trabajó durante la lucha docente. Ese mismo día 25 se realizaron dos importantes manifestaciones.

El gobierno de F. Gabrielli (interventor civil miembro del P. Demócrata) respondió declarando ilegal la medida de fuerza. Estableció además que sería la policía la encargada de relevar la asistencia en las escuelas. Frente a este intento de intimidación y disciplinamiento, el gremio optó por salir a la calle. Realizó una marcha de la que participaron unas 2.000 maestras, quienes al pasar frente a la Casa de Gobierno coreaban: *“represión no, justicia sí”*.

Es importante destacar que en este proceso, los docentes fueron apoyados por padres, grupos de sacerdotes terciaristas, otras agrupaciones docentes y gremios; aunque también se expresaron voces contrarias al paro.

Finalmente, el gobierno provincial prometió a los maestros una bonificación por asistencia de \$5.000m/n., sin descuentos hasta el 31 de diciembre, que oportunamente sería incorporado al índice. Esta propuesta

fue aceptada por un Plenario a principios de julio, que por prácticamente el 80% de los votos (435 contra 112) resolvió el levantamiento de las medidas de fuerza. Como consecuencia del conflicto se produjo también la renuncia de otro subsecretario de Cultura y Educación, H. Corvalán Lima, y el congelamiento de una reforma educativa inconsulta, que avanzaba sobre la privatización de la escuela pública.

Pero el año lectivo 1972 encontró nuevamente sobre la mesa del director de Enseñanza S. García, un petitorio elaborado por el Magisterio que constaba de 15 puntos. Los docentes reclamaban: incremento del índice docente (en ese momento en 1.250 puntos, que debería elevarse alrededor de los 2.000 puntos); bonificación por dedicación exclusiva como regía en el orden nacional; creación de la Mutualidad del Magisterio, independiente, única y funcional; retorno al régimen previsional establecido por el Estatuto del Docente; inclusión de bonificación por zona inhóspita, escuelas diferenciales y estado docente; cuestionamiento al decreto 5.198/71 por atender contra el desenvolvimiento de la escuela rural; situación previsional congelada de los jubilados docentes; regularización de concursos y de inscripciones fuera de término de los maestros de la Dirección del Menor; solución al problema de los traslados y ascensos para el caso de los suplentes enfermos; confirmación de los maestros de música; renovación de la campaña de los bonos voluntarios con la cual se recaudaron dos millones y medio de pesos viejos para las escuelas más desprotegidas.

El día anterior al comienzo del ciclo lectivo 1972 se realizó un plenario que declaró la huelga por tiempo indeterminado, por 308 votos contra 99 –estos últimos a favor de realizar paros alternados–. Allí se expresaron las voces de los afiliados, quienes no sólo se referían a sus reclamos puntuales, sino que se escucharon fuertes críticas hacia el gobierno provincial de Gabrielli. Este último, respecto del conflicto con los maestros, se había limitado a expresar: “*Hay motivaciones extragremiales. Ideologías extrañas*” (Revista Claves, 24.03.72: 5).

El miércoles 15 de marzo, primer día de clases, una manifestación de más de 3.000 maestras llegó y rodeó la Casa de Gobierno. A su paso por las calles de la ciudad eran recibidos con aplausos. La construcción de solidaridades en la calle tenía que ver con un ambiente de descontento

generalizado (inflación, aumentos de tarifas, proscripción política, censura y represión),

En estas condiciones de disposición a la lucha, en el marco de un paro por tiempo indeterminado, se encontraban los docentes por abril de 1972, cuando se produjo el Mendozazo –rebelión popular con lucha callejera que se prolongó por varios días–. Existían pues, desde el punto de vista de las clases dominantes, motivos para reprimirlos. No fueron simples “víctimas inocentes”, como ha pretendido mostrar cierta historiografía oficial.

Qué actitud tomar frente a la patronal

Retomando el proceso hasta aquí descrito, nos focalizaremos en describir cómo era la relación que establecieron los y las maestras respecto de su patronal, el Estado.

Después de haber acumulado la experiencia de tres años de lucha y de haber sufrido el desgaste a cambio de muy pequeños logros, los maestros –referenciándose en gran medida en la actitud asumida por el sindicato de la Sanidad (ATSA)– recrudescieron sus medidas de lucha frente a un gobierno que los había ignorado, y que sólo respondía cuando veía alterado el orden tradicional dentro del cual estaba acostumbrado a gobernar. Una vez considerado trunco el diálogo con el gobierno, las medidas de fuerza tomaron mayor intensidad.

En cuanto a la patronal, también modificó su actitud hacia los sectores en conflicto. De una postura que buscaba no involucrarse, que dejaba pasar las movilizaciones mientras la policía observaba y ordenaba el tránsito, donde no se prestaba importancia a las reivindicaciones ni se buscaba darles solución, se observa un cambio de táctica, consecuencia del avance de los y las trabajadores/as y del recrudescimiento de sus acciones.

Si en una primera instancia recurrió a la intimidación para disciplinar a los gremios en lucha, objetivo que no se logró; debió mostrarse dispuesto a buscar otro tipo de soluciones a los reclamos sindicales. No debe perderse de vista además, que el partido a cargo del gobierno de la provincia (P. Demócrata) debía mejorar su imagen frente al nuevo

contexto eleccionario que abría el Gran Acuerdo Nacional. Sin embargo, se coló en la escena el pueblo en la calle, lo que modificó sustancialmente estos planes.

Después del Mendozazo y de la mano de F. Gibbs, continuó el PD a cargo de la intervención provincial. Si bien en un primer momento éste mostró una actitud más dialoguista, finalmente no se tradujo en respuestas concretas. Por ejemplo, la bonificación por dedicación exclusiva se otorgó a cambio de la eliminación del plus por asistencia. Continuaron sin resolución la mayoría de las demandas del periodo anterior: salarios, previsión social y política educativa.

Las medidas de fuerza que adoptaron los trabajadores en esta etapa se modificaron dado que el Estado comenzó a aplicar descuentos por los días de huelga recurriendo por ejemplo, a la racionalización administrativa (Revista CLAVES N° 45, 26.05.72: 15).

La unidad que en general se estableció para enfrentar al gobierno en demanda por condiciones salariales y laborales, distó de aquella que logró establecerse en el plano de las políticas y reformas educativas, como veremos a continuación.

Disputas en torno a la política educativa

Aunque de un modo e intensidad distinta, las protestas por mejoras salariales y en las condiciones de trabajo mencionadas en el apartado anterior, fueron acompañadas por fuertes planteos en materia de política educativa. Como mencionamos, unos de los motivos de conflicto a inicios de la década del '70 fue la anulación de la reformas educativa impulsada por los sucesivos ministros de educación de la 'Revolución Argentina'.

Si bien como dan cuenta distintos artículos en esta publicación las disputas en torno a la cuestión educativa polarizaron el mundo docente con posterioridad a la asunción del gobernador Martínez Baca en 1973, podemos encontrar antecedentes a dicho proceso de politización y radicalización de los debates en los Congresos Educativos nacionales. Efectivamente, estos fueron un ámbito propicio para la discusión político-educativa, el encuentro e intercambio con trabajadores de otras provincias,

y para la construcción y potenciación de proyectos que se plasmarían más adelante en la elaboración de distintos proyectos de ley por parte de los mismos trabajadores.

Los meses de septiembre hasta diciembre de 1973 estuvieron teñidos por la confrontación que generó la iniciativa gubernamental de impulsar los “Seminarios educativos”, por los cuales una serie de jornadas de trabajo en las escuelas llevaría a la formulación de una nueva ley de educación provincial. Aunque con fuerte apoyo del Sindicato del Magisterio (docencia primaria) que entendía que se trataba de *“una oportunidad histórica para los docentes”* (Diario MENDOZA, 26.08.73: 7) y de la Asociación de Profesores de Cuyo (nivel secundario y universitario), el proceso produjo manifestaciones encontradas en amplios niveles de la comunidad educativa, sobre todo entre grupos de padres.

Desde la Federación de Padres, realizaron marchas y numerosas solicitadas en los medios de prensa bajo el lema *“Alerta Padres”*. Su accionar fue catalogado por la Asociación de Profesores de Cuyo como de *“prácticas totalitarias y golpistas”* (Diario MENDOZA, 23.09.73: 6). Por su parte, los sectores docentes opuestos a la propuesta del gobierno organizaron los llamados “Seminarios paralelos”, con numerosa concurrencia en San Rafael, Capital y Godoy Cruz. Estos afirmaban que *“se considera que en estas pautas hay conceptos que se oponen a la libertad de enseñar y aprender... que en ellas hay terminología foránea y extraña a nuestras tradiciones, que debieron ser profundamente analizadas para conocer sus alcances”* (Diario MENDOZA, 30.09.73: 13).

La discusión sobre política educativa había comenzado a profundizarse en nuestra provincia hacia el año 1971. Al respecto, una periodista de la época describe el clima de apatía que generaba en la provincia el tema de la reforma hacia principios de ese año: “Mientras en Buenos Aires la reforma educativa es cuestionada hasta en carteles callejeros y el descontento de los maestros toma forma de virulento ataque contra sus autores, en Mendoza el tema casi no ha sido debatido” (Revista Claves N° 16, 29.01.71: 14). Fue pocos meses después, en ocasión de realizarse el II Congreso Educativo, que los agrupamientos docentes mendocinos ya asumían una participación activa en estos debates nacionales.

Dicho encuentro se realizó en Mendoza en abril de 1971 (el primero se había realizado en octubre del año anterior en San Miguel de Tucumán). La finalidad de los mismos era discutir en torno a la nueva propuesta educativa del gobierno propiciada por Pérez Guillou, y avanzar en la redacción de una ley elaborada por los trabajadores de la educación.

La reforma que pretendía imponer la dictadura militar apuntaba a la aplicación del principio de subsidiariedad del estado, la descentralización administrativa, la transferencia del servicio educativo nacional primario a las provincias, una reestructuración que fragmentaba el sistema educativo, y la segmentación del sistema de formación docente que implicaría escalas salariales diferenciadas. (Gudelevicius, 2011).

Si bien no todos se opusieron a la reforma –la apoyaron los gremios nucleados en la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE)–, quienes sí lo hicieron –los gremios pertenecientes a la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) y al Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) fueron quienes, entre otras medidas de lucha, articularon los Congresos Educativos. La comisión organizadora de la Regional Cuyo estuvo integrada por el Sindicato del Magisterio, U.D.E.N. (Unión de Docentes de Escuelas Nacionales), la Asociación de Profesores de Cuyo (que nuclea a docentes de establecimientos secundarios privados, estatales y universitarios), el Ateneo de la Educación Popular Argentina, y el Centro Cuyano de Estudios Sociales.

Partiendo del análisis de la fragmentación existente, el planteo de los distintos sindicatos y nucleamientos docentes era trabajar en función de una ley de educación pública que abarcase al sistema educativo en su conjunto. Además observaban y denunciaban el avance de una *“tendencia a la privatización que implica el renunciamiento por parte del Estado, a una de sus funciones esenciales”* (MENDOZA, 24.09.70: 7).

Puesto que, afirmaban, el problema educativo afectaba a la sociedad de conjunto, proponían la participación abierta en los distintos Congresos de todas las agrupaciones y sindicatos docentes, como así también de delegados de los demás gremios, agrupaciones estudiantiles, etc.

El temario en discusión durante el II Congreso que tuvo lugar en la provincia de Mendoza fue: 1) función del Estado en la educación; 2)

objetivos de la educación; y 3) principios generales de la ley de educación (MENDOZA, 03.01.71: 9).

Más allá de los intensos debates y a pesar de la apertura planteada, el II Congreso se fracturó cuando se retiraron masivamente los delegados peronistas. Éstos exigían que se explicitara en los despachos de las diversas comisiones que para llevar adelante la pretendida reforma educativa era imprescindible lograr previamente *“la liberación nacional y la toma del poder por el pueblo, además del retorno del líder de los trabajadores Juan Perón”* (MENDOZA, 11.04.71, p. 9).

Mientras que en etapas anteriores los maestros y las maestras de nivel primario se encontraban imbuidos principalmente en reclamos de tipo económico–corporativos, a partir de 1973, ya se involucran fuertemente en debates de carácter político–estratégicos, a raíz en gran medida de la realización de los “Seminarios educativos” y su contracara. Si bien las discusiones del año 1971 habían sido un antecedente importante de este proceso, las características y magnitudes del segundo hablan de una docencia altamente politizada y polarizada en sus concepciones.

Así, el ámbito docente no solo se politizaba y profundizaba sus debates, sino que lo hacía acompañado por otros sectores del movimiento obrero y estudiantil. Pero además, continuaba esa sinuosa marcha en búsqueda de la unidad.

Hacia la construcción de la unidad

Entrados los años 1970, los distintos testimonios y la bibliografía existente coinciden en la existencia de los tres grandes agrupamientos que hemos mencionado: el Sindicato del Magisterio (que contaba con personería gremial desde 1952); la Unión Gremial de Educadores de Mendoza (UGEM) y los Maestros Independientes de San Rafael. La coordinación frente a los grandes conflictos se daba a partir de un plenario conjunto, al que asistían los delegados escolares. La representación de los distintos agrupamientos en la Mesa del Plenario, garantizaba la articulación en los procesos de lucha. Finalmente, este proceso de unificación en un único gremio que venía de tiempo atrás, se potencia como necesidad

con posterioridad al Mendozazo. Al poco tiempo comienza a hablarse del SUTE (en formación).

Hacia el interior del gremio, la actitud de tregua ofrecida por la conducción en ocasión del Mendozazo, produjo dispares reacciones entre los trabajadores de la educación. A lo largo de numerosos plenarios se expresarán voces a favor y en contra de dicha postura. Esta fue una de las principales causas por las que el sector de los independientes –quienes en general mantuvieron posturas de mayor dureza respecto a algunos de los reclamos del sector– se separaron del Sindicato del Magisterio.

A pesar de ello, este es un periodo donde los diversos agrupamientos docentes a nivel provincial trabajaban por la definitiva unidad en un mismo sindicato. Inclusive, no se buscaba solo la unidad de los distintos agrupamientos docentes, sino también la articulación con otros gremios estatales de la provincia. En este sentido, el Magisterio formó parte de la “Intersindical de Gremios Estatales” que se constituyó en octubre de 1972, fundamentalmente debido al conflicto que mantuvieron distintos gremios por el tema de la mutual.

Del mismo modo, a nivel nacional nos encontramos con que hacia los años '70, se sucedieron distintos reagrupamientos docentes: la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) surgió en 1967; en 1970 lo hizo el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND); y ya en 1972 la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE). Finalmente, hacia fines de 1973 nació la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Balduzzi y Vázquez, 2000).

En la provincia, el camino para lograr la unificación y conformación del actual Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE) no fue menos sinuoso y cargado de disputas político ideológicas. En su cristalización, mucho tuvo que ver el Mendozazo. Pero fue en el contexto de los Seminarios Educativos, entre mediados y fines de 1973, que se produjo un proceso de afiliación masiva al nuevo sindicato; momento también en que nace CTERA, incorporándose el SUTE a la misma (Dufour y Mazei, 2007: 469). Por otro lado, la incorporación de la denominación de “trabajadores de la educación” cristalizaba un largo proceso de luchas, debates y construcción identitaria junto al resto de la clase trabajadora.

Conclusiones

El artículo se propone estudiar los reclamos, formas de lucha y organización del sector docente en la provincia, como modo de aproximación a sus procesos de construcción identitaria como parte del colectivo más amplio de trabajadores. El desarrollo del trabajo nos permitió advertir que si bien el movimiento de trabajadores de la educación en Mendoza tiene una dinámica propia, el mismo se encuentra en estrecho diálogo con sus pares nacionales.

En cuanto a lo primero, más allá de una extensa trayectoria de luchas con triunfos y derrotas, el Mendozazo (abril de 1972), si bien encuentra a los distintos agrupamientos docentes inmersos en un prolongado proceso de lucha, actuará como un punto de quiebre a nivel material y simbólico. Material porque la dinámica de confrontación se transforma, se incorporan nuevas metodologías de lucha y nuevos reclamos, y fundamentalmente porque nace el SUTE. Simbólico porque el colectivo de trabajadores y trabajadoras va a ubicarse en un plano de igualdad respecto de las luchas del período con el resto del movimiento obrero y popular.

En relación a lo segundo, se advierte claramente que conjuntamente con lo anteriormente dicho, en este proceso de pensarse como parte de ese colectivo más amplio de trabajadores no estuvieron ajenos a las dinámicas de unidad y fractura del movimiento docente a nivel nacional, a las discusiones profesionalización/sindicalización, ni de los vaivenes político-sociales del país en la década del '70.

BIBLIOGRAFÍA

- BALDUZZI Juan y VÁZQUEZ Silvia (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte – CTERA.
- BARALDO, Natalia y otros (2006), *Mendoza 70. Tierra del sol y de luchas populares*, Buenos Aires: Manuel Suárez.
- BEIGEL Fernanda (2004) “Entre el maray, la papeleta de conchavo y los derechos sociales: los trabajadores en la historia de Mendoza” en ROIG

- Arturo, LACOSTE Pablo y SATLARI M. Cristina (Coords.), *Mendoza. Economía y cultura*. Mendoza: Caviar Bleu.
- BRACHETTA, M. Teresa y otras (2011), *Te contamos una historia de Mendoza (de la conquista a nuestros días)*, Mendoza: Ediunc.
- COLECTIVO FANTOMAS (2012) “Entre velas y barricadas. Una historia del Mendozazo” en *El Mendozazo. Herramientas de rebeldía*, Mendoza: Ediunc, pp. 177–223.
- CRESPI, Graciela, “La huelga docente de 1919 en Mendoza” en MORGAGE, Graciela (Comp.) 1997, *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870–1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CUETO, Adolfo, ROMANO, Aníbal y Pablo SACCHERO (1995) *Historia de Mendoza*. Fascículo 23, Mendoza: Diario Los Andes.
- DE LA VEGA, Jacinto (1997) *Huelga en Mendoza 1919*, Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- DONAIRE, Ricardo (2009) “¿Desaparición o difusión de la ‘identidad de clase trabajadora’? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes” en *Conflicto Social* Año 2, N°1, junio 2009.
- DUFOUR, Ana y MAZEI, Stella (2007) “Conflictos gremiales docentes (1919–1972)” en *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ed. Culturales de Mendoza, pp. 437–471.
- EMILLI, Marcela y SCODELLER, Gabriela (2011) “Los trabajadores en una provincia agroindustrial (Mendoza, 1935–1976): revisión historiográfica e hipótesis preliminares” en *Actas de las XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Catamarca.
- GUDELEVICIUS, Mariana (2011) “La actuación política de los docentes primarios durante la ‘Revolución Argentina’. Un análisis sobre características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972” en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, <http://nuevomundo.revues.org/61103>.
- LACOSTE, Pablo (2004) “Utopía y Resistencia (1955–1973)” en ROIG, Arturo, LACOSTE, Pablo y SATLARI, M. Cristina (Comps.). *Mendoza a través de su historia*, Mendoza: Caviar Bleu.
- MARIANETTI, Benito (1970) *Las luchas sociales en Mendoza*. Mendoza: Ediciones Cuyo.

SATLARI, M. Cristina (2009), "Organizaciones obreras en Mendoza en la primera etapa de los gobiernos radicales: anarquistas, sindicalistas y socialistas. La huelga de maestros de 1919 como factor aglutinante de las filiaciones de los obreros" en *Actas I Jornadas Interdisciplinarias de Investigaciones Regionales*. Mendoza.

SCODELLER, Gabriela (2008), "La difusión de los 'errores' de la memoria: un estudio del Mendocazo" en Ciriza, Alejandra (Coord.) *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas*, Buenos Aires: Feminaria Editora, pp. 107-134.

SCODELLER, Gabriela (2009), "Años '70 y conflictividad obrera: un ejercicio de medición (1969-1972)", *Anuario Millcayac 2009*, febrero 2010. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 239-268.

Fuentes

Censales

Anuario estadístico 1969-1970. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas.

Gobierno de Mendoza.

Censo de Población 1970.

Protocolo 1972. Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas. Gobierno de Mendoza.

Periodísticas

Diario *Mendoza* (mayo 1969 - agosto 1974)

Revista *Claves para interpretar los hechos* (octubre 1970 - septiembre 1974)

LAS EXPERIENCIAS DE LOS CAMPAMENTOS UNIVERSITARIOS DE TRABAJO EN MENDOZA, LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y MILITANCIA POLÍTICA EN LOS '70

MARÍA MERCEDES MEINERI UBERTONE

*La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía.
Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos
a los que se les ha negado el derecho de expresarse
y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.*

(Paulo Freire)

Introducción

El siguiente capítulo pretende abordar la formación pedagógica y la militancia de los jóvenes universitarios en los años setenta. Cabe destacar que dicho trabajo parte de un enfoque que persigue el abordaje de la trama socio-política que se tejó en la época en los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT) en la provincia de Mendoza, en lo que fuera un basural y hoy se conoce como “Barrio San Martín”. Para ello se ha recurrido a testimonios documentados que recogieron las voces de los protagonistas y a la Historia Oral como método, ya que es muy escueto el registro escrito sobre estos grupos y su trabajo; salvo algunas menciones en libros o investigaciones sobre el tema.

Contexto

Para comprender el proceso de surgimiento y desarrollo de los CUT, es indispensable delinear el marco socio-histórico en el que surgen.

Hasta esa fecha la protesta social se había desatado de forma dispersa, pero desde 1966 a partir del golpe de Onganía, la sociedad empezó a cuestionar a los partidos políticos tradicionales, las direcciones sindicales

burocráticas, las entidades educativas y a los gobiernos. La clase obrera comenzó a hablar de “liberación nacional”, “socialismo” y “revolución”. Los sesenta y el fenómeno de “la pradera incendiada”, aires de renovación y revolución inundaban América Latina. El congreso Vaticano II, sumado a las Teologías de la Liberación, las Teorías de Educación Popular de Paulo Freire, y los múltiples diálogos entre cristianos y marxistas:

El dogmatismo ideológico llega a su fin. La Iglesia, como jerarquía y como Pueblo de Dios, se ha vuelto buscadora: parte de la realidad de los pueblos para construir su teología... y el marxismo de muchos marxistas latinoamericanos, ha vuelto a lo mejor de sus fuentes: la praxis latinoamericana ha hecho añicos interpretaciones de los marxistas europeos de las primeras décadas del siglo que pudieron tener valor entonces y en Europa, pero que hoy deben ser tenidas nada más como marco de referencia que facilite la praxis revolucionaria latinoamericana (Llorens. 15: 1983).

América Latina ardía al grito de la Revolución cubana y los ideales del ‘Hombre Nuevo’ de Guevara; y Argentina se disponía a organizarse contra el Onganiato.

Pero América Latina, único continente homogéneo, siente el clamor de sus pueblos: ya tienen conciencia de que su riqueza y su dignidad está en manos opresoras y se preparan para luchar por la revolución socialista, que parece ya estar próxima (Llorens. 14: 1983).

Es importante mencionar que a mediados de los años sesenta se dio un fuerte cambio estructural en la Iglesia Católica que repercutió a nivel mundial, calando hondamente en América Latina y dando lugar al surgimiento del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). Las reformas y postulados del Concilio Vaticano II significaron para la Iglesia una verdadera ruptura interna, en la que se diferenciaron dos grupos: los preconciliares (opuestos a los cambios) y los postconciliares (partidarios de los cambios)

Esta última corriente pretendía un acercamiento real con los pobres, con los trabajadores, lo que fue un pilar fundante del movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Ellos, los “curas obreros”, se instalaron en barrios marginales y comenzaron a trabajar a la par de la gente impulsando en muchos casos el paso de muchos jóvenes hacia la militancia política.

El caso que en esta oportunidad se investigó fue el surgimiento de los CUT en la Provincia de Mendoza y la influencia pedagógica y militante en el desarrollo de dichos campamentos, teniendo en cuenta fuertemente la participación del Padre “Macuca” Llorens, importante pilar fundante del Barrio San Martín. Es importante destacar que en los CUT se dio una especie de

confluencia de vertientes militantes en una misma organización. Y aquellos espacios sociales donde se gestaban relaciones cara a cara, las cuales posibilitaron el posterior acceso a la vida política, o, en muchos casos el pasaje de un tipo de militancia a otra (Donatello).

El gobierno de la provincia en esa época fue ejercido por varios interventores federales: los generales Caballero, Blanco, Díaz Bessone, el ingeniero Gabrielli y el doctor Gibbs. Debido a esta situación, las universidades nacionales resultaron el caldo de cultivo perfecto para gestar la organización y protesta social que se oponía decididamente al gobierno de Facto. Estudiantes y profesores movilizados por la necesidad urgente de recuperar la democracia en los diferentes espacios de la vida pública se unieron a trabajadores, dirigentes barriales, y a sectores progresistas de la iglesia, formando un verdadero núcleo de militancia político-social.

El hecho más trascendente ocurrido durante este proceso fue el estallido social conocido como “Mendozazo” el 4 de abril del 1972. Esto logro dar una vuelta de tuerca al proceso social que se vivía, alcanzando un posicionamiento político de diferentes sectores sociales; dando lugar a la construcción de conducciones sindicales y clasistas, luchas estudiantiles masivas en unidad con las luchas obreras y surgimiento de organizaciones de base a lo que sumaron las uniones vecinales de los barrios urbano-marginales. Se forjó de esta manera una serie de redes socio-políticas

que desencadenó en una crisis institucional logrando así la renuncia del gobernador Gabrielli.

Los Campamentos Universitarios de Trabajo y la construcción del Barrio San Martín

El “Mendozaazo” no sucumbió allí, al contrario, se diseminó por doquier el fulgor de esa lucha, engrosando la diversidad de organizaciones estudiantiles, obreras, barriales, políticas y religiosas; fortaleciendo nuevas relaciones sociales que bregaban por una mayor solidaridad entre los hombres como base de la militancia por un proyecto político de transformación social. Un ejemplo claro es el del Barrio San Martín que desde el año 1964 comenzó un proyecto de Campamentos Universitarios de trabajo bajo el lema: “UNA EXPERIENCIA DURA PARA UNIVERSITARIOS FUERTES” que duró hasta 1977.

Macuca Llorens había comenzado la experiencia de los “sacerdotes obreros” en Córdoba junto con el Jesuita Alejandro Del Corro, pasando luego por Buenos Aires donde dirigía a grupos de jóvenes de Acción Católica que ayudaban en la construcción de casas de un barrio obrero en las afueras de la ciudad. En 1958 fue enviado a Mendoza por la Compañía de Jesús donde emprendió su labor eclesial y militante social junto a los pobres.

Hacia el año 1938 el Gobierno Provincial encaró dos obras, necesarias ciertamente: El Hospital Central y las “Casas Colectivas” (detrás de las cuales y entre basuras nació el Barrio San Martín)” y sin consulta previa se echó a aquellos desheredados económicos que se habían instalado entre la basura, ahí “donde no molestara la roña, donde no se molestara a nadie, allí donde ya había basuras y latas, allí junto al corralón municipal”. Allí empieza la historia donde los hombres y mujeres “de la basura” intuyen que hay derecho a la vida digna y dignamente contra la ley, y que “cuando se unen dos hilos en trenza no hay ruptura posible (Llorens, 28: 1983).

La gente comenzó a organizarse y logro formar cooperativas que serían constitutivas del barrio. “Estos hombres analfabetos y sin cultura” comenzaron a organizarse, a convocar a más y más gente, a leer los estatutos cooperativistas con ayuda de varios chilenos que habitaban en la zona y que traían consigo la experiencia en este campo. En junio del 1959 quedaba así constituida la primera cooperativa del barrio. Se decidió junto a los vecinos entonces fundar una nueva ley que pudiera alcanzarlos a todos, dentro de la ilegalidad que suponía ocupar los terrenos en disputa que el gobierno reclamaba como suyos. El padre Llorens tuvo un papel fundamental en este proceso de demostrar lo que podía lograrse con la unión.

Llorens cuenta en su libro “Opción fuera de la ley” como comenzaron a acercarse jóvenes secundarios y universitarios con ganas no solo de enseñar sino de hermanarse.

Con frecuencia el barrio vio entrar estudiantes, chicas y muchachos con deseos de colaborar en los trabajos... Se los vía venir en pequeños o grandes grupos, sábados y domingos.

Pero poco después se alejaban, desaparecían.

Los colegios secundarios y las universidades dan la impresión de que, como instituciones o como alumnos con inquietud social, no habían encontrado una metodología de acción apta para llevar su persona junto al dolor de un pueblo que se está haciendo, y colaborar en su construcción (Llorens, 126: 1983).

Sin embargo, estudiantes de la Escuela Superior del Magisterio, decididas, comenzaron a organizar un kinder, donde reunían a los niños del lugar y se comprometían a dar clases una o dos horas por semanas, mañana o tarde. Relata Llorens en su libro como una de aquellas estudiantes (de las veinte que llegaron a ser) llevaba consigo un plan de estudios a partir del cual organizaban las clases y relacionaban las lecciones de un día con la del día siguiente y así los deberes escolares.

Cierto día un grupo de universitarios presentó la idea: ‘Vendremos a vivir al barrio los primeros 15 días de febrero si ustedes lo

permiten. No queremos ayudar, no queremos enseñar, querríamos, si les parece bien, vivir en el barrio como un habitante más... nosotros querríamos durante un mes trabajar con las familias, casi como hijos, y después volver a nuestra universidad. Nada más (Llorens 127: 1983).

Y así comenzó en 1964 el trabajo conjunto entre aquellos “hombres de la basura” y los jóvenes universitarios. Al comienzo vinieron casi cincuenta universitarios desde distintas provincias a trabajar, las chicas vivían en la escuela y los varones en una casa que les consiguieron en el barrio. *“Trabajaban con más entusiasmo que nosotros. No hicieron mucho; pero sí, vivieron con nosotros a través del trabajo... cuando se fueron lloramos todos. No sé, nos dimos cuenta que nació algo nuevo”* reza el testimonio de algún vecino anónimo, que Macuca Llorens recupera en las páginas de su libro y atestigua la relación que comenzó a forjarse en ese proceso de transformación.

En 1965 volvieron aquellos universitarios multiplicados, cerca de cien en el primer turno que duró veinte días, luego se sumaron cerca de treinta más que junto a los que quedaban del primer turno que eran casi cuarenta, se formó un grupo de setenta que convivieron y trabajaron a la par durante veinte días más.

A través del testimonio de Miguel Longo, ex seminarista y colaborador de Llorens, podemos reconstruir parte de su labor en el barrio San Martín y en los CUT:

Aquí ya Llorens era todo un símbolo y una institución: desde 1958 cumplía sus funciones sacerdotales en “el basural del Barrio San Martín” y había comenzado a ejercitar su “opción fuera de la ley”, según el título del libro en el que condensó su experiencia. Fuera de la Ley Civil y fuera de la Ley Eclesiástica. Es famosa la sentencia que definió su ejercicio pastoral: “Primero construiremos la casa de los hombres y después la Casa de Dios”. Precisamente, en el verano de 1964 comenzó la saga de los Campamentos Universitarios de Trabajo. Con el lema “Una experiencia dura para universitarios fuertes”, un grupo de estudiantes universitarios se instaló en el Barrio San Martín para ayudar

a construir “la casa de los hombres” que habitaban el basural. Tuvo una especial participación en esa primera edición del CUT, junto con Macuca, el sociólogo Ezequiel Ander Egg, por ese entonces profesor de la U.N.Cuyo. Esa primera experiencia no sólo cuajó en Mendoza sino que rápidamente comenzó a “nacionalizarse” [...].

La esencia de los CUT fue posibilitar que los estudiantes universitarios convivieran con comunidades marginales o directamente excluidas durante un mes, no como “maestros” sino como “discípulos” en las tareas de esas comunidades. En los primeros años, esa convivencia en el trabajo se limitaba a la construcción de viviendas, pero progresivamente se fue ampliando a los trabajos en general, como las cosechas, trabajo en el campo, etc. El objetivo fundamental: producir un impacto vital en los estudiantes para transformar su conciencia, y además compartido con un grupo de entre 20 y 30 pares, es decir en comunidad.

Daniel José, un “ex-campamentero” militante, recuerda: “Al principio convocaban los profes de la Universidad y después el boca en boca, venían jóvenes de todos lados, los que vivían lejos se quedaban a dormir y los que vivíamos cerca nos íbamos a la casa. Trabajábamos en la construcción propiamente dicha, en apoyo escolar, o en cualquier otra actividad... acompañando a la gente a conseguir remedios también...”

Así fue como estudiantes universitarios de diferentes disciplinas se fueron sumando al voluntariado. “Los que estudiaban medicina organizaban charlas sobre el mal de Chagas, las vinchucas y su prevención. También sobre la ventaja de tener una red de agua, no sólo por comodidad sino por una cuestión de salud.

Pero los campamentos universitarios iban más allá del trabajo físico, apoyados en una lógica popular y comunal se fueron empapando del sentido de la “construcción desde abajo” comprendiendo la situación política que vivían los oprimidos.

El cura nos dejó cosas muy fuertes, ya evidentes, que nosotros como jóvenes potenciamos, con los dirigentes cooperativistas que habían comenzado al lado de Macuca... Hasta ir consiguendo las casas. Los

'campamenteros' empezamos a tener un fuerte trato con los cooperativistas, que era gente poco instruida y les gustaba conversar con nosotros, los universitarios; y se sentían... como decirlo 'tipos de la basura', y sabían que pasando el zanjón era otra cosa.

Una vez que entrabas al barrio como estudiante y sabían que venías a laburar, se daba una relación de igual a igual te abrían todos, lo que tenían lo compartían cuando identificaban de que vos realmente venías como uno más, y no como el que viene a dar consejo del que sabe (Daniel José, 2011).

Y Llorens vuelve a traer una de aquellas voces, un joven comentó *"Pues detrás del dolor (así hablaban los universitarios, y nosotros lo creemos ya) hay una universidad del dolor, donde se aprenden cosas, dicen ellos, que no se aprenden en otras universidades"* (Llorens, 128: 1983).

Estos campamentos comenzaron a contagiar el espíritu en otras partes del país, multiplicándose así la unión obrero-estudiantil. *"En el barrio hay dos plaquetas. Una dice: 'AQUÍ NACIÓ EL CAMPAMENTO UNIVERSITARIO DE TRABAJO', y la otra asegura: 'ESTA CASA SE CONSTRUYÓ CON LA COLABORACIÓN DE UNIVERSITARIOS ARGENTINOS' ". Daniel José, cuenta que el verdadero "espíritu de los campamentos era el tipo que te enseñaba hasta a armar los encofrados de las vigas o las columnas, como usar la pala, digamos... cosas que nosotros no sabíamos. Digamos que era venir a escuchar y a aprender, entonces era una riqueza importante"*

Los CUT fueron un núcleo donde confluían muchos jóvenes con sensibilidad social provenientes de diferentes puntos de la Provincia y del País, generándose una especie de mística en torno a ellos y al trabajo de Llorens, al punto que en la época había un dicho, de broma que aseguraba que el Barrio San Martín era una especie de "Ganges" local al que había que ir por lo menos una vez en la vida para purificarse.

A partir de esa experiencia emocionante para los jóvenes universitarios desde el punto de vista social y el contacto con pares, muchos comenzaron a empaparse de la cuestión social y la política. Luego de las jornadas de trabajo solían reunirse con un mate o un vino de por medio, entablando largas charlas y discusiones ideológicas hasta altas horas de la madrugada.

Rolando Concatti sostiene que los CUT “fueron muy manipulados por el proto ERP, es decir el PCR, que terminó siendo la fuente del ERP”, sin embargo Miguel Longo no coincide con esta afirmación: “Sin duda alguna, la experiencia de compartir las condiciones de vida de sectores marginales y el contacto con su forma de pensar derivó en que muchos estudiantes asumieran compromisos políticos con el fin de transformar la realidad social [...].

No creo que haya existido esa influencia preponderante del PRT-ERP. En general los debates se daban entre los marxistas prosoviéticos y los prochinos, los peronistas, los católicos comprometidos y los católicos ingenuos, si se pueden definir así las grandes corrientes que se movían dentro de los CUT. Pero no creo que ninguna haya sido preponderante y, si alguna hubo, por las derivaciones personales posteriores, me parece que fue el peronismo en sus distintas variantes (Álvarez).

Tampoco coincide con esto Daniel José, quien sostiene que *“Había un trasfondo político sustentado por el cura, no había bajada de línea de los partidos... sí habían algunos militantes claros e identificados con Montoneros por ejemplo; pero no a nivel grupal... No había conducción partidaria clara dentro del Barrio, sino que era más bien eclesial, el cura y toda la resistencia que le ponía la Compañía de Jesús”*

Por aquel año el Rector de la Universidad Nacional de Cuyo había exigido al gobernador que dado el apuro por construir la Ciudad Universitaria, debía encargarse de reubicar a la familias que estaban ocupando aquellos terrenos. Y fue así como la cooperativa vio un día que las maquinas topadoras que les habían prometido para ayudar en el trabajo de las cincuenta hectáreas que habían conseguido, marchaban hacia los terrenos aledaños trabajando día y noche. En fin, habían usurpado terrenos (que recién en febrero de 1963 por decreto había pasado a pertenecer a Mendoza) y mantenido la toma del basural, trabajando en forma de cooperativas para construir viviendas dignas. Así fue como comenzaron el trabajo de urbanización del barrio “a la criolla” junto a los universitarios y profesionales amigos.

