



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación

Centro de Estudios de Posgrado
y Formación Continua



Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales
(con mención en historia, geografía y educación ciudadana)
Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12
Sede: FACE - Cipolletti

Trabajo Integrador Final

La enseñanza de la historia de la década del '60 y '70 en la Argentina, desde la perspectiva de género. Historias de vida de una militante



Diseño de Foto de tapa por Paula Pedraza

Autor: Prof. Diego Arangue
Director: Dr. Miguel A. Jara
-2015-

a Paula, compañera de vida,
por apuntalar nuestro camino y
por enseñarme a no bajar los brazos.

a Malena y Paloma,
mis hijas, los amores de mi vida.

a Leticia, mi madre, maestra jubilada
que nos sigue enseñando

a mis amigos y amigas,
-Guillermo, Teresa y Anabel-
hermanos y hermanas de la vida.

a la militancia,
por hacerme querer a la historia

a la historia,
por darme la posibilidad de ser su protagonista.

a los/as estudiantes,
eternamente gracias, sin ellos/as nuestra
tarea sería monótona.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1: Los contextos sociopolíticos y la construcción de diseños curriculares en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén	
1 La enseñanza de la Historia en la región del Alto Valle. Dimensión sociopolítica y curricular.....	13
1.1 La construcción de identidades profesoral en contextos de conflictos y tensiones.....	16
1.2 Las propuestas curriculares provinciales.....	17
1.2.1 Experiencias en la provincia de Río Negro	17
1.2.2 Experiencias en la provincia de Neuquén.....	21
1.3 Los libros de textos para la escuela media.....	24
CAPÍTULO 2: Historias de una época en cambios	
2 Una época de cambios, rupturas y nuevos aires en el mundo.....	29
2.1 El mundo en los ´60 y ´70.....	29
2.2 La situación en América Latina.....	30
2.3 Argentina en la década de los ´60 y ´70.....	31
2.4 Las organizaciones guerrilleras en la Argentina de los ´60 y ´70.....	34
CAPÍTULO 3: Historiografía, perspectiva de género y enseñanza	
3 Historiografía y perspectiva de género.....	37
3.1 Innovar en la enseñanza de la historia a partir de la perspectiva de género.....	42
3.2 La construcción de un caso. Una historia de vida.....	45
CAPÍTULO 4: Dispositivo didáctico para la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género	
4 Algunos núcleos de análisis para pensar la enseñanza de la historia en la cultura digital.....	53
4.1 Dispositivo didáctico: una propuesta para la enseñanza.	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

Agradecimientos

Hace ya algunos años, cuando terminé la formación inicial en el profesorado en historia en la Facultad de Humanidades e ingresé por primera vez a un aula, ya no como practicante ni observador externo sino como profesor, sentí en ese momento que comenzaba a transitar un camino que no iba a ser fácil pero que sería hermoso.

En ese camino que comencé a transitar hubieron compañeras y compañeros que fueron absolutamente generosos conmigo, con ellos/as pudimos ir creciendo día a día como docentes y pensar nuestras prácticas al calor de una realidad social e institucional en la que estábamos plenamente convencidos de trabajar. Silvia Vargas Rossano y Ruth De Fazio son dos de las compañeras con las que llevamos adelante la máxima de la profesora Susana Barco *“lo que no está prohibido está permitido”*. Sin los intercambios de experiencias, sin las charlas, sin las largas horas de discusiones referidas a la historia, sin planificar juntos, sin armar materiales didácticos, sin proponernos desafíos, sin pensar a nuestro/as estudiantes no podríamos haber hecho de nuestra escuela un lugar habitable para nuestros/as jóvenes.

Quiero agradecerle al Dr. Miguel Jara, por dirigir mi trabajo final de la Especialización, por la paciencia, por las lecturas y aportes invaluable que le ha hecho a este trabajo, por la generosidad en el diálogo y, fundamentalmente la confianza en invitarme a ser parte de “esto” que llamamos la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

También quiero agradecerle a la Dra. Graciela Funes, por su generosidad y confianza; a los compañeros y las compañeras del Proyecto de Investigación del cual formo parte por abrirme las puertas para participar en él e integrarme como uno más.

A Gladis, la protagonista principal de este trabajo por abrir su corazón y por ejercitar la memoria permanentemente, por permanecer siempre del lado de los más humildes, por no bajar los brazos y luchar día a día por Memoria, Verdad y Justicia.

A la profesora Norma García por su permanente disposición a enseñarme de qué se trata ser profesor de Ciencias Sociales e Historia en la Formación Docente inicial de maestras/os.

A mis compañeras y compañeros del Instituto de Formación Docente N° 5 de la Ciudad de Plottier por permitir la ausencia sin condiciones para poder terminar este trabajo final y, a Silvia Muñiz, compañera del Instituto de Formación Docente Continua de General Roca por su generosidad en el trabajo y por su permanente estímulo.

Al Jota, por ser un amigo de esos que les decís “vamos” y avanzan sin dudar. Sin él éste dispositivo que presentamos no hubiera sido posible.

Por último al Departamento de Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional del Comahue quienes editaron las entrevistas realizadas a Gladis y pusieron a disposición sus conocimientos para poder tener un trabajo de calidad.

Introducción

“Entendimos que la tarea docente se produce siempre en un contexto determinado y, que en dicho contexto las prácticas de enseñanza adquieren un sentido, los contenidos expresan una visión del presente y los propósitos o finalidades adquieren pleno significado cuando los docentes los materializan en sus acciones e intentan generar aprendizajes”. Joan Pagés

Hace algunos años ya y después de haber transitado algunas escuelas como profesor en historia llego a trabajar a una escuela para jóvenes y adultos ubicada en un lugar populoso de la ciudad de Cipolletti, Provincia de Río Negro. La escuela es el CEM N° 121, allí desarrollo mi trabajo docente desde el año 2010 abordando los espacios curriculares -de primero y segundo año- de Educación Cívica e Historia.

El año 2011 hizo que nos encontráramos, en la escuela, un grupo de docentes provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales y con distintas experiencias y recorridos en la profesión. En algunos casos nos conocíamos de otras escuelas, de la universidad -por haber estudiado juntos/as- y, con otros/as nos conocimos en ese año.

La tarea docente y el oficio de enseñar nos convocó y fue así que con algunas compañeras nos propusimos reunirnos -de acuerdo a los tiempos liberados que nos dejaban nuestras actividades- a planificar, seleccionar materiales, a leer, a preparar clases, en definitiva a pensarnos en nuestras prácticas y a compartir experiencias y saberes -que no es lo que pasa sino los que nos pasa- en nuestra práctica educativa (Edelstein; 2013). Durante el proceso reflexivo que fuimos desarrollando quienes teníamos en ese momento a nuestro cargo los espacios curriculares como historia y educación cívica, comenzamos a pensar, parafraseando a Isabelino Siede (2012), ¿por qué enseñamos lo que enseñamos?, ¿desde qué perspectiva lo enseñamos?, ¿para quién lo hacemos?



“Sin Lágrimas” Claudia Nery Artista plástica Mexicana

Estas preguntas no tuvieron respuestas inmediatas pero si nos condujeron a revisar, por un lado los contenidos con los que trabajamos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales -de qué forma estaban organizados y por quiénes, a qué currículum respondían, qué posibilidades de cambios teníamos-; y por otro, los libros de textos y manuales escolares con los que habitualmente se trabajan en las escuelas secundarias y en particular los que utilizamos en nuestras clases.

El trabajo nos convocaba a pensar en una serie de preocupaciones, entre ellas, que no nos conformaba ni las formas ni los contenidos que ofrecíamos a nuestros/as estudiantes. Comenzamos con una revisión curricular y de nuestras planificaciones de años anteriores, encontramos muchas presencias (una historia académica, una historia de los historiadores) pero también muchas ausencias (problemas sociales actuales, relevantes,

recientes). Continuamos con una primera lectura de los textos escolares que utilizábamos como referencia y pudimos observar que, entre otras tantas cuestiones, *“lo femenino”* aparecía en términos de potencialidad de desarrollo individual y social subordinado a *“lo masculino”* en el campo del poder político, económico, social y cultural. Sobre esta diferencia sexual, mujer y varón, los roles asignados a los géneros eran claramente identificables. Constatamos que prevalecían, en estos textos, una serie de elementos subjetivos que imprimen los referentes culturales a la identidad genérica, por lo que esa idea social acerca del ser *“mujer o ser varón”* representa la construcción de un imaginario colectivo que exige a los géneros ciertas formas de comportamiento social, público o privado (López Luorno; 2004).

Recuperar algunas lecturas sobre esta perspectiva nos amplió la mirada. Pudimos pensar en algunas estrategias para incorporarla a la enseñanza de la historia y la educación cívica. Pensar desde esta perspectiva nos lleva a asumir una concepción epistemológica que se aproxima al análisis de la realidad desde de las miradas de género y sus relaciones de poder.

En este sentido, el punto de vista de género, en tanto es abordado desde una perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al marcar a los sexos en el campo del poder, su utilidad radica en que se permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos. Graciela Morgade sostiene que *“pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que las mujeres y varones ocupan en la sociedad”*. (2001: 2).

Así nació esta preocupación y que hoy, en el marco de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, puedo recuperar con la finalidad de sistematizar y producir conocimiento didáctico para abordar algunos contenidos históricos desde esta perspectiva.

Por otra y paralelamente al cursado del posgrado, encuentro una oportunidad valiosa para innovar en la propuesta que me convocó al trabajo y que hoy puedo compartir con ustedes. Se trata de mi incorporación al proyecto de investigación *“Enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la cultura digital”* que desarrollamos en la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por la Dra. Graciela Funes. Esta actividad investigativa me habilitó a revisar, pensar y profundizar en algunas dimensiones de las problemáticas que me preocupaban.

Es así como me propuse indagar y analizar, en el marco de los procesos recientes de nuestra historia, cuál fue el rol o el papel asignado a las mujeres y, en particular, a su participación en las organizaciones guerrilleras en la década del ‘60 y ‘70 de la Historia Reciente/Presente (HRP) de la Argentina. Una temática que poco se aborda en la enseñanza y tiene escaso desarrollo en los textos escolares y el currículum de las escuelas de jóvenes y adultos.

Si bien últimamente ha aparecido una amplia producción sobre la guerrilla de los ‘60 y ‘70, en la Argentina, muy poca hace referencia a la participación de las mujeres en este proceso. Es por ello, y sabiendo de la existencia de algunas de ellas en la región, es que me propuse hacer entrevistas para poder repensar el periodo, desde las vivencias y experiencias de las mujeres que integraron alguna de estas organizaciones. La información obtenida, junto a otras producciones, me permitió pensar y construir una propuesta didáctica a partir de la utilización de recursos digitales. Es así como el desafío de producir un dispositivo didáctico para utilizarlo y, ambiciosamente, ofrecerlo como

oportunidad para que el profesorado en actividad y en formación se lo apropie como un recurso mas, para incorporarlo en sus clases, me dio un doble aliento; sabiendo lo que el desafío implicaría me aboque de lleno a ello. No es, bajo ningún concepto, una “receta” sino una orientación -siempre abierta a revisiones, ampliaciones- que sirva como punto de partida para el desarrollo de secuencias didácticas que puedan explicar/conocer el periodo, a partir de la historia de vida de una militante política miembro del Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP).

Capítulo 1

Los contextos sociopolíticos y la construcción de diseños curriculares en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén

Hay una dimensión pedagógico-didáctica de las oportunidades de aprendizaje, que queda muchas veces oscurecida detrás de las condiciones materiales y socioculturales.

Se trata de tomar como insumo crítico la documentación curricular, y diseñar las oportunidades concretas que los chicos y chicas tendrán en esta escuela para acceder a los aprendizajes expresados en el currículum. Flavia Terigi

1. La enseñanza de la Historia en la región del Alto Valle. Dimensión sociopolítica y curricular

A finales del siglo XX -y principios del Siglo XXI- asistimos, como sostiene Hobsbawm, a la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los/as jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores/as, cuya tarea consiste en recordar lo que otros/as olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio. Pero, por esa misma razón, deben ser algo más que simples cronistas, recordadores/as y compiladores/as, aunque esta sea también una función necesaria de los/as historiadores/as (Hobsbawm; 1998: 13).



Estas ideas esbozadas por Hobsbawm nos lleva a pensar en el mundo en el que vivimos; la velocidad de los cambios, el desarrollo tecnológico, la inmediatez de la respuesta, la complejidad de las transformaciones sociopolíticas y culturales, la transnacionalización de la economía y la cultura dan cuenta de un mundo que se encuentra fragmentado; pero, al mismo tiempo, encontramos un mundo en el que los cambios propuestos se tornan

letárgicos (Funes; 2014) y asumen prácticas conservadoras que intentan ponerle freno a las transformaciones por pequeñas o grandes que sean.