Como continuidad y efecto del campamento se instalaron en el barrio aquellos universitarios como profesionales decididos a seguir

con la labor “*nosotros estamos felices de encontrar profesionales con quienes podemos conversar y con los que nos sentimos hermanados*” (Llorens, 128:1983).

El tema de los campamentos por lo menos es que quedó buena semilla, porque lo que yo veo es que los que trabajamos por aquellos años en los campamentos al lado de Llorens, después seguimos perteneciendo al barrio, trabajamos en cooperativas, continuamos y por ejemplo el primer grupo de profes de la escuela éramos todos ex campamenteros. Muchos pertenecíamos a la Iglesia y dejamos de pertenecer y entramos a trabajar a las instituciones... Fue un lazo grupal muy fuerte y eso se fue dando con la gente, y eso lo vemos los que quedamos en el barrio, algunos fueron muriendo o dejando de militar y hoy nos encontramos trabajando con sus hijos... muy lindo.”

Conclusión

Durante los primeros años de la década del sesenta se había extendido por América Latina la preocupación por lo que se denominaba “desarrollo de la comunidad” creándose centros, organizaciones e institutos que abordaban dicha problemática como el Instituto para el Desarrollo Comunal, Instituto de Investigación para el desarrollo, Centro nacional de Capacitación e Investigación para el Desarrollo de la Comunidad, Extensión Universitaria para el Desarrollo Comunal, Centro para la Investigación de la Comunidad Campesina etc. Entre estas se encontraban los movimientos de estudiantes, sobretudo universitarios, se unían a voluntariados por meses y algunos hasta por años, adoptando esta forma de vida dedicada al desarrollo comunitario. Dice Llorens “*desde una perspectiva de países dependientes y colonizados, la filosofía que sirve de base a este movimiento está más o menos bien fundada: no habrá verdadera ‘participación democrática’ si cada uno de los miembros de una comunidad no participa activamente en el quehacer nacional y continental por medio de las instituciones intermedias, formadas, dirigidas y financiadas por la misma comunidad*” (Llorens 147:1983)

Podemos concluir a través de lo expuesto anteriormente, que los Campamentos Universitarios de Trabajo fueron la cristalización, en algún sentido, de la alianza entre las teorías de unión latinoamericana y la necesidad concreta de una praxis consecuente “desde adentro y desde abajo”. La necesidad de formación de mecanismos de solidaridad y organización interna que permitió la construcción comunitaria partiendo desde los mismos sujetos y su cosmovisión; la urgencia de la participación popular a través de sistemas democráticos y asamblearios y el desarrollo de nuevas pedagogías libertarias para educar, como parte de ese “*cambio estructural, total y urgente*” por el que se luchaba.

En palabras de Paulo Freire “*Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación.*”

Esto último es tenido en cuenta por los que continuaron su labor en el barrio, trabajando en las instituciones, como es el ejemplo una de las escuelas del barrio que se formó en los '90, y que nuclea a profesores y profesoras que entienden que la educación está basada en que “*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre*” y por eso responden a una lógica diferente a la de la educación de mercado; siguiendo con el espíritu que sembraron en los años sesenta y setenta los CUT y que llevó a muchos jóvenes a comenzar su militancia por la construcción de una sociedad diferente, más equitativa y digna para todos; especialmente para aquellos “hombres y mujeres de la basura” que tanto enseñaron sobre la lucha y la resistencia

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, Yamile. *Catolicismo posconciliar en la Mendoza de los '70: entre el compromiso social y la militancia política*. Recuperado de: <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009Memoriaymilitancia/%C3%81lvarez-Yamile.pdf>.
- CHAVES, Patricia; PAREDES, Alejandro y RODRÍGUEZ AGÜERO, Laura (comp) (2011) *Las redes político-religiosas mendocinas en los setenta*, Univ. Nac. de Cuyo – Editorial Q, Mendoza. ISBN 978-987-9441-58-9

CONCATTI, Rolando (2009) *Testimonio Cristiano y resistencia en las dictaduras argentinas. El movimiento Ecuménico en Mendoza 1963–1983*. Centro Nueva Tierra, Buenos Aires. ISBN 978–950–99475–6–6

DONATELLO, Luis Miguel (2003) El lugar de los curas en la constitución política de los Montoneros, 1966–1973 en Actas X Jornadas de la “Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur”. Recuperado de: www.naya.org.ar/religion/XJornadas/pdf/8/8–Donatello.PDF

LLORENS, José María (1983) *Opción fuera de la ley*. Alfa, Mendoza. ISBN 9789870000051.

LA ALTERNATIVA DE LA “COMUNIDAD DIDÁCTICA” EN LA REESTRUCTURADA ESCUELA SUPERIOR DE SERVICIO SOCIAL DE MENDOZA (1973–1974)

LIC. RICARDO RUBIO

Introducción

Es intención del presente trabajo recuperar, al menos en sus líneas principales, el proceso de reestructuración de la Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza, que tuvo lugar a partir de junio de 1973, en el marco de la intensa dinámica política nacional y provincial imperante. Esta Escuela, por su dependencia con el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Mendoza, fue sensiblemente impactada por el modo en que se procesaron en el poder ejecutivo provincial las disputas internas en el peronismo a nivel nacional y provincial y por los acontecimientos derivados de ellas: en primer término, el triunfo de Héctor J. Cámpora a la presidencia y, con ello, la ocupación de cargos políticos clave por parte de sectores pertenecientes a la izquierda peronista; y, luego, con el retorno de Perón a la Presidencia de la Nación, el fuerte cambio de rumbo dado a la política iniciada por su antecesor.

Pero, además, para mejor comprender el proceso de reestructuración de la Escuela de Servicio Social provincial no sólo debemos remitirnos a la dinámica política nacional o provincial. Es necesario reconocer el proceso de profunda e intensa revisión que, a nivel latinoamericano, venía teniendo lugar en el Trabajo Social, y del cual el Grupo ECRO, convocado para conducir la reestructuración de la Escuela, era una de sus mayores expresiones, a la vez que uno de sus principales difusores a partir de su labor editorial.

En esa compleja trama política emergieron una serie de acontecimientos en los que haremos foco: la toma de la Escuela por los estudiantes y su pedido de intervención al gobierno provincial, la llegada a la provincia de miembros del reconocido Grupo ECRO de trabajadores sociales para

dirigir el proceso de reestructuración, las principales medidas de cambio que adoptaron. Por último, también revisaremos brevemente la propuesta organizativa y pedagógica para la “nueva Escuela” reestructurada, la que se alcanzaría a implementar incipientemente entre 1973 y 1974 bajo el nombre de “Comunidad Didáctica”.

La reconceptualización del Trabajo Social en Argentina: El Grupo ECRO y su aproximación a la izquierda peronista

A partir de mediados de la década de 1960 emerge en algunos ámbitos del Trabajo Social del Cono Sur latinoamericano un movimiento de cuestionamiento y revisión de la formación profesional y de las intervenciones sociales de los asistentes sociales, especialmente promovido por sectores estudiantiles y jóvenes profesionales de Servicio Social. Este proceso, en pocos años, alcanzó presencia continental y fue denominado como “reconceptualización” del Trabajo Social. Este movimiento fue un radical cuestionador de las corrientes hegemónicas hasta mediados de los años 60s en la profesión, especialmente en sus versiones más reaccionarias y tradicionalistas. Criticaba especialmente la práctica institucional vigente por ser empirista, paternalista, rutinaria, burocratizada, distanciada del “modo de vida del pueblo”, reproductora acrítica de las contradicciones inherentes a las políticas sociales en las sociedades capitalistas. Pero también cuestionaba la formación de los asistentes sociales por escasamente científica y de mero carácter “auxiliar” de otras profesiones como la médica o la jurídica, que hacía del Trabajo Social una actividad desjerarquizada y de poca relevancia social.

El Movimiento de Reconceptualización ha sido considerado como el despertar crítico del Trabajo Social y ha tenido una fuerte impronta en la formación profesional. También se lo ha reconocido como un momento significativo de la historia de la profesión, por asumir las contradicciones sociales, la funcionalidad inherente a la práctica profesional, la politicidad de esa práctica y por su permanente intento de orientar las intervenciones sociales en el sentido de la “liberación” de los grupos subordinados y oprimidos.

El Grupo ECRO fue parte fundamental de este proceso, de su expansión y de la búsqueda de integración de un movimiento reconceptualizador de carácter continental. En sus comienzos fue un pequeño conjunto de jóvenes graduados en Servicio Social que a principios de la década de 1960 se planteó el objetivo de contribuir a la modernización, profesionalización y jerarquización del Servicio Social mediante la edición de una revista. Esta publicación bimestral fue lanzada por primera vez en diciembre de 1964 bajo el nombre de “Hoy en el Servicio Social” con el fin de promover la circulación de las ideas modernizadoras en esa profesión. A partir del n° 21, editado en julio de 1971, se modificó su denominación por la de “Hoy en el Trabajo Social”, conforme crecía la adhesión del grupo editor a perspectivas tercermundistas.

Originalmente integraron y condujeron el Grupo ECRO los trabajadores sociales Juan Barreix, Luis Fernández y Alberto Dufour, eventualmente también se incorporó Norberto Alayón, en tanto Luis María Frumm –secuestrado y asesinado en 1976 en Villa Mercedes– fue un activo colaborador del grupo como corresponsal de la revista desde su mismo inicio y, más tarde, como autor de numerosos y relevantes artículos publicados en ella hasta poco antes de su muerte en manos del Terrorismo de Estado. Todos ellos habían egresado del Instituto de Servicio Social del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública de la Nación, creado en el año 1959, durante la presidencia de Arturo Frondizi. Este fue el primer centro de formación profesional en Servicio Social de concepción “desarrollista” en Argentina, creado a partir de la llegada de una misión especializada de la Organización de las Naciones Unidas para brindar asesoramiento técnico al gobierno nacional para instaurar en el país la enseñanza moderna del Servicio Social (Alayón, N.; 1980).

Este grupo de trabajadores sociales estaba asentado en la Ciudad de Buenos Aires, pero a partir del reconocimiento nacional alcanzado por su labor editorial no tardarían en ser convocados como docentes en algunas universidades del país. Hacia fines de los 60s fue designado Juan Barreix como director de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Nordeste (Posadas, Misiones), en proceso de reorganización, en tanto que Luis Fernández y Norberto Alayón ingresaron como docentes a la

misma. Desde allí, buena parte de los esfuerzos intelectuales del Grupo estuvieron orientados a la producción de una propuesta alternativa para la formación de trabajadores sociales, la cual alcanzaría un grado de desarrollo y explicitación más o menos acabado hacia el año 1972. Esta propuesta política y pedagógica se planteaba, en sus líneas fundamentales, en la convergencia de las teorías de Enrique Pichon Rivière, Iván Illich, Rodolfo Kusch y Frantz Fanon.

El Grupo ECRO, simultáneamente a su adscripción al proyecto modernizador–desarrollista (1965–1971), mantuvo un intercambio cada vez más intenso con colegas uruguayos, especialmente con el trabajador social y licenciado en teología Herman Kruse, pastor de la Iglesia Metodista uruguaya y relacionado con grupos ecuménicos tercermundistas, cuyo pensamiento llegó a tener una amplia influencia en el Trabajo Social del Cono Sur Latinoamericano en proceso de reconceptualización. Kruse colaboró activamente con la publicación y se convirtió en una importante referencia intelectual para el Grupo ECRO.

Paulatinamente, el grupo editor fue acercando posiciones con el anticolonialismo y antiimperialismo tercermundista, a la vez que abandonaba su militante adscripción modernizadora–desarrollista. Fue por la vía “tercermundista” que el Grupo ECRO se aproximó a sectores relacionados con la izquierda peronista a principios de los 70s.

Efectivamente, en el número 24 de la revista Hoy en el Trabajo Social (set. 1972), que co–dirigían para entonces Juan Barreix y Luis Fernández, aparece una cada vez más abierta adhesión al peronismo de izquierda, especialmente a partir de la apertura electoral establecida por el gobierno militar de Agustín Lanusse a mediados de 1972. En abril de 1973, en la editorial del número 26, Juan Barreix sentaba una clara postura editorial en clave “kuscheana” frente a la coyuntura política nacional:

... el triunfo del Frente Justicialista de Liberación Nacional en las elecciones del 11 de marzo ppdo. significa la reanudación visible de un proceso histórico profundo que ya suma a su favor más de cuarto siglo y que es el proceso real de un pueblo interpretado en su ancestro indo–americano.

El “proceso peronista” y su secuencia de triunfos históricos, escapa y trasciende visiblemente todas las categorías de análisis occidentales, las rompe y les deja al descubierto sus profundos huecos y falencias para interpretar la realidad profunda de Indoamérica... en la Argentina el triunfo del pueblo peronista significa su más óptima posibilidad (Hoy nº 26; abr. 1973; p. 5–6).

La dinámica política provincial en 1973

El 11 de marzo de 1973 la fórmula presidencial del peronismo Héctor J. Cámpora y Vicente Solano Lima fueron elegidos con el 49,5% de los votos, asumiendo el 25 de mayo. Su elección fue considerada como el triunfo de la Juventud y del sector radicalizado del peronismo. “El enfrentamiento entre la ‘derecha’ (la “burocracia sindical”) y la ‘izquierda’ (en particular la Juventud) se vuelve inmediatamente una lucha por el control del movimiento y del gobierno” (Verón y Sigal, 1985; p.136).

En Mendoza, el fuerte enfrentamiento entre sectores al interior del Partido Justicialista ya se había expresado durante el congreso partidario del 17 de diciembre de 1972. En esa oportunidad se planteó una dura lucha por la designación del candidato a la gobernación. Finalmente logró imponerse la figura de Alberto Martínez Baca, en tanto para vicegobernador fue postulado Carlos Mendoza, dirigente de la Unión Obreros Metalúrgicos (U.O.M.) e impulsado por José Ignacio Rucci. (Servetto, 2003)

La fórmula del FREJULI (Frente Justicialista de Liberación) en la provincia obtuvo el 49,2% de los votos en las elecciones, quedando en segundo lugar el Partido Demócrata con el 21,27%. En la segunda vuelta electoral se impuso ampliamente la fórmula Alberto Martínez Baca – Carlos Mendoza con el 71, 46% de los sufragios.

Luego de las elecciones del 11 de marzo de 1973 y del triunfo del justicialismo, la provincia fue escenario de situaciones conflictivas que, en su mayor parte, también estuvieron asociadas a las pujas internas dentro del peronismo y a la distribución de los cargos entre los diferentes sectores que conformaban el oficialismo.

Sin embargo, el peronismo llegaba al gobierno dividido en múltiples fracciones, evidenciando una compleja correlación de fuerzas internas. No tardaron en evidenciarse las contradicciones en los discursos y acciones del gobernador y de su vicegobernador. Martínez Baca supo obtener el apoyo de la juventud y de los sectores más combativos del peronismo. Por su parte, Carlos Mendoza explicitaba que no era un hombre de izquierda y definía al movimiento obrero dentro del peronismo como el anticuerpo contra aquella. (Servetto, 2003)

La legislatura mendocina, luego de la asunción del nuevo gobierno quedó controlada por el sector político y sindical más ortodoxo, en tanto la JP (Juventud Peronista) obtuvo cerca de un 25% de las bancas. Desde de ese ámbito parlamentario se libraría una intensa disputa por los ministerios, a partir de la unión de los legisladores provenientes de los sectores políticos y sindicales peronistas ortodoxos para cuestionar a los ministros designados por el gobernador.

El gabinete constituido por Martínez Baca, desoyendo la solicitud de los sectores ortodoxos, en buena parte se conformó con militantes de la JP y referentes de la izquierda peronista. Uno de los principales cuestionados fue el designado Ministro de Educación Francisco Reig quien, apenas asumido su cargo, apoyaría intensamente el proceso de reestructuración de la Escuela de Servicio Social de Mendoza.

Las disputas se agravarían luego de la elección de Perón como presidente. Este último hecho marcaría una ola ofensiva tendiente a desplazar los sectores pertenecientes o próximos a la izquierda peronista, a fin de reemplazarlos por grupos pertenecientes al peronismo histórico u ortodoxo. (Servetto, 2003)

El proceso previo a la reestructuración de la Escuela: primer contacto con el Grupo ECRO

En el marco de la apertura electoral y el inminente fin del gobierno militar iniciado con el golpe de Estado dado por el General Onganía y concluido por la presidencia del General Agustín Lanusse, se realizó en la Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza el seminario “Reestructuración de la

carrera de Servicio Social”, entre los días 2 y 9 de setiembre de 1972. El mismo tuvo lugar a partir de los insistentes reclamos del estudiantado para la apertura de tal debate en el contexto del cambio político que se avizoraba.

La conducción de la Escuela a cargo de la Directora Esther Galletto y la Vice–directora María Angélica Peña, ante la presión estudiantil, aprobó la realización del seminario solicitado, siendo invitado para dictarlo el trabajador social Juan Barreix del Grupo ECRO, quien además de su pertenencia al Grupo ECRO y su labor editorial y docente, había actuado como director de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Nacional del Nordeste en Misiones.

Barreix planteó en el Seminario una propuesta de organización y funcionamiento de la Escuela, basada en su radical democratización, dando relevancia al estudiantado en el proceso de decisiones. Ello levantó numerosas voces en oposición. Una de aquellas voces aparece en un artículo periodístico publicado en el Diario Mendoza, el día 8 de octubre de 1972. Allí se sostiene:

...llama la atención que se haya tomado en cuenta al alumnado en un pie de igualdad con el cuerpo docente... llama la atención que la dirección del establecimiento hubiera resuelto un congreso de esta naturaleza... Entendemos que no es de su atinencia modificar planes de estudio. Es facultad privativa del Poder Legislativo. Y, en defecto de esta rama del poder público, facultad del P. Ejecutivo... Es indudable que se han rebasado las atribuciones en virtud de que, en primer lugar, estas atribuciones corresponden al poder político. En segundo lugar, porque existe un organismo especial encargado de esta función de diagramar planes de estudio y aconsejar al P. Ejecutivo las orientaciones convenientes para legislar acerca de una política educacional, cualquiera sea.

...

El mal se agrava si se tiene en cuenta el sesgo que este tipo de experiencias adquiere en la mente del adolescente; sesgo dañoso en virtud de una distorsionada apreciación de lo que cabe hacer para que los estudiantes salgan capacitados para “la realidad” (Diario Mendoza, domingo 8 de octubre de 1972).

La reestructuración de la Escuela de Servicio Social de Mendoza

1. La intervención de la Escuela

A partir de la asunción de Cámpora a la presidencia el 25 de mayo de 1973 tuvo lugar un estallido de movilizaciones en todo el país: “ocupación de los más diversos órganos del aparato estatal por grupos de la Juventud Peronista, a fin de “eliminar el continuismo”: universidades, hospitales, dependencias públicas, instituciones como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, etc” (Verón y Sigal, 1985; p.136).

El 6 de junio de 1973, pocos días después de asumida la Gobernación de Mendoza por Alberto Martínez Baca, la Escuela Superior de Servicio Social de la Provincia, fue tomada por los estudiantes de Servicio Social para demandar su inmediata intervención por parte del nuevo gobierno, y así dar concreción al proyecto de reestructuración que había quedado planteado en el seminario de 1972.

En el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia había asumido Francisco Reig, quien daría fuerte apoyo a la reestructuración de la Escuela, como parte del proceso de revisión y reorganización de todos los institutos y escuelas superiores dependientes del Ministerio. Jugaron un papel fundamental para el fugaz éxito de este proceso los funcionarios designados a cargo de la Subsecretaría de Educación y de la Dirección de Planeamiento Educativo, Julio Carricondo y Ezequiel Ander-Egg, respectivamente. Este último, en los años previos a su asunción en el Ministerio de Cultura y Educación de Mendoza en 1973, había sido un habitual colaborador del Grupo ECRO y de su revista, con cerca de una decena de artículos publicados en ella desde su mismo origen, además de ser, por entonces, reconocido en toda América Latina como un prolífico autor de libros relacionados con temas de trabajo social, su historia, sus principios y metodologías.

El gobierno provincial, en el marco de la toma y ante la renuncia presentada por la directora Esther Galetto, decretó la intervención de la Escuela. Fue designado el trabajador social Juan Barreix, reconocido por los estudiantes a partir del seminario dictado en 1972, como “director-

interventor”, planteándole el objetivo de adecuar la formación de trabajadores sociales a la nueva coyuntura nacional. Barreix se abocó, entonces, a trabajar dos cuestiones centrales: la reforma del plan de estudio y la reestructuración del cuerpo docente. La primera resolución de la intervención fue la de “suspender la actividad docente hasta la aprobación de un nuevo Plan de Estudio más acorde con las actuales exigencias del Trabajo Social”. Se designó una Comisión Permanente, compuesta por docentes y estudiantes, con la tarea de revisar la propuesta curricular formulada por la intervención. También se solicitó ante las autoridades del Ministerio la cancelación de las designaciones interinas correspondientes a los cargos docentes establecidas con anterioridad a la intervención. (Hoy nº 30, p. 55–56)

Previo a la aprobación ministerial de la reforma curricular tuvo lugar una Asamblea General de docentes y estudiantes de la Escuela donde se decidió acompañar la propuesta de nuevo plan de estudio. Finalmente, el 30 de julio, el Ministro de Cultura y Educación Francisco Reig resolvió la aprobación de la nueva propuesta curricular, según resolución nº 113/73. La misma fundamenta en sus considerandos

que la formación de técnicos en esta rama de la educación que ha de suscitarse con la aprobación de la planificación propuesta, permitirá contribuir al proceso de liberación y de reconstrucción nacional a que aspira el Pueblo Argentino y cuyas condiciones están dadas a partir del 25 de mayo de 1973 (Resolución nº 113/73, M.C. y E.).

El día 3 de agosto de 1973, durante la ceremonia de puesta en marcha de la Escuela reestructurada, con la presencia del Gobernador Alberto Martínez Baca y el Ministro Francisco Reig, Julio Carricondo, Subsecretario de Educación, pronunció un significativo discurso de reinicio de actividades de la “nueva” Escuela de Trabajo Social:

... la Escuela Superior de Servicio Social, inicia una nueva etapa, ya transformada de acuerdo a las nuevas circunstancias que vive el país en sus esfuerzos de reconstrucción y liberación nacional...

Nos alegra porque esta Escuela Superior, es el primer Instituto de nivel terciario de la provincia, que ha terminado su etapa de reforma, y es la primera Escuela de Servicio Social del país que, a partir de la nueva etapa iniciada el 25 de mayo, ha hecho su reforma...

Para el General Perón y para nosotros la educación no podía seguir a espaldas del pueblo, ni podía configurarse a imagen y semejanza de la clase dominante. No ignorábamos que al asumir responsablemente esta circunstancia: Desmontar dicho aparato de domesticación y colonización ... significaba una delicada y difícil tarea... vehículo y correa de transmisión de los valores y necesidades de la oligarquía y el imperialismo...

Consideramos que la Escuela Superior de Servicio Social ... había funcionado en perfecta y armoniosa concordancia de complementación de objetivos ... dentro de lo que fueron las postulaciones claves del aparato educativo ... instrumento de dominación de las clases explotadoras. En este caso particular, dedicada a la formación ... de técnicos asistencialistas, con objetivos profesionales de meros ajustes del hombre al sistema injusto; profesionales que, actuando desde una perspectiva pretendidamente neutra, pero en el fondo profundamente opresora, sirvieron para disimular contradicciones y suavizar superficial y pasajeramente los efectos particulares de un sistema globalmente injusto...

Sabíamos entonces de la verdad de las argumentaciones que las bases de la Escuela (es decir sus alumnos), esgrimieron cuando decidieron tomar la Escuela y reclamar su intervención... (Hoy nº 28, p. 9–10).

Carricondo explicitó los lineamientos fundamentales que condujeron la reestructuración de la Escuela: hacer convergir dos proyectos, el primero, de carácter fundamentalmente pedagógico, orientado en la dirección de una “educación liberadora” y, el segundo, de orden político según el horizonte de la “liberación nacional” representada en la izquierda peronista. Esto se expresó en el énfasis puesto por la intervención en lograr un nuevo funcionamiento y organización des-escolarizado, en el sentido de radicalmente democratizado; a la vez que en un importante cambio en

el cuerpo docente, incorporando profesores adscriptos en distinto grado al proyecto encarnado por los sectores juveniles del peronismo. Así se buscaba conjuga una formación “liberada” de las ataduras de la dominación del aparato escolar, con una formación profesional altamente politizada y comprometida con el proyecto de “liberación nacional” postulada por aquellos grupos partidarios. Así, continuaba el discurso:

Hoy queremos un Servicio Social para una nueva época, que con justicia se lo ha llamado, “el Trabajo Social como acción liberadora”... Una “educación liberadora” exige profundos cambios en la metodología de la enseñanza. La “concepción bancaria de la educación” debe ser definitivamente desterrada... (Hoy nº 28, p. 12).

Los cambios en la planta docente comprendieron designación de once nuevos profesores en reemplazo de otros tantos que, según se entendía, no respondían a la nueva orientación que pretendía dársele a la Escuela (Resolución nº 154/73), es decir, de apoyo al “proceso político conducido por el General Perón” (Hoy nº 30; p. 55). Entre los nuevos docentes designados a partir de la reestructuración se encontraban el padre Jorge Contreras, Oscar “Braquío” Bracelis y Rolando Concati (autor de *Nuestra opción por el peronismo*), los tres curas del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo. También fue designado Armando Martínez, activo militante de la Juventud Peronista de Mendoza, que a partir de ese momento sería un activo colaborador del Grupo ECRO, publicando numerosos artículos y comentarios de libros en la revista Hoy en el Trabajo Social hasta su cierre en noviembre de 1977.

Con el plan de estudio reformado y el plantel docente reestructurado, Juan Barreix dio por terminada la intervención, renunciando el 31 de agosto de 1973 para dar paso a la designación de un nuevo director.

2. La implementación de la Comunidad Didáctica

Habiéndose designado como nuevo director de la Escuela Superior por Decreto nº 2254/73 al trabajador social Luis Fernández (co-

director junto con Barreix de la Editorial ECRO), el esfuerzo de la nueva conducción se centró principalmente en “afianzar y consolidar el régimen de Comunidad Didáctica; evaluar sobre la marcha el proceso y los primeros resultados de la aplicación del nuevo Plan de Estudios; y proyectar ambos aspectos en y para una acción futura” (Hoy nº 28, p. 49).

Con la designación de Luis Fernández comenzó un intenso proceso de implementación de la denominada “Comunidad Didáctica”, novedosa experiencia pedagógica sustentada en las propuestas anti-escolaristas de Iván Illich.

La Comunidad Didáctica fue el nombre dado a un tipo de organización y funcionamiento des-escolarizado, radicalmente democrático. Consistía en “una experiencia de conducción y acción democrática que sentara las bases para el desarrollo de una educación liberadora” y tenía como características más sobresalientes:

- la eliminación de las jerarquías docentes impuestas e inamovibles, sustituyéndolas por una autoridad ganada en base a la capacidad y el prestigio;
- el establecimiento de una relación docente-alumno que supere la actitud paternalista del primero y receptora del segundo;
- la superación de las relaciones competitivas mediante la acción grupal cooperativa y solidaria para la realización de un objetivo común;
- la implementación de formas de evaluación conjuntas y recíprocas de las tareas que se desarrollan; y
- la participación de los propios protagonistas en la toma de decisiones y en el contralor del proceso formativo. (Hoy nº 30; p. 57)

A fines de 1974, los representantes de la Comunidad Didáctica elaboraron el documento institucional “Memoria Crítica” donde se explicitaron con precisión los principios rectores de la Comunidad Didáctica y su dinámica de funcionamiento durante los 18 meses de vida de la nueva experiencia pedagógica. Se mencionan entre sus principios el reconocimiento de la inexistencia de “neutralidad ideológica” y de “purismos valorativos” y la asunción del compromiso inexorable de la educación con el entorno socio-político-económico-cultural en el que se aplica. En tal sentido, el

documento cita explícitamente la Plataforma del Partido Justicialista en la que se define como el “rasgo más característico” de la educación en la Argentina la “dependencia”, manifestada en la “importación y difusión masiva de valores, de actitudes, de métodos pedagógicos... que actúan en desmedro de nuestro propio ser nacional”. En ese sentido establece que “la formación del Trabajador Social deberá estar orientada hacia la superación de la dependencia educativa, cultural y científica”, y se sostiene este objetivo a partir de la afirmación de Juan Domingo Perón: “... debemos comenzar una etapa destinada a revolucionar la enseñanza argentina” (Hoy n° 30, p. 58). Se afirma la imposibilidad de separar en la formación de trabajadores sociales el “método de trabajo de terreno” del “método didáctico”:

Si nuestro objetivo es lograr un Trabajo Social liberador, la realidad educativa de la Escuela debe crear las condiciones propicias para vivenciar los valores que permitan al Trabajador Social insertarse en el proceso de liberación que América reclama. De otro modo el Hombre Nuevo que buscamos seguirá siendo un lejano sueño. Durante el proceso formativo el alumno deberá ir introyectando lo que Enrique Pichón Rivière dio en denominar ESQUEMA CONCEPTUAL REFERENCIAL Y OPERATIVO. Este E.C.R.O. no es nada más (ni nada menos) que un ESTILO DE VIDA ... De lo que se trata es de que el profesional sepa vivir, que logre comunicarse y dialogar con los grupos y comunidades y, en una actitud de compromiso existencial pueda conocer–conociéndose, a fin de colocarse en una función realmente concientizadora ... para servir a su pueblo (“Memoria Crítica” en Hoy n° 30, p. 58–59).

También se reconoce taxativamente que es imposible que un alumno pueda desarrollar una función liberadora, una vez egresado, si fue formado en un régimen educativo opresor:

Si formamos profesionales en un sistema opresor obtendremos como resultado un opresor más, y hasta este momento es lo que ha venido haciéndose en casi toda Latinoamérica. No es necesario esperar el “gran cambio de estructuras” para realizar una educación liberadora.

Es preciso encarar desde ya la liberación cultural que contribuya al surgimiento del hombre nuevo. Se debe terminar definitivamente con las formas tradicionales de enseñanza y práctica del Servicio Social porque ellas desvinculan totalmente al estudiante de las realidades donde deberá trabajar. La nueva educación debe ser una praxis de liberación; no preparar para la liberación, sino ser ya acción liberadora...

En la medida en que logremos consolidar la Comunidad Didáctica, los docentes dejarán de impulsar la obtención de títulos o diplomas, notas, prestigio, status, etc. matando la capacidad de convivir creativamente como seres humanos integrados, y, en su lugar, comenzarán a dar vida para que entre todos podamos realizar una verdadera sociedad solidaria (nº 30, p. 59).

En cuanto a su organización y funcionamiento la Comunidad Didáctica se basó en tres pilares fundamentales: el Consejo Asesor, las Unidades Pedagógicas y el Taller Total. El Consejo Asesor, con representación de docentes y alumnos de la Escuela, tenía como tarea específica la coordinación general de las actividades académicas, la evaluación permanente de la marcha del proyecto pedagógico, y la canalización de las propuestas de la Dirección y de los diferentes sectores que componían la Escuela, elaborando proyectos para ser discutidos en las reuniones de Taller Total. Otra de las principales tareas a las que se abocó el Consejo Asesor fue todo lo concerniente a la incorporación de la Escuela Superior de Servicio Social al ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en cuyas instalaciones comenzaría a dictarse aún como carrera terciaria a partir del año 1974.

Las Unidades Pedagógicas, por su parte, estaban constituidas por los equipos docentes integrantes de las diferentes “áreas” de conocimiento, siendo aquella conformada por el equipo de Trabajo Social, correspondiente al “área metodológica”, la columna vertebral de la Escuela. El principal trabajo de las Unidades Pedagógicas correspondientes a las diferentes áreas consistió en acordar y formular programas analíticos articulados entre sí, dando unidad y coherencia al proceso pedagógico general.

Por último, el Taller Total era un espacio de reuniones semanales del conjunto de los miembros integrantes de la Escuela (docentes, estudiantes y personal administrativo) para “elaborar abierta y conscientemente los conflictos” de la institución, para que los mismos no trabajen solapadamente afectando negativamente el proceso educativo. Además, en estas reuniones “totales” se trataban aquellos proyectos que habiendo pasado por el Consejo Asesor, pasaban a formar parte del Orden del Día que ese órgano proponía. Las reuniones de Taller Total se realizaban todos los días jueves de 20 a 22 horas. En el sentido pedagógico de la Comunidad Didáctica, se comprendía a estas reuniones como instancias del proceso de aprendizaje, ya que a través de ellas se podía realizar una “práctica vivencial” en un “sistema de convivencia democrático”, con los consiguientes “esfuerzos que exige y las responsabilidades que demanda por parte de todos sus integrantes”. (Hoy nº 30, p. 67)

En cuanto a la organización y objetivos de las “prácticas de campo” de Trabajo Social, se modificó el principio general alrededor del cual se estructuraban las mismas. En el nuevo enfoque pedagógico implementado la práctica dejaba de concebirse como ámbito de experimentación por parte del estudiante, sino como oportunidad que tiene la Universidad de “prestar un servicio al pueblo” a través de sus estudiantes orientados por sus docentes, mediante la realización de acciones que “responden a las necesidades manifestadas por los habitantes de las comunidades componentes del conglomerado poblacional del Gran Mendoza cualesquiera sean” (Hoy nº 30, p. 70–71).

La Unidad Pedagógica de Trabajo Social de la nueva Escuela planteaba, con respecto a los “centros de práctica”, la importancia del “trabajo de campo” en “los barrios”, pero asumía, también, la necesidad de que “por lo menos al finalizar la carrera el alumno desarrolle una experiencia de trabajo en instituciones a fin de que no se produzca una fisura entre la realidad laboral que muestre la Escuela y la que el egresado encuentre realmente al finalizar su estudio” (Hoy nº 30, p. 71).

En el documento se hace referencia a la situación de incertidumbre generada en la Escuela frente a la creciente debilidad política del Gobernador Martínez Baca a partir de la salida de Cámpora de la

presidencia. El 6 de noviembre de 1973, apenas a dos semanas del estallido de una bomba en el despacho del Gobernador, son desplazados los ministros cuestionados, y con ellos, la Juventud Peronista pierde todos sus puestos en el gobierno provincial (Servetto, 2003). Una vez apartado Francisco Reig como Ministro de Cultura y Educación junto con todo su equipo de colaboradores, entre los que se contaban Julio Carricondo y Ezequiel Ander-Egg, no tardaría en ser cuestionada la continuidad en la dirección de la Escuela de Luis Fernández:

Viviendo la zozobra de los vaivenes políticos sufridos por el país en general y por la provincia en particular se vio perjudicado en forma sensible el normal desarrollo de las actividades académicas. Resultó [...] que las luchas políticas externas influían en lo interno y creaban un clima de total inseguridad en el alumnado, que se veía así perjudicado en el normal desarrollo de sus estudios [...].

Como conclusión de lo expuesto la Superioridad debería arbitrar los medios para dar mayor estabilidad y garantía de continuidad al personal de la Escuela comenzando por su misma Dirección (Documento “Memoria Crítica”; Hoy nº 30, p. 82).

El modelo pedagógico y organizativo de la “Comunidad Didáctica” continuó funcionando en la incertidumbre hasta fines del año 1974. A partir de comenzaría un sostenido proceso de retracción de los cambios impulsados con la reestructuración de la Escuela Superior de Servicio Social, hasta la clausura definitiva de la experiencia de la “Comunidad Didáctica” y el retorno a un régimen escolarizado tradicional en el marco de una profunda reorientación político-ideológica.

Consideraciones finales

La experiencia suscitada a partir de la reestructuración de la Escuela Superior de Servicio Social de la Provincia de Mendoza fue tan profunda en sus cambios como breve en su duración. Con la intensidad ideológica y los ritmos políticos propios de aquella época se articularon en

el proceso descrito, desde lo político, sectores militantes de la izquierda peronista, trabajadores sociales “reconceptualizadores”, grupos estudiantiles “liberacionistas” y curas del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Desde las ideas, confluyeron pensamientos peronistas liberacionistas y socialistas con perspectivas tercermundistas anti-imperialistas y anti-colonialistas, junto con propuestas anti-escolaristas, radicalmente democráticas respecto de las prácticas educativas y de su organización institucional.

Convergió, también, en la reestructuración de la Escuela dos proyectos diferentes pero articulados: por un lado, un proyecto pedagógico sustentado en una “educación liberadora”, opuestas a las tradicionales prácticas educativas bancarias, y en un funcionamiento des-escolarizado del anterior “aparato escolar”; y, por otro, un proyecto político nacional de “liberación” expresado por una izquierda peronista en avanzada a partir del triunfo de Héctor J. Cámpora. La búsqueda de articulación entre el proyecto pedagógico y el proyecto político fue el permanente intento de los conductores de la reestructuración, sus directores Juan Barreix y Luis Fernández, quienes lograron dar concreción, por su parte, a un proyecto de formación profesional de trabajadores sociales largamente trabajado por el Grupo ECRO y debatido en numerosos países de Latinoamérica.

Cabe enfatizar que la propuesta pedagógica de la “Comunidad Didáctica”, antagónica del tradicional régimen educativo escolarizado, no fracasó por dificultades internas sino, más bien, por un marco político muy adverso que, finalmente, terminó por asfixiarla. Sin embargo, marco uno de los puntos más altos en cuanto a las experiencias pedagógicas radicales que lograron ser efectivamente implementadas en la formación de trabajadores sociales en Latinoamérica.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAYÓN, Norberto (1980); *Hacia la historia del trabajo social en la Argentina*. Lima, Perú: CELATS Ediciones,
- SERVETTO, Alicia (2003) “Instauración y crisis de la democracia en los escenarios provinciales. Un estudio comparado de los casos de Formosa, Córdoba y Mendoza”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de

Ciencia Política organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político (S.A.A.P.). En Rosario, Santa Fe, del 5 al 8 de Noviembre de 2003.

SIGAL, Silvia y VERÓN, Eliseo (1986) *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Ed. Legasa.

Artículo “Planes de Estudio se tratan en un Seminario” (redactado por el Dr. Alejandro Martí) Diario Mendoza, 8 de octubre de 1972.

Documento “Memoria Crítica” de la Comunidad Didáctica de la Escuela Superior de Servicio Social de la Provincia de Mendoza (1974); reproducido parcialmente en “Hoy en el Trabajo Social” n° 30 (may. 1975); Editorial ECRO, Buenos Aires.

Revistas “Hoy en el Trabajo Social” n° 26 (abr. 1973); n° 27 (oct. 1973); n° 28 (may. 1974) y n° 30 (may. 1975); Editorial ECRO, Buenos Aires.

LA TEORÍA DE PAULO FREIRE Y SU RECEPCIÓN:
ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LOS CIRCUITOS
PEDAGÓGICOS DE LA PROVINCIA DE MENDOZA Y SAN
LUIS EN LA DÉCADA DE LOS 70´

ALEJANDRO JAVIER MUÑOZ

El texto que se expone a continuación se configura alrededor de tres apartados temáticos conexos entre sí. En un primer término, se expone una breve contextualización del surgimiento de la obra del pedagogo brasileiro. La importancia de este tema radica en que luego de la segunda posguerra mundial se configura un mundo altamente convulsionado, cuyas particularidades imprimen cierta impronta tanto en algunas de las concepciones freirianas, como así también en la subjetividad de muchos receptores de sus postulados pedagógicos.

En el segundo apartado nos concentramos en la reflexión de algunos conceptos que, a nuestro juicio, son los principales ejes estructurantes de toda la obra teórico–metodológica de Paulo Freire, a saber: primeramente abordamos el análisis de la *concepción bancaria de la educación*, actuante como factor productor de alienación de la ignorancia; e inmediatamente después, nos adentramos al examen de la *concepción problematizadora de la educación* y la noción de Freire de la *educación dialógica* como práctica de libertad.

Por último, el trabajo se compone de un tercer segmento que comprende el análisis de los datos testimoniales recogidos mediante entrevistas a informantes claves. En cuanto a su composición, podemos mencionar que está conformado por dos subdivisiones; la primera titulada “La recepción de la obra de Paulo Freire en las Provincias de Mendoza y San Luis en la década de los 70´”, y como se indica trata de aportar un conocimiento relativo a la influencia producida por la teoría del educador en las provincias anteriormente mencionadas; y posteriormente, en segundo lugar exponemos “Los Campamentos Universitarios en la Provincia de San Luis y sus lógicas internas de funcionamiento”, en el cual procuramos poner a

consideración de los lectores saberes que contribuyan al debate histórico en el accionar de distintas agrupaciones y/o campamentos de militantes universitarios, (ya sean de carácter netamente político o religioso), en la provincia y época señaladas.

1. Breve contextualización del surgimiento de la obra de Paulo Freire

Como es de público conocimiento, Paulo Freire es uno de los pedagogos más influyentes del S. XX, tanto en América Latina como en gran parte del mundo occidental. Nacido el 19 de septiembre de 1921 en la ciudad de Recife, capital del Estado de Pernambuco ubicado al Noreste de Brasil y falleció en São Paulo, el 2 de Mayo, 1997.

En efecto, la zona territorial noreste del Brasil, la cual representa el contexto vivencial en el que creció el educador brasileiro, vislumbraba elevados índices de analfabetismo y progresiva pauperización económico-social de amplios sectores de su población.

Al decir de Enrique Martínez-Salanova Sánchez (s. f.):

Pablo Freire conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco se vivía en esclavitud y que por aquellos tiempos las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país.

A su vez, al analizar su producción teórica y metodología, no puede dejarse de lado el contexto internacional en el que ésta tuvo lugar. La importancia de tal exposición se debe a que los procesos configurados posteriores a la culminación de la II posguerra mundial se caracterizaron por el advenimiento generalizado de grandes convulsiones sociales a lo largo de todo el planeta. Estos diversos sucesos imprimieron cierta influencia en algunas ideas producidas por Freire, así como también en los sujetos receptores de su legado teórico.

Así pues, luego de la caída de III Reich, la culminación de la Segunda Gran Guerra y el consiguiente triunfo de las fuerzas Aliadas,

el mundo quedó virtualmente dividido en dos grandes campos bajo la influencia económico-político-ideológica de dos súper-potencias erigidas victoriosas luego de la contienda bélica anteriormente mencionada.

Por un lado, los EEUU con la propuesta del capitalismo democrático cuya gran influencia recaía sobre todo en los países del lado Occidental; y por el otro; la URSS y la concepción de la instauración de un mundo Comunista comandado por el proletariado organizado a nivel internacional. De tal forma, se terminó por configurar la bipolarización del mundo, dando lugar a una frenética carrera armamentista entre los dos bandos opuestos, la lucha por la incorporación de países “satélites” y el decretando el comienzo de la “Guerra Fría”.

Bajo el marco general de la bipolarización planetaria, se produjeron una innumerable serie de procesos sociales, los cuales daban cuenta de grandes revueltas y transformaciones sociopolíticas que signaron a la humanidad en las décadas posteriores a la segunda pos guerra mundial.

En pocas palabras, una serie de acontecimientos de efervescencia social propia de la época. Para comenzar, estos años se caracterizaron por la irrupción en la escena pública de múltiples movimientos de masas ligados a diversas manifestaciones artísticas. En todas sus vertientes, las artes fueron fuente de reivindicaciones y demandas sociales, políticas e ideológicas. Uno de los casos emblemáticos que puede traerse a colación como ejemplo de lo mencionado anteriormente es el movimiento hippie.

Al mismo tiempo, se establecen movimientos de protestas ligados a las minorías sociales, cuyo común denominador se encuentra en reivindicaciones tendientes a instituir ampliaciones dentro del campo de los derechos ciudadanos, (por verbigracia se pueden mencionar los movimientos feminista y la lucha social por los derechos de igualdad de género; las protestas y movilizaciones masivas de personas de color en contra de la discriminación racial, los movimientos de las personas homosexuales, etc.).

Junto a esto, también emerge la proliferación de protestas y manifestaciones de carácter estudiantil, cuyo cenit se da con el Mayo francés del 68'. Además, tienen lugar la puesta en marcha de procesos independentistas y revolucionarios, tanto en los países del Continente Africano (caso de Argelia, Tonga, etc.), como en la región latinoamericana (tómese

por caso de ejemplo la Revolución cubana). En materia económica como ejemplo puede mencionarse la crisis petrolera del 1974, y sus repercusiones financieras en las economías de gran parte de los países del planeta, entre muchos otros incidentes ocurridos en el periodo tratado.

En este marco, Freire teoriza y ejecuta una nueva forma de práctica pedagógica. Caracterizada bajo los estándares de la educación popular, es a partir de 1947 que comienza su dedicación por la educación de adultos, y al llegar 1962 había capitalizado varias experiencias educativas. Y lo que es más, la aplicación práctica de su método educativo llegó a obtener resultados verdaderamente sorprendentes, ya que en aproximadamente un mes y medio el “iletrado” se veía facultado de decir y escribir sus palabras.

Por otra parte, la metodología freiriana al poseer una clara intencionalidad política, además de la pedagógica, apuntaba a introducir la posibilidad de gestación de un cambio social. Esto mismo evidencia que su teoría no escapaba al espíritu de agitación, utopías e idearios revolucionarios propios de esa época.

Brevemente, cabe dar cuenta de una importante apreciación expresada por Carlos Torres en su texto “Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire”, este autor refiriéndose al contexto de la época de los 60’ y 70’ revela: “la educación, último bastón de la cultura conservadora, no pudo resistir los embates de las utopías, los movimientos sociales, las prácticas de los partidos políticos y las ideas de los pensadores revolucionarios”. (Torres, C. 1998)

2. Algunos delineaes de la teoría freiriana

La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.

Jean-Paul Sartre.

A modo de introducción, podemos argumentar de manera general, que la teoría de Paulo Freire se enmarca dentro del paradigma denominado *pedagogía crítica*. En efecto, todo su aparato teórico–metodológico se construye a partir de la producción analítico–crítica de la *concepción*

bancaria de la educación, y desde allí, en oposición a esta visión, propone rectificar la manera de concebir la educación tradicional sobre la base del establecimiento de una concepción dialógica entre los distintos actores participes del proceso de aprendizaje.

Dispuesto en otras palabras, Freire toma como base el establecimiento de una relación dialógica entre educandos–educadores educadores–educandos la cual está, al decir de Ania Miralba Patterson (2008) “centrada en la construcción de significados a partir de las experiencias prácticas de los sujetos involucrados en estos procesos educativos y transformadores”.

2.1 La concepción bancaria de la educación: factor productor de alienación de la ignorancia

En primer lugar, Freire parte de la observación de las relaciones entre educador–educando dominantes en la educación formal en las cuales percibe una particularidad: éstas se presentan bajo la forma de relaciones narrativas “que implican un sujeto –el que narra– y objeto pacientes, oyentes: los educandos” (Freire, 2010, p. 71).

Por consiguiente, se puede decir que dentro del planteo freireiano se evidencia que subyacente a esta relación se encuentran implícitos distintos roles jerárquicamente determinados e inmutables; donde el sujeto–narrador transmite contenidos conceptuales que son memorizados mecánicamente por los educandos, quienes actúan como objetos receptores de tales narraciones.

De ahí que el pensador brasilero señale: este tipo de “*educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita*”. (Freire, 2010, p. 72). La manifestación fáctica de esta forma de educación consiste en proporcionar en la práctica una donación de conocimientos, (conceptos vaciados de contenidos), desde aquellos sujetos que saben hacia a los que se les llaman ignorantes y necesitan ser “educados”.

Como resultante, la educación actúa a favor de imposibilitar la estimulación creativa, el pensamiento crítico–reflexivo o la capacidad de invención en los que transitan por esa formación educativa.

A consecuencia de esto, la “Educación” se consolida como apéndice instrumental de la ideología de la opresión, posibilitando la reproducción *in continuum* de la relación jerárquicamente opuesta entre educadores y educando. En otras palabras, “*el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben*” (Freire, P. 2010, p. 73). Esta forma de educar es conceptualizada por Freire como la *concepción bancaria de la educación*.

Es menester tener presente que, bajo esta forma distorsionada de la educación los educandos se tornan meros objetos pasivos de adaptación de las relaciones imperantes en el mundo. De tal manera, queda en gran medida ocluida la capacidad de “re-pensar” los contenidos de los “archivos” que les son transferidos narrativamente por los educadores. Como corolario, los educandos al no desarrollar una conciencia crítica del mundo circundante a ellos no participan, o en su defecto participan a través expresiones mínimas, del proceso de descubrimiento y transformación del mismo.

Sucintamente retomando el argumento de Julio Barreiro, decimos que “para la concepción “bancaria” de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia” (Freire, 2009, p. 19).

Por lo tanto, la concepción bancaria al cosificar la conciencia del hombre conlleva intrínsecamente a la domesticación del mismo. En consecuencia, la educación guiada bajo esta concepción cumple el rol de procurar una adaptación “armónica” al mundo establecido, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo.

Es en este sentido que Freire, a través de la enunciación crítica de la concepción bancaria productora de la *alienación de la ignorancia* en los sujetos-cosificados, define a esta forma de educación como una *práctica de la dominación*. Ya que “al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, P. 2010, p. 82).

Finalmente, es destacable mencionar que, en parangón al concepto del *deseo* en la teoría fanoniana, Freire encuentra en los resquicios de los propios “depósitos” promulgados por la educación bancaria la posibilidad de un enfrentamiento, una contradicción, con la dinamismo de la realidad existente. De ese modo, el pensador brasileño da lugar a una contingente oposición, dentro de las subjetividades de los educandos, a la domesticación; es decir, Freire deja entrever una contingencia por la cual se puede llegar al establecimiento de condiciones *de hecho* en donde aflore un pensamiento crítico–liberador.

2.2 La concepción problematizadora y la propuesta de una educación dialógica como práctica de la libertad

En lo que se refiere a la “Espíteme”, la concepción freiriana plantea que ésta es un constructo colectivo, generado y retroalimentado a través del diálogo establecido entre los sujetos. En consecuencia, nunca podría haber conocimiento en la sola transmisión conceptual desde unos sujetos a otros.

En estos términos cabe señalarse que “la construcción colectiva del conocimiento [se enfoca] desde la pedagogía crítica a partir de que el saber se desarrolla desde el diálogo y la reflexión colectiva dentro del propio proceso educativo, no en forma individual, sino con el aporte de todos, tomando en cuenta las experiencias diversas de los educandos” (Patterson, 2008). Además, el conocimiento como producción nunca es algo acabado ni estático, sino que su re–creación está íntimamente ligada a un constante devenir dialéctico, es así que se encuentra en estado permanente de *hacer–se*.

Esto último posee importancia significativa, en cuanto a que la educación en Freire ostenta una trascendencia considerablemente más amplia –y compleja al mismo tiempo– que la de ser simple proveedora de mecanismos expresivos en los sujetos–receptores. Es así que aun admitiéndose esto último, la educación para el pensador oriundo de Recife debe principalmente –y de manera paralela– procurar un proceso de *concientización*, o sea, de liberación de la conciencia del educando. Citando

a Thomas Sanders, quien al estudiar el concepto de *concientización* en la obra de Freire expresa que:

Significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una “praxis de la libertad”. Si bien el estímulo del proceso de concientización deriva de un diálogo interpersonal, mediante el cual uno descubre el sentido de lo humano la establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (Freire, P. 2009, p. 16).

En tanto, Freire entiende la educación como práctica configuradora de subjetividades en los sujetos (en sentido amplio del término), la *Educación como práctica de la libertad* [itálicas mías], no puede basarse en la idea del hombre percibido como entidad pasiva poseedora de conciencia “vacía”, concepción esgrimida en la concepción bancaria, la cual actúa a favor de una *Educación como práctica de dominación*, (cuya lógica radica en la noción del *Hombre abstracto* desligado del mundo).

Todo lo contrario, la educación comprometida con la liberación de la opresión necesariamente debe concebir al Hombre como ser “poseedor” de conciencia intencionada al mundo. En este sentido, tal educación no puede ser el corolario de un dispositivo depositario de contenidos en los sujetos cosificados, sino que le corresponde generar – de provocar– polémica, problematizar a los seres humanos en sus relaciones con el mundo.

Es en estos términos por los que Freire conceptualiza a la educación liberadora como una *educación problematizadora*, la cual permita contingentemente un proceso de desarrollo de una conciencia crítico–reflexiva, que intente comprender y actuar sobre (y por ende transformar) las relaciones de los hombres con –y en– el mundo.

En definitiva, el fin último que le concierne a la educación como práctica de la libertad no es un verbalismo hueco, desprovisto de sentido, sino orientar a los sujetos hacia la posibilidad fáctica de la *praxis*. Así lo plantea Freire (2010): “La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos [...] como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente”.

La pregunta que cabría hacer sería, ¿cómo – ó a través de qué mecanismos– la educación se convierte en un acto productor de conocimientos válidos para los hombres?, ¿mediante qué términos es factible la generación concreta de un proceso de tales características? En otros términos, ¿cómo se lograría problematizar la conciencia de los sujetos oprimidos con el fin de procurar praxis?

En primer lugar, Freire plantea la necesidad de superar la relación dicotómica “educador–educando” propia de la concepción bancaria de la educación. ¿De qué manera?, pues la factibilidad de esta proposición en la teoría freiriana se operabiliza a través del establecimiento “intra–educativo” de una relación dialógica, considerada factor indispensable en la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del objeto cognoscible.

Por lo tanto, en la Educación problematizadora el objeto cognoscible no es el término de la cognosción, sino que actúa como medio entre el educador y los educandos, quienes al problematizar mediante el diálogo logran desarrollar conocimientos valaderos que permiten interpretar el mundo circundante a ellos.

Pues bien, la *dialogicidad* entablada entre los actores sociales intervinientes en el proceso educativo es el punto nodal desde el cual el conocimiento es producido, cuestionado, convalidado, etc. intrínsecamente en un devenir dialéctico, y al mismo tiempo (por esta misma razón) atenta contra la cosificación del sujeto implantada en la concepción bancaria. Y lo que es más, los hombres solo pueden asumirse como tales mediante la palabra, la cual permite irrumpir en un proceso de concientización propiciadora de liberación.

En otras palabras, el diálogo es el posibilitador del surgimiento de un pensamiento “auténtico”, por lo mismo:

el diálogo es una exigencia existencial [...] no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro [...] Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador [...] La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres (Freire, 2009, p.99–100).

Resumiendo, la educación propuesta por Freire, al superar esta contradicción de la cual venimos hablando, niega los depósitos narrativos vacíos de significación, puesto que permite la comunicación, (planteada en un sentido de horizontalidad), entre los sujetos. De este modo,

el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa [...] Ahora, nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (Freire, 2009, p. 85).

3. Análisis de los datos de empíricos relevados

En cuanto a las entrevistas efectuadas, en éstas se plantean principalmente dos temas significativos a nuestro fines investigativos. El primero de ellos, se refiere a la recepción que poseyó la obra de Paulo Freire, tanto en la provincia de Mendoza como en la de San Luis, desde finales de los años 60 y la década contigua; el segundo da testimonio de la existencia de “Campamentos Universitarios” en la Provincia de San Luis y las características prominentes establecidas en sus lógicas de funcionamiento.

3.1 La recepción de la obra de Paulo Freire en las Provincias de Mendoza y San Luis en la década de los 70’

El objetivo principal de este apartado se enfoca en la recolección de información, mediante la recopilación de datos proporcionados por

informantes claves, concierne a proporcionar conocimientos válidos sobre la existencia (o no existencia) de algún tipo de recepción de la obra de Paulo Freire en ciertos ámbitos del entorno educacional, (tanto en el sistema formal como informal), de la sociedad mendocina y de sanluiseña en la década de los años 60's y 70's.

En torno a la cuestión, cabe destacar que las tres fuentes testimoniales consideradas para este trabajo, coincidentemente dan cuenta de que efectivamente en la época abordada existió cierta recepción “fáctica” de la teoría y metodología freiriana, tanto en la Provincia de Mendoza como así también en la de San Luis.

Particularmente, el Dr. Arturo Roig mencionó que la teoría pedagógica del teórico brasileño ingreso en la Argentina a través de un movimiento democrático progresista. Sin embargo, aunque apuntó que su método se centraba hacia la alfabetización y la educación obrera, no efectuó ninguna especificación sobre el nombre o alguna característica de tal movimiento, tampoco suministró información de los lugares físicos–espaciales en donde comenzaron a ejercer influencia sus ideas sobre la práctica educativa. A su decir:

La teoría freiriana ingreso junto con un movimiento democrático progresista que había en Brasil, que había en Argentina, que había en América Latina en esos años. Bueno y el era un expositor que ofrecía un método de enseñanza sumamente práctico, sobre todo en la enseñanza... sobre todo para la educación de analfabetos y en la educación de obrera (Dr. Arturo Roig, ENTREVISTA 2011).

Ahora bien, el Dr. Roberto Follari advierte que las nociones pedagógicas de Freire tuvieron fuerte impronta en la DINEA (División Nacional de Educación para Adultos). Ésta entidad tenía como población objetivo a los sectores educativamente más marginados (fundamentalmente, el segmento etario de adultos).

Por otra parte, resulta interesante mencionar que, según Follari, uno de los Directores de la DINEA a nivel Nacional fue Juan Carlos Grasso quien era un joven ligado a los jesuitas. En definitiva, se podría alegar en

favor de la presencia de cierto influjo de ideas freirianas sobre dirigentes de impronta católica en la época. Es así que Follari señala:

Freire tuvo que ver en cambio con la campaña del DINEA, pero eso fue una campaña nacional, que dirigía... perdón por un nombre tan poco agradable... soterrado asesor de Macri, que es Juan Carlos Grasso. Grasso era uno de los directores nacionales de las campañas de la DINEA, pero Juan Carlos Grasso en ese entonces era un dirigente joven y progresista... surgido de los jesuitas... había estudiado junto con Bordón... (Follari, ENTREVISTA 2011).

Asimismo, en otro fragmento de la entrevista, Follari refuerza la afirmación anteriormente citada, y proporciona otro dato revelador al mencionar que la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) fue dirigida desde la DINEA, y por tanto también se nutriría de los aportes sobre educación popular delineados por Freire.

... la División Nacional de Educación para Adultos en la época de Cámpora hasta el año 75. Ahí sí hubo una clara articulación de Freire pero esos no eran campamentos de trabajo, eso era otra cosa. Realmente ya desde la oficina del gobierno de San Luis que hacía de efector del programa nacional que fue la campaña de educación del adulto que se llamo... se hacía desde el DINEA. La campaña se llamó CREAR... (Follari, ENTREVISTA 2011).

Por otro lado, la entrevista realizada a Norma Zamboni, docente en la DINEA en el periodo, se perciben algunas de coincidencia taxativas con las declaraciones del Dr. Follari. En este sentido indica:

...la DINEA, yo en donde trabaj  con adultos fue en DINEA, la Dirección Nacional del Adulto. Y la CREAR apareció en esos años por la necesidad de alfabetizar gente y la CREAR, el método era digamos, muy parecido a lo que propone Paulo Freire. Pero es un método de alfabetización básicamente.

Junto a esto, Zamboni comenta que el Centro Educativo situado en la Provincia de Mendoza y conocido popularmente como “La Escuela Redonda”, en el cual ella trabajaba (y dependiente de la DINEA), tenía como director del establecimiento a Gerardo Moreno. Este último se había adentrado en el conocimiento de la “Pedagogía de la liberación” en Chile, tras haber asistido a cursos dictados por el propio Paulo Freire. Es importante de resaltar esto, ya que representa otro antecedente que da cuenta de la influencia de Freire en la DINEA.

Junto a esto, otro punto a subrayar de su testimonio es que Moreno al momento de asumir como Director del mencionado Centro Educativo había renunciado a sus hábitos sacerdotales, hecho que refuerza el indicio, pronunciado en los párrafos precedentes, de la injerencia receptiva que ejerció la obra del pedagogo brasileño sobre algunos sectores pertenecientes a la iglesia católica.

En este sentido argumenta:

En la escuela redonda. [...] Tenía Educación Básica, tenía un secretariado comercial que es allí donde yo estuve trabajando en el área de lengua, en el secretariado comercial. Después estaba bordado a mano, estaba carpintería, estaba... electricidad, era un centro integral, en el sentido de prestar el servicio en varias áreas, corte y confección, así se llamaba en esa época. Y había un director que fue Gerardo Moreno, un ex sacerdote, falleció hace bastantes años. Se había salido de sacerdote y se había casado cuando fue director. Él fue quien me convocó. (Zamboni, ENTREVISTA 2012).

... él [refiriéndose a Gerardo Moreno] se forma porque va a hacer unos cursos a Chile, donde está con Paulo Freire, directamente, en Chile, claro, es la época de Allende. Era un todo... y vino con un entusiasmo de Chile, que nos contagió, yo me acuerdo de las reuniones que tuvimos, eran fantásticas porque él venía con todas las pilas, y toda la idea de Paulo Freire (Zamboni, ENTREVISTA 2012).

Finalmente, volviendo al tema de la CREAM, (y concatenado a lo últimamente expuesto), la entrevistada revela que el responsable de la

Campaña de Reactivación Educativa de Adultos era Juan Luis Moyano quien pertenecía a los Jesuitas y trabajaba con el Padre Llorens (principal figura referencial del Barrio San Martín de la Provincia de Mendoza en esa época).

... el que era responsable de la campaña CREAR, yo no sé si en Mendoza, o en el barrio, no me acuerdo. Si era un, era de los jesuitas, estaba trabajando con el Padre Llorens, y vivía allí con el Padre Llorens. Juan Luis Moyano. Él estaba más en política, y en teatro callejero. Hacía mucho teatro popular y en esa época, y claro, eso motivaba. Además, todo el clima efervescente que había en esa época.

3.2 Los “Campamentos Universitarios” en la Provincia de San Luis y sus lógicas internas de funcionamiento

Este punto trata de realizar algunos aportes en cuanto al conocimiento de los Campamentos originados a principios de los 60´ en el ámbito Universitario de la Provincia de San Luis.

Al respecto, el mencionado Dr. Follari señala la propagación de dos tipos de estructuras que presentaban tales características. Por un lado, grupos ligados a sectores progresistas de la iglesia católica que funcionaban con anterioridad al Cordobazo. Es de tenerse en cuenta que, estas en agrupaciones universitarias participaban distintas corrientes eclesíásticas, como por ejemplo los curas del tercer mundo, curas obreros, etc. De esta manera, dichas organizaciones configuraron lo que se dieron en llamar los “Campamentos Universitarios de Trabajo”, cuyos objetivos esencialmente estaban relacionados con el fomento de espacios reflexivos (de tipo espiritual más que político) y la concreción de acciones a favor de ayuda socio-comunitarias.

...de la información que yo tengo es con respecto a dos tipos de campamentos posible. Uno que organizaban sectores progresistas de la iglesia, esto a fines de los años 60´ más que de los 70´, antes de la época del Cordobazo probablemente en un momento que hubo una radicalización... estaban los curas del tercer mundo, curas obreros

[...]En esa época hubo exactamente lo que se llamaron Campamento Universitarios de Trabajo que se hacían en zonas rurales al sur de la provincia, donde iban a trabajar... eran espacios de reflexión y colaboración con la comunidad y que se hacían con algún sacerdote que era quien los organizaba y que en realidad tenía que ver con organizaciones políticas que había en las universidades... sobretodo en aquella época de integralismo (Follari, ENTREVISTA 2011).

Por otro lado, Follari remarca el funcionamiento activo de organizaciones políticas de militancia universitaria. En este caso, estas agrupaciones tenían claros objetivos políticos, cuya principal función consistía en la formación de cuadros. Lo más sobresaliente de sus lógicas de funcionamiento endógeno corresponde al aislamiento por algunos días, o en su defecto, la realización de jornadas completas realizadas retiradas de la ciudad, donde se realizaban lecturas de intelectuales influyentes según el tinte político de cada organización.

Y lo otro que podría haber habido eran organizaciones políticas, que hacían sus propias experiencias de formación de cuadros...que eran experiencias bastantes cerradas. Digamos no eran abiertas a toda la comunidad, por supuesto que no, ni tampoco a cualquier estudiante porque algunos podían ser de otras versiones políticas... Sino para formar a aquellos que se acercaban a las organizaciones era común aislarse en las sierras por tres o cuatro días o ir un día intensamente entre las 8 de la mañana hasta la siete de la tarde y hacer actividades de formación en torno a algunas preguntas y la lectura de alguna bibliografía básica (Follari, ENTREVISTA 2011).

Por último, nos resta destacar que al referirse a las influencias teóricas tanto del primer grupo como el segundo, del profesor Follari da cuenta de una multiplicidad de autores actuantes como referentes en las lecturas efectuadas por estos grupos en los espacios de actividades anteriormente descriptos. Sin embargo, en ninguno de los casos se hace referencia a la injerencia de las ideas de Freire en estos campamentos.

En lo que respecta a las influencias presentadas en los Campamentos Universitarios de carácter religioso, Follari nos dice:

...solía haber cierta reflexión a partir de autores como Arturo Paolis, como Le Bret, como toda una serie de autores ... incluso Emmanuel Mounier, un filósofo personalista, todos unos autores que fueron como el nexo entre el cristianismo tradicional y luego el cristianismo de izquierda. O sea, no eran para nada cristianos de la teología de la Liberación sino eran cristianos con compromiso social que después se definieron más hacia eso que se llamó Teología de la Liberación... por entonces eran una especie de continuidad un poco radicalizada de la doctrina social de la Iglesia... (Follari, ENTREVISTA 2011).

Asimismo, cuando mencionó algunas influencias intelectuales sobre las organizaciones militantes ligadas a la política universitaria planteó que:

...En aquella época estuvo muy de moda Marta Harnecker por su manual de materialismo histórico por ejemplo. Pero las organizaciones peronistas trabajaban con Abelardo Ramos, sobre Hernández Arreguì, sobre Rodolfo Puigrós, y eran formaciones internas nada más... (Follari, ENTREVISTA 2011).

4. Resumen de reflexiones conclusivas

Llegado a este punto resulta necesario hacer una síntesis reflexiva acerca de las principales cuestiones trabajadas en el trabajo precedente.

Primeramente, nos parece interesante resaltar que a lo largo del trabajo precedente se ha intentado demostrar como la obra teórico-metodológica de Paulo Freire se inserta dentro de las discusiones propositivas de implantar un cambio social radical que tuvieron lugar después de la segunda posguerra hasta finales de los años 70's.

Evidentemente, la teoría pedagógica freiriana estuvo influida por –y al mismo tiempo fue influyente en– los arduos y frondosos debates de

distintas corrientes intelectuales, como así también del estado de efervescencia revolucionaria suscitado a nivel mundial propio de esos años.

Por otro lado, a través del estudio de algunos de los ejes conceptuales efectuados en el segundo apartado pudimos comprender la lógica pedagógica intrínseca que atraviesa toda la obra freiriana. En este sentido, el examen crítico sobre las prácticas educativas tradicionales (preponderantes de su tiempo), actuantes bajo la concepción bancaria, le posibilita concebir al proceso educativo bajo nuevos parámetros.

Así es que, en Freire los diferentes sujetos intervinientes en el proceso educativo no poseen posiciones fijas, invariable, donde el sujeto –educador– es el poseedor absoluto del conocimiento y los receptores –educandos– son ignorantes de cualquier forma de conocimiento.

Por el contrario, Freire concibe a los partícipes del hecho educativo como poseedores de saberes, de distintas clases de saberes, y seres portadores plenos de conciencia. Es decir que la práctica educativa verdadera, para el pedagogo en cuestión, se debe entablar a partir del establecimiento de una relación de horizontalidad entre éstos sujetos, donde el que enseña no es solo el educador y quienes aprenden no son solo los educandos.

Por tanto, como mencionamos anteriormente, él plantea la necesidad de superar la relación dicotómica “educador–educandos” propia de la concepción bancaria de la educación. Y a partir de allí posibilitar la concreción de un proceso de aprendizaje dialéctico, en donde el educador no solo proporcione conocimiento sino a la vez sea aprendiz, y los educandos no solamente sean sujetos de aprendizajes sino al mismo tiempo portadores de saberes para los educadores, mediados por el establecimiento de una relación dialógica, problematizadora, actuante como posibilitadora de la producción de un conocimiento crítico.

Finalmente, a raíz del análisis de los datos empíricos recolectados en las entrevistas nos vimos posibilitados de corroborar:

A) en primer lugar, que tanto en la sociedad mendocina, como en la sanluisense tuvo lugar una penetración concisa de las ideas y metodología educativa de Paulo Freire. Los testimonios recogidos son coincidentes, testimoniando que promediado los años 60’s en estas dos provincias existían lecturas y discusiones en algunos sectores torno a la pedagogía freiriana.

B) en segundo lugar, se observa una ligazón fáctica entre la DINEA, la CREAR y un cierto sector de la Iglesia católica, a saber: la orden de los jesuitas. Junto a esto, se verifica que tanto la DINEA como la CREAR estuvieron fuertemente influenciados por la metodología alfabetizadora y la teoría pedagógica de Paulo Freire. En este sentido, es pertinente evidenciar que existió de hecho cierta lectura e influencia de los postulados freirianos por los menos en lo que respecta a individuos que mantenían estrechos lazos con la orden cristiana de los jesuitas, tanto en el caso de la provincia de Mendoza como en la de San Luis.

Finalmente, es menester dejar asentada la necesidad de una recopilación testimonial de mayor abundancia, además de procurar obtener una recopilación bibliográfica de mayor especificidad, a fin de posibilitar el acceso a un conocimiento pormenorizado con respecto a si hubieron otras congregaciones eclesiásticas involucradas en la conducción de la DINEA o coayudaron en la implementación de la CREAR.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. (2007). *José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica*. [versión electrónica] Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Recuperado el 11 de agosto de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- DELIZOICOV, D. (2008). *La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire* [en línea]. Recuperado el 16 de agosto de 2011, de
- FLECHA GARCÍA, R. Y PUIGVERT, L. () *Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a la Ciencias Sociales*. [en línea] Recuperado el 16 de julio de 2011, de
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Bs As: Ed. Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Bs As: Ed. Siglo Veintiuno.
- GADOTTI, M. (). *Cruzando fronteras: metodología y experiencias freirianos* [en línea] Recuperado el 20 de abril de 2012, de http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/paginas/materiales/Cruzando_fronteras_2000%20Gadotti.pdf

MARTÍNEZ–SALANOVA SÁNCHEZ, E. (s.f.). *Paulo Freire: Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza* [en línea] Recuperado el 17 de julio de 2011, de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

PATTERSON, A (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico–metodológicos*. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*[en línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

TORRES, C. (). *Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire* [en línea] Recuperado el 21 de abril de 2012, de <http://www.institutpaulofreire.org/#/Publicaciones/Art%C3%ADculos>

Fuentes

Entrevista al Dr. Arturo Roig. Fecha: 22/06/ 2011. Hora: 10:30 hs. Entrevistadores: Nudelman, Laura y Alejandro Muñoz.

Entrevista al Dr. Roberto Follari. Fecha: 09/04/2012. Hora: 12:46 hs. Entrevistador: Alejandro Muñoz.

Entrevista a Norma Zamboni. Fecha: 20/04/2012. Hora: 17:30 hs Entrevistadora: Laura Nudelman.

EN BUSCA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS: EL PLAN 74'. FILOSOFÍA Y LETRAS. UNCUYO (1973–74)

NATALIA NACIFF

Introducción

Los años 1973 y 1974 en Mendoza coinciden a nivel nacional con la culminación de la llamada Revolución Argentina, el fin de la proscripción del peronismo, y la llegada de nuevos aires que impregnan la política de esos años. Coincidente con este proceso en Mendoza, particularmente en la facultad de Filosofía y Letras se comienza la tarea de apertura y transformación de la Universidad, promovida por distintos sectores, incluido el propio gobierno nacional.

Analizar el contexto y aplicación del plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo del año 1974, como también sus características pedagógicas ligadas a la pedagogía de liberación latinoamericana y al contexto de la primavera camporista y sus lineamientos políticos de transformación, será el objetivo de este trabajo, teniendo en cuenta la bibliografía sobre el tema, los testimonios de actores y actoras de la época, como la repercusión en la prensa.

Un contexto para las prácticas...

Los años 1973 y 1974 en Argentina están marcados por el retorno de Perón al país y al poder, y por la primavera camporista, mientras tanto en Mendoza las elecciones le adjudican el poder ejecutivo provincial a Alberto Martínez Baca.

El proceso de cierre de la proscripción del peronismo y el operativo de retorno del líder peronista al país significaron para muchos argentinos la esperanza de transformaciones y cambios a muchas promesas lanzadas por él mismo desde el exilio. Otros planes de transformación nacieron del corazón de los movimientos sociales de izquierda

con fines políticos, económicos y sociales tanto en la revolución como en la reforma.

Cámpora en sus discursos prometía terminar con la tiranía de la política de la Revolución Argentina. La cual en los últimos años había hecho sentir su aparato de represión al enfrentarse al movimiento estudiantil y obrero en distintos episodios en Córdoba, Rosario, Mendoza, Tucumán.

Para el movimiento estudiantil la primavera camporista significará la finalización de la ley 17.245 que imponía la despolitización de la universidad y el cerramiento de la misma al entorno social, por observar como negativo el sobredimensionamiento de las universidades; y consideró incapaz a la universidad de satisfacer a tal cantidad de inscriptos. Para acabar con la sobredimensión, ejecutaron dos planes, la creación de Nuevas Universidades (Río Cuarto, Lomas de Zamora, Comahue) y la aplicación de la Ley 17245. Algunos de sus artículos se presentan a continuación:

Art. 10: Prohíbese en los recintos universitarios, toda actividad que asuma formas de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político. [...]

Art. 82: sin perjuicio de lo establecido en el artículo precedente (art. 81: requisitos de ingreso) se exigirá, además, la aprobación de pruebas de ingreso que implementará cada facultad [...]

Art. 94: los alumnos elegirán de acuerdo a las normas que establezcan los respectivos estatutos de las universidades, un delegado estudiantil que tendrá voz en las sesiones del Consejo académico de cada facultad. No formará quórum [...]

Art. 98: los alumnos no podrán realizar dentro de las casas de estudio ninguna clase de actividad política oral u escrita mediante reuniones, asambleas o cualquier otra forma que contradiga las disposiciones del art. 10, siendo pasibles de aplicación sanciones por parte del decano. [...]

Art. 105: cada universidad formará su Fondo Universitario con el aporte de los siguientes recursos: ... Inc. G: las contribuciones de organismos internacionales o extranjeros destinados a los fines específicos de la universidad. [...]