En este contexto hacer una revisión crítica del pasado, interpelarlo y analizarlo, presupone darle nuevas dimensiones al trabajo del historiador/a -recuperar el método de la historia-, desnaturalizar discursos y hacer visible lo que es controvertido, lo que motoriza las acciones y relaciones de los hombre y de las mujeres. Ir hacia el pasado, recuperarlo para poder establecer nexos con la historia del presente, para poder historizarlos y no para que sean moldes de una historia estática, es el gran desafío que impone esta época. En este marco la historia cumple un papel de fundamental importancia en tanto contribuye a las interpretaciones de procesos en el tiempo y brinda herramientas de comprensión de la realidad social (Jara - Blanco - Muñoz; 2006).

Por otra parte el conocimiento histórico en los tiempos que transitamos da cuenta de una historiografía pluralista con multiplicidad de interpretaciones y con el riesgo cierto de la fragmentación de objetos y métodos, en este sentido hay una suerte de interdisciplinariedad entre las ciencias sociales y la historia, que entraña una mayor preocupación por la construcción del conocimiento histórico. La eclosión de temáticas, metodologías, de fuentes, de diversidad de interpretaciones sobre el pasado dan cuenta de unas historias interesadas por problemáticas diversas y disímiles entre quienes nos encontramos en el campo de la historia (Funes; 2010).

Por lo tanto la historia como disciplina y la historia enseñada se convierten en un campo de disputas de sentidos ya que el pasado le ha sido útil a determinados sectores como legitimador del presente y ha encontrado en la enseñanza de la historia, el lugar de producción y reproducción de los sentidos que se le ha otorgado a ese pasado.

Resulta interesante retomar el planteo que hace Graciela Funes (2014) desde Giddens (1994) y Dosse (1998) respecto de la ciencia como conocimiento verdadero, fuente de progreso y transmisora de cultura. Hoy la ciencia se encuentra cruzada por lo incierto, lo azaroso y lo complejo; debido a esto la escuela como espacio privilegiado para la transmisión de la cultura, ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad por la explosión de identidades múltiples, de nuevos contextos de socialización y de nuevas agencias culturales. La historia y su enseñanza se desmembra en migajas y la situación impacta particularmente en la institución escolar, en el imaginario docente y en el conocimiento social enseñado.

Entre mediados y fines de la década del '80, en el contexto de democratización de la sociedad civil y de sus instituciones durante los años posteriores a la dictadura, el ámbito educativo se constituyó como una de las posibilidades para consolidar y fortalecer este proceso. El ideario democrático se plasmó en distintas jurisdicciones provinciales en proyectos políticos-pedagógicos que pusieron en juego la experiencia acumulada por el colectivo docente, uno de estos casos fue el diseño curricular del Ciclo Básico Unificado en la provincia de Río Negro conocido como el CBU. Otras experiencias reformistas como el Proyecto Educativo Provincial (PEP) en la provincia de Neuquén fueron impulsadas y al mismo tiempo truncadas por el propio Estado provincial debido a que este no comulgaba con la reforma curricular propuesta por el colectivo profesoral.

En este contexto la reforma educativa de la década del '90 -Ley Federal de Educación (LFE)-, de claro corte neoliberal, llevada adelante por el gobierno nacional de Carlos Menem y por las distintas jurisdicciones provinciales, tuvieron más o menos resistencias en el Alto Valle. La resistencia a la contra reforma conservadora impulsada en la provincia

de Río Negro fue doblegada por el gobierno radical de Horacio Massaccesi, desarticulando curricularmente la experiencia del CBU rionegrino mas no las prácticas educativas y pedagógicas llevadas adelante por la docencia rionegrina que aún, con algunos cambios, se mantienen en la actualidad. Existe por parte, de quienes fueron partícipes del CBU, un ejercicio de la memoria y transmisión de experiencias (consideradas como prácticas exitosas) hacia las nuevas generaciones de profesores/as que hace que sea recuperado -al menos discursivamente- por aquellos/as que no formaron parte ni estuvieron cerca generacionalmente la reforma CBU. En este sentido la forma en que se construyen las subjetividades respecto de la experiencia histórica puede ser objeto de otras investigaciones.

En el caso de la provincia de Neuquén la resistencia a las políticas educativas neoliberales, llevadas adelante por la docencia y la comunidad lograron detener la aplicación de la LFE e impedir que se realice una reforma curricular integral del sistema educativo neuquino. Una consecuencia de esto es la segmentación del sistema más que su integración (Salto y Muñoz; 2005: 191); un ejemplo de esta segmentación es que mientras se resistía a la implementación de la LFE se produjo -entre el año '93 a '95- una movilización pedagógico-política mediante la producción y socialización de documentos que tuvo como consecuencia inmediata la reforma curricular de nivel inicial que se encuentra vigente hasta la fecha. Esta experiencia dio por tierra con la vieja tradición de la división entre diseño y ejecución de la tarea educativa (Lafont; 2012). Por otra lado la oposición a la LFE por parte de la docencia neuquina fue construyendo una “cultura de la resistencia”¹ y de la participación que contribuyó, paradójicamente -en términos generales- a la pérdida, por parte del colectivo docente, del debate pedagógico-político que había caracterizado al sector durante la década de los 80.

Seguramente estas experiencias dan cuenta del proceso constitutivo de la docencia del Alto Valle que, de forma general, asume la práctica educativa como práctica social -por lo tanto histórica-. Esta se desarrolla en el plano de la práctica docente como el trabajo que el maestro realiza cotidianamente en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales en las que se involucra una red de actividades y relaciones que no pueden dejar de considerarse y, en el plano de la práctica pedagógica como proceso que se desarrolla en el contexto del aula en la que se pone de manifiesto, una determinada relación maestro-conocimiento-alumno (Achilli; 1986).

Como venimos sosteniendo, el escenario educativo se encuentra segmentado, y es en esta segmentación en donde *“se despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen ruptura en el imaginario docente, en la valoración de una enseñanza para la formación ético-política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, muchos docentes dan cuenta de la participación en proyectos colectivos, pieza angular en la construcción de autonomía; otros/as sienten que el trabajo docente es muy solitario en los tiempos actuales y que los espacios de participación son formales”* (Funes; 2014: 210)

En este escenario de desamparo no hay “una” sola manera de ser profesor/a en historia. Muchas veces se busca el amparo en la tradición o en lo conocido y, muchas otras se apoya la enseñanza en una ciencia social factual, en la trasmisión lineal y en una descripción exhaustiva de los hechos y del espacio. Hay otras veces que existe una necesidad de acercamiento y de diálogo que posibilitan realizar trayectos por caminos diversos.

¹ Tomamos este concepto de “cultura de la resistencia” o “cultura de la protesta” de lo que Ariel Petruccelli describió como fenómeno social que distingue a la provincia de Neuquén, en Docentes y Piqueteros, de la Huelga de Aten a la Pueblada de Cutral Có. El fracaso-El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 2005.

La tensión existente, entre posicionamientos múltiples en donde lo nuevo y lo viejo coexisten no sólo en una institución educativa sino en un mismo profesor/a, nos muestra una enseñanza que está viva y atravesada por distintas orientaciones y distintas maneras de entender las prácticas pedagógicas y los cambios. En este panorama de coexistencia es posible que estemos ante la gestación de nuevas formas escolares y nuevas historias enseñadas que nos exigen ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y habilitar el camino para el ingreso de otras voces al espacio público.

1.1. La construcción de identidades profesoral en contextos de conflictos y tensiones

Me interesa, en este punto, poder analizar la existencia de una identidad colectiva del profesorado de historia en el Alto Valle. Es indudable que en estos últimos años el profesorado que transita y habita las instituciones educativas de la región es muy diverso en experiencias educativas, socio-culturales y políticas, y también lo es en trayectorias formativas.

Partimos de afirmar como sostiene Graciela Funes² (2013) que “*el sector docente no está constituido por una sumatoria de individualidades, sentidos, proyectos, acciones y proyecciones individuales [sino que] son responsables de llevar adelante una acción social de conjunto en una trama compleja y muchas veces contradictoria. Estos/as sujetos sociales son lo que son por las prácticas y por los sentidos que le atribuyen a ellas*”. Pero las prácticas no empiezan con una nueva cohorte de profesores/as en historia sino que ellas tienen una construcción histórica y se generaron y se (re) generan dentro del colectivo profesoral.

De igual manera la identidad del profesorado en historia no es homogénea ya que ésta tiende a conformarse a partir de una construcción subjetiva que tiene relación con las instituciones educativas y con “el/la otro/a” profesor/a en historia. Es decir la identidad se construye a partir de dos elementos, por un lado, la construcción de prácticas significativas y, por el otro, del reconocimiento por parte de los/as pares y de la institución formativa.

A estos dos elementos de análisis los podríamos conceptualizar como: *Incorporación de Identidad y Atribución*. Estos procesos no necesariamente coinciden y hasta suelen ser contradictorios, estas discordancias son las que determinan el carácter nunca acabado de la identidad y posibilitan reducir la brecha entre ambas categorías de análisis (Funes, 2010).

Uno de los elementos que construye identidad entre el profesorado de historia, una vez concluida su formación inicial, es la obtención del título sea terciario o universitario. Algunos/as profesores/as se consideran junto a los de Geografía una “tribu” bastante particular y siempre críticos, que le andan buscando “la quinta para el gato” (Petruccelli citado en Funes; 2013).

Uno de nuestros entrevistados planteó que: “hay una generación de docentes formados en el profesorado de Historia de la UNCo que tiene una práctica distinta. Nos juntábamos a leer y estudiar para poder dar clase”. Esto que sostiene nuestro entrevistado es posible

² En este apartado recurrimos a la referencia bibliográfica de la Dra. Alicia Graciela Funes debido a que en su tesis doctoral “Historias enseñadas recientes. Utopías y Prácticas”, Educo, 2013, ella trabaja la reconstrucción del pasado de la profesión docente en historia, las matrices o anclajes epistemológicos de los profesores, las identidades construidas y la inmersión en el mundo de la práctica y la didáctica de la historia.

relacionarlo con prácticas compartidas en los espacios de socialización de la formación inicial, en un momento de fragmentación neoliberal construir espacios de sociabilidad y de estudio era una forma de resistencia; y, por otra parte da cuenta que los/as profesores/as principiantes se debaten entre el campo de la formación disciplinar, en este caso historia, y el campo de la educación. Todos/as los/as que transitamos la formación inicial en la UNCo vemos que existe una “brecha” muy grande entre el campo disciplinar y la práctica de la enseñanza.

La identidad profesoral se construye y es dinámica. En muchos de los casos podemos encontrar diversidad de prácticas, en contextos particulares, y para el caso de las escuelas rionegrinas como en las neuquinas, podemos encontrar experiencias innovadoras que, al menos para el caso rionegrino, se ha ido construyendo en el marco de construcciones curriculares que han cambiado prácticas tradicionales, no solo de entender la enseñanza sino, de la función de la escuela pública.

1.2. Las propuestas curriculares provinciales

1.2.1 Experiencias en la provincia de Río Negro

En la provincia de Río Negro a partir de la reconquista del estado de derecho en 1983 y, a lo largo de los 30 años posteriores se pueden distinguir, como sostiene Susana Posse (2014), cuatro etapas de políticas educativas y curriculares destinadas a la escuela secundaria:

- a) 1986-1996: Reforma curricular con participación docente – CBU y CSM
- b) 1996 - continúa: Contrarreforma Neoconservadora - Plan de Estudios Res. 201/96
- c) 2008 – continúa: Transformación de la Escuela Secundaria - Res. 235/08
- d) 2013 – continúa: Escuela Secundaria Obligatoria – Plan de Estudios Res. 138/13.

La derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 (LEN) en el año 2010, luego de ser discutidas en foros educativos a lo largo y ancho del país, establece un nuevo marco normativo a nivel nacional para la educación argentina. En el marco de lo prescripto por la LEN las jurisdicciones deberían sancionar, en un plazo de seis años, leyes educativas que incorporen los nuevos derechos y deberes sancionados en la LEN.