Art. 116: las universidades podrán ser intervenidas por el Poder Ejecutivo por tiempo determinado, debiendo a su término llamarse a elecciones de autoridades de acuerdo con los estatutos. Serán causales de intervención: a) Conflicto insoluble dentro de la propia facultad. b) Manifiesto incumplimiento de los fines. c) Alteración grave del orden público o subversión contra los poderes de la Nación.

Las protestas por este plan de limitacionismo y apolitización de las universidades marcaron el ambiente estudiantil mendocino desde 1969 cuando los estudiantes universitarios y secundarios salen a las calles de la ciudad a reclamar y solidarizarse con las víctimas de la represión estatal de Córdoba y Rosario. Para el año 1973 las facultades reanudan sus protestas, siendo Medicina la facultad con mayores conflictos.

Para abril de ese año los estudiantes iniciaron reclamos frente al examen de ingreso, pidieron el cambio de decano, el fin del sistema de condicionalidad, cuestionan los horarios de cursado y solicitan modificaciones en el dictado y contenido de algunas cátedras. El plan de lucha adoptado fue asambleas, huelgas, volanteadas explicando el conflicto, tomas del edificio en diferentes oportunidades, manifestaciones relámpago por las calles del centro de ciudad. También cuestionaron la intervención de la Rockefeller Center con sus fondos en la universidad, la cual generaba dependencia no solo económica sino también ideológica. Estas actividades de toma duraron hasta el mes de junio. Una de las más concurridas por sus estudiantes fue la de la Facultad de Petróleo, quien congregó en su asamblea a más de 1000 estudiantes.

En el mes de mayo, asume el Gobernador Alberto Martínez Baca y el presidente Héctor Cámpora. El ambiente se hallaba minado por los deseos de cambio, es así que todos los sectores dieron la bienvenida al nuevo gobierno.

La denuncia del régimen saliente se observó en distintos sectores e instituciones, llegando también a la universidad. Los nuevos aires de renovación llegaron a las aulas de las facultades, las asambleas de estudiantes y docentes.

Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras en asamblea denunciaron y repudiaron a los representantes de la dictadura y a sus colaboradores, entre ellos al ex decano Nallim; y proponen nombres para las nuevas autoridades. Por otro lado, un grupo de docentes de la misma facultad, entre los cuales se encontraba Enrique Dussel, Arturo Roig, Atilio Anastasi (h), Onofre Segovia entre otros, se pronunciará ante la llegada de los nuevos gobernantes, y denuncian el ambiente de la época:

En su reciente mensaje al Congreso al presidente de la Nación ha denunciado una profunda crisis de la Universidad y de la educación argentina. Este diagnostico es particularmente exacto y justificado para la facultad de Filosofía y Letras de la U.N.C., a pesar de la aparente calma en la que transita o quizás gracias a ella [...]

En realidad la facultad ha sido y sigue siendo una base de colonización cultural disfrazada de un academicismo que oculta una ideología de la dependencia.

Hasta ahora los planes de estudios rígidos y anticuados, los métodos de enseñanza paternalistas y autoritarios, los temas abstractos y a espaldas de los verdaderos intereses sociales, apuntaban a formar a nuestros estudiantes en la mentalidad liberal, tradicionalista o falsamente nacionalista. Es necesario introducir los cambios necesarios para que toda la estructura de la facultad sirva para formar un profesional con conciencia solidaria y abierta a las necesidades de la cultura nacional.

Tres días después la asamblea de estudiantes de la facultad ocupó en forma simbólica el decanato hasta tanto lleguen las autoridades nuevas. Las facultades de Políticas, Antropología Escolar, la Escuela Superior de Artes Plásticas, la Escuela Superior de Música, la Escuela Superior de Periodismo, la Escuela Superior de Servicio Social, realizaron lo mismo a la espera de las autoridades por ellos mismos propuestas, como también siguiendo de cerca el proceso revolucionario comenzado en todo el país.

En la facultad de Filosofía y Letras, la asamblea de estudiantes convocó a docentes y autoridades y decidió tomar como método de adaptación a la Nueva Universidad un plan con tres momentos:

a) clarificación ideológica y análisis de la realidad; b) planteo de la educación en general, o sea determinar hacia donde apunta ésta; c) organización concreta de los planes de estudio.

Para agosto se suceden una serie de juicios populares a los docentes que colaboraron con la dictadura. La facultad de Medicina luego de 21 días de toma exigiendo a Chediak como decano, inician el juicio al ex rector de la UNCuyo, con el apoyo y concurrencia de las facultades de Bellas Artes, Filosofía y Letras, Políticas, representantes del MOR y TUPAC. Los cargos por los cuales se los acusaba al ex rector y a la Universidad fueron comunicados a la prensa:

1) los estudiantes de Medicina de la UNC enjuician la estructura y contenido de la actual universidad. 2) Realizamos este cuestionamiento al continuismo, la explotación, la dependencia cultural en la Universidad, capitalizándolo en la persona de uno de sus agentes directos, el Dr. Julio José Herrera. 3) los estudiantes asumen la responsabilidad de enmarcar sus luchas en la denuncia y destrucción de la universidad clasista, personera de la explotación y el imperialismo. 4) reconocemos que la única forma de lograr una nueva universidad es unir las luchas de los estudiantes a las luchas obreras y populares, en lucha por una nueva universidad del pueblo y para el pueblo.

Ejecutor de la ley 17245, de represiones a estudiantes y docentes, obsecuente con la dictadura, principal defensor del financiamiento del BID y la Fundación Rockefeller a la Universidad, creando así lazos de dependencia con el Imperialismo, son las principales acusaciones a Herrera. La asamblea lo declara culpable por unanimidad.

Otro de los juicios populares se realiza en Ciencias Políticas, el 9 de agosto. El acusado es el profesor Dardo Pérez Gilhou, a quien se lo enjuicia política y públicamente, por ser

a) Cómplice de la política educacional de la dictadura: como ministro de cultura y educación avalo la sanción de la ley 18670 de

creación de la Cámara Federal en lo Penal, la que posteriormente fue completada con la ley 19081, y refrendo con su firma la ley 18701 de pena de muerte.

Varios docentes de la universidad rechazaron estos juicios sosteniendo que no fueron tenidos en cuenta los meritos académicos e institucionales de los acusados.

La Universidad comienza la adaptación a la transformación educativa propuesta por el Gobierno Nacional. La reforma de planes de estudio es una parte primordial de esta transformación.

En busca de prácticas liberadoras...

Cabe preguntarse aquí ¿Cuáles fueron los idearios que nutrían la acción de los y las estudiantes y docentes ejecutores del cambio en la Universidad? ¿Qué modelos y obras circulaban entre asambleas, o espacios de formación formal e informal entre estudiantes y/o docentes? ¿Y qué practicas tenían estos/as fuera del ámbito universitario?

Algunas fuentes para comprender la conciencia que impulsaba a los distintos actores a tomar las banderas del cambio son los teóricos de la liberación frente a la dependencia económica y académica, teólogos de la liberación, pedagogía y ética de la liberación. La de pedagogía del oprimido de Paulo Freire, las conclusiones de la Conferencia de Medellín en torno a la teología de la liberación, las obras de Leonardo Boff, y la primera ética de la liberación de Enrique Dussel, son textos que se elaboran en la observación y reflexión de la experiencia Latinoamérica; y también nutren los procesos de liberación.

El presidente, los/as docentes y los/as estudiantes reclaman una universidad acorde a las necesidades del pueblo, una pedagogía para y desde el oprimido, bases de la nueva educación en Latinoamérica.

Dice Arturo Roig al respecto de las relaciones educativas desde el punto de vista de una pedagogía de la liberación,

La nueva pedagogía, entendiéndola por nueva la de nuestros días, es pues una pedagogía activa con profundo sentido social, que pretende establecer las relaciones educativas sobre la base de una integración del estudiante, como factor primero y fundamental de su propio desarrollo, para lo cual se ha de generar una actitud crítica que permita realmente esa integración.

Es desde estas premisas que se plantea el Diagnóstico y Elaboración del nuevo Plan de Estudios en el año 73` en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.

A finales de 1973, se elevó al Rectorado el Documento de Diagnóstico de la Facultad que expuso las deficiencias universitarias en sus aspectos generales y particulares producidos por la intervención educativa del gobierno de facto de Gral. Juan Carlos Onganía [...] la Problemática Pedagógica de Liberación analizó el proceso educativo como parte esencial de un proyecto político nacional marcando la oposición al Plan precedente y proponiendo la “descolonización educativa.”

En diciembre de 1973 se presenta el Proyecto de Reforma del plan de estudios, junto al resultado del diagnóstico realizado en la Institución, por dos comisiones. Ambas comisiones estaban integradas por docentes y estudiantes destacados. El diagnóstico realizado se basó en la consulta a diversos docentes, estudiantes y egresados de la facultad, planes curriculares previos, sobre fines, trayectorias y resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje en la institución. El diagnóstico postuló los siguientes datos:

- Carencia de objetivos propios de la Universidad Nacional, reflejada en la dependencia cultural y educativa, en consonancia con el Colonialismo Cultural de la Época. Con la aceptación de “principios, metodologías y paradigmas externos como también en una producción científica apolítica que afectaba el rol institucional debido a la incomprensión en las exigencias sociales del momento”.
- La falta de articulación de contenidos y metodologías a la realidad del estudiante. Consolidada en la no apertura de la Universidad al

pueblo. Por lo que se imposibilitaba la comprensión económica y política de la realidad del estudiante. Esto reducía el interés en la matriculación de las diversas carreras.

- Jerarquización e inmovilidad de las cátedras. Envejecimiento y rigidez entre conocimiento e Institución.

- Precaria formación epistemológica y metodológica en las cátedras. Los exámenes eran una repetición de conocimientos unidireccionales.

- Falta de fomento al pensamiento y juicio crítico.

- Ausencia de fines sociales en la investigación científica.

- Carencia en la formulación de proyectos inter disciplinares.

La Ordenanza N° 40/73,11 de diciembre de 1973 estableció la nueva Curricula en todas las carreras ofrecidas por la institución.

En los objetivos planteados para la transformación educativa se incorporo a la facultad en el proyecto de Liberación Nacional propuesto desde la Nación, y esto se vivenció en el diálogo de todos/as los/as integrantes de la facultad en la elaboración del diagnóstico, plan de estudio, contenidos, metodología, bibliografía, cronograma, y evaluación. Dice Roig al respecto

una renovación del sistema de enseñanza –aprendizaje. Era necesaria sin duda, una revisión de los sistemas de evaluación. En tal sentido se entendió que debía fundamentalmente atender a los siguientes principios generales: en primer lugar, la especificidad de los estudios y por lo tanto de las formas de evaluación, adecuándolas al proceso de enseñanza aprendizaje; y en segundo lugar, la importancia de enriquecer la evaluación, atendiendo a la promoción de relaciones educativas diversificadas.

El sistema de cursado se flexibilizó a los tiempos del estudiantado, comprendiendo que este era sostén de familia y trabajador/a en algunos casos. Acompañando esta reforma se sumo cambios al sistema de evaluación, el cual paso a sostenerse en tres pilares:

la aplicación del sistema de Evaluación Continua con asistencia regular a clases, trabajos prácticos y exámenes secuenciales para la verificación de la aprehensión de los contenidos, en un proceso constructivo en oposición a la evaluación global final. Se tuvo en cuenta para la implementación de esta propuesta, los altos índices de deserción buscando una mayor flexibilidad en el cursado de las materias que se vieran afectadas por la disponibilidad horaria de los alumnos producidos por condicionamientos de trabajo, distancia o familia.

Por otro lado se anexionó a las divisiones por Departamentos, las Unidades Pedagógicas. Cada departamento contenía varias unidades pedagógicas. Susana Lazzaro en su tesis comenta que

El Departamento de Historia integró la Unidad Pedagógica de Historia General, la Unidad Pedagógica de Historia Americana y Argentina y la Unidad Pedagógica de Ciencias Antropológicas.

Los/as docentes coordinadores de las unidades fueron elegidos por los/as estudiantes. Los/as coordinadores supervisaban, corregían y aceptaban o rechazaban los programas de estudio de las diversas materias elaborados por los titulares de las cátedras.

El cursado se dividían en ciclo A o introductorio (contenidos comunes a todas las carreras) ciclo B o básico (saberes profesionales atentos a las necesidades del estudiante y el pueblo / obligaciones sociales extra clase) y Ciclo C o de orientación–licenciatura.

En 1974, se realiza la implementación del nuevo Plan de estudios. El diagnóstico había mostrado problemas en la curricula, las cátedras y el sistema de evaluación. Al realizar la evaluación de la experiencia se concluyó haber transformado positivamente la situación de la Facultad. Aumentó la matrícula y la cantidad de horas de clase, al redefinirse los objetivos y metodologías de aprendizaje desde y para el estudiante. Se incrementó el número de becas otorgadas para estimular el estudio, y de ayuda económica para los estudiantes con dificultades de esa índole. Los/as estudiantes aprobados aumentaron en un 94,50%.

Docentes de tendencias políticas conservadoras observaban como caótica la implementación del Plan, es por lo que pidieron la anulación del plan al rector.

La derogación de este plan de estudios vino como coletazo del cambio de dirección que tomaron los asuntos nacionales tras la muerte del Presidente Perón. Una sucesión de hombres de la derecha peronista se harán cargo de instituciones, puestos gubernamentales; y de esa forma quedaban paralizadas los procesos de cambio que se habían emanado en esta “primavera” democrática y participativa que es el diseño e implementación del Plan 74'.

Relación del plan 74' con las ideas de la pedagogía de la liberación

Haciendo un paralelo entre la pedagogía de la liberación, surgida en aquellos años, y la implementación del plan 74, se pueden encontrar diversas analogías. Partiendo de la idea humanista en la educación que poseen ambos proyectos, que centra al ser humano en la problemática de la pedagogía liberadora. La autoconfiguración de su persona, se lee en el plan de estudios que se busca partir de un sujeto del aprendizaje historizado e histórico, praxis de reflexión y acción que genera conocimiento y transforma su realidad.

Afirmando el principio de la igualdad de los hombres, equiparando derechos y obligaciones e integrando a la educación los conocimientos culturales–geográficos de cada región. Y ¿cómo es ese sujeto específico, si es un trabajador, si es latinoamericano? Se parte del supuesto de alteridad de los/as sujetos/as latinoamericanos/as. ¿Cómo es esa alteridad?, se preguntaron los y las teóricos/as de la pedagogía de la liberación. ¿Qué educación necesitan esos hombres y mujeres latinoamericanos/as y argentinos/as? Se preguntan las unidades de elaboración de dicho plan.

La educación planteada para la liberación del sujeto se opone a la educación tradicional bancaria. Se considera al sujeto que aprende como educando, pero también lo considera educador de quien convive en su enseñanza aprendizaje. Para ello el diálogo es fundamental, actividad muy pocopreciada en la educación tradicional.

Una suerte de pedagogía del oprimido puede observarse en la transformación del plan de estudio mendocino, en la búsqueda de ese sujeto al que se enseña, en el sujeto que enseña, en la búsqueda de un docente en diálogo con los educandos. En un momento de radicalización de las prácticas educativas, en Filosofía y Letras surge la necesidad de replantearse al sujeto de aprendizaje, su modo de formarse, el diálogo con sus pares para determinar que contenidos aprender y con qué objetivos. Objetivos políticos, claro, ya que los sujetos son políticos e históricos. Inmersos en un contexto latinoamericano de dependencia, que era necesaria romper.

Las prácticas de las comisiones de diagnóstico y elaboración del nuevo plan, marcaron la apertura de una institución en la que pudo avanzarse en una práctica liberadora. Práctica que los y las actores/as querían dejar sentadas como base de una nueva forma de educar. Docentes y estudiantes involucrados en la tarea de crear el nuevo plan de estudios, pensaron en la forma en que querían cambiar el sentido de sus prácticas educativas, partiendo de ellos/as mismos/as y de los/as futuros/as estudiantes que se formarían como actores/as de su propio cambio.

Conclusiones.

El ambiente de la Universidad como de la Facultad de Filosofía específicamente se caracteriza por la emergencia de nuevas prácticas y discursos políticos contestatarios en el estudiantado universitario que son producto de la acumulación de experiencias en la región y el resto del país.

Estas nuevas prácticas, retoman con otros tintes el continuum revolucionario de las democracias participativas directas, con sus juicios populares, sus planes de estudio basados y acorde a las demandas políticas y sociales de la época.

Los teóricos de la liberación frente a la dependencia económica y académica, teólogos de la liberación, pedagogía y ética de la liberación, son algunas fuentes para comprender la conciencia que impulsaba a los distintos actores a tomar las banderas del cambio.

Una pedagogía para el oprimido, una Universidad acorde a las necesidades del pueblo son las bases de la nueva educación en Latinoamérica. Y es comunicada por el presidente de la Nación, por los docentes, como por los estudiantes.

Arturo Roig dirá al respecto de las relaciones educativas desde el punto de vista de una pedagogía de la liberación,

La nueva pedagogía, entendiendo por nueva la de nuestros días, es pues una pedagogía activa con profundo sentido social, que pretende establecer las relaciones educativas sobre la base de una integración del estudiante, como factor primero y fundamental de su propio desarrollo, para lo cual se ha de generar una actitud crítica que permita realmente esa integración.

Es desde estas premisas que se plantea el Diagnóstico y Elaboración del nuevo Plan de Estudios en el año 73` en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Y. (comp.) (2008) *De la Revolución Argentina a la caída del gobierno constitucional en Mendoza (1966–1976)*, Mendoza: Editorial Aguirre.
- BARALDO, Natalia (y otros) (2006): *Mendoza 70, Tierra del sol y de Luchas Populares*. Buenos Aires: Manuel Suarez Editor.
- BONAVENA, P: *El cuerpo de delegados como forma organizativa del movimiento estudiantil: apuntes para el análisis del “doble poder” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Año 1971/72*. En: www.pl.org.ar/bonavena.htm
- LACOSTE, Pablo – Roig, Arturo (2004): *Mendoza a través de su Historia*. Mendoza: Caviar Bleu, 2004.
- LÁZZARO JAM, S.: *Política y Educación. Transformaciones Curriculares en el contexto de los Debates Ideológicos a principios de 1970*. FFyL, UNCuyo.
- MARX, K., (2001) *Manuscritos económicos y filosóficos*, Buenos Aires: Ed. De bolsillo.

- PONZA, P, *Los sesenta–setenta: intelectuales, revolución, libros e ideas*. <http://es.scribd.com/doc/9414777/Pablo-Ponza-Los-sesentasetenta-Intelectuales-revolucion-libros-e-ideas>
- ROIG, A. (1998), *La universidad hacia la democracia*, Mendoza: EDIUNC, 1998
- VÉLEZ, Roberto (1999): *La represión en la Universidad Nacional de Cuyo*, Mendoza: FCPyS–UNCuyo.
- WILLIAMS, Raymond (1997): *Marxismo y Literatura*, Londres y New York, Editorial Universidad de Oxford.

Diarios y fuentes

Diario *Mendoza*. 1974.

Ley 17245. 21–4–1967. En: *Anales de Legislación Nacional*. 1967. ADLA. XXVII–A.

Documento: Ordenanza N° 40. *Plan de Estudio 1974. Carrera Letras*. Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, Diciembre 1974.

EDUCACIÓN MILITANTE DE ADULTOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO PROVINCIAL MENDOCINO ENTRE 1973 Y 1975. LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

MAGISTER PATRICIA CHAVES

Introducción

Este capítulo se halla en el marco de nuestra investigación en curso que tiene como objetivo profundizar el estudio de los conflictos e identidades de la educación no formal, popular y formal en Mendoza entre 1969 y 1976, en tres ejes problemáticos.

El primero de estos ejes refiere a los discursos de la educación popular, formal y no formal y a las temáticas que fueron objeto de debate dentro de los circuitos pedagógicos en Mendoza entre 1973 y 1974. Trabajamos los conceptos de “cátedra” y “seminario” dentro de las estructuras institucionales de enseñanza en la Universidad Nacional de Cuyo.

El segundo de los ejes trata sobre la educación popular, la educación de adultos y la relación con el Estado provincial en el clima de militancia política y social de los años '70.

El tercer eje apunta a conocer, la experiencia de politización de los/ las docentes especialmente en el marco del Mendozazo, expresión provincial de la radicalización política y de la profundización de la militancia social bajo el gobierno de Lanusse.

Respecto del segundo de los ejes de investigación analizamos aquí la educación de adultos inserta en la militancia política y social de los años '70, en cuyo marco se inscribe este capítulo. Entendemos que los formatos alternativos de militancias barriales y escolares fueron favorecidos por la estructura educativa de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos). Dicho marco hizo posible que muchos de los y las docentes adquieran un perfil de militante pedagógico– social, especialmente a partir de la apertura democrática de 1973. Estos docentes y militantes sociales se caracterizaron por elegir trabajar en los centros educativos de los barrios populares, y también destinaban un tiempo importante al compromiso

con el trabajo comunitario de la zona. En algunos barrios populares de la periferia mendocina, como el Barrio San Martín, se produjeron prácticas de militancia pedagógica, y experiencias en organizaciones de educación popular. Estas experiencias se combinaron con un discurso oficial multiforme que estuvo nutrido de las ideas de la pedagogía de la liberación, de la teología de la liberación, de un ideario que combinaba elementos marxistas en el marco de un proyecto de liberación nacional y popular.

Para abordar esta temática en la investigación elegimos como metodología las entrevistas a algunos de estos docentes y a personajes clave de la época que accedieron a brindar sus testimonios. Estos datos trabajados desde los métodos de la historia oral fueron triangulados con diarios de la época que utilizamos como fuente. Se trata de una investigación que retoma una temática poco abordada que colabora en conocer más profundamente la historia educativa y política de la provincia de Mendoza.

Los seminarios docentes “de Reig” y “la Campaña alfabetizadora” del '73

Hacia 1973 el Estado provincial propició mecanismos de participación docente para una democratización de la planificación en las reformas educativas. El gobernador Martínez Bacca, afín a la tendencia revolucionaria y a la juventud peronista nombra como Ministro de Educación a Alberto Reig, como preveía la legislación de ese momento. Se toma como mecanismo de construcción de la propuesta educativa gubernamental la participación de los diversos actores del sistema educativo local (maestros, directores, padres, sindicato docente) en seminarios y mesas de trabajo.

El sindicalismo docente participó de la reforma educativa local favorecida oficialmente, estableciendo acuerdos con el gobierno a través de figuras pioneras de la dirigencia docente local. La participación en los seminarios apuntaba a que los docentes expresaran en las mesas de trabajo sus opiniones respecto a temas amplios de la educación mendocina. Se trataba de distintos niveles de participación: por escuela, por departamento hasta llegar a una instancia de un debate provincial (Aveiro, 2006). Este debate visibilizaría las opiniones de los actores educativos y daría cuerpo a una reforma con construcción de base.

Los seminarios generados desde el ministerio de educación local que llamaremos “oficiales”, fueron resistidos por la oposición conformada por los sectores conservadores locales a través de diversas manifestaciones, escritos y denuncias. Su expresión más característica fue la Federación de padres denominada ¡Alerta padres! Esta organización consideraba que “el marxismo internacional pretende imponer sus aberrantes principios materialistas y apátridas en la educación de nuestros hijos” en entrevistas de la prensa de la época (Los Andes 18/9/73) (Paredes, 2012).

La oposición sin embargo adoptó un formato similar, los “seminarios paralelos” a los seminarios oficiales –que impulsaban la reforma–. La objeción a la política educativa del Gobierno de Martínez Baca adoptó tientes que superaban la discusión pedagógica para pasar a una abierta impugnación política y una dura confrontación ideológica, como se desprende de uno de los testimonios de nuestros entrevistados hijo del ex gobernador:

Los sectores del Opus Dei, le hacían demandas (legales) al gordo Reig, lo querían sacar todos los días, ¡todos los días!, los sectores religiosos sobre todo, o sea católicos.

E: ¿De qué lo acusaban por ejemplo?

A mi papá y al gordo Reig... [irónicamente]... al gordo Reig... de marxismo y ... no sabía ni dónde estaba parado, [Risa] de impartir enseñanza marxista! (Entrevista al hijo de Martínez Bacca, realizada en 2011)

Este clima de impugnación a los “seminarios” de participación docente escaló hasta la deposición del gobernador mendocino, Alberto Martínez Baca. Su gobierno fue acusado “*de impartir enseñanza marxista*”. Si bien no sólo los motivos educativos provocaron su caída, fue destituido en un complejo proceso de juicio político con conformidad de los sectores conservadores en las internas del justicialismo local en el marco de la salida del Presidente Cámpora del poder, en 1973.

La educación de adultos en Mendoza

La provincia de Mendoza no fue ajena a las tensiones dentro del gobierno nacional de las distintas tendencias del peronismo. Un ejemplo de ello fue la DINEA. El discurso de la DINEA promovía la inserción del sujeto “adulto trabajador” dentro de los circuitos de la educación formal pero apelando a una especificidad propia de la educación de adultos.

En 1973 se había iniciado la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (C.R.EA.R.) para responder a los sectores educativamente marginados. El sujeto adulto fue representado y apelado por la campaña alfabetizadora como trabajador, productor, ciudadano y persona (Rodríguez, 1998). La CREAM, se interesó claramente por la consolidación de una propuesta orgánica para los trabajadores, junto a otros sujetos socialmente subordinados.

Simultáneamente a “la Campaña” se abren centros de adultos en todo el territorio y se capacita a los coordinadores de base, con el objeto de promover la participación, y como fuera entendida en la época, esto incluía diversas posibilidades políticas e ideológicas.

En el discurso la campaña CREAM sintonizaba con el espíritu de la reforma local ya que buscaba abrir la planificación educativa a múltiples sujetos sociales por medio de la “democratización de la planificación”:

94. La planificación únicamente tendrá sentido en tanto participen de ella quienes pondrán las medidas en práctica. A nuestro juicio, un plan que no reúna esta característica fundamental no pasará de ser un elemento de consulta, será letra muerta. .

La CREAM interpeló a un conjunto “pueblo”, con demandas y necesidades educativas postergadas, y optó por un proceso desescolarizado. En el Documento CREAM encontramos la siguiente afirmación:

111. Nuestra conclusión es que la educación de adultos no puede ser integrada al sistema escolar, sino que es necesaria la formulación de pautas para una nueva educación popular.

La Campaña alfabetizadora reconocía a la DINEA un liderazgo como “el órgano de más alto nivel, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, responsable de la conducción general de la CREAM”, y ésta estaba facultada para “realizar convenios con organizaciones nacionales que le permitan concretar las metas”.

Para realizar esta tarea (reactivación educativa) nos encontramos en una situación particular. Podemos decir que gozamos del privilegio de que la Educación de Adultos como estructura aún no tiene modelos rígidos, ni elementos estratificados. O sea que tenemos el privilegio de poder construir sobre una base flexible, no contaminada por estructuras importadas, deformadoras o alienantes.

La Campaña reconocía a la DINEA la responsabilidad de la conducción general de la CREAM”, y ésta estaba facultada para “realizar convenios con organizaciones nacionales que le permitan concretar las metas”. Desde la educación de adultos se podía tender a la desescolarización, interpretada como “renovar, transformar y adecuar a la realidad la tarea educativa”. En este sentido la Campaña de Alfabetización, sostuvo como criterio que la educación no adecua la realidad a sus objetivos, sino que “los objetivos de la realidad se adecuan a la educación”.

Educadores, militantes, alfabetizadores locales

La “Campaña Alfabetizadora” o “la Campaña”, como la reconocían sus artífices, recogía el saber acumulado por una variedad de experiencias de educación popular, organización barrial, promoción humana, evangelización, trabajo social, formación de cuadros (Rodríguez, 1998).

En el marco de los barrios populares y de las experiencias de participación se recolocaron discursos y prácticas que dieron curso a un nuevo sujeto educador: la/el “docente militante de adultos”. Este sujeto educador configurado al calor de la conflictividad de los '70 construyó sus prácticas con experiencias procedentes de diversas alternativas pedagógicas

y discursos que entendían en forma amplia tanto la alfabetización como el educando y la didáctica.

Las formas de trabajo coincidían en cuanto a la alfabetización según una alfabetizadora entrevistadas del Barrio San Martín de Mendoza.

Yo en donde trabajé con adultos fue en DINEA, la Dirección Nacional del Adulto. Y la CREAR apareció en esos años por la necesidad de alfabetizar gente y la CREAR, el método era digamos, muy parecido a lo que propone Paulo Freire. Pero es un método de alfabetización básicamente (Entrevista Norma Zamboni, alfabetizadora mendocina 2011).

La alfabetización fue interpretada según la metodología de Paulo Freire, aunque sería necesario indagar en sus alcances, objeto que no abordamos aquí, pero al parecer hubo una multiforme interpretación del método, aunque no de la actitud militante del educador. En cuanto a la actitud militante del alfabetizador se definía por una práctica pedagógica comprometida. El hijo de Martínez Baca, entrevistado por nosotros interpreta ante las preguntas ¿Y Paulo Freire? ¿tenía algo que ver?¿ Lo leían, lo discutían, lo convocaban?

Sí. Pero no era, digamos, uno sólo. Era reunirse y cada uno digería lo que le parecía. Yo he escuchado cada huevada. Pero bueno. Sobre todo a algunos Montoneros. (Entrevista al hijo de Martínez Bacca, 2011)

Paulo Freire llegó al barrio popular San Martín de Mendoza por medio de un ex sacerdote tercermundista Gerardo Moreno, quien conoció a Paulo Freire en Chile. Según nuestra entrevistada Zamboni:

Vino con un entusiasmo de Chile, que nos contagió, yo me acuerdo de las reuniones que tuvimos, eran fantásticas porque él venía con todas las pilas, y toda la idea de Paulo Freire.

El responsable de la CREAR en el Barrio San Martín fue el jesuita Juan Luis Moyano, vinculado al Padre “Macuca” Llorens, conocido militante sacerdote tercermundista de Mendoza.

Al mismo tiempo en la delegación Mendoza de la DINEA el Profesor Atilio Vacca era su “delegado” y quien representaba a la D.I.N.E.A y viajaba por la provincia cumpliendo acciones de inspección, propias del sistema escolar de ese período. Su figura se la reconoce como pionera en la alfabetización con métodos con pueblos originarios, ya en 1966 había coordinado en Mendoza la campaña alfabetizadora, según su hija:

Mi papá fue recorriendo desde los 20 años el sur con los mapuches, anduvo unos tres años, era la oveja negra “entre comillas” de su familia. Él detectó que había gente que no sabía leer ni escribir, él llegó hasta los onas y después decide ir a Colombia y Venezuela y sigue investigando sobre alfabetización, el hizo mucha experiencia (Entrevista a Cristina Vacca, hija de Atilio Roberto Vacca).

Atilio Vacca colaboró en la promoción del “Centro Educativo Comunitario N°29” en el Barrio San Martín donde se realizó la construcción de casas por cooperativa y se pasó de la villa de emergencia al barrio. En su informe del centro consigna:

Surge el apoyo de instituciones, cooperativas, sacerdotes, etc., que en esfuerzos mancomunados junto al de educador educando, presionan organismos estatales en la búsqueda de mayores locales y provisión de maquinarias.

Ello incita a despertar valores en los grupos humanos. Por ello es propicio consignar a la clásica expresión de Paulo Freire: “El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda de SER MÁS”

Entendemos, a partir de las expresiones precedentes, que los discursos fueron multiformes ya que se consignan ideas procedentes de interpretaciones ideológicas diversas y a su vez las prácticas fueron generando un espectro variado de intervención, compromiso, solidaridad que entendía la alfabetización en términos de autotransformación del propio educador. Al respecto Zamboni considera:

Se lo vio posteriormente como una cosa muy comprometedora, muy de izquierda y nada que ver... en la época de la dictadura. La gente que iba a los barrios fue muy castigada. En el '76 me tuve que ir.

La Campaña Alfabetizadora duró hasta el cambio de ministerio nacional, pues con Ivanisevich se interviene y frena esta militancia. La DINEA fue considerada como un espacio de “infiltración subversiva”, desde 1974 según la Revista “EL CAUDILLO”. Este panfleto acusa a la DINEA, de “copamiento ideológico” marxista por lo cual celebra que fuera intervenida. De manera que la experiencia de la CREAR concluye nacionalmente en 1974, aunque localmente ya se había manifestado la oposición e incluso persecución de sus responsables y participantes. Según explica Mariana Tosolini que ha estudiado el proceso nacionalmente y para la provincia de Córdoba:

El cambio de gestión en agosto de 1974 del Ministro Taiana por Ivanisevich expresa los cambios en los rumbos del gobierno peronista tras la muerte de Perón. En este sentido, el giro hacia la derecha del gobierno de Isabel Martínez de Perón va a signar el destino de la CREAR a través de las persecuciones de los participantes y la intervención de la DINEA.

Las experiencias de prácticas de militancia social barrial y política deben ser analizadas, en su faceta ideológica política. El Proyecto de la CREAR fue premiado por la UNESCO y fue tomando posición en ella la izquierda peronista. Según Adriana Puiggrós (2003: 160) la izquierda peronista “*propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación*”. En Mendoza estas tendencias parecen haberse combinado en las intenciones de la delegación local de la DINEA, de sus dirigentes barriales y de los alfabetizadores que actuaron con sujetos postergados de la periferia mendocina.

Conclusiones y preguntas pendientes

Cabe aun analizar el tipo de confluencia de experiencias en la educación de adultos con otras experiencias de participación como lo fueron los “seminarios”. El año 1973 fue álgido en conflictos ideológicos, pero a pesar de ello se mantuvieron experiencias como las que informa desde la delegación provincial de la DINEA de Mendoza Atilio Vacca, quien en 1975 deja el cargo. De modo que los conflictos educativos locales permitieron a militantes tanto docentes como no docentes participar de la CREAR.

Es posible que la CREAR funcionara como espacio de militancia territorial además de concientización ideológica, coinciden los estudios del tema (Puigrós, 2003; Rodríguez, 1998; Tosolini, 2011) de la militancia del peronismo de izquierda. Al parecer dadas las características territoriales del caso del barrio San Martín se combinó con ideas procedentes de la teología de la liberación con el accionar sacerdotes tercermundistas de influencia jesuita.

Sería necesario aun investigar si otros discursos afines a las ideas de Freire, procedentes de la izquierda marxista fueron plenamente utilizados por los alfabetizadores. El material producido por la CREAR para la alfabetización expresa una apuesta alfabetizadora que debería relacionarse con otras como el caso de la experiencia cubana, conocida en ese momento.

Respecto a Mendoza y la figura del “docente militante” algunos testimonios consideran que Montoneros no tuvo una presencia de la misma envergadura que la tuvo por ejemplo Córdoba, pero no se debe entender que sólo fueron montoneros quienes estuvieron participando en la CREAR. Sería de interés emprender estudios convergentes por provincia. Respecto a la posición del Estado provincial encontramos que promovió una reforma progresista y mantuvo

Por último vale la pena analizar el conocimiento–desconocimiento de este tipo de historias por parte de los docentes en ejercicio en la alfabetización de adultos. También caemos en cuenta que los docentes en formación reciben escasa formación en historia de la educación nacional y casi nula en historia de la educación local, la necesidad de su colaboración

en la reconstrucción de esta historia a partir de sus preguntas pedagógicas es un desafío a construir a futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- AVEIRO, Martín (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético político de educación popular*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORALES ORTEGA, Carmen (1999). *Atilio Roberto Vacca. Una vida de amor y silencio*. Mendoza: Fundar S.R.L., p 157.
- RODRÍGUEZ, Lidia: *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*. En: Adriana Puiggrós (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955–1983)*, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (2003) *¿Qué pasó en la educación Argentina?*, Buenos Aires, Editorial Galerna.
- TOSOLINI, Mariana (2011) *La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Una propuesta de educación popular (Argentina 73/74)*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 33, número 2, julio – diciembre de 2011.

Fuentes

- Documento CREAM Anexo en: José Luis Lens y Jorge Yagüe(1985): *La crisis de la Educación de adultos. ¿Tecnocracia o participación?* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda
- Homenaje a la CREAM. *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*, Coordinadora del Proyecto Adriana Vilanova. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Directora Delia Méndez, Ministerio de Educación, (s/d)
- “EL CAUDILLO” Artículo “*Comando marxista en el Ministerio de Educación*” sin firma de autor, (s/d) Año 1974

RELIGIÓN, EDUCACIÓN Y POLÍTICA: LA POLÉMICA EN TORNO A LOS SEMINARIOS DE EDUCACIÓN DE MENDOZA (1973)

DR. ALEJANDRO PAREDES

Introducción

En 1973 en Mendoza asumió la fórmula Alberto Martínez Baca – Carlos Mendoza. Fruto de un acuerdo interno del peronismo, el primero era cercano al ala izquierda en tanto que el vicegobernador representaba al movimiento sindical.

Ese año, el gobierno realizó Seminarios de Educación para reflexionar sobre una reforma educativa utilizando documentos escritos por el SUTE. La inclusión del Consejo Provincial de Educación Católica (que exigió su participación a través de marchas y pedidos públicos) causó tensiones: se tuvo que retirar un escrito del SUTE, además de posponer la discusión sobre condiciones laborales y persecución ideológica a docentes. De todos modos, los delegados docentes de establecimientos privados denunciaron la imposición inconstitucional del laicismo. La Liga de Madres de Familia acusó a las Pautas Educativas de marxistas. La Federación ¡Alerta Padres! manifestaron que el marxismo internacional infiltrado en el peronismo atacaba los derechos de la familia.

Esta oposición político-religiosa, que logró desbaratar la reforma, puede ser explicada desde distintos niveles contextuales: el internacional (la guerra fría), el político local (la lucha interna entre el ala derecha e izquierda del peronismo que culminó con la destitución de Martínez Baca en 1974) y el religioso (la defensa de la autonomía de los colegios confesionales).

Antecedentes de los Seminarios de Educación

En 1965, durante el gobierno del Ing. F. Gabrielli, se realizó un intento de modificación de los programas de estudio con la participación de los docentes. Se trataba de una modificación de contenidos mucho

menor a la propuesta de cambio del sistema educativo como se propuso durante la gestión del gobernador Martínez Baca. De todos modos, las presiones de un movimiento de padres, de Bruno Villegas (director de escuela), de Bernardo Butterfield (funcionario de cultura en la Municipalidad de la Capital), de Cardozo Biritos y Ruiz Sánchez (ambos miembros de la dirección de Planeamiento educativo) lograron frenar estos cambios. No se pudo avanzar la discusión sobre los objetivos de la educación (religiosa o laica, estatal o privada) (Dufour de Ortega y Mazzei de Martínez, 2010). En 1969 se autoriza una reforma educativa creada por Mariano Astigueta, Pérez Guilhou y Mignone. Se trataba de una escuela primaria de 5 años, una intermedia de 4 años y la última de 3 años. Esta propuesta fue derogada en 1972 debido a que el movimiento sindical docente se opuso ya que se reducía la obligatoriedad a 5 años y no se los había consultado.

Las Pautas Educativas

Marcos Garcetti, en ese momento secretario general del SUTE (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de Mendoza) le pidió apoyo a Alberto Martínez Baca antes de su asunción como gobernador para la realización de seminarios de educación para reflexionar sobre una reforma educativa. Ya gobernador, Martínez Baca pidió una comisión asesora al sindicato que estuvo formada por Alfredo Bisquert (delegado elegido por un plenario del SUTE); Judith Carunchio de Moyano (en representación de los delegados departamentales); Américo D'Angelo (Asociación de Maestros Jubilados); Florencia de la Cruz de Sierra (Asociación de Educadores Secundarios) y Francisco Sánchez López (comisión directiva del Sindicato del Magisterio). De esa comisión surgió el documento Pautas Educativas (Garcetti, 1973).

El documento fue entregado a Martínez Baca el 24 de mayo de 1973 y tenía 3 partes; una de fundamentación, otra de posición del gremio y una última sobre los requerimientos de todos los sectores de la educación pública. Entre otras cosas las Pautas Educativa proponía como finalidad primordial para el logro de la escuela popular y la educación permanente: La defensa de la salud integral del niño; escuela dispensario adecuada a

las necesidades del niño (igualitaria, abierta y gratuita); creación de escuelas públicas y mejoramiento de las existentes; jerarquía profesional del educador (estabilidad económica); vinculación de la Escuela Popular con el medio social y finalmente legislación, administración y presupuesto para estos objetivos (Claves, 1973).

La gobernación quería continuar con el asesoramiento del sindicato y propone la realización de los seminarios educativos, pero la delegación sindical de San Rafael se opuso aduciendo que no habían participado (en realidad esto era parte de una pelea interna por la conducción del sindicato). Por esta razón el sindicato pidió que los seminarios los realice el Estado utilizando como material las “Pautas educativas”. La divulgación del documento causó una gran polémica ya que se decía que era un texto marxista.

Los Seminarios de Educación

Los temas de los seminarios los propuso el SUTE y estaba compuesto por ocho mesas de trabajo:

- Bases generales de la educación popular.
- Carrera docente.
- Remuneraciones.
- Perfeccionamiento.
- Régimen de licencias.
- Régimen previsional.
- Extensión y promoción educativa.
- Minoridad.

Los Seminarios tenían tres etapas la escolar, la departamental y la provincial. En la primera, los docentes proponían las modificaciones y las entregaban al director de la escuela. Cada escuela lo enviaba a la autoridad departamental separada por cada mesa de trabajo. En la instancia departamental se receptaban los trabajos de todas las escuelas y se formaban ocho mesas departamentales. Posteriormente una asamblea plenaria departamental los aprobaba o no y los elevaba al Congreso Provincial de Educación (formado por la secretaría ejecutiva de 5 delegados; 36 delegados

departamentales de enseñanza primaria y 12 delegados de enseñanza media). En el orden provincial, el Congreso los sometería a votación y de ahí saldrían las conclusiones de las ocho mesas que serían enviadas al Poder Ejecutivo, que a su vez lo convertiría en un anteproyecto de ley. De esta manera, según el subsecretario de Educación, Julio Carricondo, se cumplía con una afirmación de Perón *“los trabajadores deben ser quienes hagan sus propias leyes”* (Claves, 1973).

Los sucesos de la polémica sobre los seminarios

En agosto de 1973 cuando comienzan los seminarios miembros del Consejo Provincial de Educación Católica exigen su participación. Se sentían marginados en la toma de decisiones sobre aspectos que luego los afectarían. El segundo día de actividades, docentes de escuelas privadas acompañados por religiosas, se reunió frente a la Casa de Gobierno para protestar por la no participación en las deliberaciones (tenían voz pero no voto), también pidieron la postergación de los seminarios. El doctor Reig, Ministro de Educación de la provincia de Mendoza, prometió considerar el primer pedido, mientras que el sindicato aceptó la participación de estos docentes.

A fines de agosto la inclusión de los docentes privados causó tensiones. El gobierno negoció sacar las dos primeras mesas de trabajo del seminario a cambio que los docentes de escuelas privadas aceptaran el documento final del seminario. La primera mesa, “Bases generales de la educación popular”, se retiraba por la resistencia de los maestros de colegios religiosos al punto de vista marxista del texto (Claves, 1973). La utilización del escrito del SUTE en los seminarios causó rechazo en los sectores conservadores, principalmente por algunas expresiones utilizadas en las Pautas Educativas:

*Es de todos conocido que las relaciones de producción responden a los intereses de los **dueños de los medios de Producción** y es también fácil deducir que la **clase dominante** organiza el proceso educativo teniendo fundamentalmente en cuenta sus **intereses de clase**.*

*Pero si todos nos sentimos y somos, dueños de la **propiedad social**, la economía se convertirá en un todo orgánico y reinará naturalmente un espíritu de colaboración fraternal y de ayuda mutua, que hasta el momento en el país no conocernos (Claves, 1973).*

La mesa dos, sobre las condiciones laborales docentes, fue retirada luego que Ruiz Sánchez (miembro de la Asociación de Padres de Alumnos de Institutos Privados e inspector de Enseñanza Privada) dijera que los colegios privados no podían afrontar esos gastos y que los docentes debían ajustarse a las expectativas de los padres sobre la educación que sus hijos recibirían en una escuela. Esto generó reclamos del SUTE, que conocía las malas condiciones laborales en las escuelas privadas y sacar la mesa Dos impedía la creación de un Estatuto Docente. De todos modos, el gobierno aclaró que aplazaba el tratamiento del tema pero no que lo daría por cerrado. El 5 de setiembre los delegados de docentes de establecimientos privados se reunieron en el colegio María Auxiliadora y redactaron un comunicado que afirmaba que aunque en general estaban en desacuerdo con las pautas educativas, ellos no habían pedido al gobierno la postergación de los puntos 1 y 2.

La noche del 19 de setiembre la Federación de padres ¡Alerta padres! Realizó una Marcha de silencio en la que hubo enfrentamientos con grupos que apoyaban a los seminarios de educación. El presidente de ¡Alerta Padres! era Dennis Cardozo Biritos, padre de 12 hijos, profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Escuela de Artes Plásticas. Se definía como apartidario pero defensor de la doctrina social cristiana. Había sido Director de Cultura, en el gobierno del General Blanco (Presidencia del General Onganía). Otros miembros importantes fueron César Gei; Yolanda Bello de Cocconi, Edgar Butterfield; Jorge Comadrán (fue decano de Filosofía y Letras durante la gestión rectoral de Pérez Guillhou). La cercanía de Monseñor Buteler con este grupo era clara, como así también del movimiento Tradición Familia y Propiedad. Aunque para esos años se encontraba gravemente enfermo y era reemplazado por Monseñor Olimpo Santiago Maresma, más moderado. Maresma calmaba los ánimos aunque cuestionaba veladamente la dinámica de los seminarios.

El 20 de setiembre el Sindicato del Magisterio invita a una asamblea popular en el Teatro Independencia. El profesor D. Cardozo Biritos es interrumpido constantemente cuando intenta hablar y luego de disturbios e insultos los sectores de derecha (en su mayoría docentes católicos y miembros del Partido Demócrata) se retiran.

En los medios masivos la oposición confesional afirmó que las Pautas Educativas no habían sido aprobadas por los docentes, que se había excluidos a los padres, que eran los principales interesados y que los seminarios eran impuestos por medio de la presión y la amenaza. Para ellos el documento Pautas Educativas contenía un lenguaje y contenido doctrinario marxista porque condiciona la educación exclusivamente a la posesión de los medios de producción, y cree que la posesión por parte del pueblo de la propiedad social produciría la paz y el orden.

Finalmente, el Congreso Provincial de Educación comenzó a trabajar el 22 de octubre de 1973 inaugurado por el Gobernador de la Provincia y el Ministro de Educación Reig; quien por presiones tuvo que renunciar a los pocos días. Posteriormente, la inestable posibilidad de gobernabilidad de Martínez Baca no permitió la culminación de este proyecto (Dufour de Ortega y Mazzei de Martínez, 2010).

Los contextos de las discusiones

¿Cuáles fueron los contextos que permitieron las acusaciones de esta oposición político religiosa? Se distinguirán tres marcos contextuales explicativos para entender la articulación de los discursos opuestos a los seminarios: El internacional, el político local y el religioso.

El contexto internacional está enmarcado por la guerra fría. Al finalizar la segunda guerra mundial, la actitud de Washington hacia América Latina estuvo determinada por la división de las áreas de influencia con la URSS; la derrota de la guerra de Vietnam y el triunfo de la revolución socialista en Cuba. La salida fue la Doctrina de Seguridad Interna que para Estados Unidos implicó el apoyo a gobiernos que ejercieran la función de policías en la región. Esta doctrina proponía la existencia del enemigo comunista en el interior de cada país que debía ser eliminado (Duhalde,

1983). Dado a que una guerra entre el mundo comunista y el capitalista era poco probable por el alto desarrollo de la carrera armamentista, la tercera guerra mundial se libraría en los países del tercer mundo donde la URSS intentaba conquistarlos a través de la infiltración ideológica (en universidades, movimientos religiosos, sindicatos y partidos locales). En sintonía con este pensamiento, la crítica más recurrente desde sectores opositores a esta propuesta educativa fue la de su afiliación con la ideología marxista. Aquí están algunas situaciones:

- El 28 de agosto de 1973, mientras un grupo de docentes de escuelas católicas ingresaba a la casa de gobierno para hablar con el ministro de Educación, el resto desde afuera entonaba estribillos acerca de sus inquietudes y acusando de marxista a Reig. Entre ellos estaba Pola Pithod de ¡Alerta Padres! quien afirmó que los que se oponen a que los padres elijan la educación de sus hijos son marxistas (Claves, 1973).

- 15 de septiembre de 1973, otra agrupación, la Liga de Madres de Familia, en un comunicado de prensa, acusa a las Pautas Educativas de marxistas, añadiendo que algunos párrafos son muy cercanos a la “Contribución a la economía política” de Marx.

- El 18 de setiembre la agrupación ¡Alerta padres! publicó en un comunicado en el Diario Los Andes que a través de los seminarios educativos “*el marxismo internacional pretende imponer sus aberrantes principios materialistas y apátridas en la educación de nuestros hijos*” (Los Andes 18/9/73).

- En una entrevista a la revista Claves, Cardozo Biritos sostuvo que temían que la reforma educativa abriera las puertas a un lavado de cerebro del marxismo internacional (Cardozo Biritos, 1973).

En cuanto al contexto político local, es central el proceso de derrocamiento de Martínez Baca que finalmente se realiza en 1974, en el marco de la lucha interna del peronismo. En la década de 1970 el peronismo se encontraba dividido en dos corrientes: Por un lado la dirigencia sindical que deseaba el retorno al modelo industrial propuesto por Perón en los cincuenta y por el otro, los jóvenes (en su mayoría de clase media) que pensaban al peronismo como un paso intermedio hacia el socialismo. Desde su exilio, Perón se había relacionado con ambos sectores, pero

luego, durante su tercera presidencia, se abrió un abierto enfrentamiento entre ambos bandos. En Mendoza había sido elegido como gobernador Alberto Martínez Baca (del ala izquierda del peronismo) y Carlos Mendoza como vicegobernador, secretario general de la Unión Obrera Metalúrgica de Mendoza. De este modo se reproducían las contradicciones que dividía al peronismo nacional y se articuló un bloque provincial de derecha formado por un sector peronista (liderados por el vicegobernador Carlos Mendoza y el movimiento sindical), grupos ultracatólicos y acuerdos eventuales con partidos conservadores (Demócrata, Demócrata Progresista y Unión Cívica Radical). Este bloque sabotó la reforma educativa propuesta.

En distintos momentos los partidos opositores se unieron a los reclamos de las escuelas cristianas. La Unión Cívica Radical, el Partido Demócrata y el Partido Demócrata Progresista, juntos a las agrupaciones de docentes de escuelas católicas y los padres católicos se opusieron al proyecto de “vacaciones útiles” aduciendo que son intentos de adoctrinamiento a los niños con ideas extrañas a nuestro ser nacional.

Para aclarar las cosas, el 20 de septiembre de 1973, el SUTE (Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación) realizó una asamblea popular. Los ánimos se levantaron cuando ¡Alerta Padres! en su discurso acusó a los presentes de marxistas disfrazados de peronistas y en medio de insultos, forcejeos, cantaron el himno con el puño cerrado en alto. Luego esta agrupación se retiró acompañado por dirigentes demócratas (entre ellos, Eduardo Vicchi y Ariosto Palaschi). La agrupación ¡Alerta Padres! consideraba los seminarios educativos como una serie de medidas que atacaban los derechos de la familia, por ser de instrumentos del marxismo que se había infiltrado en el peronismo. Uno de sus líderes Dennis Cardozo Biritos, afirmó que los “peronistas de bien” denunciaban la infiltración del marxismo en su partido como lo hacía el vicegobernador Carlos Mendoza (Cardozo Biritos, 1973).

Esta lucha interna del peronismo finalmente se expresó con la renuncia del ministro de educación Reig y el juicio político al Gobernador Martínez Baca impulsado por el vicegobernador. Los diputados que se opusieron al juicio fueron amedrentados: la casa de Mario Fradusco (Radical) fue ametrallada y una bomba estalló en el auto de Eduardo Molina

(Juventud Peronista). Como resultado Martínez Baca sólo gobernó desde mayo de 1973 hasta junio de 1974 cuando fue sucedido por el Vicegobernador. Posteriormente desde agosto de 1974 hasta el golpe militar de marzo de 1976 la provincia sufrió las intervenciones federales de Antonio Cafiero, Luis María Rodríguez y finalmente el general retirado Pedro León Lucero.

Con respecto al contexto religioso, las pautas eran vistas como un avasallamiento de los derechos de los colegios confesionales. La familia, junto a la propiedad privada y la tradición occidental y cristiana eran los valores centrales defendido por los grupos ultracatólicos. Hasta 1973 el movimiento TFP (Tradición, Familia y Propiedad), estaba fuertemente vinculado con el arzobispado de Mendoza ya que Monseñor Verdaguer asistía a las reuniones de este grupo. Habían hecho una intensa campaña de concientización y rezos del rosario para terminar con el crecimiento del socialismo en Chile. Luego de su derrocamiento organizaron un tedeum en la iglesia de San Francisco como modo de agradecimiento a Dios. Luego de ese año, su sucesor Monseñor Olimpo Maresma fue más moderado en su apoyo al TFP (Chaves; Paredes y Rodríguez Agüero, 2011).

El comunicado de los delegados de docentes de establecimientos privados afirmaron que no acordaban con las Pautas Educativas debido a que quiere imponer el laicismo en las escuelas (lo cual lo entendía que era inconstitucional); fomenta la entrega de niños a guarderías para facilitar la emancipación de la mujer y utiliza el concepto de propiedad social (según ellos concepto vinculado a ideologías extranjeras).

También entendían que el rol de la familia y de los padres era atropellado. Esto era interpretado como una acción similar de los estados totalitarios de los socialismos reales. Como un absurdo puede mencionarse la afirmación de Cardozo Biritos en la revista Claves (1973):

en las pautas se dice que el Estado deberá proveer ropas, zapatos, alimentos y material de estudio a todos los alumnos; ¿significa que las familias que pueden alimentar a sus hijos, perderán también ese derecho?" (Cardozo Biritos, 1973).

Conclusiones: Una polémica sintomática

Este trabajo demuestra que la polémica entablada en torno a los seminarios de educación es una manifestación de la polarización ideológica de ese periodo.

En cuanto al contexto internacional la presión de los Estados Unidos y el fortalecimiento de la Doctrina de Seguridad Nacional obstaculizaron el giro hacia la izquierda del peronismo. En este sentido el discurso de los cristianos conservadores fue funcional a la lucha antimarxista en el marco de la guerra fría. La demonización de los socialismos reales clausuraba cualquier reivindicación de intervención estatal o de defensa de derechos acusándola de marxista. Esto impedía el debate sobre algunas propuestas progresivas con los sectores más reaccionarios, llevando las discusiones a un aspecto irracional en el que se le quitaba el apoyo a una propuesta por ser marxista.

El contexto de la política local acentuó la virulencia. En un contexto en que el apartamiento del poder del gobernador era posible, el sabotaje a la gestión de Martínez-Baca se realizó en todos los ámbitos posibles. Uno de ellos fue el educativo. Carlos Mendoza, el vicegobernador junto al espectro de la derecha político-religiosa articuló una oposición exitosa que logró el pedido de juicio del gobernador y luego su renuncia.

Finalmente, el ámbito específicamente religioso tenía sus propios temores frente al avance del Estado sobre espacios que pensaba como propios. Por un lado, los colegios confesionales vieron amenazados sus intereses económicos debido al intento de creación de un estatuto docente que exigiría igualar los derechos laborales de los docentes de escuelas privadas. Por el otro, la autonomía ideológica estaba siendo cuestionada en un avance de los que ellos pensaban un laicismo inconstitucional. Por otra parte también los movimientos religiosos familiares más conservador pensaban que la injerencia del estado en la educación de sus hijos se oponía a los derechos individuales y era parte de una propuesta totalitaria. En este sentido, les parecía inviable una propuesta de reforma educativa en la que los padres no estuviesen presentes.

BIBLIOGRAFÍA

- CALLONI, Stella (1999) *Los años del lobo. Operación Cóndor*. Continente, Buenos Aires.
- CARDOZO BIRITOS, Denis. (1973), La naturaleza humana es débil e inclinada al mal *Claves*, Mendoza, Octubre 5 de 1973.
- CHÁVES, Patricia; PAREDES, Alejandro y RODRÍGUEZ AGÜERO, Laura (comp) (2011) *Las redes político-religiosas mendocinas en los setenta*, Univ. Nac. de Cuyo – Editorial Q, Mendoza. ISBN 978-987-9441-58-9.
- DUFOUR DE ORTEGA Ana Luisa y MAZZEI DE MARTÍNEZ, Stella (2010). *Conflictos gremiales docentes en Mendoza en el siglo XX*. Mendoza, <http://www.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/conflictos-gremiale11>.
- DUHALDE, Eduardo Luis (1983) *El Estado Terrorista argentino*, El Caballito, Bs. As.
- GARCETTI, Marcos (1973) Las “pautas” según Garcetti. *Claves*, Mendoza, Octubre 5 de 1973 (p. 8 y 41).

Fuentes

- Revista *Claves*, Mendoza, 1973.
- Diario *Los Andes*, Mendoza, 1973.

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A NORMA ZAMBONI¹⁴ POR LAURA NUDELMAN

Entrevistadora: Laura Nudelman (L.N.)

Lugar: Casa de Norma Zamboni

Fecha: 20/04/2012. Hora: 17.30–19.30

L.N.: Antecedentes en docencia

N.Z.: Yo trabajaba en Adultos, dando clases, y dando clases también, de Física, bueno me pidieron un poco, este mismo tema, cómo se había trabajado en aquella época y todo eso. Bueno, pero más por el año 87, en Educación Permanente.

L.N.: Claro, inclusive ese concepto de educación permanente ahora se ha vuelto a usar, pero en los 90 se cortó. Una mirada educativa muy interesante que había venido a partir del 83, 86.

N.Z.: Claro, más atrás todavía. Desde el setenta y yo empecé a trabajar en Adultos en el 73, por ahí. Por los 70.

L.N.: ¿En qué área estuvo trabajando usted en Adultos?

14 Norma Samboni; docente jubilada actualmente, durante los años 60 y 70 trabajó en la zona oeste de la capital, junto a otros dirigentes sociales como Macuca Llorens, participando de la organización de la comunidad y de la “Escuela Redonda”. Por razones políticas se vio obligada al exilio en la dictadura, corriendo peligro toda su familia. Se fue a España, donde también se desempeñó en un intenso trabajo socio educativo con sectores populares. De regreso a la democracia, volvió a Mendoza, a trabajar en los mismos barrios. Allí aportó a la conformación de la junta comunitaria zona oeste, también fue directora del CEBJA N° 3-108, en el barrio Infanta de Las Heras, que hoy lleva el nombre de “Paulo Freire”, a propuesta de ella. Otra iniciativa importante que realizó fue impulsar un centro educativo de adultos de nivel secundario, junto a dirigentes tales como Jorge Paschcuan, naciendo en 1991 el CENS 3-415, “Jorge Paschcuan”, en el barrio Aeroparque de Las Heras, donde se desempeñó como docente de Lengua, formando parte del equipo docente fundador. Actualmente sigue colaborando con las entidades educativas y sociales de la zona oeste de Mendoza.

N.Z.: Yo estuve trabajando casi siempre en el Barrio San Martín y después trabajé en España en Educación de Adultos.

L.N.: Y en el Barrio San Martín, ¿cuál era su función?

N.Z.: Yo, como docente, si después más adelante, fui como directora también. En la dirección, en el Barrio Infanta.

L.N.: ¿Usted estuvo en el programa de alfabetización a nivel nacional?

N.Z.: En la CREAR, no, pero sé de otras personas que estuvieron. Es más, había guardado un libro de la CREAR, sí, sí, porque se desapareció todo en aquella época, de la dictadura. Ese material, tengo que ponerme a buscar. Es un tesoro, es de la Campaña.

L.N.: ¿Había alguna relación entre la CREAR y lo que ustedes estaban alfabetizando en el B° San Martín?

N.Z.: No directamente, porque eran direcciones distintas.

L.N.: Los que estaban trabajando en el Barrio San Martín, ¿de qué dirección provenían?

N.Z.: La CREAR fue un plan nacional, pero digamos con otras cabezas, con otros directivos.

L.N.: El proyecto era distinto...

N.Z.: Sí.

L.N.: ¿Inclusive el proyecto político?

N.Z.: No... yo en donde trabajé con adultos fue en DINEA, la Dirección Nacional del Adulto. Y la CREAR apareció en esos años por la necesidad de alfabetizar gente. En la CREAR, el método era muy parecido a lo que propone Paulo Freire. Pero es un método de alfabetización básicamente.

L.N.: ¿Ustedes qué hacían en la DINEA?

N.Z.: La Dirección Nacional del Adulto, y concretamente yo trabajaba en un Centro Educativo que se le decía "la Escuela Redonda", porque era una escuela pre-fabricada. Estaba en donde ahora se encuentra el Gimnasio Municipal. Y era redonda precisamente la escuela, era redonda.

L.N.: ¿Y cuándo se había creado esa escuela?

N.Z.: Mirá, yo empecé a trabajar en el 73, y hace poco me encontré con otra profesora de allí, y me preguntó: "vos te acordás cuándo se creó", y me pinta que unos tres años antes, en el setenta debe haber sido. Yo

tengo gente con la que nos quedamos de encontrar, que trabajamos en ese momento.

A la escuela redonda la desaparecieron en el '76, en la dictadura. No sé por qué educar en los barrios pobres parecía subversivo. Enseñar era ¡pf! [y mira hacia el techo]. Se lo vio posteriormente como una cosa muy comprometedora, muy de izquierda y nada que ver... en la época de la dictadura. La gente que iba a los barrios fue muy castigada. En el '76 me tuve que ir. Este año, en la marcha del 24 me encontré con una profesora que trabajó también en la Escuela Redonda y le pregunté, “che, después que me fui, qué pasó? ¿Qué pasó con el resto de la gente?”. Y me dice, “no yo me tuve que ir el 20 de noviembre del '75”. Mi amiga, se fue antes que yo... o sea, fue tremenda esa época. La otra vez me entrevistó un chico que estaba investigando a partir del '78, antes, del '75 en adelante, sobre el tema de la mujer. Porque teníamos unos encuentros, hicimos una revistita. Por otro lado, en la Escuela Redonda, tenía Educación Básica, tenía un secretariado comercial que es allí donde yo estuve trabajando en el área de lengua. Después estaba bordado a mano, estaba carpintería, electricidad, corte y confección. Era un centro integral, en el sentido de prestar el servicio en varias áreas. Y había un director que fue Gerardo Moreno, un ex sacerdote, falleció hace bastantes años. Se había salido de sacerdote y se había casado cuando fue director. Él fue quien me convocó.

L.N.: ¿De dónde lo conocía a él?

N.Z.: Mirá, de referencia, en esa época, los que estábamos más inquietos en esa época nos conocíamos.

L.N.: ¿Él era parte del movimiento de curas tercermundistas?

N.Z.: Claro. Yo creería que sí, pero él ya había salido, ya estaba casado. Y él se forma porque va a hacer unos cursos a Chile, donde está con Paulo Freire, directamente, en Chile, claro, es la época de Allende. Era un todo, y vino con un entusiasmo de Chile, que nos contagió, yo me acuerdo de las reuniones que tuvimos, eran fantásticas porque él venía con todas las pilas, y toda la idea de Paulo Freire.

L.N.: ¿Y qué tema trabajaban por ejemplo?

N.Z.: Mirá, yo no me acuerdo, pero sobre todo, el libro básico era la “Pedagogía del Oprimido” y luego todo el cumplido, de trabajar a partir del sujeto de aprendizaje, ¿en qué estaba?, en el vocabulario que emplea, siendo un campesino, hablará del campo, hablará de la cosecha, se empieza con ese universo vocabular, que es desde donde está la persona que no se le llama alumno, tampoco, el aprendiz, es decir, no está la idea del maestro y del alumno, sino dos que en diálogo que van armando la tarea pedagógica. Un educando. Educador-educando, era como la fórmula.

L.N.: ¿Y ustedes cómo lo implementaban en la escuela? ¿todos usaban la misma metodología de Paulo Freire?

N.Z.: Sí, claro. Gerardo nos imprimió un impulso y una ideología, por decirlo así, que cada uno la empleaba según su área de trabajo. Yo no estaba en alfabetización en esa época, yo estaba, te digo... pero era esa relación igualitaria, horizontal entre el educador y el educando. Era un estilo.

L.N.: Y ¿él les daba manuales o cuadernillos?

N.Z.: No. Tuvimos charlas así, generales, y el estilo. No, no teníamos tanta teoría, sino era la concepción, la forma de trabajo, la metodología, que no es una cosa extraordinaria ni de tantos conceptos, sino era ese estar, ese diálogo parejo.

L.N.: ¿Y para usted era novedoso?

N.Z.: Lo fue, porque bueno, uno no tenía ese conocimiento y sobre todo en esos sectores, fue muy fácil la aplicación, muy lógico trabajar así, era la fórmula.

L.N.: Y la gente con la que usted trabajaba, ¿era gente que ya estaba alfabetizada?

N.Z.: Con la que yo trabajé concretamente, ya había terminado la parte básica, primaria, eran jóvenes, adolescentes. Y algunos mayores también. Los otros días estaba en el Átomo [supermercado] del Barrio San Martín, y “¿usted no se acuerda de mí?”, me dice el carnicero. “Si, yo fui alumno suyo, allá en la escuela redonda”. Mirá que han pasado treinta y pico de años. No me acuerdo cómo se llama, imagináte, hombre canoso, ahora, han pasado muchos años, pero para ellos también fue

muy significativo. Y bueno después, se trabajó muy lindo, pero claro el 75 se puso muy pesado, muy espeso.

L.N.: E ideológicamente hablando, ¿ustedes hablaban de la revolución socialista?

N.Z.: Habían algunos más comprometidos que otros y otros que nada. Pero en general, ese centro, por la forma de trabajar y demás, ha sido puesto en la mira, por el estilo general.

L.N.: ¿Usted militaba en alguna agrupación?

N.Z.: No, no. Yo estaba, digamos, apoyando a la gente que militaba, estaba más bien en el tema religioso de la teología de la liberación, y dentro de eso en la unión de las confesiones, en el movimiento ecuménico. Ahí estaba por ejemplo, el padre Llorens, Mauricio López, gente de la iglesia metodista.

L.N.: ¿Y se juntaban con ellos? ¿Tenían charlas, discusiones?

N.Z.: Sí, sí. Yo en eso estaba, no políticamente, aunque uno evidentemente miraba con buenos ojos todo el cambio que se venía.

L.N.: ¿Y qué ideas manejaban? ¿de qué cosas se hablaban? ¿qué cosas se pensaban?

N.Z.: Mirá, una de las cosas que me acuerdo, que pasamos la película “La Patagonia Rebelde” y se debatía. Esa película te lo dice todo, no sé si la has visto.

L.N.: Sí, la de Osvaldo Bayer.

N.Z.: Sí, bueno. Eso es lo que me acuerdo.

L.N.: Hablaban por ejemplo, del movimiento anarquista.

N.Z.: Claro, claro.

L.N.: La lucha de clases...

N.Z.: Sí, sí.

L.N.: El oprimido.

N.Z.: Claro.

L.N.: ¿Y leían “Pedagogía del oprimido”?

N.Z.: No, no, cada uno lo ha hecho a su estilo.

L.N.: ¿Tenían relación con el Peronismo de Base?

N.Z.: Algunos sí. Por ejemplo, me encuentro con una compañera la otra vez y le pregunto ¿qué pasó con la gente después que yo me fui? Fagale es

ella. Es el apellido de él [refiriéndose al marido]. Mirá, vos sabés que nos encontramos los otros días, en la movilización del 24 de marzo. Quedamos de encontrarnos, hacía décadas que no nos veíamos, fue hermoso y viste cuando vos anotás en un papelito. Ella se llama Estela Fagale que es el nombre del marido. Y sería muy interesante, porque hay gente, dentro de los que pasamos tantos golpes que no quieren hablar porque es muy duro. Directamente no lo hablan.

L.N.: ¿Compañeros de ustedes de la misma escuela?

N.Z.: Sí, de la escuela y no escuela. De la gente que ha estado en aquella época y que ha sufrido mucho. Y no, les cuesta mucho. Y ella me decía de otro compañero, que también lo echaron después. Hay cosas que todavía no las sé porque todavía no se supo qué pasó. Y hemos quedado con ella que nos íbamos a encontrar. “Mirá yo necesitaría hablar”... bueno, hay gente que le cuesta mucho. A mí no, no me cuesta. Pero hay gente que sí.

L.N.: Y en la escuela redonda, ¿cómo era el formato de la clase? ¿qué hacían? ¿qué era lo distinto?

N.Z.: Mirá, por lo pronto el hecho de que era ya el edificio redondo, que da la idea que no era un banco detrás de otro. Ya el edificio nomás, era redondo.

L.N.: ¿Lo había armado la misma gente del lugar?

N.Z.: No, lo deben haber construido la Dirección de Educación Permanente de la Nación, porque éramos de la Nación nosotros.

L.N.: ¿Y las aulas también eran redondas?

N.Z.: Sí, sí. Quedaba casi como una... era un sector de la escuela redonda, muy bien aprovechado el espacio, no era un aula cuadrada.

L.N.: Uno detrás del otro.

N.Z.: No, no, porque la misma disposición del edificio. Y nos sentábamos tipo semicírculo. Era la escuela así, entonces había una entrada [dibuja en un papel]. Acá estaba la dirección, y estas así eran las aulas, estaba muy bien logrado el espacio, acá estaban las ventanas...

L.N.: Ventanas amplias para la luz...

N.Z.: Sí, sí, sí. Era de chapa.

L.N.: ¿Y cuántos educandos tenía la escuela?

N.Z...: No te sé decir. Era bastante grande el lugar. Todo el mundo se conocía, fijáte que todo llevaba a este lugar central [señala en el dibujo el patio de la escuela], sí te conocían.

L.N.: ¿Cuántos educandos tenía usted en el aula?

N.Z.: Serían entre quince y veinte, no era muy numeroso, pero tampoco daba para más. Pero además era la primera vez que se creaba ese secretariado comercial. Empieza conmigo digamos, en la misma época. Y yo trabajé tres años allí. 73, 74, 75.

L.N.: En la época de Cámpora. ¿Era la única escuela redonda?

N.Z.: Sí, la única. Y supe que después, bueno, gente que se fue, gente que la echaron, yo también me tuve que ir, en febrero del 76. Fijáte que los directivos de DINEA a nivel nacional, el señor [Atilio] Roberto Vacca, una excelente persona, y yo me voy porque a mi marido lo echan de la Universidad, ahí en Ciencias Políticas. Ezequiel Ander-Egg, mi ex marido.

L.N.: Él estaba en la parte del Ministerio de Educación.

N.Z.: También, también. En la Escuela de Servicio Social. Estaba haciendo una reforma educativa.

L.N.: Claro, los seminarios pedagógicos.

N.Z.: Sí, sí. A él lo echan de la Universidad [Nacional de Cuyo], allanamiento, bomba. Entonces yo renuncio, en febrero, renuncio.

L.N.: ¿Les ponen una bomba en esta casa?

N.Z.: Acá. Yo renuncio, no me echan, así que yo estaba contenta porque no me echaban, [risas], del otro modo me indemnizaban, no me indemnizaron nada.

L.N.: ¿De dónde viene el método de la escuela redonda?

N.L.: Eso, ya te digo, el que viene con toda la fuerza, como un ventarrón, fue Gerardo Moreno, que vino de Chile, con Paulo Freire. Se formó, vino. La escuela redonda ya estaba, pero vino con toda la convicción de lo que era.

L.N.: Y por ejemplo, en el centro de la escuela, ¿hacían eventos todos juntos?

N.Z.: Yo me acuerdo, por ejemplo, la película. Yo tendría que sentarme con otro para ir...

L.N.: Refrescando la memoria. ¿Tenían jornadas educativas?

N.Z.: Sí, teníamos, pero no te vayas a creer que tanto, tanto. Era todo, no sé, se hizo como un estilo, como una incorporación de todo, nosotros nos incorporamos más. Claro, yo me voy en el 76, vuelvo en el 84. Cuando yo vuelvo me entero que bueno, lo que había pasado con alguna gente. Y que bueno, que lo cerraron, que había habido una persona de electricidad, que había sido un gendarme que ha estado infiltrado. Entonces, él ha estado buchoneando a mucha gente, y después cuando lo cierran, al poco tiempo esto lo empiezan a destruir, a vivir gente, se mete gente, y lo incendian, lo prendieron fuego. Así termina. No sé eso en qué año, viste, yo como... no. Ya te digo, habría que investigarlo. Yo tengo una persona que podría acordarse un poco más, del Barrio San Martín, de la Fundación Padre Llorens. Hay una Fundación. Ella creo que se acuerde más, se llama Elvira Romano.

L.N.: ¿Cómo era la relación entre la educación de adultos y la política, en esa época? ¿cómo se vinculaba?

N.Z.: Bueno, por ejemplo, el que era responsable de la campaña CREAR, yo no sé si en Mendoza, o en el barrio, no me acuerdo. Era de los jesuitas, estaba trabajando con el Padre Llorens, y vivía allí con el Padre Llorens, Juan Luis Moyano. Él estaba más en política, y en teatro callejero. Hacía mucho teatro popular y en esa época, y claro, eso motivaba. Además, todo el clima efervescente que había en esa época. Fijáte, ¿cuándo fue el Mendozazo?

L.N.: En abril del 72.

N.Z.: Bueno, viste, todo eso, había un clima de mucha efervescencia. Porque el Mendozazo, no te creas que fue así nomás, había una coyuntura que te permitía...

L.N.: ¿Es la primera vez que la entrevistan a usted?

N.Z.: Sobre lo del barrio y todo esto, sí.

L.N.: Qué importante que queden registro de todas estas experiencias.

N.Z.: Vos sabés que me habló la Silvia Becerra, incluso yo había hablado con las que fueron las autoridades de Educación Permanente y bueno después no me llamaron más, porque con ellas íbamos a conformar

todo lo que fue, no esto fue posterior a esa época. Esto fue de la Dirección de Educación Permanente.

L.N.: ¿Usted también estaba empapada de lo que fueron los seminarios pedagógicos?

N.Z.: Sí, pero no mucho, porque nosotros dependíamos de la Nación. Además lo que tuvo la Nación que era, había gente de mucha apertura. Cuando a mí me ha tocado la vuelta [el desexilio], me arrimo a la Dirección General de Escuelas, uh, fue como meterme en una caja de acero, me costó muchísimo, porque yo estaba acostumbrada a otro estilo. Me costó mucho, mucho.