La provincia de Río Negro sanciona por unanimidad en el año 2012 la Ley Orgánica de Educación N° 4819, y la aprobación de la Resolución 138/13 que configura un nuevo mapa curricular y la asignación horaria, que se aplicará en el ciclo básico de las escuelas diurnas estatales y no estatales de la provincia, se intenta poner en práctica un nuevo diseño curricular como proyecto político-pedagógico analizado no sólo como selección de contenidos sino como síntesis de nuevas formas institucionales y pedagógicas que involucren también el trabajo docente

En la provincia convienen la denominada Contrarreforma Neoconservadora - Plan de Estudios Res. 201/96 que fue la que modificó el famoso Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo Superior Moralizado (CSM). El CBU y CSM pretendió romper con las prácticas tradicionales en cuanto a la concepción de enseñanza y de aprendizaje en el marco de una perspectiva constructivista. Ello presupuso un reordenamiento en la dinámica interna del sistema, a partir de generar espacios de participación, de intercambio y producción que contribuyan a la democratización de las relaciones sociales para un mejor proceso de enseñanza y de aprendizaje. El CBU y CSM se constituyó además en el basamento de las políticas educativas del sistema provincial, tanto en sus dimensiones pedagógico-

didácticas como en lo referente a la constitución de nuevos sujetos del proceso educativo, en el contexto de la democratización de la sociedad. (Jara y Blanco; 2006)

MAPA CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO CICLO BÁSICO

Cuadro 1 – Fuente: Área de Investigación Educativa – Ministerio de Educación de la Pcia. de Río Negro

PLANES DEL CICLO BÁSICO	TOTALES	IMPORTANTE
Res. Nº 138/13	16 establecimientos	Del total de 20 escuelas que quedan con régimen laboral de hora cátedra (profesor taxi), existen 4 con Planes de Estudio para el Ciclo Básico, de la época de la Dictadura, que hemos derogado al sancionar la Nueva Ley Orgánica de Educación.
Res. Nº 235/08	55 establecimientos	
Res. Nº 201/96	11 establecimientos	
Res. Nº 496/82	4 establecimientos	
Res. Nº 21/97 (Res. Nº 233/97 agrega 2 materias al plan 21/97)	3 establecimientos	
Res. Nº 247/87	1 establecimiento	
Res. Nº 324/07	1 establecimiento	
Total Establecimientos	91	
Con régimen laboral docente de concentración horaria en grillas (235/08: transformación y 138/13)	71 establecimientos	Si bien estos dos Planes de Estudios garantizan la concentración de la carga laboral de los profesores en uno o dos establecimientos, es el Plan 138 / 13 el que permite romper el trabajo pedagógico aislado del docente por asignatura al recuperar el Taller de Área semanal.
Con régimen laboral docente de hora cátedra	20 establecimientos	Desafío de nuestra gestión: poder llegar al final del mandato estableciendo el régimen de organización pedagógica del trabajo docente que habilita el Plan 138/13 para todos los Ciclos Básicos, estado en el que se produce el mayor % de repitencia y abandono.

El CBU y el CSM instituyeron junto a los nuevos contenidos curriculares una organización pedagógica del trabajo docente que ha quedado en la memoria de los rionegrinos como la razón principal que posibilitó la emergencia de prácticas de enseñanza innovadoras con resultados significativos en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Las disciplinas se agruparon en áreas entendidas como *“formas de organización que integran objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno a ejes orientadores. Constituyen una totalidad estructurante caracterizada por la pluralidad de enfoques que supera la actual fragmentación entre las disciplinas”* (Res. 964/86 Anexo I, p.15)

La Contrareforma Neoconservadora, en el marco del modelo neoliberal, puso fin a esta experiencia y no estableció un plan de estudio alternativo. Al mismo tiempo la nueva resolución elimina el cargo docente por establecimiento y los talleres de área, de educadores e integrales que dieron identidad a la Reforma de los 80', a la vez que suprime el Sistema Epocal, regresando al sistema tradicional de asignaturas aisladas.

Las dos últimas reformas curriculares -Resolución 235/08 y 138/13- intentan darle al sistema educativo rionegrino una nueva institucionalidad que tiende retomar algunos de los antiguos formatos institucionales y pedagógicos que organizaron la tarea docente. Ambas resoluciones retoman la acumulación de horas por cargo eliminado la hora cátedra y “el/la profesor/a taxi”³. Al recuperar el formato escolar que había caracterizado al CBU y al CSM no se contempló a los CENS y escuelas de Jóvenes y Adultos, en los que se mantiene la hora cátedra y “el/la profesor/a taxi”. En este caso los CENS y vespertinos se transforman en Escuelas de Jóvenes y Adultos (EDJA).

³ Se caracteriza de esta manera a los/as docentes que van desarrollando su trabajo docente de escuela en escuela. Algunos/as llegan a tener siete escuelas- sin posibilidad de concentrar horas en pocas escuelas afectando, claramente, la tarea y las condiciones de trabajo.

Si hacemos una revisión de los 91 establecimientos educativos de nivel medio de la provincia lo que vamos a observar es la dispersión de diseños curriculares en el Ciclo Básico (Ver cuadro 1). Esto se debe a la imposibilidad de los distintos gobiernos de imponerlas sin consenso y a la resistencia del colectivo docente, más allá de la conducción gremial de turno, a la implementación de estas reformas educativas sin un debate serio y profundo sobre la crisis por la que transita el sistema educativo provincial. En el Ciclo Superior también observamos una dispersión de resoluciones que, más allá de establecer distintas orientaciones para los distintos planes de estudio, todavía mantienen formatos institucionales ligados a la hora cátedra y al “profesor taxi” (ver cuadro 2).

MAPA CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL CICLO SUPERIOR

Cuadro 2 – Fuente: Área de Investigación Educativa – Ministerio de Educación de la Pcia de Río Negro

PLANES DEL CICLO SUPERIOR	MODALIDAD	TOTALES	IMPORTANTE
Res. N° 201/96 y 3006/03	Bachiller Pedagógico	10	Existen 13 escuelas que conservan Planes de estudio para el Ciclo Superior de la época de la dictadura . Estos Planes quedaron derogados al sancionarse la Nueva Ley Orgánica de Educación N° 4819. Una de las 13 escuelas ofrece dos modalidades (Ver CEM 6 – Jacobacci, en cuadro principal). Por eso el total de modalidades con planes de estudio de la dictadura suman 14 (ver lo pintado en verde en la columna anterior de este cuadro)
Res. N° 21/82 y 3906/03	B. Orientación Docente	2	
Res. N° 445/96	B. Orientación Docente	1	
Res. N° 1091/96 – 201/96 - 307/97 y 3906/03	B. Gestión Empresarial	30	
Res. N° 201/96 y 3906/03	B. Cs. Naturales Aplicadas	9	
Res. N° 21/82 y 3906/03	B. Cs. Biológicas	2	
Res. N° 1091/96 – 201/96 y 3906/03	B. en Biotecnología	4	
Res. N° 1042/87 – 3906/03 y 578/86	B. Ecológico	1	
Res. N° 3906/03 y 714/96	B. Agroforestería	2	
Res. N° 247/87	Perito en Administración Rural	1	
Res. N° 1091/96 – 201/96 y 3906/03	B. en Comunicación Social.	4	
Res. N° 1091/96 – 201/96 y 3906/03	B. en Promoción Socio Cultural	5	
Res. N° 1091/96 – 201/96 y 3906/03	B. en Gestión Pública	2	
Res. N° 21/82 y 3906/03	B. en Cs. Físico Matemática	1	
Res. N° 201/96 y 3906/03	Bachiller en Turismo	8	
Res. N° 201/96 y 3906/03	Bachiller en Tecnología de la Información	11	
Res. N° 21/97 y 3906/03	Bachiller en Computación	3	
Res. N° 1468/81 y 5301/74	Bachiller	6	
Res. N° 1468/81 y 5301/74	Comercial Diurno	3	
Res. N° 897/89	Perito en Formación Cooperativa	1	
Res. N° 324/07	B. Científico Tecnológico	1	
Res. N° 3246/10 – TRASFOMACIÓN	Bachiller en Cs. Naturales	4	
Res. N° 3246/10 – TRASFOMACIÓN	Bachiller en Comunicación y TICS	3	
Res. N° 3246/10 – TRASFOMACIÓN	Bachiller en Arte	2	
Res. N° 3246/10 – TRASFOMACIÓN	Bachiller en Economía y Administración	1	

Teniendo en cuenta la fragmentación observada en los cuadros, se hace difícil pensar que los/as docentes trabajen con los lineamientos curriculares de las de las resoluciones 201/96; 235/08 y 138/13. En ellas se establece que el espacio curricular de Historia se dicte desde primero a tercer año del ciclo básico y, para el ciclo orientado los espacios curriculares adoptan un formato de taller en donde se trabaja desde las ciencias sociales. En el caso del Ciclo Básico cada año tiene un **Eje Organizador** y a partir de este se desprenden **Temas y Problemas** con subejos y, en cada **Eje Organizador** se aborda la perspectiva de género y la perspectiva regional con un tema/problema en particular. (Ver Cuadro 3).

Tercer Año	
Eje Organizador: La consolidación de los Estados nacionales americanos y su incorporación plena a la economía internacional. Argentina 1880-1960: crisis de representatividad, prácticas económicas, sociales y culturales en perspectiva comparada.	
Subeje 1 La consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos concretado a partir de un proyecto sociopolítico dominante, se plasmó en una cambiante organización de los diferentes espacios regionales y nacionales, condicionados por la articulación con el Mercado Mundial en una situación de dependencia. La relación entre las clases dominantes de los países europeos y de Estados Unidos con las elites latinoamericanas se fortaleció por poseer intereses complementarios. A principios del Siglo XX, las clases subalternas cuestionaron este proyecto liberal a través de la emergencia de conflictos rurales vinculados al despojo de la tierra a sus dueños y a una masa campesina pauperizada- y del surgimiento de diferentes partidos políticos y organizaciones sindicales, que se organizaron en función de hacer valer sus reclamos.	Subeje 2: El caso argentino En el espacio argentino, una oligarquía terrateniente vinculada al capital financiero internacional- se enquistó en el poder e intenta sostenerlo hasta que es interpelada por nuevos grupos sociales que exigen participación en la vida política del país. Los partidos políticos modernos entre 1916 y 1955 lucharon por la gobernancia, en un espacio que sufrió profundas transformaciones debido a los cambios demográficos, los procesos migratorios, los conflictos sociales, la urbanización y el proceso de industrialización. En el espacio patagónico, tras la campaña militar se estableció un nuevo orden político bajo la figura de territorios nacionales. El proceso socio-político y económico que derivó en la provincialización de Río Negro estuvo signado por desigualdades regionales, desarrollos económicos diferenciados, carencia de autoridad política y de presencia efectiva del Estado, exclusión material y simbólica de los pueblos originarios expresada, entre otros aspectos en la expropiación de tierras-, a la vez que una movilizadada sociedad civil exigía mejoras en las condiciones de vida.
Temas y Problemas	
Subeje 1 ✖ La división internacional del trabajo a mediados del siglo XIX. Imperialismo y colonialismo. Latinoamérica: economía de exportación y desarrollo capitalista. ✖ Colonización de áreas vacías y cambios en la estructura productiva; desarrollo urbano. ✖ Las relaciones económicas internacionales. Cambios en el sector industrial y en el sector agrícola. Las concentraciones monopólicas y la evolución del capital financiero. Las crisis estructurales del capitalismo y su impacto en la periferia ✖ La sociedad latinoamericana y los grupos sociales: el incremento demográfico, la distribución espacial de la población y el crecimiento de las ciudades. ✖ Condiciones socioeconómicas de los sectores populares urbanos y rurales. Las grandes migraciones continentales y transatlánticas. Los cambios en la estructura social y económica. El proceso de industrialización. El ascenso de los sectores medios y el desarrollo del movimiento obrero. Luchas y reclamos de la sociedad civil en ámbitos rurales y urbanos. Partidos políticos y populismo.	Subeje 2 ✖ Argentina 1880-1916: El orden liberal conservador y los cambios producidos en la Argentina del centenario. La cuestión política y la cuestión social. ✖ La Argentina granero del mundo. Inmigración y cambio social. El proceso de urbanización. Los trabajadores. Ideología y formas organizativas. Socialismo, anarquismo, sindicalismo y comunismo. El radicalismo en el poder: cambios y continuidades en la vida política. ✖ La crisis mundial y su influencia sobre la economía argentina. El proceso de industrialización liviana y de sustitución de importaciones. El advenimiento del peronismo: sindicato y poder político.
Historia de la vida cotidiana: La vida cotidiana en la primera mitad del siglo XX: música, moda, literatura y ocio entre 1900 y 1950.	
Perspectiva de género: El voto "universal" y las mujeres 1912-1947. La lucha por el sufragio y los derechos de las mujeres. El acceso al mundo del trabajo: del espacio privado al espacio público.	
Perspectiva regional: El proceso histórico rionegrino desde la formación del Territorio Nacional de Río Negro hasta su provincialización: rupturas, continuidades y desigualdades. Organización social del espacio Norpatagónico de acuerdo a las diferentes actividades económicas y su inserción en el mercado nacional e internacional. Grupos sociales en el espacio regional: proyectos alternativos e identidades en conflicto.	
Historia reciente: La situación actual de los grupos subalternos y de los pueblos originarios en el espacio argentino y americano. Prácticas políticas y estrategias de resistencia.	