L.N.: O sea en esa escuela redonda ustedes tenían otro tipo de participación.

N.Z.: Sí, sí. Y este que era el Jefe de la Campaña CREAR, que era jesuita, Juan Luis Moyano. Era el coordinador de la CREAR, y daba clases en el Centro Comunitario, daba clases de ERSA. Era Estudios de la Realidad Social Argentina. Incluso hay algunos libros todavía de ERSA. Ese material después pasó a las escuelas secundarias. Bueno, estaba ERSA acá, después, dirigía la campaña de la CREAR yo creo que en el Barrio San Martín y hacía teatro callejero. Y él trabajaba con el Padre Llorens. Después, a él lo tomaron preso y eso ha sido por el 75. Antes de la dictadura, porque yo me acuerdo, haberlo ido a visitar a la cárcel.

L.N.: ¿Estuvo detenido en el D2?

N.Z.: No, él estaba en la cárcel de la Boulougne Sur Mer. ¿Sabés qué pasa? Que, me parece, que en el D2 empezaron a ir más la gente después del 76. Él como el Padre Llorens estuvo en el liceo militar.

L.N.: ¿Cuándo lo meten preso al Padre Llorens? ¿Antes del 76?

N.Z.: No, me parece que después.

L.N.: Usted ya se había ido.

N.Z.: Yo sabía que lo metieron preso... pero a Juan Luis lo ponen preso y estaba con los presos que eran del Poder Ejecutivo, y se salvaron porque estaban blanqueados. Y... lo cierto es que después salió y tuvieron la opción de irse del país. Él se fue a Perú, ahí trabajó muy bien, creo que en un programa con campesinos. Después vivió en Alemania, después volvió, estuvo una época en el Barrio San Martín,

después lo mandaron a Buenos Aires y harán cinco años, se enfermó, tuvo un cáncer de cerebro, y falleció. Era una mina de oro... uh sí sí. Fantástico.

L.N.: ¿Cómo se llamaba el Centro?

N.Z.: No sé, "Escuela Redonda" y tenía algún número.

L.N.: ¿Y toda la gente que trabajaba ahí era accesible para comunicarse, para compartir?

N.Z.: Sí, había muy buena relación.

L.N.: ¿Y había un comedor?

N.Z.: No, en aquella época no. Y en las escuelas primarias tampoco.

L.N.: ¿La escuela había participado de algún acontecimiento adentro del barrio que... alguna movilización del barrio, alguna manifestación?

N.Z.: Yo no me acuerdo que hayan habido movilizaciones en el barrio, sí que hubieron presos ya en el 75, gente del barrio. Ya después hay un período que he desconocido.

L.N.: ¿Pero la escuela tenía una conexión con el barrio? ¿Hacían eventos o algo así?

N.Z.: Estaba un poquito, porque ahora, donde estaba la escuela, está el gimnasio municipal que está prácticamente en el centro. En aquella época quedaba como en la periferia.

L.N.: Ah, claro porque ha crecido mucho el barrio.

N.Z.: Uf, muchísimo.

L.N.: Fue toda una época de revuelo: la escuela redonda, los seminarios pedagógicos, la participación de los docentes, qué currícula se quería, había toda una política abierta, de Paulo Freire.

N.Z.: Ahora, yo no sé si Paulo Freire entró mucho en las escuelas, yo no sé hasta dónde.

L.N.: ¿Se hablaba de educación popular dentro de la escuela redonda?

N.Z.: Bueno, de hecho se hacía educación popular, no se hablaba, se hacía.

L.N.: Era la praxis...

N.Z.: Era la praxis, vos lo has dicho. No se hablaba tanto así, de hecho era popular, pero hay cosas que no me acuerdo, si yo encontrara el teléfono de esta amiga de la escuela redonda... Todos estos títulos que se

han puesto, “Peronismo de Base”, “la JP”, la “no sé qué” es como que viene con posterioridad el nombre, como que no... Pero yo tampoco te puedo decir porque... el que era montonero no iba a decir “yo soy montonero”. Nadie decía nada.

L.N.: Se discutían algunos temas...

N.Z.: Claro, yo me acuerdo cuando se dio “la Patagonia Rebelde” allá, de las cosas que me acuerdo. A ver si la encuentro, sería muy interesante [busca el nombre en la guía telefónica].

L.N.: ¿No tienen fotos de esa escuela?

N.Z.: No... A Paulo Freire lo fui a ver a San Luis cuando vino, pero eso fue posterior, estaba el Tato Iglesias. Yo a la vuelta, el nivel primario había desaparecido, así que tengo que entrar a la Dirección de Escuelas como suplente, yo nunca había trabajado allí, pero me acuerdo que estaban los radicales, sacaron una reglamentación, la 618, por la cual los mayores de 45 años no podían dar clases, ni ingresar a la docencia, ni suplencia, ¡nada! Me bloquearon y no podía trabajar, bueno después el SUTE [Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación] le hace un juicio y lo gana. Entonces ahí voy, empiezan a haber cargos en la Escuela Patricias [Mendocinas]. Yo tenía muy buen puntaje y vi “escuela del Barrio San Martín”, ahí tomé y vuelvo al Barrio San Martín.

L.N.: ¿Por algo afectivo?

N.Z.: Sí, yo quería volver ahí, claro, y vuelvo al Barrio San Martín, a adultos, en la noche.

L.N.: ¿En qué año?

N.Z.: Ochenta y... siete. Bueno, después trabajo como maestra. Después se crean por el 88 las aulas satélites, y claro, donde yo había escogido estar, nadie quería salir al aula satélite, y bueno, yo era la última titular de la escuela y me cayó un regalo del cielo. Imaginate, en el año 88, era fatal.

L.N.: ¿Cómo sentís que te veían?

N.Z.: Mal, mal. Sobre todo de parte de algunas personas. Al estar en adultos, ya tuve tropiezos de entrada, porque me dijeron, ay vos una criada, qué te venís a tomar cargos acá, en la DGE, después que yo tomé, porque yo tomé por puntaje, no por favoritismo. Entonces ahí había

un director que se ve que le habían dicho que yo había sido exiliada, y me tenían bajo la mira, mal, mal. Hasta que dos compañeras, una de ellas había sido del SUTE, me hablan y me dicen “mirá Norma, acá tal y tal, pasa esto”, cuando vos has llegado, lo primero que han dicho “cartón lleno” porque yo era del SUTE y cuando yo llego... el quilombo, bueno y ya supe por qué estaba... En esa época hablar de exilio era mala palabra.

L.N.: Para colmo que era doloroso irse, era doloroso volver.

N.Z.: ¡Volver! Claro. Nos miraban como apestados, como sarnosos. Fue muy duro. Entonces, cuando me dicen que bueno, la última titular se vaya al aula satélite, era una experiencia nueva.

L.N.: ¿Cómo funciona el aula satélite?

N.Z.: Funciona con un solo maestro y con el grupo de gente que está en la zona, es muy extensa, y la gente adulta no se desplaza, y yo fui... ¿conocés el Barrio San Martín? Yo fui al Centro de Adulto estaba en De la Reta, que está casi en la entrada, y el aula satélite se inauguraba ahí en la escuela especial, que está bastante alejada de esto. Y bueno, enseguida empiezo con un tercer ciclo, y ya se iba a crear un primer ciclo, y ya casi se forma en esa zona. Entonces me piden que puedo ir a inaugurar un aula satélite al Barrio Infanta, bue... me voy para allá, pero yo acá empecé a vivir, en la Escuela Espora, en la escuela especial, no porque tuviera alumnos especiales, sino porque me prestaban el edificio, porque el aula me asfixiaba. Y ahí se va ampliando, se va ampliando, hasta que los profesores de la Espora y nos dicen no, se está agrandando mucho y nosotros necesitamos las aulas, entonces bueno como quería la escuela del Barrio Infanta, para la población adulta de esa zona, que terminara, me voy creando un aula satélite allí, ahí empiezo con un tercer ciclo también. Después creé un segundo, y se crea un primero, y al crearse los tres ciclos me desvinculo de la escuela del Barrio San Martín, porque se crea como un ciclo independiente, que después le ponemos el nombre Paulo Freire. Esta escuela prácticamente la creo desde el inicio y ahí me jubilé.

L.N.: Y después cuando volviste, venías con la idea de seguir implementando...

N.Z.: Ah, eso uno lo incorpora. La metodología Paulo Freire, o la incorporás, o no. La hacés carne o no. Y ya se te forma parte tuyo, no es una metodología así que uno la toma, o la dejo, ahora empleo este método, pasado este otro, no, eso es un estilo de trabajo.

L.N.: Porque trabajás con las palabras de la gente... la mirada que uno tiene del otro.

N.Z.: Exacto. Entonces, ya uno sigue con ese estilo. Y en educación permanente, se refuerza, se mantiene esa línea pedagógica. Unos más otros menos, pero en general se mantiene. Ahora no sé, hace diez años que me retiré, pero yo después estuve también en la creación del CENS del Barrio San Martín, ahí trabajé veinte años. Fuimos de los que lo creamos porque yo estaba en la Junta Comunitaria del Barrio San Martín, que estaba integrada por todas las organizaciones del barrio.

L.N.: ¿Y en la época del 76 también había una Junta?

N.Z.: No, no. Eso fue en el 85, 86, 87, 90, 92, 93 y se crea el CENS y entonces acá nos enganchamos, nos damos cuenta que en el Barrio San Martín no hay una escuela de adultos, que hace falta. Como yo ya tenía todas las conexiones con la gente de DINEA, y DINEA seguía en nivel secundario, no primario que lo borraron los milicos, entonces eso favorece las gestiones. Éramos cinco y creamos el CENS, en esa época era DINEA.

L.N.: ¿Y qué nombre le pusieron?

N.Z.: Después le pusimos el nombre Jorge Paxuan. Fue un militante chileno que salió escapando de la dictadura de Pinochet, y se instala en el Barrio.

L.N.: En la época del 73.

N.Z.: Si, si, habrá sido porque cuando yo llegué al barrio él ya estaba, en el 84, pero con él me conecto propiamente en el 87. Jorde Paxuan era un dirigente, él era minero, del Partido Comunista Chileno y trabajó en el barrio. Él fundó la mutual de ancianos, esto ya en el ochenta y pico. En el 88 se crea la Junta Comunitaria y ahí empiezan a surgir ideas, y sale el CENS que después no sé en qué año pasa a la Dirección de Jóvenes y Adultos. Yo trabajé veinte años ahí, desde que se creó hasta hace tres años. Siempre he estado muy conectada y se sigue también

el mismo espíritu. Es un CENS con características muy particulares, como es educación de adultos, que en el fondo tiene esa plataforma, ese denominador común que es la forma de trabajar. Antes, con mucho criterio, en los bonos de sueldo el bono tres, era adultos, había que hacer un curso, haber tenido experiencia de un año con adultos y te daban el bono. Tenía más sentido. Ahora va cualquiera, además ha cambiado el sujeto de aprendizaje por... antes era de adultos. Ahora, todos los chicos derrotados, que han dejado la escuela, que han cumplido diecisiete, dieciocho años... esa es la población que hay predominantemente en la escuela.

L.N.: No es adulto.

N.Z.: Son jóvenes. Incluso a veces, tienen que hacer cursos, si hay un grupo más o menos importante de adultos, hacen otro curso porque son muy jorobones. Los adultos no soportan, porque el adulto va para aprovechar el minuto al máximo, y los jóvenes van un poco en plan...

L.N.: Y en los 70, cuando era educación de adultos, eran adultos también gente grande...

N.Z.: Donde yo estaba eran más adolescentes, porque era acordate un secundario comercial, habían salido de la primaria. No eran jorobones, por lo menos yo no tuve problemas de indisciplina, como ahora. Una sola vez me acuerdo que entró un drogado a la escuela, con una navaja, era insólito, no se daban esas cosas. El barrio eran puras piedras y rancherío. Estaba la cooperativa integral. Fue un barrio con una gran organización social de la gente, vos fijáte esa Junta Comunitaria, pero ahora está muerto. Iban las topadoras, porque los querían sacar, la gente sabía, iba las topadoras porque decían que ahí no se podía construir, y qué sé yo... entonces entraban las topadoras. El Padre Llorens se ponía como uno más, como un hombre más. Se ponía frente a las topadoras, con los niños, las mujeres, y bueno porque si no, les tiraban...

L.N.: ¿Se trabajaban estos temas en la escuela? ¿de situaciones tan duras como el riesgo de perder la casa?

N.Z.: De perder lo poco que tenían. Vos sabés que no me acuerdo... no me acuerdo.

L.N.: Hay cosas que se van a ir refrescando con el tiempo.

N.Z.: Si, antes que desaparezcamos los que vivimos en esa época. El que está vivo, muy viejito, es el otro director que siguió a Gerardo, que fue Justo Paul. Fue también un sacerdote del movimiento tercermundista. La otra vez me enteré que habían ido los milicos a pedirle la lista de los docentes, en la escuela redonda, en esa época, y él dijo que no la tenía. Eso me he enterado hace unos días.

L.N.: Hay que atar los cabos sueltos para poder empezar a entender lo que pasó.

N.Z.: Yo por ejemplo, lo de la lista esa y que Paul había negado a darla, no sabía, me he enterado ahora. Después me acuerdo cuando yo le puse el nombre a la escuela, Paul estuvo presente en el acto.

L.N.: De algún modo es como continuar la historia.

N.Z.: Claro, claro. Yo tengo muchas ganas de que nos juntemos. Si yo me conecto con ella te llamo, porque sería muy interesante. Si a vos te interesa, nos podemos juntar. Además su marido también. Hacer una reunión. Precisamente, quedamos en juntarnos, y de hablar, y ella me dice que es un tema que no lo tocan. Y más que ahora ya se puede, en otra época bueno... Los años de vuelta fueron durísimos, durísimos... el exilio y el desexilio. Muy muy duros.

L.N.: ¿Ustedes a dónde se exiliaron?

N.Z.: España.

L.N.: ¿Y nunca perdieron el contacto con la gente de acá?

N.Z.: No, con la familia no, pero con la gente... después a la vuelta mía, sí, se encontraron las viejas amistades, pero alguna gente viste que se cambiaron de vereda...

L.N.: ¿Y gente del Barrio San Martín también?

N.Z.: No, no, no. Y después que habían pasado como nueve años, uno se encuentra con otras caras. Imaginate ahora. Son treinta y cinco años. Fue una década, era en algún sentido muy linda, porque había un dinamismo, unas ganas de cambiar las cosas. Pero nada que ver como lo que hay ahora. La gente se comprometía bastante, yo no sé si ahora es igual. Como los chicos de “la Cámpora”, no es que tenga algo contra ellos, pero no, es distinto. Es otra cosa. A lo mejor es lo que se necesita

en esta época, yo no lo puedo decir, a lo mejor esta época necesita este tipo de gente, pero no, no es ese compromiso vital que tenían los jóvenes de entregarse al fin.

L.N.: ¿Y había gente que hablaba de socialismo?

N.Z.: Sí, sí, se hablaba, incluso estaban “Cristianos por el Socialismo”, eso había mucho, era parte de la teología de la liberación. ¿Por qué se apagó la teología de la liberación? Es decir, no está muerta, pero está silenciada.

L.N.: ¿Vos compartías esa visión?

N.Z.: Sí. Lo que pasa es que bueno, yo soy un poco crítica de la tendencia jerárquica de la iglesia en ese momento, tan tradicionales. Un poco los teólogos de la liberación eran marginados totalmente.

L.N.: No solamente fueron los militares.

N.Z.: Evidentemente, por eso cuando se habla de la dictadura cívico-militar es correcto. Los militares fueron un instrumento de la ideología del neoliberalismo. Como Romano, tipo nefasto, que se sigue escapando y cómo se las sabe, sale y la residencia que se ha pedido por otros meses, internacional, pero ahí estamos. Hay gente que no puede hablarlo todavía, de lo que pasó, como hay gente que no ha querido declarar. Y si, son respetables, yo fui y declaré, así también el bajón que me agarré, pero bueno yo pensaba que había que hacerlo. Pero hay gente que no puede. Mirá este muchacho, David Blanco, declaró y al mes, los cuarenta días se murió. Fue terrible, porque habían cosas en su familia que declaró que no sabían ni sus hijas. Fue muy duro para él.

L.N.: Bueno, muchísimas gracias por la entrevista.

N.Z.: Yo acá en mi casa estoy sola, así que no tengo dificultad de que nos juntemos aquí y además a mí me gustaría porque hay que reconstruir estas cosas todavía.

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA AL DOCTOR ROBERTO FOLLARI¹ POR ALEJANDRO MUÑOZ

Entrevistador: Alejandro Muñoz (AM)

Lugar: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo

Fecha: 09/04/2012. Hora: 12:46

A.M.: La pregunta general que le quería hacer es sobre la experiencia o lo que usted me podría informar sobre los campamentos universitarios en San Luis en la década de los 70'?

R.F.: Bueno... de la información que yo tengo es con respecto a dos tipos de campamentos posible. Uno que organizaban sectores progresistas de la iglesia, esto a fines de los años 60' más que de los 70', antes de la época del Cordobazo probablemente en un momento que hubo una radicalización... estaban los curas del tercer mundo, curas obreros, estaba la experiencia que hacia (¿Jones? No entiendo bien si es esta la palabra que dice). En esa época hubo exactamente lo que se llamaron Campamento Universitarios de Trabajo que se hacían en zonas rurales al sur de la provincia, donde iban a trabajar... eran espacios de reflexión y colaboración con la comunidad y que se hacían con algún sacerdote

15 Roberto Follari es Doctor en Psicología (UNSL), profesor titular de la Cátedra Epistemología de las Cs. Sociales, Fac. Cs. Políticas, Univ. Nacional de Cuyo. Profesor en aproximadamente 30 posgrados diferentes de España, Costa Rica, México, Ecuador, Argentina, Uruguay, Venezuela y Chile. Autor de 17 libros publicados. Señalaremos tres: *Modernidad y posmodernidad: un enfoque desde América Latina* (1990); *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)* (2002); *La alternativa neopopulista (el reto latinoamericano al republicanismo liberal)*, (2010). Sus otras publicaciones son aproximadamente 130. Destacamos éstas: "Las deudas pendientes con la Escuela de Frankfurt", *Rev. Telos*, 2009; "Adorno y Benjamin sobre la cultura: acerca de un equívoco persistente", *Rev. Iberoamericana* (2006) y "Problemas de la televisión estatal en Latinoamérica (reflexiones sobre el caso argentino)", *Quórum Académico*, 2007.

que era quien los organizaba y que en realidad tenía que ver con organizaciones políticas que había en las universidades... sobre todo en aquella época de integralismo. El integralismo luego derivó hacia el peronismo, pero porque en realidad se dividían las organizaciones entre las marxistas ligadas al reformismo que levantaban la reforma y la autonomía universitaria y las peronistas que planteaban más bien una universidad para el pueblo... por lo tanto estaban en contra de la idea de autonomía porque pensaban por ejemplo que en la época peronista la universidad había estado contra el gobierno y contra lo popular... por lo tanto no debía haber sido autónoma. Y bueno... los integralismos se conformaron con militantes católicos... que después pasaron al peronismo, pero en principio eran de militancia solamente cristiana... y expresamente cristiana... en los años hacia el 65; 66; 67... Que yo sepa esas experiencias después no continuaron, por lo menos por vía de la iglesia progresista llegada a universitarios yo no tengo memoria... desde que yo entré a la universidad en el año 69 de que hubiera continuado. Y lo otro que podría haber habido eran organizaciones políticas, que hacían sus propias experiencias de formación de cuadros... que eran experiencias bastantes cerradas. Digamos no eran abiertas a toda la comunidad, por supuesto que no, ni tampoco a cualquier estudiante porque algunos podían ser de otras versiones políticas... Sino para formar a aquellos que se acercaban a las organizaciones era común aislarse en las sierras por tres o cuatro días o ir un día intensamente entre las 8 de la mañana hasta la siete de la tarde y hacer actividades de formación en torno a algunas preguntas y la lectura de alguna bibliografía básica. En aquella época estuvo muy de moda Marta Harnecker por su manual de materialismo histórico por ejemplo. Peor las organizaciones peronistas trabajaban con Abelardo Ramos, sobre Hernández Arregui, sobre Rodolfo Puigrós, y eran formaciones internas nada más. No tenían la característica de los campamentos... estos otros, los primeros ... que si bien eran cristianas, y por lo tanto los no cristianos no participaban, eran bastante más difusos desde el punto de vista político... no pertenecían a una organización política determinada... digamos eran cristianos colaborando con la sociedad.

A.M.: discúlpeme, ¿este primer grupo de campamentos iban a distintas comunidades con el objetivo de... cuál era el objetivo principal de los campamentos?

R.F.: y tanto la formación de los cuadros como la colaboración comunitaria, eran las dos cosas... se hacían de una sola vez digamos.

A.M.: pero dentro de lo educativo tenían algún objetivo específico o era solamente formar para la evangelización...

R.F.: no... bueno... eran también insistir en el compromiso social de la iglesia. Desde ese punto de vista solía haber cierta reflexión a partir de autores como Arturo Paolis, como Leuret, como toda una serie de autores... incluso Emmanuel Mounier, un filósofo personalista, todos unos autores que fueron como el nexo entre el cristianismo tradicional y luego el cristianismo de izquierda. O sea, no eran para nada cristianos de la teología de la Liberación sino eran cristianos con compromiso social que después se definieron más hacia eso que se llamó Teología de la Liberación... por entonces eran una especie de continuidad un poco radicalizada de la doctrina social de la Iglesia. El Obispo de esa época favorecía esto, que se llamaba Cafferata... era un obispo progresista que luego fue desplazado y vino el obispo Laise que era un obispo de ultraderecha... pero tanto que fue colaboracionista de los militares y bueno... todo eso quedó totalmente destruido. Esta nueva línea fue preconciliar prácticamente.

A.M.: ¿influencia en eso dos grupos?

R.F.: no... Freire tuvo que ver en cambio con la campaña del DINEA, pero eso fue una campaña nacional, que dirigía... perdón por un nombre tan poco agradable... soterrado asesor de Macri, que es Juan Carlos Grosso. Grosso era una de los directores nacionales de las campañas de la DINEA, pero Juan Carlos Grosso en ese entonces era un dirigente joven y progresista... surgido de los jesuitas... había estudiado junto con Bordón...

A.M.: con el ex gobernador?

R.F.: con el ex gobernador... ¿a que vino todo esto?

A.M.: a la influencia de Paulo Freire en los dos...

R.F.: a claro... bueno en la campaña de la DINEA en San Luis...

A.M.: al DINA que es?

R.F.: es la División Nacional de Educación para Adultos en la época de Campora hasta el año 75. Ahí sí hubo una clara articulación DE Freire pero esos no eran campamentos de trabajo, eso era otra cosa. Realmente ya desde la oficina del gobierno de San Luis que hacía de efector del programa nacional que fue la campaña de educación del adulto que se llamó... se hacía desde DINEA. La campaña se llamó CREAR... no recuerdo bien.

A.M.: digamos que los dos grupo de campamento que usted me mencionó no tienen una clara formación pedagógica sino que militancia...

R.F.: de militancia o de acción social, en ningún caso tenían criterios pedagógicos fuertemente teorizados. En todo caso era la formación sí muy... en los segundos, sí... muy sistemática, donde se buscaba evaluar si efectivamente habían aprendido, pero era bastante elemental pero muy exigente desde el punto de vista de sus resultados.

Por cierto habría que decir en torno a Freire, que Freire en uno de sus últimos actos en Argentina fue en San Luis. Cuando fue el rector Arias y fue gente de todos lados, fue impresionante, quizás porque era en la Facultad de pedagogía o por lo menos en la carrera de pedagogía con una larga tradición además de los procesos de campañas que esa sí existió en todo el país.

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA A ARTURO ROIG¹⁶
POR ALEJANDRO MUÑOZ Y LAURA NUDELMAN

Entrevistadores: Muñoz, Alejandro (A.M.) y Nudelman, Laura (L.N.)

Lugar: Casa de Arturo Roig. Provincia de Mendoza

Fecha: 22 de julio de 2011. Hora: 10:30–11:20.

A. Roig:... No, no me gusta hablar de la palabra exilio, porque hay muchas personas que pavonean que han estado exiliados. [risas]

Bueno... muy bien... estuve con licencia sin goces de haberes

A.M.: mucho tiempo...

A. Roig: Así es. Bueno cuando volví escribí un libro que se llama La educación hacia la democracia... “La Universidad hacia la democracia”, ¿lo conocen ustedes?.

L.N.: Si... lo traje porque lo encontré en la Universidad, y lo estuve leyendo.

A. Roig: Les pregunto porque yo no tengo ni un ejemplar. Se me vuelan los libros, vienen a pedir y bueno...

L.N.: Y se los llevan, este lo saqué de la Universidad así que no se lo puedo dejar [risas] pero si conseguimos algún ejemplar se lo traemos.

A. Roig: No... no... está bien. Bueno en ese libro yo... fundamentalmente hay temas generales sobre educación, por ejemplo la temática o la problemática de los seminarios o la seminarización de los estudios, cosa que a mí siempre me ha parecido muy importante, y años atrás nadie hacía seminarios... nadie... bueno se daban las clases y chau... entonces yo empecé con los de los seminarios, a hacer propaganda, a hacer seminarios, y encontré un libro de pedagogía de un autor español... un krausista de la Universidad de Oviedo, en donde había un capítulo

16 Arturo Andrés Roig (1922–2012) filósofo mendocino. Realizó sus estudios de grado en la Universidad Nacional de Cuyo y de posgrado en la Sorbona. Regresó a la Argentina hasta mediados de los setenta cuando debió exiliarse hasta la década siguiente. Fue autor de una gran cantidad de artículos y libros sobre filosofía e historia de las ideas.

muy interesante. Cómo él planteaba la problemática de la enseñanza no meramente expositiva sino con la participación de los alumnos, que ese es el espíritu que tiene el seminario. Seminario significa sembrar semillas. Entonces... cómo siembro semillas yo entre los alumnos. Bueno, la única manera de sembrar semillas es que trabajemos juntos... ehh... porque si yo tengo un campo y digo que las semillas las siembro yo, y las siembra nada mas el peón que tengo para sembrar las semillas... no, no participo en el acto educativo. Entonces el libro ese empieza con un capítulo en donde comento el trabajo de este español de Oviedo. Ahora ¿cómo se llamaba este señor? Muy importante en la Argentina, estuvo en La Plata muchos años. Era amigo de Joaquín V. González... .ahh ahí está el secreto [haciendo referencia al libro "La Universidad hacía la democracia" que L.N. está sacando de su bolso].

L.N.: Nada es mejor que ir a la fuente

A. Roig: ¿Por qué no prendes la luz?

A.M.: Si

L.N.: Si... Adolfo Posada

A. Roig: Eso Adolfo Posada. Bueno Adolfo Posada es de la última etapa del Krausismo español, de la época de... ya cuando las krausistas eran madurados y tenían toda su pedagogía trabajada, elaborada, bueno todo eso fue destruido lógicamente por el franquismo. Totalmente destruido, totalmente, no quedó nada. Bueno, los edificios los usaron para cuarteles. El que dirigía el centro de estudios en Madrid era Giner de los Ríos, una persona muy importante de conocerla, de conocer sus escritos pedagógicos, aparte de eso tiene libros de filosofía del Derecho, un hombre muy amplio, Giner de los Ríos, acuerdensé. ¿Quieren tomar nota?

L.N.: ¿Qué teóricos incidieron en Mza en las prácticas educativas en esa época?

A. Roig: Giner de los Ríos [A. Roig tose y no se escucha la palabra que dice] un movimiento pedagógico formidable en España, toda una renovación de la pedagogía, inspirada en la escuela krausista... ellos eran krausistas. Bueno al mismo tiempo yo había escrito un libro sobre el krausismo, que se ha reimpresso ahora, no sé si tendré algún ejemplar

ahora acá ya lo voy a buscar... y si no se los debo. El caso es que yo estaba trabajando el krausismo y por ese motivo me encontré con una escuela que dependía de la escuela de Madrid, bueno estaba Giner de los Ríos, que era la escuela que mencionaba recién ¿no cierto?

L.N.: De la universidad de Oviedo... ¿no?

A. Roig: Bueno ahora se me va a escapar. Ustedes saben que con los años las palabras se vuelven caprichosas [risas de los tres]. Se escapan... ... bueno Toledo, la Universidad de Toledo. Ahí estaba este otro que mencionábamos recién. Él vino a Argentina, cuando se fundó la Universidad de La Plata. La Universidad de La Plata tiene dos fundaciones. Cuando se habla de la fundación de La Plata hay que aclarar a cuál nos referimos, una cuando la funda la provincia, fue provincial primero, eso muy tempranamente, creo que allá por el año 25, y cuando Joaquín V. González toma el rectorado la convierte en Universidad Nacional, y en ese momento vienen entonces estos pedagogos krausistas españoles a dar conferencias y cursos. Y una de las cosas más importantes que hicieron fue promover y provocar a la gente para que diseñaran siguiendo el sistema de seminarios, lo que se conoce con el nombre de ellos como “Seminarización de los estudios”. Y ahí entonces en el libro que vos tenés hay un capítulo. ¿A ver si me lo prestas un minutito?

L.N.: Sí, sí.

A. Roig: Después te lo devuelvo así lo puedes devolver a la biblioteca.

L.N.: Es de EDIUNC, es la editorial de la Universidad.

A.M.: En el CICUNC los comercializan.

A. Roig: Bueno acá yo digo al comienzo del libro cuando comencé a escribir sobre estas cosas, en el año 40', y ¿ustedes dicen que quieren trabajar...?

L.N.: entre el 69 y el 76, en Mendoza... igual hay ahí muchas cosas que dice de esa época, justamente del 71 al 73, así que...

A. Roig: Acá dice: Hablemos ya de pedagogía universitaria, porque ese era otro aspecto. Nadie pensaba que había una pedagogía universitaria. A nadie se le ocurría que podía darse una pedagogía aplicada al nivel universitario, entonces yo digo sí existe una pedagogía universitaria. Entonces organizamos un seminario en el instituto de filosofía donde

nos juntamos todos los profesores de filosofía de la facultad y discutimos temas de pedagogía universitaria. Y una de las cosas que hacíamos era hacer ese ejercicio sobre la base de seminarización, es decir las reuniones eran seminarios, es decir todo el mundo participaba, todo el mundo emitía opinión, la obligación era no quedarse callado. Da su opinión, evaluar lo que ha dicho el otro, e ir avanzando en esa concepción de la pedagogía activa. Acá había un capítulo, ese que dice “Hablemos ya de pedagogía universitaria”.

L.N.: ¿Y eso, se logró institucionalizar los seminarios?

A. Roig: Sí, sí se discutió muy seriamente y desde esa época existen los seminarios permanentemente. A pesar del estado reaccionario de la facultad eso no se ha dejado.

L.N.: ¿Cómo se fue la incidencia de los sectores de derecha católicos respecto a los seminarios?

A. Roig: Yo no tengo nada con la iglesia católica ni contra ninguna iglesia, porque parto de la base de que la vida no es ajena a la muerte y la muerte genera sentimientos religiosos que son para mí completamente legítimos, y en ese sentido me parece que son respetables todas las religiones. Ahora cuando la religión se convierte en una herramienta política, cuando la religión se convierte en un aparato de represión... entonces eso ya no es religión, es la religión usada a propósito de tal cosa que cohesionan a un sector o a un grupo adhesivo, que desarma y destruye todo lo que puede... y si alguno hay que quemarlo en la plaza como le ocurrió a Giordano Bruno, lo queman. Es así. ¿Ustedes saben quién es Giordano Bruno? Es un famoso filósofo italiano del Renacimiento. Él dijo que los mundos eran infinitos... era un pecado ¿no? porque había un solo mundo que era el nuestro, que era el centro del universo, la tierra era el centro, el sol alrededor de la tierra y todo el resto alrededor nuestro, esa era la vieja astronomía que sostenía en gran parte la iglesia católica. Bueno entonces como Giordano Bruno puso en duda eso, puso en duda tantísimas cosas, entonces era un hereje. Entonces la inquisición en Roma resuelve que hay que quemarlo vivo. Pero qué pasa, resulta que este Giordano Bruno lo llevaban en una carreta a la plaza donde lo iban a quemar y seguía hablando,

entonces al verdugo no se le ocurrió nada mejor que coserle la lengua acá [señala con su dedo su mejilla derecha]. Bueno cosas pavorosas. Bueno, en fin, esa iglesia no está muy lejana. Cuando gobernaron los militares que asesinaron a tantos hombres con los aviones de la muerte, en cada avión iba un cura y le daba la bendición antes de tirarlo al río... sí, así es... ahora se ha sabido todo eso. Entonces qué iglesia es esa, es la misma iglesia que mató a Giordano Bruno, es la misma, no hay ninguna diferencia.

L.N.: Claro... y esa historias ¿se contrapusieron, se opusieron a ciertas metodologías, a cierta pedagogía de la liberación en Mendoza? ¿Hubieron discusiones?

A. Roig: Bueno si, lógicamente ese seminario que yo organicé en el año 40 tenía que ver con los comienzos de la filosofía de la liberación. Ahí está Cerutti, está Dussel, bueno todo ellos habían sido alumnos míos, y después habían llegado a la cátedra como profesores. Cedioto, no sé si ustedes lo recuerdan que murió hace unos años, y tantos otros, y todos hicimos una labor pedagógica, en lo posible, activa, y sobre todo partiendo del más absoluto respeto de la opinión de cada uno. Si estábamos en desacuerdo con la opinión de alguno, bueno... veamos cómo se podría fundamentar esto, como se le podría dar más fuerza, hacerlo más lógico, más congruente, más didáctico, más positivo, todo los aspectos que se le pueden agregar a una tarea, más viva, más amena. Claro dependen de la habilitada que tenga cada una y de la buena voluntad que tenga el maestro. Y después la otra cosa que me parece importante y que yo siempre insistí, es que un seminario correctamente entendido, no tiene que dividirse entre maestros y discípulos, ahí todos discutimos en un pie de igualdad, y lógicamente si yo tengo más experiencia que el chico que ha terminado de hablar le voy a poder decir: mira te faltó un poquito que sería tal cosa, pero eso no es criticarlo ni teparle la boca.

A.M.: En este sentido, queríamos preguntarle ¿si tuvo o qué incidencia tuvo la teoría freiriana en Mendoza? La teoría de Paulo Freire.

A.Roig: Si, si de Paulo. Bueno la teoría freiriana ingresó junto con un movimiento democrático progresista que había en Brasil, que había

en Argentina, que había en América Latina en esos años. Bueno y él era un expositor que ofrecía un método de enseñanza sumamente práctico, sobre todo en la enseñanza sobre todo para la educación de analfabetos y en la educación obrera. El decía con qué voy a empezar a enseñar a hablar... las escuelas primarias lógicamente empiezan con la mamá, "mi mamá me ama", también es cierto, las mamás suelen ser las que realmente aman a los niños; pero él decía que los hombres, los obreros tiene en sus manos una herramienta, si es carpintero las herramientas del carpintero, si es agricultor y así. Entonces las derivaciones de palabras con la cual se debe comenzar la alfabetización tienen que ser tomadas del propio vocabulario del obrero. No voy a ir buscarle un vocabulario sofisticado para enseñarle a leer y escribir no... yo voy a estudiar el vocabulario de él, su vocabulario. Y con ese vocabulario voy a ir dibujando las palabras. Y él si yo le digo martillo y escribo la palabra martillo, lo más probable es que ese hombre aprenda esa palabra casi de inmediato. El martillo, muy bien sabe lo que es el martillo. Bueno ese es el secreto mayor de Pablo Freire. Era a partir del entorno social del analfabeto, colocándonos en el plano del analfabetismo, porque él a su vez discutió el derecho que tenemos nosotros de hablar de otros como analfabetos. Esa es la cuestión.

[Llega Pablo Tornello a visitar a A. Roig y permanece en el lugar de la entrevista]

- A. Roig: Estos dos jóvenes están por hacer un estudio entonces quieren saber cuáles fueron los movimientos pedagógicos que se desarrollaron en Mendoza en la Facultad de Filosofía y Letras. El único movimiento fuerte con pretensiones de novedad, fue el que hicimos con Carretero. Hicimos una cosa muy importante. Después de analizar y estudiar los problemas que tiene la enseñanza en la universidad, descubrimos que los problemas eran de los alumnos y de los profesores. Cada campo tenía sus problemas y los problemas más graves estaban entre los profesores, no entre los alumnos. ¿Por qué? Porque resulta que un tipo ganaba una cátedra titular y dejaba la cátedra con la jubilación, entonces detrás venía otro que quería estar también en esa misma cátedra, que se presentó como adjunto, otro que quiso presentarse

como jefe de trabajos prácticos, ingresó, otro como auxiliar de docencia. Todas las jerarquías. Esos quedaban abajo, cosificados para el resto del viaje, porque cuando el otro se jubilaba o moría al resto le faltaba poco para jubilarse. La cátedra se convertía en un embudo, en una clausura. La cátedra era... es, un sistema de clausura, un sistema de cierres, un sistema que permite toda clase de actitudes de violencia, expresión de poder, y sino piensen lo que está pasando ahora en la Facultad de Filosofía y Letras, creo que una de las épocas más tristes de su historia. Porque es algo monstruoso. Después de estudiar mucho con Carretero, Roberto [Carretero] me dice, “Arturo, yo creo que no es la enseñanza lo que hay que tornar, sino la estructura de cátedra”. Y empezamos a trabajarla hasta que salió una resolución eliminando las cátedras de la universidad. Fue una cosa como si hubiera caído una bomba atómica, la bomba de Hiroshima, igual, todos creían que los echaban al día siguiente, cuando la resolución decía “todo el mundo continuará con su titularidad equivalente a la de cátedra, ganada por concurso, se respetarán los derechos...”. Pero sucede que la cátedra se iba a convertir en un sector de trabajo donde todos los integrantes de la cátedra iban a tener derechos iguales para transmisión de conocimientos, entonces no era el titular el que decía “yo, yo, yo”. No. Era el adjunto, el otro, el otro; todos, tenían obligación de reunirse, discutir primero entre los profesores cómo iban a ser tratados los temas, discutir. Ahora, ¿qué profesores se reúnen con los demás profesores para discutir algo? ¡Ninguno! Ni lo van a hacer jamás.

L.N.: No, además si tienen una perspectiva teórica totalmente distinta, esa persona queda desplazada de la cátedra.

P. Tornello: Excluida de la cátedra. Y las cosas que se plantean como un coto personal donde se determina si voy o no voy, si hago o no hago. No se puede cuestionar nada.

A. Roig: Es así. La cátedra es un embudo, de ahí no pasaba nadie. Entonces, la primera reacción la tuvimos, que hubo huelgas, cuestiones bastantes desagradables, fue justamente la modificación de la estructura misma de la docencia universitaria, empezando por trocar la estructura de la cátedra. El problema sigue ahí, sigue ahí.

L.N.: En qué año fue.

A. Roig: Y, eso fue en el... no recuerdo bien, estuvimos muy poco tiempo, en el tiempo que estuvo Cámpora.

P. Tornello: En el 73.

A. Roig: Cámpora es el que abrió las posibilidades de esos cambios. Después yo tuve otras opiniones de Cámpora. Porque en México, ahí estuve unos tres años, y Cámpora estaba ahí. Estaba exiliado en México con policía mexicana. Era difícilísimo entrar a la casa de Cámpora. Había que gestionar, escribir un papelito. Fui tres veces a visitarlo, pero me llevé la decepción más grande de mi vida. Me di cuenta que todo el movimiento de Cámpora fue progresista por la gente que lo acompañó a Cámpora, pero no por Cámpora.

A.M.: Muy amigo de Juan Duarte, el hermano de Eva.

A. Roig: No sé de quién sería amigo pero la experiencia mía personal es que no fui más a verlo. Decía, cómo no lo voy a conocer, con este hombre hicimos una reforma universitaria con Carretero, que fue la reforma más profunda que se hizo en todo el país.

P. Tornello: Eso después en el 76...

A. Roig: Ah, después por decreto se elimina todo. Ivanisevich elimina todas esas resoluciones, todas esas reformas y después elimina lógicamente a todos los responsables.

L.N.: Y en el 73, 74 en Mendoza era gobernador Martínez Baca.

A. Roig: Contemporáneo a Martínez Baca y Martínez Baca fue muy importante y ahí sí me consta que Martínez Baca tenía participación en los proyectos pedagógicos. Él creó una escuela de periodismo, varias escuelas para colaborar con la universidad apoyando a sectores medios que no tenían nivel académico universitario y el campo de trabajo que podía generar a su vez, posibilidades laborales. La escuela de periodismo fue la más famosa, y la más castigada, de qué manera ¿no? Hasta hubo desaparecidos, muertos, de todo. No faltó nada.

Roig: [Retomando el tema de su libro "La Universidad hacia la democracia"] Y acá empieza con este artículo de Posada, el pedagogo krausista Posada, en donde él habla de la importancia de los seminarios, que son los seminarios. Y esta conferencia la leyó en la Universidad de La

Plata donde no se hacían seminarios ni tampoco se conocía qué era un seminario. Gracias a la autoridad de la universidad de esa época, el vicerrector era Agustín Álvarez y el rector, Joaquín V. González. Dos personas que tenían sus “peros” como cualquier ser humano, pero no eran cualquier cosa. Él comenzó con esto, entonces yo tomé la idea, que venía a su vez de la iniciativa de Giner de los Ríos en Madrid, por ahí empezamos y después acá viene la descripción del sistema [refiriéndose al libro “La Universidad hacia la democracia”], los diversos sistemas educativos que se pusieron en práctica en la Argentina. Porque nosotros hicimos el trabajo siguiendo muy de cerca a todos los que estaban promoviendo reformas estructurales acá en la universidad. Por ejemplo, Puiggrós [Rodolfo]. Tanta gente. Ya habían rectores ultrarreaccionarios. Me acuerdo de la Universidad de Rosario, porque me visité todas las universidades, en provincia de Buenos Aires. Ahí en Rosario me encontré con un rector, bueno... a partir del saludo ya no anduvo más la cosa [risas de Roig]... un monstruo, ya estaba esperando el momento para degollar... [risas de Roig]

L.N.: Entonces hubo una oleada de personajes y todo un movimiento pedagógico muy abierto.

A. Roig: Bueno, acá [en el libro] está descripto todo el desarrollo que tuvo el movimiento pedagógico en todo el país. Porque Carretero me dijo, “váyase y no vuelva y recorra todas las universidades que pueda y hable con toda la gente”.

P. Tornello: Por eso después se ganó el otro viaje a México. Las otras vacaciones. [risas]

Roig: Fueron muy generosos, me dieron una vacación por diez años sin goce de sueldo. Si ya me dan diez años de vacaciones, ¿para qué quiero sueldo? [risas]

A.M.: Nosotros tenemos una pregunta bastante importante. Si conoce o si nos puede decir algo sobre el programa CREAR, de alfabetización en Mendoza.

L.N.: En la época de Martínez Baca.

A.M.: Si conoce sus influencias teóricas.

A. Roig: [Roig lee las preguntas del cuestionario que hemos elaborado los

entrevistadores]. ¿Esto es lo que me querían preguntar? Desde lo religioso, indiscutiblemente la Teología de la Liberación fue un movimiento importante que sale fundamentalmente del seminario diocesano de Mendoza, porque el cura Buteler echó a todos los estudiantes, consideró que estaban infectados, estaban todos enfermos intelectualmente, se habían hecho de izquierda, se habían hecho tercermundistas. Discutían en las clases con los profesores, ¿dónde se ha visto semejante brutalidad? Que un futuro cura le discuta a un obispo. [risas] Entonces los echaron a todos. Eran trescientos estudiantes. Los echaron a todos, no quedó ninguno, cerró el seminario. El seminario estuvo cerrado como diez años.

A.M.: Los seminarios con una lógica bastante distinta a la que usted proclamaba.

A. Roig: Ah, no porque era de cura. [risas] No sé, de esto se puede hablar, pero yo no anduve militando con los curas tercermundistas. He sido amigo de ellos, sigo siendo amigo de muchos. Pero no les puedo dar ninguna información de cómo se estructuraron, cómo funcionaron, cómo reaccionaron, porque en ese campo no he andado.

L. N.: Claro, más que nada la influencia dentro de la universidad, ha sido desde el espacio que usted ocupaba.

A. Roig: Puede ser, estábamos todos muy entusiasmados, creíamos en la buena fe de Perón, y el señor Perón tenía de todo menos buena fe. Empezando por la matanza de estudiantes.

P. Tornello: En Ezeiza.

A. Roig: Empezando con ese asesinato monstruoso en Ezeiza. Yo creo que la mayor cantidad, habrá habido algún delincuente que andaba con un tipo pistola, fusil, por qué no. Pero eran chiquillos entusiasmados. Perón que reivindicaba constantemente a la guerrilla.

P. Tornello: Yo fui a Ezeiza. Tenía diecisiete años.

Roig: Lo que pasó ahí fue monstruoso. Aparecieron unos delincuentes que estaban en el puente con unas armas de repetición. Eso hay que buscar a la gente.

P. Tornello: No entendíamos nada, no sabíamos qué pasaba. Porque nos habían dejado lejos los micros, fuimos caminando y cuando íbamos, venían

los otros corriendo porque los estaban matando. Y no entendíamos por qué. No había razón, te imaginás, diecisiete años, éramos unos niños, criaturas. Viste vos, con toda tu candidez, tu ilusión. Por qué, qué pasó. Ya cuando empezaron a los tiros, una pistola por acá, un horror.

- A. Roig: Bueno, y la obra pedagógica de Carretero, que es un rector que hay que recordarlo, hay que rescatarlo. La vida de Carretero fue trágica, terminó con el suicidio y qué suicidio, espantoso. Se tomó un veneno para perros, y murió con los intestinos todos quemados, una cosa espantosa. Bue, un amigo muy querido, muy inteligente, muy trabajador, y sobre todo entusiasta. Un entusiasta de estos de espíritu juvenil. Bueno, y con él pudimos llevar la reforma de la universidad entera a una estructura, porque la llevamos entera y fue la única en el país, fue gracias al impulso que tenía Carretero. A lo mejor cometió el error de darme demasiado...

P. Tornello: Demasiada ala. [risas]

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA: HORACIO MARTÍNEZ BACA¹⁷
POR LAUTARO BREITMAN Y LAURA NUDELMAN

Entrevistadores: Lautaro Breitman Pacheco (LB)
y Laura Nudelman (LN)

Lugar: Mendoza

Fecha: Lunes 19 de septiembre de 2011. Hora: 18:10–19:00

LN: Le hizo un juicio político a Suárez Mason.

MB: No, no, juicio político no. Le hice un juicio reivindicatorio por daños y perjuicios. Porque estuve preso cuatro años sin causa ni proceso, torturado. Cuando me largaron, Estados Unidos me dio asilo y allá me hice socio de un abogado que se casó después con una escritora chilena, Isabel Allende. Y le hicimos un juicio a este tipo [refiriéndose a Suárez Mason] que estaba allá, ayudándole al gobierno de Reagan, estaban preparando el movimiento contrainsurgente contra el Sandinismo en Nicaragua, el Sandinismo que tiró a Somoza, y lo habían llevado a éste para que adiestrara a las fuerzas de choque, a los asesinos, y se armó un escándalo con Shal Iran y el advenimiento de Ayatollah Komen, en Irán, harán unos... donde se puso patente en la frente de Estados Unidos, en la prensa, que estaba ayudando a derribar a un gobierno constituido legítimamente, como el de Nicaragua, entonces, se armó un escándalo. Un coronel de la CIA, Oliver North salió en todos los diarios y lo delató en un programa, entonces Suarez Mason se escapó y se fue a San Francisco.

LN: Y ahí usted lo encontró...

MB: Lo que pasa es que el gobierno estaba pidiendo la extradición porque él se escapó de los juicios a las Juntas de Strassera y el que ahora es de las Juntas Internacionales, Moreno Ocampo, que lo quiere juzgar al Papa ahora. Bueno y ahí le hicieron el juicio, y yo lo tuve dos años preso y después lo mandaron extraditado acá [Argentina]. Y vino acá,

17 Hijo de Alberto Martínez Baca, gobernador de Mendoza entre 1973-1974.

lo juzgaron y le dieron arresto domiciliario, y un amigo mío que es periodista, para mí el mejor periodista argentino, Horacio Verbistky que escribe para Página 12, lo vio comiendo en un restaurant, lo denunció y lo metieron preso en Devoto, y ahí murió, colorín colorado este malo se ha acabado. [risas]

LN: Qué importante es conocer las herramientas legales...

MB: Claro, pero un juicio civil resarcitorio, como el caso, acá estoy montado en varios juicios como querellante, contra los que me metieron preso y contra Romano... pregunte...

LN: ¿Cómo llega Martínez Bacca padre a la gobernación?

MB: Bueno, mi padre antes de ser gobernador, ocupó varios cargos, fue diputado constituyente en Mendoza, fue Consejal por el PJ [Partido Justicialista] en San Rafael, fue candidato a vicegobernador en el año 1966, que fueron anuladas las elecciones por el Onganiato. La fórmula era Corvalán Nanclares–Martínez Baca. Después no me acuerdo, fue candidato a intendente o algo así, y después fue candidato a gobernador en el 73 y ganó por un amplio margen, que fue en el retorno de Perón, con Cámpora, “Cámpora al gobierno, Perón al poder” se decía.

LN: ¿Qué sectores formaron parte del gobierno en ese momento? Porque nosotros encontramos que dentro del Peronismo habían sectores antagónicos.

MB: ¡Puf!! Bueno, yo acabo de terminar el mejor libro jamás escrito sobre Peronismo de José Pablo Feinmann, “Peronismo: filosofía política de una persistencia argentina”. Se lo recomiendo ese libro, aporta mucha información además que hace un estudio filosófico de la persistencia argentina. Muy interesante. El Peronismo en realidad, no era un partido, para disculparlo Feinmann trata de disimular dentro de la palabra “Movimiento” un grupo muy inestable de ideas antagónicas de derecha y de izquierda. Yo después de leer ese libro, creo que comparto la idea de que yo no soy peronista pero que no soy antiperonista. En realidad yo estaría ubicado dentro de los grupos de izquierda, de Argentina, y como abogado era abogado de sindicato y es por eso que me valió la cárcel. De sindicatos, algunos aguerridos otros no. De camioneros, junto con el doctor Centeno, que lo asesinaron en Mar del Plata. Creador

de la ley de contrato de trabajo, una ley brillante que se promulgó durante la presidencia de Perón en el 74. Yo era el secretario general de la gobernación, cuando asumió mi padre. Mi padre estaba ciego ya. El sector que lideraba mi padre era el sector de la tendencia revolucionaria llamada así porque era el sector que propiciaba la militancia de varios grupos de acción dentro del peronismo, el más conocido que era Montoneros, que surge después de la unión de varios grupos: FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias), FAP (Fuerzas Armadas Peronistas) y otros grupos donde se une Quieto, Firmenich, después de la ejecución o asesinato, como quieran llamarlo, de Aramburu, ex presidente que lo voltea a Perón en el 55 y ejecuta, fusila en José León Suárez a varios peronistas. Montoneros, Firmenich, Abal Medina, Ramos, lo ejecutan a Aramburu, en una estancia, en provincia de Buenos Aires y ahí se hacen las Fuerzas Armadas Peronistas, que Perón utiliza, esa es la palabra, los utiliza, hasta que en el 74, los expulsa de la Plaza de Mayo porque le matan a Rucci, entonces le ejecutan un error táctico para mí: matarle al representante más conspicuo de la derecha peronista, que era Rucci. Lo agarran los Montoneros, y lo matan y allí Perón los llama “imberbes” y les larga una jauría de perros dirigida por López Rega, un delincuente de ellos, que crea la Triple A [Alianza Anticomunista Argentina] donde matan... A mi padre le pusieron una bomba, un tiro, en fin, no lo mataron. Mataron a un gobernador de la tendencia. Eran varios gobernadores de la tendencia peronista. El Doctor Ragone, un médico, en Salta, que lo asesinan, lo matan. Obregón Cano, amigo mío, dentista, gobernador de Córdoba, de la tendencia; Bidegain, gobernador de la Provincia de Buenos Aires; Cepernic, en Santa Cruz, asesor y formador de Cristina Fernández de Kirchner y de ese gran hombre que era Néstor Kirchner. Esa gran mujer, la presidente que tenemos. Martínez Baca en Mendoza y un tal Adre en San Luis, que ahí andaba...

LN: Y todos formaban parte de la tendencia revolucionaria

MB: De la tendencia revolucionaria que fue dominada y vencida a la muerte de Perón, aceleradamente por los grupos de derecha, que eran los grupos corporativistas, yo diría fachistas, capitaneados por la CGT, a la que se oponía la CGT de los Argentinos, que era la rebelde, formada

por Ongaro y uno de los grupos que yo asesoraba.

LN: Y la tendencia ideológico-política

MB: La tendencia ideológico-política era una melange y este es uno de los problemas. Lo que yo creo es que, yo hasta el año 73 en que yo tenía 33 años, había votado dos veces en toda mi vida, porque todos los demás habían sido gobiernos militares. Formar una militancia carente de una ideología que los aglutinara, es absurdo y obviamente una militancia para ser tal surge de grupos de derecha, como Tacuara, Alianza Libertadora, que era nacionalistas; grupos como Firmenich, todos los que eran de clase media alta, de orientación nacional católica. Pero con el ingreso fundamentalmente de Quieto, que proviene de las FFAA peronistas, a Montoneros que era marxista-leninista, se produce una militancia, de izquierda y se hace lo que se llama Peronismo Revolucionario o Tendencia Revolucionaria. En parte porque decían, “vamos a hacer un Hospital de Niños en el Sheraton Hotel”, y esas cosas. Muchos de ellos se fueron después a la derecha, o volvieron a la derecha, debiéramos decir históricamente, y otros quedaron en grupos militantes que quedaron actuando con los que estuve preso. Uno de ellos, el actual Secretario de la Presidencia, el Doctor Carlos Zanini, que es el brazo derecho, hombre muy eficaz, de la Doctora Cristina Fernández de Kirchner y otros, Righi, que fue Ministro del Campo, que fue Procurador General de la Nación, bueno, no me acuerdo. Jorge Taiana, que fue canciller, antes de Timerman y que estuvo preso conmigo, conspicuo Montonero, hijo del Ministro de Perón.

LN: ¿No fue Ministro de Educación?

MB: Taiana padre, el doctor Jorge Taiana, padre de Jorgito.

LN: En la época de Cámpora, es más, él trajo a Freire.

MB: Fue Ministro de Educación, con Cámpora y había sido ya, en la época de Perón, gran médico personal de Perón, creo, no me acuerdo, en el primer gobierno de Perón, el que tiran los militares en el 55 yo creo que Taiana sino fue Ministro de Salud Pública, andaba por ahí, o en la subsecretaría pero eso no me animo a confirmarlo.

LB: Y en Mendoza, ¿cómo influyó el hecho de que Martínez Baca haya pertenecido a un grupo del peronismo y Mendoza...?

MB: Bueno, Martínez Baca estaba apoyado por toda la juventud revolucionaria, que era tranquila, acá no habían muchos bombazos porque los Montoneros acá no eran muy fuertes como en Córdoba, Román Caldera, Buenos Aires. Que mataron a Aramburu en Santa Fe, pero habían grupos de choque que lo sostenían abiertamente a mi papá y que lo metieron, lo nombraron, mi padre los nombra... se reparten los ministerios. Se les da unos ministerios a la derecha, porque el vicegobernador Carlos Arturo Mendoza era hombre metalúrgico, de ultraderecha que cuando estuvimos presos llevaba una lista, delató a gente de la izquierda que estaba presa. A sus propios compañeros... Tenía el Ministerio de Acción Social, no me acuerdo cómo se llamaba, donde está Cortés, maestro y formador de Pilo Bordón, eso era el centro. En la derecha está el Ministerio de Gobierno, que fue el que le cuestionaron a mi padre. Estaba el Eduardo Zannoni, hoy famoso tratadista de derecho de familia en Buenos Aires y estaba un subsecretario que no era un dirigente montonero pero militante, el Dr. Cerutti, y después habían amigos del tiempo de mi padre, que sin ser de izquierda, por una razón de amistad, como el Ingeniero Carretero que estaba en Obras Públicas, mi padre había sido profesor de la universidad. Carretero fue rector, y con mi padre cuando los echaron... después mi padre fundó el Instituto Pedagógico del Oeste. Mi padre se fue a San Rafael, abrió una farmacia, pero cuando vuelve como gobernador, llama a sus antiguos amigos, entre ellos Carretero.

LN: Claro era la época en que Arturo Roig era secretario...

MB: Claro, a ver quién más, habían varios viejitos ya, tenían mi edad [actual 70 años] en ese entonces, sesentones, yo tenía treinta. Y bueno, entonces la derecha capitaneada por Mendoza, el sindicato metalúrgico de acá, Miranda en Buenos Aires, y acá estaba el nido de la corrupción, lo que se llama la “burocracia sindical”, estaba en la Casa de Gobierno, y le empiezan a cuestionar a los ministros y/o subsecretarios de izquierda, a mi padre, con la intención de voltearlo, que eran Zannoni, Cerutti, yo, Reig, el gordo Reig, que ha sido amigo de mi infancia. Fue Ministro de Educación el gordo. Hace 25 años que no lo veo ¿vive? ¿murió? Ah, no saben. [Risas] Y es un tipo de mi edad así que puede

estar en cualquiera de los dos lados. Habían varios, el intendente de San Martín, habían diputados, un diputado Molina que era dirigente montonero y después fue diputado nacional por el radicalismo en la época de Alfonsín, el Eduardo Molina.

LN: Es muy interesante el ver esto de cómo dentro del mismo gobierno hay sectores con políticas...

MB: No se pudo gobernar, no se pudo, yo me fui a los seis meses. Yo era abogado, a mí me iba bien económicamente, me iba bien políticamente asesorando a sindicatos de pelea, y ahí no te dejaban mover, sino te ponían una bomba. El tipo que le estaba poniendo una bomba a mi padre, quedó ciego porque le explotó. A esa bomba la llaman “cazatonotos”, “cazabobo”, y vos cuando cerrás un cajón, boom, y le metieron una bomba y mi papá lo fue a ver. Decían que era el gordo Mendoza, nunca se supo. Después un comisario de la fuerza aérea, un tal Santucciono, murió ya y ahora, el juez ordenó sacar los retratos de los policías, de la provincia, gran torturador de mujeres, se especializaba en torturar mujeres y matar prostitutas.

LB: El Comando Moralizador Pio XII.

MB: Comando Moralizador, si... ese fue el que le puso la bomba a mi papá en la farmacia, que la dejó sorda a mi mamá, no a mi papá. Eran épocas bravas.

LN: Y respecto a la ideología, más allá que en la tendencia revolucionaria habían muchas mixturas, ¿qué es lo que los nucleaba?

MB: Yo creo que lo que pasaba es que Perón tenía un discurso político para el que lo quisiera escuchar. Perón era un tipo muy hábil. Mandaba cartas con sus asesores y cuando ve que la cosa va para la izquierda empieza a tirarle flores al Che Guevara, a Mao, le empieza a decir “El Gran Mao” y ahí lo nombra a Juan Manuel Abal Medina, hermano del ejecutor de Aramburu, Fernando Abal Medina, lo nombra secretario general del movimiento peronista, cuando estaba en España. Desde allá movía los titeres. Cuando viene acá, surge el verdadero Perón que nunca había cambiado, Perón de derecha, admirador de Mussolini, que arma la estructura corporativa, fachista. Perón había estado como delegado militar argentino, en

Italia durante el gobierno de Mussolini. Ahí se enamoró. Toda su línea es corporativista fascista, pese a que Feinmann con un reza-go de peronismo en el corazón dice no... Yo creo que el principal problema de Perón es que su militarismo no lo abandonó jamás. A Perón la peor ofensa que le hicieron sus pares fue quitarle el grado de general. Tal es así que en el velorio de Rucci se pone su disfraz de general, pero no...

LN: ¿Cómo fue la relación del gobierno con los sindicatos y con las organizaciones sociales?

MB: Bueno, el gobierno con los sindicatos, tenía una relación bifurcada. Con los sindicatos capitaneados de derecha, capitaneados por la Unión Obrera Metalúrgico [UOM], la relación era nula. Con algunos pequeños sindicatos de militantes, como el sindicato de canillitas, no me acuerdo qué otro sindicato. Estamos hablando de hace 35 años. Tenía un acceso directo a mi padre, a través de gente que se había colocado básicamente en distintos puestos de gobierno y en las intendencias, en San Rafael, Tunuyán, San Martín, en Malargüe. Jaque era jovencito [refiriéndose al ex gobernador de la provincia]. Y cuando yo era abogado de camioneros, Moyano actual secretario general de la CGT, nos servía el café a nosotros, tenía 16 años. [Risas] Investiguen. Yo la apoyo a Kirchner, pero Moyanito es sindicalista antes que nada, después podrá ser Kirchnerista por conveniencia. No sé qué pasa ahora. Yo leo todos los diarios, en Internet, en San Francisco. Tienen una buena relación con el gobierno por ahora porque Cristina lo sostiene. Yo creo que si no lo sostiene, se cae Moyano sobre todo después del golpazo del 52% [refiriéndose a las últimas elecciones presidenciales].

LB: ¿Y con el sindicato de docentes principalmente?

MB: El sindicato de docentes lo tenía este muchacho, Marcos Garcetti. Estuvo preso conmigo. Marcos Garcetti era un dirigente sindical puntano que si bien no estaba en la izquierda, era muy buen dirigente sindical, muy preocupado por los maestros, con otro, Montoro, que era de San Rafael, que era dirigente de los maestros de San Rafael, que había venido con mi padre. Montoro estaba más a la izquierda que Garcetti. Y Garcetti nunca lo hice yo muy de izquierda, pese a que

estuvo preso conmigo. Pero era un dirigente honesto y nunca lo retó a mi padre, nunca puso los maestros en contra de Martínez Bacca o de la línea de la Tendencia Revolucionaria. Pese que no creo que haya participado en eso.

LN: ¿Y con las organizaciones sociales?

MB: Habían quedado organizaciones militantes más que sociales que habían sido formadas a partir del Mendozazo, del Cordobazo que quedaban efervescentes ahí. La Juventud Universitaria trabajaba muy fuerte y la JP, la Juventud Peronista, y el contacto con las organizaciones, mi padre los recibía diariamente y eso los indignaba a los otros. Los del Diario Los Andes le sacaban fotos. Yo creo que si hay algo que debo decir de mi padre, que como padre fue inolvidable, es que es muy difícil ser revolucionario a los 75 años, mi padre lo era. 76 tenía, él murió a los 78 y murió siendo presidente de la Asociación del Partido Peronista en el NUNCA MÁS.

LN: Y cuál es el papel que cumple Francisco Manrique en esta época.

MB: Francisco Manrique era un militar, vos estás hablando del marino.

LN: Fue candidato presidencial del Partido Demócrata.

MB: Claro, Francisco Manrique era un marino retirado, ferozmente antiperonista como toda la Marina, que en el golpe que da la Marina con el ejército en el 55, lo secunda al Enano Rojas y funda un periódico que se llamaba “Correo de la Tarde”, con eso promociona la idea liberal de derecha de la llamada “Revolución Libertadora” del 55, encabezada por Lonardi, buen hombre, católico, que muere y lo agarra Aramburu, y Francisco Manrique funda en el 71 una Asociación... ¿vos dijiste el nombre?

LN: No, lo que yo tenía entendido... fue candidato a presidente.

MB: Fue candidato a presidente, pero estoy tratando de recordar cómo se llamaba el partido que lo llevó al poder. El Partido Demócrata era de Mendoza, pero no era el Partido Demócrata, era un partido nacional, de Buenos Aires, yo creo, creo, que Manrique era mendocino. Me parece pero no estoy seguro. Era un tipo despreciable, muy inteligente. ¿Cómo se llamaba? ¿Alianza...? no... se juntó con Alsogaray, el viejo, el gordo, el padre de la que está presa, la María Julia, el gordo Alsogaray “hay

que pasar el invierno”, y se fundó un partido de derecha que sacaron 17 votos, yo creo que ni la esposa lo votó. [Risas]

LN: Bueno, acá tenemos la parte de la Reforma Educativa, que impulsa Martínez Bacca con Ander–Egg, con Taiana, aparece todo un sector reaccionario a los seminarios pedagógicos, que está formado por el catolicismo, aparece Manrique como vocero también...

MB: No me acuerdo de eso. Manrique en el orden nacional, acá no.

LN: Había venido y había dado su apoyo a este movimiento de padres que estaba en contra de esos seminarios pedagógicos.

LB: Padres Alerta

MB: Era así, hasta que un pequeño escándalo, yo lo pesqué a uno de los dirigentes ultracatólicos saliendo de un amoblado con una novia que no era la esposa. Y entonces lo dije en el diario, cariñoso, no me acuerdo quién era. Era un portavoz de la iglesia, había que cuidarse, salir de un amoblado con la novia. En ese entonces, uno ahora anda siempre con la cámara digital. Ya debe haber muerto.

LN: ¿Conoce personajes de la política que hayan formado parte de los sectores reaccionarios de la iglesia católica y del peronismo y que se hayan aliado?

MB: Con los militares después, Guillermo Urriti Goity, que ahora es abogado, fue juez durante los gobiernos militares varias veces. Los sectores del Opus Dei, nombres así no me acuerdo, pero en la biblioteca de Los Andes lo podés sacar porque le hacían demandas al gordo Reig, lo querían sacar todos los días, ¡todos los días!, los sectores religiosos sobre todo, o sea católicos.

LB: ¿De qué lo acusaban por ejemplo?

MB: A mi papá y al gordo Reig... [irónicamente]... al gordo Reig... marxismo y no sabía ni dónde estaba parado. [Risas] De impartir enseñanza marxista. Papá cometió graves errores, todos cometemos errores, un día dijo “vamos a impartir la Justicia Justicialista”, valga la redundancia. “Que iba a destituir el Poder Judicial, los legisladores”, por un imbécil que se llamaba Lorenzo López Aragón, que fue uno de los procreadores del juicio político que terminó con el voto del radical, el único radical que votó, Miguel Mathus de Escorihuela, y que el Dr. Alberto Reig y

Mario Caduco, los héroes radicales, y se puso a llorar en la cámara de diputados, el día que votó. El radical votó por los gansos en contra de mi papá, para que lo sacaran, lo sacaron por un juicio político. Y le dijo “no llores como mujer lo que no supiste defender como hombre”.

LN: ¿Cómo fue lo del juicio político?

MB: Bueno, un hermano mío cometió un error, vendía y compraba vinos, y él tenía, antes de entrar al gobierno, tenía una cuenta a nombre de mi padre, entonces depositó dinero ahí.

LN: Algo que yo detecté en un documental sobre las políticas de alfabetización a nivel nacional, que se armaban juicios políticos a los que habían sido intendentes...

MB: Claro, sacaron a todos los gobernadores. La Isabelita los terminó de sacar, en Córdoba un coronel de la policía, Navarro, hizo el Navarrazo y lo sacó al que fue el gobernador. En Buenos Aires, el vicegobernador que era un dirigente de la Unión Obrera Metalúrgica, que no me acuerdo cómo se llamaba, lo... se levantaron, el ERP atacó un regimiento en Azul, provincia de Buenos Aires, Calabro, el vicegobernador metalúrgico de Bidegain, gobernador de la Tendencia Revolucionaria, lo acusó a Bidegain de fomentar, patrocinar, y/o ejecutar el golpe a Azul. Perón le dio el visto bueno y lo sacaron. Renunció. A Ragono lo mataron, y el único que quedaba gobernando era mi padre, que Perón le tenía un afecto muy especial. Hay una foto muy linda que tengo en mi estudio en San Francisco, de Perón con mi padre, lo fue a ver pocos días antes de que se muriera. Y Perón le dijo “mientras yo esté señor Baca a usted no lo voltean, ahora, cuando yo me muera... [e hizo seña de final]”... Murió Perón y lo sacaron a mi padre 15 o 20 días después. Y el Gordo Mendoza se sienta en el sillón de gobernador, y a la tarde le intervienen la provincia. Lo mandan a Cafiero. Así que el Gordo estuvo seis horas de gobernador [risas] Y después cinco años preso conmigo. Yo salí y él siguió preso.

LN: O sea, es muy interesante ver cómo dentro del gobierno mendocino habían sectores reaccionarios, marxista-leninistas, nacionalistas.

MB: Bueno en todos los gobiernos vos tenés así, hasta en los gobiernos de la Revolución Francesa. Vos tenés un Marat, un Danton, lo tenés a

Robespierre, y los curas, que están filtrados. En el actual gobierno yo no te voy a nombrar, pero en Buenos Aires yo tengo tipos que los sacaría así de al lado de la Cristina, porque lo que hacen es quemarla.

LN: Pero las relaciones de fuerza también.

MB: Bueno, son sectores de poder, que definen toda una realización, o una ejecución de un proyecto de los sectores de poder que representan atrás, qué es lo que quieren atrás. En todo gobierno hay sectores de poder que no son, que no están consustanciados ideológicamente con el sector dirigente del gobierno. Yo creo que el hombre en este momento que le cuida las espaldas en este momento a Cristina es Carlos Zanini, el Chino. Pero es un tipo que esta atrás. No sale. Es el secretario legal y técnico de la presidenta. Es muy amigo mío. Yo lo veo. Da la vida por esta mujer, sobre todo después de la muerte de Néstor.

LN: Y respecto a las declaraciones que tildaban a la tendencia revolucionaria como marxista leninistas. Un ejemplo de ello se encuentra en las pautas educativas. Habían declaraciones en esta época cuando se trata el anteproyecto de ley para la reforma de la ley provincial de educación, algunas cuestiones de la propiedad privada, de los diferentes intereses económicos, entonces los sectores católicos se aprovechan...

MB: Claro, lo que pasa es que no se dejó, porque en los mismos sectores legislativos que apoyaban al gobierno había mucho temor. Se miraban primero los votantes... se iban a Rivadavia, a Tunuyán... y se armaba la injuria y la calumnia que triunfa en este país en lo político que lo organizan los sectores poderosos en los distintos departamentos. Y le decían a la gente “mire, el senador o diputado que ustedes votaron está favoreciendo una ley marxista”. Entonces los tipos venían: “Don Alberto, mire, pasa esto...”. Pero eso pasa en todos los gobiernos. Por eso me asombra y admiro que ésta mujer ¡cómo trata a la prensa! La ignora. La ignora.

LN: Si, eso se plantea ahora con las elecciones primarias lo que sucedió es ¿qué pasa con el cuarto poder?

MB: Lo que pasa es que la prensa es tan infame acá. Escribá y Morales Solá son dos tipos que realmente habría que encarcelarlos. Hay un artículo que leí, yo no lo tengo acá, de... ¿cómo se llama este miembro de la

Suprema Corte que están cuestionando ahora? Que tenía unas casas, unos prostíbulos...

LB: Zaffaroni.

M: Zaffaroni. Sacó un artículo el día que yo estaba volando de Buenos Aires a acá que me lo compré en Página/12. "Criminalización de los medios". Maravilloso. Entonces lo mandé a mi secretaria de San Francisco vía e-mail. Tendrían que buscarlo, eso fue el diario del jueves 15. Ese artículo lo sentí mucho. Cómo se criminaliza los medios, cómo, para crear la imagen de la violencia, sacan un tema de violencia de México o de Minnesota, lo desfiguran en la información cosa que la gente crea que es parte de la violencia culpable que le achacan al gobierno.

LB: ¿Y en esa época se dio un clima parecido con la prensa?

M: ¡Muy parecido!

LB: El diario Los Andes por ejemplo, ¿qué contenido... ?

M: ¡Uuuf! Los Andes...

LN: Aparte sacaban solicitadas de ¡Alerta padres!, ¡cuidado!

MB: Yo fui al colegio de los Maristas acá. Lo conocía porque yo estaba en primero infantil y él estaba en quinto año. Y él era del movimiento familiar cristiano. Uno de ellos. De acá de Mendoza. Ese que decía que estaban impartiendo educación "marxista".

LN: Se hizo una marcha del silencio en la época. De los padres haciendo movilización en contra de los seminarios pedagógicos. Que decían que eran autoritarios, que atentaban a la familia. Todo también por la construcción de los discursos.

MB: Mirá si habrían visto esos padres "La noche de los lápices". Mataron a los estudiantes. Los torturaron y desaparecieron. Ahí se festejaron treinta y tanto aniversario...

LN: ¿Y algo acerca de los seminarios pedagógicos usted nos puede contar?

MB: No, no te puedo decir. Sé que era un proyecto que se desarrolló inclusive cuando yo renuncié. No participé de eso. Además mi área era el área gremial, me relacionaba con los gremios que estaban a favor. Pero me cansé. No se podía gobernar. No podía gobernar porque cuestión que hacía...

LN: Los otros ministerios inclusive, dentro de los ministerios había sectores enfrentados

MB: ¡Uh! incluso los ministros. Mi padre creó un proyecto que todavía, deberían ponerle el nombre del gobernador Alberto Martínez Baca. El “Parque Industrial Petroquímico”. Eso fue creación de mi padre. Y era un proyecto interesante, ahí donde están los pozos petroleros. Vinieron compañías americanas, vinieron compañías que mi papá los sacó. Dijo, vamos a darle a YPF, qué se yo. Bueno, las compañías se iban a Los Andes a quejar. [Risas]

LN: Era el espacio... siempre.

MB: Siempre. La Standard Oil, Chevron. Donde yo cargo nafta ahora. En Estados Unidos me acuerdo. Cuando estoy comprando nafta en el centro. Estados Unidos es un país que da para todo. Yo vivo en Berkeley. La izquierda de Berkeley. Yo la lleve a la Cristina Fernández de Kirchner, invitada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Berkeley. Dijo: “perdonen que no hable inglés pero cuando yo estudiaba en la secundaria decíamos “Yankees go home”, así que estudié francés.” Aplaudían, aplaudían a rabiar. Era senadora todavía, era la esposa del presidente. Esto fue hace 5, 6 años... .

LB: ¿Vos asesorabas a los gremios durante el Cordobazo?