Cuadro 3: Elaboración propia

Si analizamos el diseño curricular para el Ciclo Básico y, en particular para el espacio curricular Historia, se puede observar que el periodo que denominó "la década del 60 y 70" no se encuentra abordada en el Ciclo Básico. En el Ciclo Orientado los contenidos propiamente dichos se inscriben dentro de las Ciencias Sociales por lo tanto el espacio curricular historia específicamente no tiene un lugar diferenciado, tampoco indica que se aborde como problemática social relevante de época. En el caso del espacio curricular Espacio y Procesos Sociales correspondiente al 4º año del CO se prevé el trabajo conjunto entre un docente de Geografía y uno de Historia asignándoles 3 hs. cátedras a cada uno. (Ver cuadro 4)

Los fundamentos de la Resolución Ministerial recupera la idea de Foucault quien sostiene que... *"Las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas"* (Res. 3246/10 Min. Educ. Río Negro) el diseño curricular adopta, para el CO, el método de las Ciencias Sociales como forma de analizar la realidad del mundo en el que viven los/as estudiantes, paradójicamente se desdibuja la idea de la disciplina, en términos de cómo lo plantea Foucault.

Mapa Curricular

Disciplinas – Talleres – Seminarios	4to	5to
Formación General		
Biología		3hs/c
Espacio y Procesos Sociales	3hs/c	
Educación Física	3hs/c	3hs/c
Física	3hs/c	
Producción Artística y Contexto Histórico y Social	3hs/c	
Lengua y Literatura	5hs/c	5hs/c
Matemática	6hs/c	5hs/c
Pensamiento Crítico y Ciudadanía		3hs/c
Química		3hs/c
Formación Específica		
Espacios curriculares específicos: Antropología Social y Cultural Sociología del Trabajo y Economía Política Problemáticas espacio-temporales en Latinoamérica Educación no Formal y Ámbitos Culturales	3h/c 3h/c 3h/c 3h/c	
Proyecto de investigación e inserción comunitaria y seminario epistemológico		6hs/c
Saberes estructurantes del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales: Discursos y prácticas socio-culturales en el mundo actual.		4hs/c
Taller de alumnos: Espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros.		3h/c
Inglés	3hs/c	3h/c
	38hs/c	38 hs/c

Cuadro 4: Fuente: Ministerio de Educación de Río Negro - Resolución 3246-10 (ANEXO III pag. 1 a 102 - ORIENTACION Ciencias

En este sentido el diseño curricular pretende que se supere el esquema tradicional de la Historia que explicaba el progreso universal en términos eurocéntricos y que tenía como protagonistas a grupos políticos y económicos dominantes del “mundo desarrollado”, actores decisivos de ese “progreso”.

Lo que propone el diseño es que los docentes aborden nuevas prácticas historiográficas acordes a los cambios vertiginosos que se producen en el siglo XXI. Estas nuevas prácticas historiográficas son constitutivas de nuevas prácticas de enseñanza en el ámbito escolar. Una de las nuevas perspectivas propuesta y que nos interesa destacar es la mirada de la historia desde una **perspectiva de género**. En este sentido el diseño sostiene: *“La cuestión de género es considerada tanto como elemento esencial en la construcción de la identidad individual como variable de análisis, imprescindible en la investigación social contemporánea. Como sostiene María Julia Palacios (1997: 23) “género no es entendido sólo como una noción con la cual se atiende la particular situación de las mujeres, sino que sirve para problematizar las relaciones intergeneracionales (...) permite considerar no sólo las diversas formas en que se relacionan varones y mujeres, sino elaborar explicaciones que tengan en cuenta el peso de estas relaciones en la construcción de las sociedades.”* (Res. 235/08 Anexo: 412)

1.2.2 Experiencias en la provincia de Neuquén

Desde la provincialización de Neuquén, en 1957, hasta la actualidad el proceso de implementación de las políticas provinciales estuvo sostenido por la continuidad, en los ámbitos de gobierno, del partido provincial Movimiento Popular Neuquino (MPN). La permanencia en el poder del MPN fue afianzando un estilo particular de práctica política que identifica al Estado con el partido convirtiéndolo de esta forma en una fuerza política hegemónica (Favaro; 2005).

El Estado-partido neuquino tuvo, hasta principios de los años '80, un rol de gestor del desarrollo tanto en la esfera económica como social. En una sociedad en fuerte expansión el Estado jugó un rol claramente intervencionista y distribucionista; la salud, la educación y la vivienda fueron tres aspectos en donde el Estado provincial construyó su imagen de Estado Benefactor, y que formaron parte de la construcción de las bases materiales para su legitimación y la de los sectores dominantes locales. Al mismo tiempo fue mutando de una matriz económica fundamentalmente ganadera a una ligada a la producción de petróleo y gas e hidroelectricidad (Muñoz y Salto; 2005).

La crisis económica de finales de los años '80 y el proceso de reforma del Estado puesto en marcha por la gestión de Carlos Menen pone de manifiesto los límites de la política económica "a la neuquina" del Estado provincial. En este marco de redefinición de la política económica en clave del modelo neoliberal que se consolida en la Argentina en los años '90, la provincia forma parte de esa transformación económica reconfigurando la realidad provincial de las últimas dos décadas.

Dentro el marco educativo los '80 fueron años de mucha discusión y producción pedagógica impulsada tanto desde el Estado provincial como por el gremio docente ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), esto seguramente es producto del impulso democratizador que se le intenta dar a la educación posteriormente a la finalización de la última dictadura militar.

La discusión sobre el Plan Educativo Provincial (PEP) fue un ejemplo de esto. El PEP fue "tomado" por los docentes que, reuniéndose fuera de sus horarios habituales de trabajo, y con la creación de la figura de coordinador pedagógico se dieron la tarea de leer, discutir y reformular nuevos planes de estudio y marcos teóricos para los mismos; las prácticas áulicas fueron puestas sobre la mesa para su discusión y reelaboración. Los y las docentes fueron protagonistas de casi excluyentes del diseño político-pedagógico del plan. (Lafont; 2007: 71).

Si bien algunos aspectos del PEP son la base del sistema educativo neuquino como los distritos escolares, la participación del sindicato en el cuerpo colegiado del CPE, la elección de los consejeros escolares, la creación de nucleamientos educativos como el que se encuentra en torno al CPEN N° 72 en Neuquén Capital; éste proyecto fue abortado rápidamente por el gobierno sin aprobarse ningún diseño curricular.

Frustrado el PEP como proyecto de reforma educativa provincial a fines de los '80 y, en el marco de la reforma educativa de los años '90 de la mano de la Ley Federal de Educación que supone la transformación estructural del sistema educativo nacional, y que habilita a partir de los acuerdos en el Consejo Federal de Educación (CFE) a la construcción de diseños curriculares jurisdiccionales y a la concreción de proyectos educativos por escuela (PEI), la provincia asume una nueva forma de gestión educativa.

A partir de los años '90 la política educativa en esta jurisdicción provincial se encuentra estrechamente ligada a la gestión de los conflictos. En esta estructura institucional las medidas y acciones político-educativas que lleva a delante el Consejo Provincial de Educación tienen un carácter coyuntural, actúan sobre instituciones y grupos particulares, y se viabilizan para licuar conflictos a medida que éstos se hacen públicos. Esta forma de hacer política no comprende el complejo universo del sistema educativo y se formaliza mediante normativas menores que reúnen las características de la ambigüedad y la contradicción entre unas y otras (Blanco, S; 2012).

Al realizar un abordaje de los planes de estudio en el Nivel Medio es posible observar la existencia de una profunda heterogeneidad en las normas que regulan y dan origen a esos planes de estudio. Esto se traduce en una excesiva fragmentación de los planes que existen para el nivel. Claramente esta fragmentación se debe a la falta de un marco organizativo curricular que fue abortado con el proyecto del PEP y, por otra parte a las resistencias llevadas adelante por parte del colectivo docente a la implementación de la reforma educativa que comenzó en los '90.

Si tomamos en cuenta lo que sostiene la investigación realizada por Silvia Blanco, las entrevistas que realizadas a miembros de equipos directivos de Centros Provinciales de Educación Media (CPEM) y miembros de la Vocalía Gremial del CPE de rama media⁴ y, por información recabada en el CPE, es posible llegar a una primera afirmación: “la provincia de Neuquén organiza la currícula de Nivel Medio por planes de estudio al no existir un diseño curricular unificado para el Nivel”. Sin embargo han circulado en los últimos veinte años documentos del CPE que han operado como currículum. En este sentido se puede mencionar dos muy significativos, el primero es el Plan Educativo Neuquino que se encontró vinculado a el proyecto “Neuquén 2020” del año 1997, y que fue un intento del gobierno provincial de construir un proyecto educativo en los marcos de la reforma de los '90; el segundo menos ambicioso pero no menos reformista fue el programa “Prioridades Curriculares- Prioridades para la enseñanza” que intenta organizar el diseño curricular del Ciclo Básico Común del Nivel Medio a partir del Plan 008 y el Plan 011 (Muñoz y Salto;2005:186-188).

Más allá de estos intentos de reforma y teniendo en cuenta las entrevistas realizadas observamos que: los que organizan el diseño curricular de las asignaturas y/o materias de primero a tercer año del Nivel Medio en lo que se denomina Ciclo Básico para los CPEM y para las Escuelas Provinciales de Educación Técnica (EPET) respectivamente, son el Plan 008 y el Plan 011.

El Ciclo Superior tiene su propio plan de estudio. En algunos planes para el Ciclo Superior, la materia historia, se va “desdibujando en algo que se llama ciencias sociales”⁵. Hay escuelas en las que el ciclo superior aparece un espacio curricular denominado “Taller Integrador” en él se proponen trabajar problemas relacionados con las ciencias sociales con la modalidad de proyecto de investigación.

También hay escuelas que mantienen planes de estudio nacionales que no han sido modificados, es el caso del CPEM N° 58 de Plaza Huincul, en donde la carga horaria de historia en todo el Ciclo Básico es de 4 hs semanales.

Existen CPEM vespertinos, escuelas para jóvenes y adultos (EDJA), con planes de 3 años de duración, en ellos el espacio curricular se denomina Historia y Geografía y tiene una carga horaria de 3 hs. semanales.

La única vez que se intentó construir una currícula para el nivel fue en el año 1988 con el Programa Educativo Provincial (PEP) pero, según los entrevistados, al ser un programa construido con mucha participación por parte del colectivo docente no fue tenido en cuenta por la autoridades provinciales y dejado de lado por el CPE.

⁴ Se entrevistó a Profesor Hugo Álvarez, director del CPEM N° 69 y, a la Profesora Susana Delarriva Vocal Gremial por el Nivel Medio. Ambos docentes son graduados del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue, y tienen una amplia trayectoria y experiencia tanto como docentes y directivos de en el Nivel Medio del sistema educativo de la Provincia de Neuquén. Ambos ocuparon (Hugo Álvarez) y ocupan (Susana Delarriva) cargos gremiales en la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN)

⁵ Susana Delarriva

Lo que se rescata son experiencias parcializadas que se fueron dando por áreas disciplinares, como por ejemplo en el área de sociales con el profesor Mario Marcolini, quién dos o tres veces al año convocaba a los jefes/as de Departamentos y gente del área, a comparar qué se estaba trabajando en cada escuela y cuáles eran las distintas formas didácticas de abordar los contenidos.

Una de las cosas que llama la atención es que muchos de esos equipos docentes están conformados por graduados de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNCo y, según lo que se puede apreciar existe una impronta muy marcada de la construcción de estos diseños por parte de una generación de graduados que ya tiene un importante recorrido en el sistema provincial.

Al no haber un currículum para el Nivel Medio lo que se ha establecido en algunas instituciones es organizar los contenidos por Departamento de Ciencias Sociales. De esta manera hay escuelas que tienen una propuesta de contenidos organizada por los/as profesores/as del área y que, en algunos casos, de acuerdo a la continuidad que tengan esos equipos docentes pueden officar de currículum que son revisados cada tres o cuatro años.

En términos generales se observa que la signatura Historia Argentina del siglo XX está centrada en el tercer año del Ciclo Básico y, en algunos casos en el Ciclo Superior. Algo que es llamativo, en las entrevistas, es el planteo que hacen los/as docentes respecto de la organización de las planificaciones: *“muchas veces el punto de anclaje del currículum de Historia son las editoriales. Muchos de los programas están organizados según el índice de los manuales escolares”*⁶. El peso de esta afirmación es muy importante ya que pone énfasis en que la construcción del currículum no se vincula a una política pedagógica impulsada desde el Estado provincial y trabajada con el colectivo docente. En síntesis no existen lineamientos curriculares oficiales que organicen la currícula en el Nivel Medio, esto lleva a que los y las docentes hagan propuestas de núcleos temáticos por año y por escuela lo que lleva también a generar circuitos educativos diferenciados cuya consecuencia es la diferenciación y segmentación educativa limitando profundamente las posibilidades de hacer efectivo el derecho a la educación para los sectores populares.

En el año 2015, y siguiendo los lineamientos de las Resoluciones planteadas por Consejo Federal de Educación (CFE)⁷ se sanciona la primera Ley Orgánica de Educación (Ley N° 2.945) en la provincia. Dicha Ley intenta establecer un marco jurídico provincial en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 impactando fuertemente sobre las formas institucionales y pedagógicas que organizan el trabajo docente y determinan modalidades de vinculación docente – estudiantes -conocimiento en el ámbito escolar.

1.3 Los libros de textos para la escuela media.

Teniendo en cuenta lo que afirman los/as entrevistados, a partir del recorrido en el nivel y también por la propia experiencia de trabajo, muchos de los programas se encuentran organizados siguiendo el índice de los libros de texto o manuales escolares⁸. Es por ello que recurrimos a los libros de texto escolares para analizar cuál es la perspectiva que toman para el estudio y enseñanza de la historia y, fundamentalmente, indagar en la problemática que nos convoca: la perspectiva de género.

⁶ Entrevista a Hugo Álvarez y Susana Delarriva

⁷ Resoluciones del CFE: 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria; 84/09, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; 88/09, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria.

⁸ Sabiendo que existen diferencias conceptuales entre ambos, adoptaremos la denominación de libro de texto.

Al referirnos a los libros de textos escolares nos estamos refiriendo a un pilar fundamental de la escuela, que fue estructurado sobre la base de una selección de contenidos y una selección de imágenes escolarizadas cuyo propósito es facilitar la percepción y los aprendizajes de los temas seleccionados.

El libro de textos es la expresión del currículum y de las políticas educativas que le dan origen y plantean cuáles son las características de la enseñanza; al mismo tiempo que son prescriptivos de lo que se debe enseñar, secuenciando los contenidos considerados “básicos” y relevantes para la enseñanza (Jara; 2009)

Abordé tres libros de textos escolares de mayor circulación en las escuelas y que pude identificar en la mayoría de las bibliotecas tanto de las escuelas medias de la ciudad de Cipolletti (Río Negro) como en las de la ciudad de Neuquén (Neuquén). Los libros o manuales son:

- Historia argentina contemporánea de Editorial Kapeluz;
- Una historia para pensar. La Argentina del siglo XX, de Editorial Kapeluz;
- Historia. La Argentina y el mundo de la época: desde la organización nacional hasta nuestros días, Editorial Aique.

Estos por supuesto no son los únicos manuales escolares y publicaciones a los que recurren los/as docentes hay otros en circulación e incluso en las escuelas pero no son de circulación masiva como los que se tuvieron en cuenta para este análisis⁹. De los libros de textos o manuales me detuve en el análisis de la década del '60 y '70 en la Argentina y en el tratamiento que hacen de la historia de las mujeres y la perspectiva de género. A modo de ejemplificación, a continuación, describiré algunos aspectos de estos libros o manuales.

1.- Historia argentina contemporánea. Miranda, Emilio. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. Fecha de edición año 2000. Impresión de 5500 ejemplares.

El índice de este manual se encuentra organizado por módulos y tiene un ordenamiento numérico del 1 al 7; cada uno de ellos lleva un título que da cuenta del periodo que se va a abordar en él. El periodo que nos interesa corresponde a los **Módulos 6. Dictaduras y Democracias (1955-1976)** y al **Módulo 7. El terror y la restauración democrática.**

Todos los módulos están organizados de la misma manera. Abordan tres ejes: **la política, la economía y la sociedad**. Cada uno de ellos tiene títulos de temas que nos permiten recorrer todo el periodo. Por ejemplo en el **Módulo 6**, en el eje la sociedad uno de los títulos es **Las organizaciones obreras y los conflictos sindicales (1955- 1976)** y, el desarrollo de lo sucedido con las organizaciones obreras y los conflictos sindicales tiene un carácter descriptivo e informativo.



⁹ Un criterio que se tuvo en cuenta fue la cantidad de libros o manuales disponibles en las bibliotecas y que mayoritariamente consultan tanto los/as profesores/as como los/as estudiantes.

Las imágenes que aparecen a lo largo del Módulo son fotos de distintas fuentes como tapas de diarios y revistas o imágenes de situaciones de la vida cotidiana o bien si el tema es, por ejemplo, la guerrilla aparecen fotos de banderas de las distintas organizaciones o de situaciones de enfrentamientos con el ejército o policía. Todas ellas en la misma perspectiva descriptiva e informativa que los textos del módulo. No hay un tratamiento particular referido al surgimiento de las organizaciones armadas sino que este se diluye en un punto denominado “Las organizaciones obreras y conflictos sindicales (1955-1976)”.

Al final de cada Módulo hay una propuesta de trabajo en Proyecto. En ellos se aborda el trabajo de análisis de fuentes (fotografías, historietas, textos históricos, etc.) donde a partir de preguntas se orienta que mirar en ellas y se propone una actividad que integra la fuente con los temas del Módulo.

2.- Una historia para pensar. La Argentina del siglo XX: en el contexto mundial y latinoamericano. Rizzi, Analía. Buenos Aires. Ed. Kapeluz. Fecha de edición 2011. Sin datos de cantidad de ejemplares.

El índice de este manual se encuentra organizado por capítulos y, cada uno de ellos tiene un título que se corresponde con el periodo a trabajar. Al capítulo 8 le corresponde como título **“El mundo entre 1960 y el fin del siglo XX”**, al interior del mismo encontramos una división en temas que van desde Sociedad y Cultura en la década de 1960 hasta La política de fin de siglo y la globalización.



El capítulo 9, **“Entre el autoritarismo y la resistencia”** en América Latina y Argentina establece una periodización que va desde 1960 hasta 1976. Como el resto de los capítulos se encuentran organizados por temas y al interior de cada uno se proponen el desarrollo o análisis del tema propuesto.

El capítulo 10, **“América Latina y la Argentina entre 1976 y 1983”**. En este capítulo se trabajan las dictaduras en América Latina, el terrorismo de estado y las políticas económicas neoliberales y, se describen las dictaduras en los países limítrofes de la Argentina, para finalizar el capítulo abordando la primera y segunda etapa del **“Proceso de Reorganización Nacional (1976 y 1981)”** la primera y, entre **1981 y 1982** la segunda para finalizar con **“El retorno a la democracia 1982-1983”**.

Las organizaciones armadas ocupan solo media carilla y su tratamiento se lo puede relacionar con el impacto de la revolución cubana en la región y las formas de resistencia las dictaduras del periodo.

Las ilustraciones referencian algún acontecimiento o hecho que se describe en el libro. En cada hoja hay apartados que aparecen como **INFO** y que resumen de forma muy sucinta un hecho como por ejemplo “La noche de los bastones largos” o bien dan información sobre algunas cuestiones económicas como “El plan Krieger Vasena”. Por otra parte

encontramos pequeños glosarios y palabras claves que sirven para organizar la lectura. También encontramos fotos de época que permiten dar cuenta de alguna situación o personaje del periodo.

En algunas páginas se proponen pequeñas actividades a partir de la lectura de un texto sugerido en la que se conceptualice y se establezcan relaciones con los que se viene trabajando. Algo que es interesante es la sección TIC que se encuentra en algunas páginas del libro propone ir a un sitio web -en general el sitio de Canal Encuentro o depende del tema que se trabaje- buscar información y trabajar con ella a partir de preguntas que se hacen en el apartado.

Cada capítulo propone un estudio de caso que puede ser un tema o un hecho. En general hay una descripción del tema o del hecho y luego se proponen leer fuentes y responder preguntas o bien explicar algunas frases que se encuentran en la fuente.

También hay un espacio de trabajo que se llama Arte, Cine y Literatura en el que se pretende trabajar algunos hechos o experiencias culturales de la época. Las actividades propuestas están relacionadas con la relación pasado/presente.

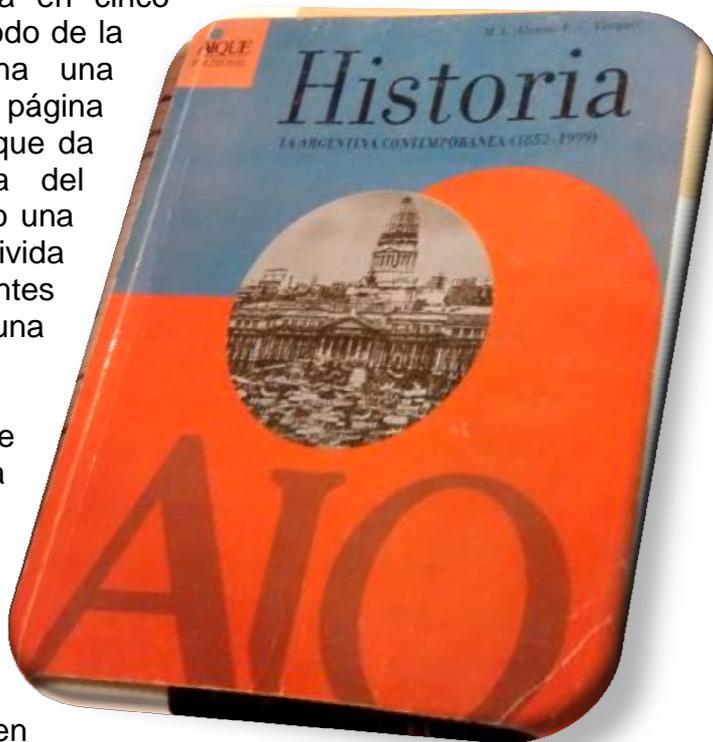
Todos los capítulos terminan con una Actividad de Cierre que intenta integrar lo que se trabajó en él y también reaccionarlo con algunos conceptos específicos de otros capítulos. Proponen relacionar fuentes escritas y fotográficas. También a partir de producciones artísticas se intenta que se pueda pensar el periodo trabajado.

3.- Historia: la Argentina contemporánea: 1852-1999. Alonso, Ma. Ernestina y Vázquez, Enrique. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

El índice de este manual se encuentra en cinco partes, cada una de ellas aborda un período de la historia argentina a la que le asigna una caracterización histórica de mismo. En la página que da inicio a cada parte hay una foto que da cuenta de la caracterización histórica del periodo con un fragmento de un poema o una canción de la época. Cada parte está dividida en dos capítulos con sus correspondientes títulos y a cada uno le corresponde una periodización.

El periodo que nos interesa trabajar se corresponde con dos partes del índice. La **PARTE 4: La profundización de los conflictos sociales (1955-1976)** en donde la imagen inicial es una foto del Cordobazo y un fragmento de un poema y, la **PARTE 5: Disciplinamiento y reorganización de la sociedad argentina (1976-1999)** donde la imagen

que da inicio a esta parte es una foto de los pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo pintados en el piso de la plaza junto a una canción referida a las Madres de Plaza de Mayo.



En la **PARTE 4** encontramos el Capítulo 7: Inestabilidad económica e ilegitimidad del sistema político (1955-1966) y el Capítulo 8: Fracaso del estado autoritario y resistencia social (1966-1976). Cada uno de ellos está organizado por temas, cada uno de los temas propuestos se desarrolla en una carilla en donde encontramos fotos de época, caricaturas o tapas de revistas. También encontramos recuadros donde se puntualiza algún aspecto de lo que se aborda en ese tema y otros con una pregunta al lector.

Respecto del surgimiento de las organizaciones guerrilleras encontramos dos carillas que abordan el tema en clave informativa y descriptiva de algunos hechos. En ambos capítulos hay menciones a hechos que involucran a las organizaciones armadas pero no profundizan en sus definiciones políticas e ideológicas.