MB: No, yo estuve en el Cordobazo, yo era abogado en Córdoba. Vine acá, volví acá... Porque yo me fui a estudiar a Córdoba, me metí en la militancia en Córdoba y me quedé en Córdoba. Hasta que mi padre me dijo “vení, ayudame”, cuando salió candidato a gobernador, “porque yo estoy ciego, y acá me van a... ”. Entonces me vine. Dejé mi carrera, deje mis estudios allá y me vine. Después ya me quedé acá, ya me había divorciado, tenía dos hijas chicas. Me las traje acá conmigo, después me las llevé a Estados Unidos, terminó en Francia una y la otra esta acá en Córdoba, después de un periplo, es doctora en Biología en el INTA.

LN: Entonces formaste parte del Cordobazo.

MB: Ah si, yo participé en el Cordobazo. Sí sí sí. Nosotros teníamos la misión estratégica de tirarle bolitas a los caballos. Los caballos de la policía se resbalaban, se hacían bosta. Cuando venía la carga, la ultima

carga de caballería, yo estaba atrás de una renoleta, y venían los caballos y se los tirábamos. Había que verlos a los pobres caballos. Se iban a la mierda. Eso fue mi participación y me metieron preso. Pero salimos enseguida, en la noche. De comandante del 3er cuerpo estaba, ya se había ido Lanusse, el general López Frank. Un carnicero. Y... cuando yo después me recibí, yo me estaba recibiendo cuando el Cordobazo, no me había recibido. Y López Frank lo vamos a ver a una entrevista y yo representaba al sindicato de camioneros, petroleros privados, caucho y servicio doméstico. Y me dice “a usted lo metimos preso nosotros”. “Sí”, le digo. Dice López: “y la próxima, los elimino” ¡paf! [hace gesto de golpear la mesa]. A mí me asustó. Yo digo, éste nos elimina. Sí. ahora, el Cordobazo fue la experiencia más interesante que yo he tenido. Y hablando del sindicalismo, Argentina y Córdoba fundamentalmente fue el único lugar de Latinoamérica en los años 60 donde se hizo el famoso experimento del sindicato de base Sitrac-Sitram. Dos sindicatos de Fiat de Ferreira, de sindicato de base. Sindicatos que no responden a una organización externa, sino que sindicatos...

LN: Autogestivos.

MB: Donde estaba Tosco. Este libro los puede ayudar mucho. De José Pablo Feinmann. Y yo estoy esperando, antes de morirme, que saque el segundo. Lo quiero leer. Porque llega hasta el 72 este libro que te digo. Y ahora viene la parte que a mí me interesa, del 72 a ahora.

LB: ¿Y de bibliografía interesante sobre Mendoza particularmente? Porque por ahí tenemos la dificultad de encontrar sobre la provincia, digamos. A nivel nacional hay más...

MB: No, hay poco, hay poco, hay poco... Lo va a nombrar ahí. Sobre todo en este libro no porque es hasta el 72, en realidad tiene razón. Donde lo va a nombrar obviamente al gobierno de Martínez Baca va a ser en el que viene ahora que es del 72... no sé si lo hará hasta ahora o del 72 al... no sé, pero va a tomar todo el proceso militar y todas esas cosas. No sé cómo lo va a sacar. Sé que está haciendo algunas entregas los domingos en Página 12. Me dijo mi hija, la que vive en Córdoba, que es bastante izquierdoza. María José.

LN: ¿Y por qué se llamaban y se hacían llamar de izquierda?

MB: Bueno, la izquierda es un movimiento que se crea en la Revolución de Los Comuneros de París de 1846. Saludaban con el brazo izquierdo. Y de ahí viene comunista. Y Marx y Federico Engels se van a Londres y descubren dos maravillas: la sociedad incipientemente industrializada de Londres, que fabrican bicicletas, y Marx dice “acá se crea conciencia de clase”. Yo creo que eso fracasó, porque yo creo que la burguesía ganó, la pulseada la ganó la burguesía. Andá a hablarle a un obrero jerarquizado que gana 28 dólares por hora, que termina de fabricar y se va a jugar al golf, andá a hablarle de conciencia de clase. Te va a echar a la mierda. Y la otra es la Revolución de Los Comuneros a París, al emperador Bonaparte, no a Napoleón sino al sobrino de Bonaparte, que se llamaba Napoleón Bonaparte (sic), y que de ahí viene la idea del bonapartismo “dividir para reinar”. Y eso lo descubre, y lo analiza y lo desglosa muy bien Marx en “El Manifiesto Comunista”. Y de ahí viene el nombre de izquierda.

LN: Y por eso le preguntaba más que nada acá en Mendoza o en los sectores del peronismo que se hacían llamar de izquierda.

MB: Bueno, la izquierda peronista porque generalmente la izquierda ha sido históricamente la oposición a la derecha, que es la clerical, o corporativa, o nazi. La izquierda es la Internacional. Levantaban el puño izquierdo ellos, y de ahí viene la izquierda. Y la derecha no levantaba el puño derecho, sino que por oposición a la izquierda. Si hubieran sido blanco, la derecha sería negro.

LN: Más que nada por eso, para ver porque hay muchas declaraciones de liberación nacional, de emancipación.

MB: Claro, movimientos de liberación.

LN: Y entre el 73 y el 74 se habla mucho de revolución cultural en Mendoza.

MB: Bueno, pero eso se hace a partir de la idea que Perón mismo les da después de la Revolución Cultural China. Cuando habla del Gran Mao, que siguió la Revolución Cultural con la viuda de Ming Tsi que los mata a todos. La Revolución cultural no fue muy cultural que digamos. Yo estuve en Pekín el año pasado, hablé con estudiantes chinos, muy interesante. Eso fue una modalidad que se toma de la Revolución

Cultural China, por darle algún nombre, y, la derecha, decía “han visto, son marxistas”; “maoístas”, que es peor.

LN: Y a parte es muy fuerte ver como en las declaraciones de la parte de educación del gobierno se usaba estas palabras. Se usaba “revolución”, se usaba “liberación”, se usaba “sectores reaccionarios”, la “derecha”, entonces el lenguaje político que había era descarnado, y se enfrentaban abiertamente.

MB: ¡Uh! Lo que pasa es que yo creo que la manifestación política es el viaducto de la expresión de las bajas pasiones. Tanto de la izquierda como de la derecha. Yo creo eso. Yo lo veo inclusive en mi familia. Yo tengo una hermana que no es muy kirchnerista, entonces se crean pequeños conflictos. Yo le digo “¿y a vos quién te jubiló?”. O sea, se da la vía de la expresión de las bajas pasiones por la manifestación política del odio: el comunismo, la derecha, la izquierda, la Revolución cultural, para ponerle títulos y nombres que te ubiquen a un grupo representativo enemigo si lo querés joder: de ahí la revolución cultural, la izquierda.

LN: Aparte eso, son posicionamientos políticos de decir “bueno, nosotros estamos acá, y los otros”.

MB: Exacto. Los milicos, los milicos argentinos que son bastante duros intelectualmente: Videla, Menéndez, realmente no saben mucho del tema. Saben que el enemigo es Marx, pero no saben qué Marx. Cuando murió Groucho Marx, que era un famoso cómico norteamericano, el capitán que nos tenía presos dijo “por fin muere el último de los hijos de puta éstos”. [Risas] Yo no le dije nada porque si le decía algo me mataban. Marx murió en 1853 y éste murió en mil novecientos setenta y pico (sic). Eso te da el grado de información que manejaban. Y cuando yo lo metí preso a Suárez Mason, yo lo interrogué.

LB: ¿Vos lo interrogabas?

MB: Claro, yo soy abogado. Yo fui el que le metí el juicio. Y le digo “dígame, señor”. “El abogado me decía general” [lo dice Mason, aclaración mía]. “No, general no porque lo han echado, lo han dado de baja, ya no es general. Señor, si quiere le digo soldado, raso, pero general no”. Y entonces le dije “deme una definición o concepto de occidental y

cristiano”, porque ese era un caballito de batalla de él: “el marxismo apátrida contra nuestro modo de vida occidental y cristiano” ¡Carajo! Como militar “no pensás como yo y te mato”. Bueno, un concepto geopolítico. Entonces lo dejé hablar, y le digo “¿y Cuba dónde está? ¿en occidente o en oriente?”. “Bueno”, dice, “Cuba está en occidente” “¿Pero era occidental y cristiana o comunista?”. “Bueno, no” dice, “fue la excepción que confirma la regla”. Así.

LN: Pero también, cómo los discursos construían actores.

MB: Claro, los armaban ahí. Y la ignorancia... El otro día un taxista, bueno, yo siempre decía que los taximetreros son los termómetro de la opinión pública. Por ahí te encontrás con un bruto... Entonces le digo “¿cómo están las cosas acá?”. “Acá deberían volver los militares”. Le digo “Mire, yo estuve preso”. “Ah, no, pero fíjese que acá hay muchos crímenes”. “Sí, pero el crimen está porque vinieron los militares y mataban. Yo creo que esto es una secuela, este crimen que hay acá. Pero si usted quiere crimen vaya a México o Guatemala” le digo. “Y ahí están los militares, acaba de ganar un militar en Guatemala. Y ahí lo mataron a Facundo Cabral”. Pero, “que vengan los militares”. “Si usted tiene hijos por el amor a sus hijos no diga eso. Lo mejor que tiene este país, por suerte, que creo que por ahora y por un largo tiempo los militares no vuelven más. Nunca más. Después de la masacre que hicieron”.

LN: Eso también tiene que ver con una construcción cultural muy fuerte que se está dando. Ahora hubo un documental premiado de acá de Mendoza a nivel internacional, acerca de los juicios de lesa humanidad, así que bueno, también, está hablando de cómo culturalmente se va construyendo una discusión, una percepción de la realidad desde otro lugar. No es solamente el libro “Nunca Más”. MB: Bueno, mi papá estaba en la comisión de “Nunca Más”.

LN: ¿Qué políticas rescataría de la gobernación de Martínez Baca que diga fueron ícono de ese momento, que representaban la tendencia revolucionaria o el movimiento ideológico del gobierno?

MB: Bueno, yo creo de que no hay ninguna política que haya identificado porque simplemente no le dejaron desarrollar ninguna. La teoría del

Parque Industrial Petroquímico. Más que defender la teoría de liberación y de no dependencia que era, que es un problema que existe todavía, y que le puedo criticar a los Kirchner, que se olvidan de que son provincianos. Buenos Aires chupa la riqueza del país. Y yo iba a pelear mientras fui secretario de gobierno, iba a pelear todos los meses por los cheques de coparticipación de los recursos que se sacan de acá, y el primer infractor de esa política fue Don Juan Manuel de Rosas. Contador de la aduana de Buenos Aires. El puerto de Buenos Aires chupa la riqueza de este país. Es uno de los problemas de este país. Que yo pensé que la Cristina lo iba a solucionar, pero yo no sé, parece que Buenos Aires te atrapa. Esa política la quiso hacer el gobierno de Martínez Baca con el Parque Industrial Petroquímico que estaba ahí donde quedó. Nada más, en política de transporte todo el sistema ferroviario estaba organizado en base a la concepción inglesa de cosechar para llevar al puerto. Se quiso hacer una línea interna que no sé si se experimentó en San Rafael y Malargüe para darle desarrollo a, este... Bueno, no se hizo nada. No se pudo hacer nada. Ningún gobernador pudo hacer nada.

LN: Claro, todas las cosas que se intentaron...

MB: Te las planchaban.

LN: Bueno, con el ante proyecto de ley tampoco, con la Reforma educativa, nunca se pudo hacer.

MB: Pero Reig, te puede, el gordo Reig, si vive, te puede decir. Él estaba metido, se la jugó bastante bien, ¿eh? Con apoyo de Montoro y Bacarelli. No me acuerdo que lo hayan dejado hacer mucho.

LN: Sacaron los seminarios paralelos que se armaron, que eran los sectores cristianos, armaron su anteproyecto de ley, y los seminarios pedagógicos, que venían de la mano de los sindicatos y del gobierno, armaron un anteproyecto, y ninguno de los dos se aprobó; quedó ahí, en el tintero.

LB: Mencionaste por ahí a los cristianos. Digamos, con la teología de la Liberación y los curas tercermundistas...

MB: Bueno, pero terminaron presos conmigo. Marifer Carrés estuvo preso y lo torturaron. Después estaba el cura éste, no me acuerdo cómo se

llamaba... Era de la teología de la Liberación. Y ya los criticaban en la época del púlpito de los jesuitas.

LN: ¿Y qué teóricos manejaban en esa época?

MB: Bueno, la militancia manejaba mucho a la idea de la guerra de Klauswitch. Klauswitch es un historiador militar alemán, que explica el tema. Perón era un experto en Klauswitch, y los montoneros a través de eso se meten en Klauswitch. Explica perfectamente lo que es la diferencia entre táctica y estrategia. Yo creo que ese es uno de los... más que ideólogo, porque no era una ideología formativa sino una ideología educativa. Vos no podés hablar de que Klauswitch sea de izquierda o de derecha. Él dice “la guerra se hace así y listo”.

LB: Más técnico, digamos.

MB: Claro, técnico. Un técnico de la guerra. El mismo Perón daba mucha manija cuando estaba en España. Y el Che Guevara, y la gente de Fidel Castro, y la gente de Chile, el MIR de Chile, porque estaba...

LN: Allende.

MB: Claro, porque estaba desde antes. A Allende lo tiran en el 73 y esto lo sé bien por Isabel Allende, que es sobrina de él y cuenta anécdotas. Era periodista y ya estaba exiliada en Venezuela, que es donde la conoce mi socio. Pero yo creo que un teórico de la militancia, no. No. En todo caso, hay formas regulatorias de la interpretación del proceso marxista a través de sus lectores y expositores más locales, más famosos, y los sectores de la primera reacción, como Scalabrini Ortiz, como Jauretche. Mi padre estudió en Córdoba, se recibió de farmacéutico, y él era anarquista en Córdoba. Y andaba de luto. Mi padre tenía un moñito; era el luto por la humanidad doliente. Y Jauretche también, Ernesto Jauretche (sic) “El medio pelo en la sociedad argentina”. Anecdótico, ¿no?

LN: Y Paulo Freire ¿tenía algo que ver o...

MB: Sí, sí

LN: ¿Lo leían, lo discutían, lo convocaban?

MB: Sí. Pero no era, digamos, un sólo. Era reunirse y cada uno digería lo que le parecía. Yo he escuchado cada huevada. Pero bueno. Sobre todo a algunos Montoneros. Firmenich ahora está enseñando ahí en

Barcelona. Yo estuve en Barcelona con mi nieto hace dos meses. Pobres alumnos.

LN: Bueno, muchas gracias por brindarnos la entrevista.

[Fin de la entrevista]

ENTREVISTA A ROBERTO “TATO” IGLESIAS¹⁸
POR LAURA NUDELMAN

Entrevistadora: Laura Nudelman (L.N.)

Lugar: Provincia de San Luis

Fecha: 7 de Octubre de 2011. Hora: 17:00–19:00

L.N.: ¿Hubo influencia de Freire en la educación en los 70, durante el gobierno de Cámpora, entre los años 73 y 74?

Tato: Yo trabajaba en un instituto, INCUPO, en el norte de Santa Fe, en Reconquista, que es “Instituto de Cultura Popular”. ¿No lo conocías?

L.N.: No, tampoco el Colectivo Situaciones.

Tato: EL Colectivo Situaciones muchísimos libros, tuvo una riquísima producción. Eran estudiantes de sociología de la UBA que dejaron de estudiar sociología, porque se cansaron del academicismo y todo este tipo de cuestiones, y empezaron a producir de la teoría situacionista que tenía mucho que ver con la teoría italiana de Toni Negri. Y empezaron a producir, digamos, a investigar, que se llamaban investigaciones frescas, o de situaciones nuevas. Todo el movimiento que hubo populares y sociales como el MTD, Solano, MOCASE, Trashumante, todo eso y a riesgo de que algunas se equivocaron, porque después muchas desaparecieron.

L.N.: Y en los 70.

Tato: INCUPO era un grupo que se dedicaba a hacer educación, alfabetización de adultos rurales en los 70, utilizando la radio. Una cosa muy notable. Ellos me contratan a mí, yo estuve a cargo del centro de investigaciones y documentación de INCUPO. Y aparte yo viajaba por toda la provincia porque al programa lo formaban centros de

18 Licenciado en Sociología. En 1976 era docente de la Universidad Nacional de San Luis. Trabajó en Brasil con Pulo Freire. En 1998 fundó la Universidad Trashumante, una experiencia inédita de educador y arte popular en la que participan 20 organizaciones y 600 personas de diversas provincias.

alfabetización abiertos, con un monitor que nosotros capacitábamos ahí en INCUPO, que era quien dirigía la cuestión. Centro Radiofónico se llamaba. Yo hice mi tesis de sociólogo sobre eso y viajaba para traer el lenguaje, el vocabulario de cada provincia, que eran distintos, para que cuando se emitía el programa, cambiarlo, reformularlo. ¿Por qué te relaciono esto? Porque en Argentina en esa época no había mucho desarrollo de educación popular, más bien la cuestión iba por la militancia política partidaria. Todos o casi todos estábamos metidos en la Juventud Peronista, etc. Yo estaba dentro de la Juventud Peronista, pero nunca orgánico, jamás estuve orgánico, a mí me interesaba el Movimiento. Si el movimiento era de la Juventud Peronista, yo era de la Juventud Peronista, pero nunca fui orgánico. Cuando estuve en Reconquista sí, en Buenos Aires no. Yo viví en Capital 30 años, laburé y estudié sociología.

L.N.: En la UBA [Universidad de Buenos Aires].

Tato: No, en la Católica, porque la UBA estaba cerrada, justo cuando me tocaba a mí, fue la Noche de los Bastones Largos. Justo. Tuve la suerte de que muchos profesores de la UBA se fueron a darnos clases a nosotros, después los echaron a todos. ¿Por qué te cuento esto? Cómo me dijiste... soy un tipo...

L.N.: Tajante.

Tato: Tajante, yo tomo opciones, y cuando tomo opciones, las tomo reflexionando en mi práctica, por más que sea duro, trato de ser coherente. Yo tomo la opción de salir de Capital, de irme a INCUPO creyendo en el proyecto y en el proceso. Y lo dirigió un cura, el padre Nardelli.

L.N.: ¿Tercermundista?

Tato: No, no. Trabajaba en empresas multinacionales. El tipo nos trae para capacitarnos, para formarnos, a sociólogos colombianos, que yo los empiezo a discutir porque yo no estaba de acuerdo con lo que decían. Y los chicos de INCUPO más o menos me daban la razón, entonces empezaron a aparecer un montón de cosas, empezó a aparecer plata que iba a Europa a traer y viene el cura y se compra un campo, viste. Iba todos los fines de semanas a cazar, tenía un coche con chofer. Entonces yo le empiezo a cuestionar esas cosas, más otras que no te

voy a contar ahora, pero hubo varias cosas. Entonces un día me llama, “Tato te quiero ver en el despacho, no en público”. Obviamente volví a discutir en público, me echan, que hablan de Evangelio, de Jesucristo. Me acusaron de todo, algunas de esas eran ciertas. Las monjas del Sagrado Corazón habían donado toda su plata, vendieron el colegio y se fueron a trabajar a Reconquista. Muy interesante ese proceso, toda la década del 70. Un día me llaman porque iban a darle plata a INCUPO, y había que contarles qué es lo que hacía el cura, por eso me lo echaban en cara los tipos. Entre las cosas que me dicen, es que yo estaba de acuerdo con la gente de la DINEA, de la Dirección de Adultos de Buenos Aires para estatizar INCUPO. Ese tipo de mentiras, viste. Entonces, ¿qué hice yo? Te lo dejo picando ahí. Cámpora... a mí me da mucha risa cuando dicen “la Cámpora” [refiriéndose a una agrupación perteneciente a la Juventud Peronista actual en Argentina], porque vos sabés bien, Cámpora era un dentista, bastante humilde y con bastantes limitaciones, era el delegado de Perón, que más que el delegado, era el autoritarismo que yo critico del peronismo, esa cosa de arriba para abajo, con el dedo. Cámpora sufre un proceso muy interesante porque de repente se rodea de la juventud y empieza a hacer políticas que tengan que ver con la idea de la juventud. En todos los campos. En el campo educativo, lo pone de Ministro de Educación al doctor Taiana, que era el doctor personal de Perón. Era médico, pero era un tipo muy abierto, muy interesante. Y Taiana, yo creo que habría que investigar todo lo que hizo Taiana en el Ministerio de Educación de la Nación, porque fue muy muy abierto. Entre las cosas que hace, crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos, y ¿vos sabés a quién nombra ahí a cargo de la DINEA? Carlos Grosso. Te voy a contar. Yo era presidente del Centro de Estudiantes de Sociología, en la Universidad Católica, y él era el presidente de Letras, éramos muy amigos, entonces. Carlos Grosso era un tipo de la Juventud Peronista, muy muy revolucionario. ¿Por qué te conté lo de INCUPO? Porque yo les digo a los chicos que trabajaban conmigo, “miren, yo lo conozco a Carlos Grosso, hace diez años que no lo veo, yo los invito para que vayamos a Buenos Aires, a verlo, para que él diga la verdad. Somos cuatro”. Entonces entramos

al despacho de Carlos, conseguimos verlo, "cómo te va, tantos años que no nos vemos". Dice él, los chicos de la DINEA me miraban. Le conté lo que había pasado. Carlos Grosso termina siendo intendente de Carlos Menem, en Buenos Aires, y fue el que instituyó, el que hace la famosa Escuela-Shopping, cuyo asesor era Daniel Filmus, fue uno de los sociólogos marxistas más importantes que tuvo la Argentina. Tuvo la macana de que escribió y si vas a escribir tenés que tener cuidado, porque se dio vuelta como un panqueque. Carlos Grosso se hace menemista en los 90, es muy repudiado, tiene un montón de juicios, se retira totalmente de la política y la retoma ¿con quién? con Adolfo Rodríguez Saa cuando es presidente, "el breve", que es asesor de Rodríguez Saa, y hoy es un asesor económico, de la derecha. Carlos Grosso incorpora a la DINEA el pensamiento de Paulo Freire.

L.N.: En esa época era revolucionario.

Tato: Totalmente. Empiezan a desarrollar documentos de alfabetización, con la idea de hacer un plan maestro de alfabetización. Yo creo que estaba la idea cubana.

L.N.: El "Yo sí puedo".

Tato: No, no, la primera etapa de alfabetización que salen todos los universitarios, apenas empezó la revolución. La idea era hacer un movimiento, social, disruptivo, político, de alfabetización, con el método de Paulo Freire, sobre todo para evitar lo que muchos hicieron en los cursos de alfabetización, que alfabetizan con la palabra generadora de Buenos Aires y la imponen a todo el país. Hasta ahí yo conozco. Todo esto duró tres meses, lo que duró Cámpora como presidente.

L.N.: ¿Lo de la DINEA duró tres meses?

Tato: Todo duró tres meses, Cámpora duró tres meses, el ministro de educación duró tres meses. Cuando el charter que va a buscarlo a Perú a España, Cámpora era presidente de la República. Yo creo que estuvo marzo, abril y mayo. Ahí lo echan, una cosa terrorífica.

L.N.: A Cámpora lo echan y viene Lastiri a hacer el interregno hasta que retorna Perón.

Tato: Exacto. Cámpora, siendo presidente de la República, va en el avión a buscarlo a Perú y Perón no lo recibe, recibe a cualquier pejerito,

menos a Cámpora. Cuando viene Perón en el avión, en un lugar más lujoso, Cámpora venía en el último lugar, tampoco lo pudo ver a Perón. Entonces ayer justamente me preguntaban en un taller por qué yo dejé de ser peronista. Yo lo digo, para mí el peronismo se termina esa noche, la noche de Ezeiza. Habían 4 millones de personas esperándolo porque teóricamente el relato del peronismo en esa época, era el encuentro del líder con su pueblo. Porque estuvo más de diez años resistiendo, la resistencia peronista esperando que Perón volviera y todos peleamos por eso. Era el día, empiezan los tiros, la balacera, Leonardo Fabio diciendo que paren, era el locutor. Empiezan a hacer una cabina de plástico, nosotros veíamos como les pegaban a los tipos, los mataban, escuchábamos tiros por todos lados. No entendíamos nada, nosotros éramos militantes creídos de todo esto, nos tomamos en serio. La iglesia católica y la Unión Social yo me lo tomé en serio. Después me di cuenta que era una joda. Entonces cuando volvíamos de Ezeiza, yo me acuerdo que yo venía con los jujeños, que tenían unos palos para que nadie los toque. Los bombos lloraban y dicen va a hablar el presidente Perón, el General Perón. Paramos la marcha todos, lo escuchamos, cuando terminó, todos llorando, dijimos, acá se acabó el peronismo. El discurso de Perón terminó con el peronismo. Yo sé que la gente se enoja cuando digo esto. Hoy no existe el peronismo. Lo que hay es kirchnerismo, duhaldismo, menemismo, rodríguez saaismo, pero no peronismo. El peronismo hoy es una forma de acceder al poder. Entonces cuando lo sacan a Cámpora, lo sacan, lo ponen a Lastiri, lo nombran ministro de educación a Ivanisevich, de extrema derecha, y empieza la persecución.

L.N.: ¿Lastiri era peronista?

Tato: Lastiri era el cuñado de Perón. A Lastiri lo pone López Rega. Y ahí prácticamente empieza la Triple A. Bueno entonces, yo te sugeriría que busques esos breves tres meses, en la DINEA, en el gobierno de Cámpora, con el ministro de educación, Taiana, y verifiques lo que te estoy diciendo viste. Los datos, qué sé yo, y después que busques los datos de alguien que haya estado trabajando en esos planes.

L.N.: En Mendoza el programa CREAR se hizo a través de la DINEA.

Tato: Exactamente. A ver esperá. El Nano Balbo...ese era amigo mío. [Realiza una llamada telefónica y nos contacta con dos referentes de San Luis que trabajaron en el programa CREAR. Le indican que los documentos se quemaron todos]

Tato: Ellos estaban en la CREAR acá en San Luis. Vos le escribís de parte mía... Pablo Melto se llama. Es cura. Un poeta extraordinario.

L.N.: Nos habían contado que la CREAR estaba apadrinada por las universidades nacionales en las distintas regiones. Estuvo dividida en cinco regiones.

Tato: Yo no me acuerdo acá. Yo no estaba echado todavía pero ahí te va a explicar Pablo.

L.N.: ¿Y Freire en esa época...?

Tato: Freire en esa época era un hombre de referencia. Yo me acuerdo que todos lo habíamos leído, porque había sacado tres libros nomás: "Pedagogía del oprimido", "La educación como práctica para la libertad" y "Comunicación o extensión". Pero cómo será que era una especie de ídolo nuestro, que a mí me echan los milicos en el 56. Yo estaba dando clases de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis en Sociología. Y cuando yo vuelvo, a los 8 años. Nos metieron en cana, con Pablo. Trabajábamos juntos. Y nos echaron el mismo día.

L.N.: Y los metieron presos.

Tato: No, nos pusimos una vinería juntos, vendíamos vino Arizu de Mendoza y agua mineral, de todo un poco. Primero lo metieron preso a él y a los 30 días me metieron preso a mí. Después él se fue. Cuando volví a los 8 años no podía dar clases. Yo nunca tuve un papel para dar clases. Imaginate 8 años sin poder volver. Quemamos la biblioteca, quemamos todo. Y vos sabés que me reincorporaron. Estaban todos de corbata, hasta los alumnos. Entré yo así como estaba, mucha gente se acuerda.

L.N.: El choque visual.

Tato: No, el choque visual y de palabra. Entonces, tenía que leer, estudiar y me puse a pensar y le escribí a Paulo Freire, le escribí de una. Me contestó su secretaria, "véngase no hay problema". Hice todas mis tramitaciones en la Universidad. Y estuve trabajando un año con él en

el 85 en San Pablo. Yo lo traje a Paulo acá. Y hay un libro [se refiere a: “El Grito Manso”]. La cuestión es que, fijate vos lo que era la figura de Freire para muchos de nosotros, sobre todo para los que estábamos en política. No por ambiciones de tener cargos ni nada por el estilo sino por la cuestión de querer cambiar el mundo, de transformar la realidad. Entonces, muchos de nosotros teníamos esta cultura, porque ahora yo creo que la gran mayoría quiere tener un cargo, no sé, aunque me lo nieguen. Siempre las elecciones del centro de estudiantes. Y bueno cómo habrá sido ese interior mío de que me fui a trabajar con Freire. Eso a mí me cambió la vida totalmente, porque aparte él era un tipo extraordinario, Paulo Freire, su persona. Lo primero que me dijo cuando me vio, primero que había escrito como diez libros más. Yo no sabía. “¿Qué está leyendo?”, “lo estoy leyendo a usted”, “Lea a mis críticos”. Y me dio a tres, cuatro críticos de él y lo estudié, lo estudié, y a la semana me llamó de vuelta y me dice “El lunes viene a almorzar a mi casa”, “Bueno”, “Y después vamos a ir al aula mía de la universidad, quiero que usted hable”, “¿Y de qué tengo que hablar?”, “De Paulo Freire”. Estuve una semana sin dormir te juro.

L.N.: ¿Y en castellano?

Tato: Sí, en la universidad, todo el mundo habla portuñol. Cuanto más alto el nivel social e intelectual, hablan muy bien. Cuanto más bajo hablan portugués muy cerrado. Ahí después nos hicimos muy amigos. Yo volví un par de veces más a trabajar con él. Él fue ministro de educación. Ahí nos invitó a veinte, treinta educadores populares latinoamericanos a evaluar, y yo fui. Estuve con Barreto [se refiere a José Carlos Barreto]. Y después lo traje acá.

L.N.: Y allá, estuviste trabajando en la universidad con él...

Tato: No, no, no. En el instituto que se llama VEREDA, Centro de Estudios sobre la Educación.

L.N.: ¿Sigue existiendo?

Tato: Eso lo dirigen los Barreto. Él murió pero sigue existiendo. Muy interesante. Tengo cosas para contarte.

L.N.: Y, Taiana lo trajo a Freire a la Argentina.

Tato: Claro. Freire siempre vino a Capital Federal. Cuando vino a San Luis

fue la primera vez que visitó una provincia. Si, tengo todo lo de Taiana. Fue muy importante que el gobierno de Taiana lo trajera y hablara.

L.N.: ¿Y habían otros referentes de educación popular además de Freire que leyeran, discutieran?

Tato: Sí, leíamos mucho a Iván Illich. Era un europeo que se radicó acá en América Latina y en realidad hay un libro que debe estar desaparecido que se llama "Diálogos entre Paulo Freire e Iván Illich". Iván Illich fue un escritor que en realidad llamó, hubo un período de optimismo educativo, que se pensaba que la escuela salvaba al mundo, que el que pasara por la escuela accedía. Después hubo un período de pesimismo educativo. Iván Illich, era el rey del negativismo, lo que propone él es desescolarizar, hay que cerrar todas las escuelas, todo el ministerio de educación. Que la gente empiece a ver por su cuenta cómo educarse. Que aparezcan nuevas formas. Y lo leíamos mucho nosotros. Después habían referentes educativos de la teología de la liberación, que no hablaban específicamente de educación, pero a nosotros nos interesaba mucho. Un peruano, leíamos mucho a Monseñor Cámara, otros curas que hablaba de educación pero fundamental era Paulo Freire. Hace treinta años, cuando fui a Brasil, conocí a la Escuela de Frankfurt. Hacía quince que ya se hablaba.

L.N.: Respecto a Mauricio López, en los 70, hay un movimiento educativo de reforma. En Mendoza, cuando sucede el programa de la CREAM, a nivel universidad se produce la departamentalización de las cátedras en la Universidad Nacional de Cuyo, las reformas pedagógicas desde el gobierno de Martínez Baca, y los seminarios paralelos de los sectores católicos conservadores.

Tato: Del Comando Pio XII, en San Luis era el rector, Denis Cardoso, estaba él, mendocino, y también un filósofo que estuvo mucho tiempo en Mendoza, había un grupo muy fuerte católico. El Operativo Dignidad. Acá, yo trabajé con Mauricio López. A mí me trajo Mauricio acá, desde INCUPO. Mi figura ha estado un poco negada porque han escrito libros sobre Mauricio López y a mí no me nombran, pero no importa. Yo trabajé con Mauricio López, me envió a Villa Mercedes. Mauricio llega acá y cierra la universidad por tres meses, las actividades.

L.N.: ¿Por qué?

Tato: Porque decide llamar a alumnos, docentes, no docentes, no cierto, a trabajar, a crear una nueva universidad. Y acá es donde se sacan las facultades y se empieza a trabajar en departamentos.

L.N.: Que es la misma época de Carretero.

Tato: Sí, yo creo que deben haber estado unidos. Se saca la facultad. Yo soy el primer director de departamento, de la Facultad de Villa Mercedes, en el 73. Acá se está haciendo una investigación, está la cátedra Mauricio López. Yo formé parte de esta cuestión de la departamentalización, de todo este proceso. Había gente muy capaz. Me dieron el premio Mauricio López de derechos humanos. Hay una chica que es muy amiga mía, si querés escribible, se llama Rosa Somaré. Acá Rosita, está haciendo una investigación sobre Mauricio López. Ella quizás te puede dar bibliografía sobre la época concretamente en que Mauricio propone la departamentalización de la universidad. Porque eso tiene que ver con Freire también. Ahí vos tenés que hablar de contexto, de la década del 60 y de la década del 70. Yo estoy relacionando mucho con textos de educación popular. Nadie puede negar los contextos. Justamente, me voy a Villa María a dar un taller sobre culturas y cambios, por ejemplo, la década del 60 y 70 tenían una gran movilidad, en términos revolucionarios. Está el Mayo Francés, el Cordobazo, el Mendozazo, Juan Pablo II, Allende, el Sandinismo, la Revolución Cubana, no es casual. Por eso los marxistas, a veces no están en movimiento, están quietos. Estaba la Revolución Cultural China. En ese contexto, también aparece Paulo Freire ¿entendés? No es casual que después venga el golpe militar en toda América Latina. Y que vengan dictaduras y guerrillas. No es casual. Y después aparecen las democracias formales, de seguridad le llaman algunos. Después vienen los gobiernos neoliberales, los menemistas. Y ahora se intenta aparecer América Latina como revolucionaria, cuando es una falsedad impresionante. Después te mando material por mail.

L: Bueno, ¡muchas gracias!

[Fin de la entrevista]

INDICE

INTRODUCCIÓN

MARÍA ROSA GOLDAR	5
-------------------------	---

ARTÍCULOS 15

Lucha docente, historiografía y género

LAURA RODRÍGUEZ AGÜERO	17
------------------------------	----

Organización y lucha docente en la Mendoza de los '70

GABRIELA SCODELLER	35
--------------------------	----

Las experiencias de los Campamentos Universitarios de Trabajo en
Mendoza, la formación pedagógica y militancia política en los '70

MARÍA MERCEDES MEINER UBERTONE	49
--------------------------------------	----

La alternativa de la “Comunidad Didáctica” en la reestructurada
Escuela Superior de Servicio Social de Mendoza (1973–1974)

LIC. RICARDO RUBIO.....	61
-------------------------	----

La Teoría de Paulo Freire y su recepción: algunas experiencias en
los Circuitos Pedagógicos de la provincia de Mendoza y San Luis
en la década de los 70´

ALEJANDRO JAVIER MUÑOZ	79
------------------------------	----

En busca de prácticas pedagógicas transformadoras: el Plan 74'.
Filosofía y Letras. UNCuyo (1973–74)

NATALIA NACIFF	99
----------------------	----

Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado
provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos

MAGÍSTER PATRICIA CHAVES	113
--------------------------------	-----

Religión, educación y política: La polémica en torno a los Seminarios de Educación de Mendoza (1973) DR. ALEJANDRO PAREDES.....	123
ENTREVISTAS	135
Entrevista a Norma Zamboni, por LAURA NUDELMAN	137
Entrevista al Doctor Roberto Follari, por ALEJANDRO MUÑOZ.....	153
Entrevista a Arturo Roig, por ALEJANDRO MUÑOZ Y LAURA NUDELMAN	157
Entrevista a Horacio Martínez Baca, por LAUTARO BREITMAN Y LAURA NUDELMAN	169
Entrevista a Roberto “Tato” Iglesias, por LAURA NUDELMAN	189



Se terminó de imprimir
en septiembre de 2014 en
Editorial Qellqasqa, Toso 411
San José de Guaymallén,
Mendoza, Argentina.
editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

Conflictos en la ^e identidades educación en Mendoza (1969-1976)

Cada uno de los artículos que presenta este libro se aboca a experiencias históricas particulares y a núcleos de acción política y pedagógica específicas, no sólo tienen en común un tiempo y lugar (Mendoza en los '70), su lectura remite a las voces, al pensamiento, a la acción militante de educadores y educadoras que –en su conjunto– permiten dar cuenta de un clima de época.

Se recurre a fuentes documentales y a la memoria oral de protagonistas y referentes de modo tal que la resignificación histórica ofrece la oportunidad de adentrarnos en los pliegues de una época en que la acción política y la acción pedagógica eran entendidas –en y desde estas expresiones y experiencias educativas- como indisolublemente entrelazadas.

Es un texto que, desde los diferentes artículos, remite permanentemente a la pregunta por cómo se expresaba, se construía, se sentía, se vivía y se palpitaba la acción política y pedagógica desde distintas experiencias y expresiones de la educación alternativa en perspectiva liberacionista en nuestra provincia en los inicios de la década del '70.



Colección
MENDOZA
en la
HISTORIA SOCIAL
ARGENTINA