La **PARTE 5** también se encuentra organizada de la misma manera que la anterior, conformada por dos capítulos. El Capítulo 9: Dictadura militar: terrorismo de estado y concentración económica (1976-1983) es el que cierra el periodo que nos encontramos analizando. Observamos que este capítulo mantiene la misma estructura organizativa y la misma forma discursiva.

Al finalizar cada capítulo, las últimas páginas están dedicadas a **La Sociedad y Cultura** durante el periodo. En ellas se trabaja la politización de los estudiantes, el rock, la intelectualidad, la televisión y el humor político.

Si hacemos una síntesis de los libros trabajados ninguno de los libros de textos escolares analizados aborda el tema de la mujer desde una perspectiva de género. No hay en ningún caso un abordaje que confronte o tensione las relaciones de género que supere el arbitrario cultural que establece el rol que ocupan los varones y las mujeres en la sociedad.

No queremos sostener que hay una invisibilización intencional -por parte de las editoriales- de la mujer en los libros de texto escolares para el nivel medio, ya que aparecen en algunos momentos de la historia vinculadas a la obtención de derechos; pero es innegable que las mujeres no aparecen como protagonistas de los acontecimientos y procesos históricos de la historia reciente. Por otra parte creo si bien en algunos casos la posición de las mujeres es de invisibilización debemos también aclarar que estamos en tiempo de transformación (Morgade; 2001)

Capítulo 2

Historias de una época de cambios

*“Era para mí como integrar el ejército sanmartiniano de otras épocas”
“Si uno quiere la paz hay que luchar para ganar esa paz” Gladis S.*

2. Una época de cambios, rupturas y nuevos aires en el mundo

2.1. El mundo en los '60 y '70

Los años que van desde mediados de la década del '50 a mediados de los '70, aproximadamente, fueron muy convulsionados en el mundo entero tanto en lo cultural como en lo político y social. Durante este periodo se registraron cambios y movimientos revolucionarios en distintas dimensiones de la experiencia social: en la política, en el arte, en la cultura, en las relaciones internacionales, en el conocimiento,



Penal de Devoto, 25 de mayo de 1973

Foto de Alicia Sanguinetti

Fuente: www.nuevomundo.reves.org/optica/13/

etc. Más allá de las particularidades o características específicas, estos movimientos tenían en común la

rebeldía frente al autoritarismo y al poder. La palabra “liberación” parece ser un común denominador de lo que estaba pasando en distintas partes del planeta: muchos países dependientes levantaban las banderas de la “liberación nacional”, grupos de mujeres levantaban la de la “liberación femenina”, surgían y se consolidaban movimiento políticos de izquierda que, cuestionando las diferencias de clase, sostenían proyectos políticos de “liberación social”. Este clima de ideas estaba acompañado por acontecimientos de orden internacional que marcaron una época (Pico; 2006)

Desde la finalización de la segunda Guerra Mundial (1945), Asia y África fueron escenarios de un proceso muy acelerado de construcción de nuevas naciones. En ambos continentes, un gran número de colonias lograron -tras largas y cruentas luchas- su emancipación de las grandes potencias europeas. El caso de Vietnam es sumamente significativo: tras quedar dividido el país posteriormente a la guerra de independencia, a partir de 1957 Vietnam del Sur -apoyados por Vietnam del Norte- comienza una nueva lucha por la liberación y unificación del territorio. Ante esta situación intervienen masivamente los Estados Unidos en la región a partir de 1963.

La guerra de Vietnam durará más de diez años y culminará con la derrota y el retiro de las tropas de EE.UU. y la unificación de Vietnam y tendrá importantes repercusiones en el mundo entero. Por un lado, generó fuertes rechazos y oposiciones a la política exterior de los EE.UU., incluso dentro del mismo país; por otro lado, la experiencia vietnamita constituyó, para los movimientos revolucionarios del denominado “Tercer Mundo” un ejemplo a seguir. Tras derrotar a la fuerza bélica más poderosa del planeta, el pueblo vietnamita demostraba que ningún poder es invencible. El “imperialismo” no era invencible.

Por otra parte, en la Europa Oriental, en varios países del llamado “bloque socialista” (Hungría, Yugoslavia, Checoslovaquia) se rebelaban -ya sea por cambios en las políticas de gobiernos, o por medio de rebeliones nacionales y populares -contra el poder que ejercía la URSS sobre ellos y en oposición al modelo político-económico que desde Moscú se les imponía imitar. Uno de los ejemplos más emblemáticos de estas rebeliones es la denominada “Primavera de Praga”, en 1968.

Otro proceso orientado hacia la construcción de un modelo económico socialista con características distintas al modelo soviético ocurría en China, con la llamada “Revolución Cultural” liderada por Mao Tse Tung, dirigente máximo del Partido Comunista Chino.

Estos nuevos socialismos y nuevos proyectos que, sin abandonar la idea de socialización de las riquezas, ensayaban sus propias modalidades (distintas del modelo soviético) constituyeron ejemplos atractivos para los movimientos revolucionarios de todo el mundo.

Paralelamente a estos hechos se fueron dando importantes cambios en la cultura occidental. Una de los episodios más emblemáticos de este impulso cultural de los '60 fue, sin duda, el Mayo Francés. La revuelta estudiantil universitaria (a la que se le sumaron los sindicatos) mantuvo en vilo a París y puso en jaque al gobierno de Charles De Gaulle en mayo de 1968. Fue una revuelta política pero también cultural. Entre tomas de facultades, barricadas, asambleas públicas, gases lacrimógenos y detenciones, los estudiantes, y en menor medida los obreros, se rebelaron frente a distintas formas de opresión política y cultural.

No fue ésta la única rebelión estudiantil de la época: Berkeley y Kent en EE.UU., Tlatelolco en México, Filosofía y Letras en Buenos Aires, son ejemplos de una juventud que en distintas partes del planeta irrumpió protagónica en la escena pública. El Mayo Francés representó, en términos generales, la rebelión de una generación contra los poderes concretos de la disciplina social de un sistema y sus efectos sobre los hombres y mujeres.

2.2. La situación en América Latina

En América Latina los movimientos políticos reconocen distintas tradiciones políticas e ideológicas encontraban, sin embargo, un común denominador: su postura “antiimperialista”, es decir, su oposición al poder que sobre la región ejercían los Estados Unidos. Muchos de estos movimientos planteaban un cambio radical del sistema socioeconómico, esto es producto de que el capitalismo dependiente al que se encontraba sometidos los países latinoamericanos había demostrado ser fuente de desigualdades económicas, injusticias sociales y escaso y desigual desarrollo productivo.

Es indudable que la Revolución Cubana (1959) constituyó un hecho significativo y de envergadura para los movimientos políticos. En el pequeño país del Caribe, tras algunos años de lucha armada -guerrilla rural y resistencia urbana- liderada por un grupo de jóvenes comandantes: Fidel Castro y Ernesto “Che” Guevara, entre otros, lograban

derrotar al ejército de la dictadura de Batista. Al poco tiempo de la toma del poder la revolución se declara “socialista”, todo esto a escasos kilómetros del “imperio”. Cuba se convertiría en el centro de las miradas de los jóvenes revolucionarios latinoamericanos que veían la posibilidad de lograr el socialismo en estas latitudes.

Mientras tanto, en el resto de América Latina los recurrentes golpes de Estado y las diversas prácticas autoritarias y represivas de las clases dominantes venían a confirmar que estas no estaban dispuestas a ceder sus privilegios políticos y económicos. De ahí que la “lucha armada”, siguiendo el ejemplo cubano, se erigiera como el camino viable y necesario para la toma del poder.

En este contexto, la muerte del “Che” en Bolivia, en octubre de 1967, dio origen al símbolo más fuerte de quienes luchaban por la liberación. Su imagen representó, para miles de jóvenes de distintas partes del planeta, los valores que parecen sintetizar a esa generación que intentaba cambiar el mundo: el compromiso revolucionario, la entrega por un ideal, el sacrificio, el heroísmo, la solidaridad, la lucha contra el individualismo. Estos y otros eran los atributos que tendría “el hombre nuevo” que, como el Che decía “se iría construyendo con el transcurso de la revolución”. Como sostenía el “Che”: “las ruedas de la revolución se han echado a andar y ya nada podrá detenerlas”. Esta historia sólo necesitaba de la acción de los hombres y las mujeres para acelerar su paso.

2.3. Argentina en las décadas del '60 y '70

A partir del derrocamiento de Perón en 1955 el periodo que se abre hasta el 24 de marzo de 1976 es de una gran inestabilidad política. En este periodo la burguesía argentina, en sus distintas variantes -terrateniente, industrial/desarrollista y monopólica- tiene dificultades para ejercer su dominación sobre los sectores subalternos, por otra parte ambas décadas se vieron signadas por una intensa actividad política, un auge de masas, y el crecimiento de la izquierda tanto marxista como peronista.

Si se tiene en cuenta que, por un lado la burguesía no puede establecer hegemonía política sobre los sectores subalternos de la sociedad, y que al mismo tiempo estos sectores disputan en términos políticos esa hegemonía es posible afirmar que el periodo se caracteriza por lo que algunos autores denominan “empate hegemónico” o “crisis hegemónica” (Portantiero; 2003)

Esta situación se combinó con un hecho no menor como fue la proscripción del peronismo y, que durante la década del 60 se produjeron una serie de acontecimientos mundiales que marcaron la práctica política del momento como lo fueron la Revolución Cubana, la invasión a Santo Domingo, la extensión del proceso revolucionario en América Latina, el Mayo Francés, la primavera de Praga, etc.

Fue un período de intensa politización generalizada, donde el común de la población seguía cotidianamente los acontecimientos internacionales y su relación con los nacionales y locales.

Paralelamente a esto y dentro de la realidad particular de la Argentina existía una clase obrera muy poderosa y combativa en lo sindical, que poseía un notable nivel cultural y de politización, esto seguramente se encontró relacionado con la historia y herencia de los gobiernos peronistas. El potencial combativo de las organizaciones gremiales se expresó en la conformación de la Confederación General del Trabajo de los Argentinos (CGTA) y en el surgimiento del sindicalismo Clasista que fueron creciendo a partir del golpe de estado producido contra el gobierno de Arturo Illia encabezado por el general Juan Carlos

Onganía (1966). Ese golpe de estado no se limitó a utilizar el Estado para poner orden en función de asegurar la rentabilidad a los sectores empresarios sino que también se propone de acuerdo con la Doctrina de Seguridad Nacional formulada por los Estados Unidos, “depurar” la sociedad y extirpar los nichos donde se incubaba la “subversión”. Las fuerzas armadas cambian el histórico rol de defensa de las fronteras para ahora combatir al “enemigo interno” (Nicanoff y Pita; 2006)

Las prácticas de resistencia a las políticas de modernización autoritaria del capitalismo argentino implementadas por esta dictadura fueron protagonizadas en su mayoría por trabajadores y jóvenes, teniendo su punto de lucha más destacado en los acontecimientos de insurrección popular como lo fue el Cordobazo, por ejemplo. El Cordobazo puso de manifiesto la crisis de hegemonía política en la que se encontraba el país y que el onganiano no pudo resolver; tal es así que sería uno de las causas de la caída de esta dictadura.

En este contexto de efervescencia política, de debates académicos, de conflicto social -nacionales e internacionales- no fue casual que muchos/as jóvenes se vieran atraídos a participar y que su politización tuviera mucho que ver con lo que se encontraba sucediendo.

Un año después del Cordobazo, y ante el gran malestar de sectores medios y populares y la fuerte oposición ante la represión, Onganía fue reemplazado -en marzo de 1971- por el general Roberto Levingston, quien a su vez fue reemplazado por el general Alejandro Lanusse. La persistencia de la movilización popular, el surgimiento de las organizaciones armadas y la proscripción del peronismo desde 1955, obligó a Lanusse a pensar una salida institucional para que incluyera al peronismo; de esta forma nace el Gran Acuerdo Nacional (GAN), que radicó en reinsertar al peronismo en el sistema político, como operación para aislar a los elementos más radicalizados y devolver legitimidad a la acción estatal, encauzar la conflictividad social y política dentro de la democracia parlamentaria y del sistema de partidos. De todos modos el GAN establecía que no podían ser candidatos quienes no residieran en el país con anterioridad a 1973. De esta forma, Perón que permanecía exiliado desde 1955, no podía participar de las elecciones.

Las elecciones del 11 de marzo de 1973 le dieron un contundente triunfo a la fórmula del FRE.JU.LI, Cámpora - Solano Lima, bajo la consigna “Cámpora al gobierno, Perón al poder”. El 25 de mayo de 1973 Héctor Cámpora asumió la presidencia en un marco de movilización popular encabezada por trabajadores y jóvenes. La apertura democrática posibilitó un avance de los sectores de la denominada izquierda peronista y, al mismo tiempo se profundizaron las diferencias con los sectores más ligados a la burocracia sindical del movimiento. El regreso de Perón a la Argentina y la disputa por quien sería bendecido por el líder agudiza las contradicciones internas en el peronismo. La denominada masacre de Ezeiza es el punto de inicio de esta confrontación.

En este marco y siguiendo lo acordado con Perón, Héctor Cámpora y Solano Lima renuncian a la presidencia y vice de la Argentina. Asume interinamente Raúl Lastiri convocando a nuevas elecciones para septiembre de ese mismo año en las que Perón junto a su tercera esposa Isabel Martínez serían candidatos a presidente y vice respectivamente.

El proyecto diseñado por Perón para su tercer periodo tenía su nudo estratégico en el pacto social entre capital y trabajo, con ello pretendía resolver el problema de la ingobernabilidad del sistema político y la crisis orgánica. Al mismo tiempo pretendía limitar

los reclamos reivindicativos de las bases sindicales que ponían en jaque a la burocracia sindical. La Ley de Asociaciones Profesionales les daría el poder necesario a los sindicatos enrolados en la CGT para enfrentar en el terreno sindical a las poderosas corrientes clasistas, y la reforma represiva del Código Penal al Estado para enfrentar a las organizaciones político-militares. Al mismo tiempo el avance represivo de la organización parapolicial Alianza Anticomunista Argentina conocida como Triple A, dirigida por José López Rega -secretario privado de Perón y Ministro de Bienestar Social-, pone claramente de manifiesto cuál sería la política del gobierno hacia los sectores de izquierda del movimiento, la guerrilla y hacia el movimiento social en general. La ruptura definitiva hacia el interior del peronismo llegaría con dos hechos de suma importancia: el asesinato de José Ignacio Rucci -líder de la CGT- y el discurso de Perón del 1º de mayo de 1974 cuando trata a los Montoneros de “estúpidos, imberbes e infiltrados”. (Nicanoff y Pita; 2006)

El 1 de julio de 1974 muere Juan Domingo Perón. Con un movimiento político -el peronismo- dividido y enfrentado, con sectores políticos y sociales que disputaban hegemonía política utilizando la lucha armada como método, con un país que en términos económicos no pudo resolver la contradicción entre capital y trabajo; asume la presidencia María Estela Martínez de Perón (Isabelita).

El gobierno de la sucesora de Perón produce una brutal derechización acercándose a las Fuerzas Armadas y a los sectores más concentrados del poder económico. A los militares se les ofrecía un mayor protagonismo en la represión, un ejemplo de esto es el Operativo Independencia en la provincia de Tucumán, mientras que la Triple A realizaba tareas de exterminio. Al gran capital se les abría la puerta para diseñar una política de ajuste estructural del Estado y el achicamiento de los salarios lo que les permitiría aumentar la tasa de ganancia.

En este contexto de profunda crisis económica y política, el 24 de marzo de 1976, las fuerzas armadas derrocan al gobierno de Isabel Perón e instauran la dictadura más sangrienta de la historia de la Argentina.

Entre marzo de 1976 y diciembre de 1983, las fuerzas armadas ocuparon el gobierno del país implementando una política represiva sin precedentes, sustentada en la Doctrina de Seguridad Nacional y en la aplicación del Terrorismo de Estado, con el objetivo de disciplinar a la sociedad. Se anularon todos los derechos y garantías constitucionales, la desaparición masiva y sistemática de personas, el funcionamiento de cientos de Centros Clandestinos de Detención (CCD), tortura y exterminio, la apropiación de bebés nacidos en cautiverio o secuestrados junto a sus padres, miles de presos políticos y exiliados, el robo de propiedades y empresas; y una política económica sustentada en la desindustrialización del país y en la especulación financiera fueron quizás los rasgos más destacados y notorios de este régimen militar. Los dictadores que se sucedieron en este periodo fueron Jorge Rafael Videla, Roberto Viola, Leopoldo Fortunato Galtieri y Reynaldo Bignone.

Tras la derrota de la guerra de Malvinas la dictadura militar comenzó a vivenciar un rápido proceso de desprestigio en la sociedad. La presión ejercida por el movimiento de Derechos Humanos, tanto en el país como en el exterior, los efectos de la política económica y la paulatina recuperación de la movilización social, obligaron a la dictadura de retirarse del poder convocando a elecciones para el 30 de octubre de 1983.

Raúl Alfonsín resultaría triunfador en esas elecciones y asumiría el gobierno el 10 de diciembre de ese mismo año hasta 1989.

2.4. Las organizaciones guerrilleras en la Argentina de los 60 y 70.

Durante las décadas del 60 y 70 y, en particular a partir del golpe de 1966 y, más claramente a partir del Cordobazo, surgieron nuevas organizaciones y agrupaciones armadas que, si bien al principio eran pequeñas y tenían un carácter marginal, fueron con el correr de los años incrementando su caudal de adherentes y su influencia en la vida política y social del país. Cada una de ellas fue producto de la época, y todas se esforzaron por concretar las reivindicaciones populares hacia su visión del socialismo.

Las organizaciones de origen peronista cada una con sus matices sostenían la lucha armada en *“la capacidad de organización y movilización del pueblo en pos de una liberación que trasciende los marcos puramente económicos, en tanto implicaba la creación de un “hombre nuevo” y que tendría como punto de partida la organización político-militar revolucionaria que se consolide en una guerra prolongada con la participación masiva de todo el pueblo”* (Oberti; 2015, pp12). La construcción del socialismo nacional era el horizonte final de todas las organizaciones peronistas y, como líder el que lo llevaría adelante sería el General Perón.

En el caso de las organizaciones de origen marxista o de la nueva izquierda (Torti; 1999) el carácter que debía tomar el socialismo se enmarcaba en la lucha de clases entre la clase obrera/el proletariado y burguesía monopólica. En sus distintas variantes la lucha armada fue el método de estas organizaciones llevaron adelante para confrontar con la dictadura después del periodo de disputa de hegemonía que abre el Cordobazo. El crecimiento de estas organizaciones se produce por el desarrollo de una política de construcción de poder popular a partir de la extensión territorial y desarrollo de distintos frentes políticos de militancia (fábricas, universidades, sindicatos, barrios populares, cultura, juventud, legales, etc.).

El PRT-ERP fue el único grupo que diferenció entre las guerrillas y la organización política, la política del partido era la que dirigía la política del ejército. Por otra parte fue la única organización que puso sobre la mesa de la política nacional la cuestión del poder revolucionario como algo complejo y con múltiples herramientas, en donde la cuestión armada era una de ellas (Pozzi; 2004)

El desarrollo de las organizaciones guerrilleras en la Argentina, a principios de la década de 1970, fue sumamente complejo. Durante el periodo hubo por lo menos diecisiete grupos armados, los cuales cinco tuvieron alcance nacional: las Fuerzas Armadas Peronistas, las Fuerzas Armadas de Liberación, las Fuerzas Armadas Revolucionarias, los Montoneros y el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP). La llegada de Cámpora al gobierno puso -en el caso de las organizaciones guerrilleras peronistas- un freno a la lucha armada ya que, el ser parte del gobierno -tenían diputados, gobernaciones y ministerios ligados a Montoneros- los ubicaba en un nuevo espacio de disputa. En el caso del PRT- ERP no hubo un freno a la lucha armada durante el interregno camporista, ya que mientras el ejército y la policía repriman los objetivos serían militares, ejemplo de esto fue la proclama denominada *“Por qué el ERP no deja de combatir”* que explica esta situación. La renuncia de Cámpora y la *“facistización progresiva del gobierno peronista”* (Carnovale; 2010) certifica la política correcta del PRT-ERP de mantener el accionar armado.

El retorno de Perón a la Argentina y la denominada “Masacre de Ezeiza” es el punto de partida para la ruptura hacia el interior del peronismo entre los sectores más “ortodoxos” vinculados a la CGT por un lado y la Triple A por el otro; y los sectores vinculados a la denominada “Tendencia” que se encontraban a la izquierda del movimiento. Para el PRT-ERP la “Masacre de Ezeiza” fue la comprobación de la derechización del peronismo y la correcta línea política adoptada.

Hacia 1975 los principales grupos armados eran el PRT-ERP, la OCPO (Organización Comunista Poder Obrero) y Montoneros¹⁰. El accionar armado –no siempre favorable- de estas organizaciones se intensificó durante estos años y fue acompañado por un crecimiento político y una influencia de masas muy importante.

Paradójicamente, 1975 fue el año en el que la profundización de la represión se comienza a hacer sentir fuertemente en las organizaciones. La caída de cuadros de dirección y de responsables de frentes políticos y militares pone de manifiesto que la represión está haciendo efecto en ellas. El PRT-ERP sufre una de sus mayores derrotas militares en Monte Chingolo, Pcia. de Buenos Aires, al frustrarse el copamiento del Batallón 601 de Arsenales “Domingo Viejobueno”¹¹. Por su parte la decisión de Montoneros de pasar a la clandestinidad deja al descubierto y sin recursos a la mayor parte de las agrupaciones de superficie¹². El golpe de 1976 profundiza la tarea represiva sobre las organizaciones guerrilleras. La caída en combate de gran parte de la dirección política del PRT-ERP, Mario Santucho, Benito Urteaga, Susana Delfino, etc.- y de Montoneros, el exilio de una importante cantidad de cuadros militantes, el asesinato y la cárcel de otros/as, dan cuenta que ya para el año 1977 el accionar político militar de estas organizaciones era escaso o casi nulo. (Pozzi; 2004)

El surgimiento de la guerrilla en la Argentina fue un fenómeno social y político producto de las condiciones locales, estrechamente relacionado con el auge de movimientos revolucionarios a nivel mundial. Comunistas, troskistas, maoístas, guevaristas y peronistas revolucionarios atrajeron la atención y la imaginación de una generación de jóvenes conocida como la Generación del '70. (Pozzi; 2004)

¹⁰ Para esta fecha las Fuerzas Armadas Revolucionarias, las Fuerzas Armadas Peronistas y Montoneros se fusionaron en una sola organización que asumiría el nombre de esta última

¹¹ *El Combatiente* Nº 199, 14 de enero de 1976. *La Prensa*, 31 de diciembre de 1975, dan la cifra de 165 muertos, incluyendo 65 enterados en una fosa común en el cementerio de Avellaneda. Puesto que las FF.AA ametrallaron las barriadas y villa de la zona es probable que entre los muertos hubiera una cantidad de vecinos que no tuvieran nada que ver con el ataque. (Pozzi, Pablo: 2004)

¹² Denominamos agrupaciones de superficie a aquellos espacios de construcción política en el territorio: Juventud Universitaria Peronista, Juventud Trabajadora Peronista, Unión de Estudiantes Secundarios, etc. (todas vinculadas a montoneros). En el caso del PRT-ERP tenemos: Juventud Guevarista, FATRAC (Frente de trabajadores de la cultura), Movimiento Sindical de Base, etc.

Capítulo 3

Historiografía, perspectiva de género y enseñanza

Tomar en serio a la mujer equivale a restituir su actividad en el campo de las relaciones que se instituyen entre ella y el hombre; convertir la relación de los sexos en una producción social cuya historia el historiador puede y debe hacer. Nathalie Zemon Davis

3. Historiografía y perspectiva de género.

Hasta bien entrado el siglo XX, las mujeres han sido un objeto subalterno, oculto y eludido en las narrativas históricas y en la producción historiográfica de nuestro país. Es indudable que las mujeres han tenido un protagonismo importante en la historia de



XX, existen trabajos anteriores que tanto abordan el tema desde principios del Siglo XX.

nuestro continente desde la luchas de la independencia hasta el presente pero ese protagonismo ha sido invisibilizado o bien el tratamiento que se le ha dado se encontró vinculado a una práctica subsidiaria del hombre sin atender a la especificidad de la experiencia femenina (Scott; 1996).

Si siguiendo el trabajo de Dora Barrancos (2004), *Historia, Historiografía y Género*¹³ me parece importante retomarlo para reconstruir históricamente el camino llevado adelante por la historiografía argentina respecto a la historia de las mujeres y las mujeres en la historia.

Si bien la producción propiamente historiográfica toma fuerza a fines del siglo podríamos denominar “los precursores” en

Los primeros trabajos es posible ubicarlos entre la primera década del Siglo XX hasta los años '60, en este periodo existen dos tipos de caminos trazados; el primero, que intenta transitar por los carriles del feminismo con Mercedes Crespo (1910) con una saga de las mujeres editoras, destinadas a sostener publicaciones periódicas o Elvira López (1901) con su obra “El movimiento feminista”. El segundo de los caminos trazados en este periodo se encuentra relacionado con la narrativa biográfica de las -consideradas-

¹³ En el trabajo *Historia, Historiografía y Género*, publicado en la revista *La Aljaba*, Dora Barrancos realiza un exhaustivo estado de la cuestión respecto del tratamiento de la mujer desde la producción historiográfica en la Argentina. Tomaremos este trabajo como base para el desarrollo de este punto.

“grandes mujeres”, así se puede encontrar a María Velazco y Arias (1937) que trabajó sobre la biografía de Juana Manso o la de Alice Luiggi (1959) que abordó la saga de las maestras norteamericanas traídas por D.F Sarmiento como pilares del sistema educativo argentino. Estas obras, como sostiene Dora Barrancos, “constituyen vestigios de una historiografía y, en todo caso, resultan vestigios con baja probabilidad de ingresar al canon de la disciplina histórica” (Barrancos, Dora; 2004; pp 51)

A mediados de la década del '50 se instala en los principales ámbitos universitarios de la Argentina la denominada Historia Social al incorporarse el punto de vista de la Escuela de Annales -con pensadores como Lucien Febvre, Marc Bloch y Fernand Braudel- donde los presupuestos teóricos de la historia se enriquecen con las influencias que reciben de otras ciencias como la sociología, la geografía, la economía y la antropología, poniendo en debate la función del historiador/a y llevando a la disciplina a replantear su objeto de estudio; y, por otra parte, la renovación metodológica de la disciplina histórica que surge en la historiografía inglesa de la mano de historiadores marxistas como Christopher Hill, Eric Hobsbawm y E.P. Thompson, y la difusión de sus ideas mediante la fundación de la revista de historia social *Pasado y Presente* (1952). Durante este periodo uno de los precursores que nutre la vertiente de la historia social con el relevamiento de la condición femenina en el trabajo extradoméstico es José Panettieri (1968) con el libro “Los Trabajadores”.

El golpe militar del 24 de marzo de 1976, periodo en el que se desbastaron las universidades y centros de formación superior, interrumpe la producción historiográfica que había empezado a desarrollarse desde esta perspectiva. Sólo con el retorno a la democracia en 1983, y con mayor fuerza a partir de 1985 se retoman los principios epistémicos de la historia social no sin debate y confrontaciones en el campo.

Efectivamente hacia mediados de los años '90 comienza a aparecer de manera innegable, la influencia de Michel Foucault. Los aportes sobre el poder y la sexualidad tienen notable influencia en los nuevos trabajos académicos y, al mismo tiempo que se produce una transición del empleo de análisis cuantitativos al influjo de métodos antropológicos y la atracción por la historia de las mentalidades impulsada por la tercera generación de Annales -Le Goff, Revel, Ariès, Vovelle, etc.-. (Sánchez y Miralles; 2014). El giro que se produce lleva a la historiografía dejar de lado la historia “estructural” y abordar de manera decidida la Historia Cultural ubicándola en un nuevo territorio de discursos y prácticas.

El campo historiográfico argentino recoge el debate entre modernidad y posmodernidad dentro de tradiciones y condiciones propias. Uno de los cambios más interesantes y ricos es la posibilidad de establecer múltiples miradas sobre los objetos de estudio, lo que llevó a multiplicar las voces de análisis y la interpretación de los problemas compartidos. En este debate el feminismo académico toma aspectos de esta discusión e interviene desde posicionamientos posmodernos en colocar en el centro de la escena la condición femenina a través de la lente los enunciados, de las manifestaciones del lenguaje y de las formas de representación.

Estos debates se encuentran influenciados por los debates del feminismo a nivel internacional en los que debatían cuatro corrientes del feminismo académico: la francesa, la inglesa, la norteamericana y en menor medida la española. La perspectiva historiográfica argentina tributa más de la cuenta francesa en donde se encuentran Michelle Perrot, Arlette Farge, Françoise Thebaut como grupo referencial; pero al mismo

tiempo no hay forma de desconocer la influencia de las historiadoras norteamericanas Joan Scott, Nathalie Zamon Davis, Joan Kelly y Luise Tilly.

La obra que contribuye a estimular la historiografía argentina en este terreno fue la obra colectiva "Historia de las mujeres" de Michele Perrot y George Duby en 1993; si bien esta producción hace referencia a la experiencia europea, hizo lugar a contribuciones de autoras latinoamericanas.

Es interesante desatacar que en nuestro país más allá de la influencia de las historiadoras norteamericanas -Zemon Davis y Joan Kelly- el uso del concepto de género no fue utilizado hasta muy entrada la década de los '90; un ejemplo que evidencia esta demora son las Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres realizadas en la Universidad Nacional de Lujan, Provincia de Buenos Aires; en las que ninguno de los trabajos presentados la incluía como categoría de análisis (Barrancos; 2014)

Desde el punto de vista disciplinar las primeras manifestaciones en torno a la Historia de las Mujeres coinciden con los cambios que comenzaron en la década del '60 y '70 y continuaron una vez retornada la democracia en el año 1983.

La obra de Lily Sosa de Newton es un punto de anclaje para la historiografía ya que pudo recuperar los perfiles de las mujeres que pasaron del orden doméstico y se involucraron en diversos ambientes de la esfera pública. Una de esas obras es un trabajo de largo aliento que, bajo el género narrativo del diccionario, hace un aporte interesante para el desarrollo de los trabajos en el campo. (Barrancos; 2014:7)

En general los trabajos académicos de estos años intentarán darle visibilidad a las mujeres en las primeras décadas del siglo XX, a modo de ejemplo mencionaremos algunas/os autoras/es y cuál fue el trabajo realizado: Catalina Wainermann y Marysa Navarro (1979) abordan la cuestión de las ideas dominantes sobre el trabajo femenino en las primeras décadas del siglo XX. María del Carmen Feijóo (1980) recupera segmentos de la historia del feminismo con el ánimo de recrear los conflictos en los sectores subordinados, azucar la memoria y reivindicar derechos. Al mismo tiempo y producto de los silencios provocados por la dictadura Feijóo realizó una narrativa sobre una notable militante socialista llamada Gabriela Coni que fue una de las primeras inspectoras de trabajo en nuestro país. Mirta Henault (1983) recreó la figura de Alicia Moreau de Justo poniendo de relieve los aportes a la vida partidaria y los esfuerzos por la elevación moral de las mujeres y por la divulgación del feminismo.

También hubo aportes de investigadoras argentinas durante este periodo. La norteamericana Julie Taylor (1981) abordó a una de las protagonistas por excelencia del siglo XX argentino, Eva Perón.

En estos años se produjeron dos aportes historiográficos de mucho valor: uno el de Luis Vitale (1987) referido a las mujeres en Argentina y América Latina, el esfuerzo ideológico por abordar la causa de la reivindicación femenina, lo condujeron a señalar las omisiones que el orden capitalista y patriarcal latinoamericano había efectuado al ignorar la contribución de las mujeres, tan subordinadas como las clases trabajadoras. El segundo de Susana Bianchi y Norma Sanchis produjeron el Partido Peronista Femenino (1988) y de este modo ponían de manifiesto aspectos no trabajados por la historiografía respecto del peronismo.

Para finalizar este periodo hay dos aportes que no se pueden dejar de lado, el realizado por Marysa Navarro (1981) que produjo una de las biografías más completas y esclarecedoras sobre Eva Perón. Sostenida sobre una importante base documental sirvió como punto de partida para nuevas investigaciones sobre Evita. El otro aporte es el que llevó adelante Mabel Bellucci como responsable de la sección *Entonces Mujer* de la revista *Todo es historia* -dirigida por el historiador Félix Luna hasta su fallecimiento-. Bellucci fue junto a Cristina Camusso las primeras historiadoras que presentaron un proyecto CONICET que refirió expresamente a las relaciones “de clase y género”. Una producción resultante de esta investigación fue la reconstrucción de la acción de las mujeres durante la huelga de inquilinos de 1907.

La década del '90 inaugura un crecimiento exponencial en el tratamiento de la Historia de las Mujeres, por un lado la sistematización de los encuentros académicos sobre el tema y, por el otro el aumento de las investigaciones y trabajos académicos.

Esto facilitó los lazos entre la militancia feminista y el ámbito académico y el conocimiento regular acerca de las mujeres. Es una década donde surgirán nuevas profesionales, se renovarán problemáticas y preguntas y, se abrirán puertas a nuevos marcos interpretativos.

Toda esta nueva producción también abrirá nuevos lugares para que se puedan alojar las revistas como La Aljaba, Mora o Zona Franca dedicadas con exclusividad a publicar la producción académica feminista. Un gesto precursor que marca toda la década y llega hasta el presente lo realizó el Instituto de Estudios Históricos Sociales -IEHS- de la Universidad el Centro de la Provincia de Buenos Aires en dedicar en el Anuario, N° 5 de 1990 un dossier a Historia y Género. Esta adopción de la categoría de *género* sería el punto de inicio al desarrollo del campo historiográfico al que seguimos asistiendo (Barrancos, Dora; 2014).

La mirada de género se instaló ampliamente en la coyuntura. Dora Barrancos quien en 1991 había publicado un libro sobre el Anarquismo en la Argentina el cual tenía un capítulo sobre el particular feminismo de las/os anarquistas que iba a contrapelo del feminismo epocal, no empleó la noción de género. Eso hizo que comenzara a revisar las matrices conceptuales y que comience a trabajar en contribuciones que dieran cuenta de los cambios a los que se asistía en el campo de la historia.

Mirta Lobato, inscripta esta renovación de la Historia, abordó el tema de las trabajadoras textiles y de los frigoríficos y, dedicó su tesis doctoral a mostrar las condiciones del desempeño femenino en la industria cárnica.

Araceli Bellota y Julia Matesanz revelaron aspectos de la notable actuación de Julieta Lanteri, una de las mayores referencias históricas en materia de feminismo y derechos civiles de las mujeres. Por su parte Graciela Morgade (1997) recopiló una serie de artículos relacionados con la historia de las mujeres en la esfera educativa en el que se revisan circunstancias vinculadas al fenómeno de su participación en el magisterio y en otras tareas pedagógicas.

En los centros educativos del interior la historiografía feminista también mostraba avances importantes y comenzaba a visibilizarse, mencionaré tres para establecer como referencia: en la Universidad Nacional del Centro, Tandil, Provincia de Buenos Aires se consolida el grupo de IEHS trabajando temas de género; en la Universidad Nacional de Rosario, investigaciones de Gabriela Dalla Corte (1994) y María Luisa Mujica vinculadas

con la prostitución a principios del siglo XX; en la Universidad Nacional del Comahue, Nélide Bonaccorsi daba un puntapié inicial en las investigaciones sobre género.

El nuevo siglo ofrece una interesante producción en el campo. Fernando Geil Lozano, Valeria Pita y María Gabriela Ini dirigieron una obra de gran significado, *La historia de las mujeres en la Argentina de la que participaron numerosos/as historiadores/as*. Los tópicos más desatacados de esta obra colectiva fueron “Encierros y Sujeciones”, “Resistencias y Luchas”, “Cuerpos y Sexualidad”. Investigaciones en torno al magisterio femenino de Lucia Lionetti (2000), a la recuperación de las militantes del Partido Unión Cívica Radical de Edit Gallo. Dora Barrancos incursionó en los debate en torno a los derechos políticos de las mujeres.

Lentamente van apareciendo investigaciones sobre las mujeres en las organizaciones político-militares en la década del '60 y '70. Trabajos como el de Pablo Pozzi (2004) *El PRT-ERP. La guerrilla marxista; intentan hacer un análisis histórico y discutir históricamente al PRT*. En él hay numerosos testimonios de mujeres militantes y un capítulo dedicado a la participación de la mujer en el partido.

Vera Carnovale ha publicado varios artículos en los que da cuenta de una mirada muy poco explorada por la historiografía del PRT-ERP y que remite al mundo de los afectos y de los vínculos personales entre los/as militantes.

El trabajo de Alejandra Oberti (2015) propone examinar la participación de las mujeres en las organizaciones armadas (PRT-ERP y Montoneros) y la construcción de la subjetividad revolucionaria a través de una perspectiva feminista, que utiliza a Judith Butler y Gayatri Spivak, estableciendo una crítica al machismo, verticalismo y sexismo que se reproducían dentro de las fuerzas revolucionarias.

Hacer un abordaje metodológico de la historia desde la perspectiva de género implica desarmar la mirada androcéntrica de nuestro campo. Poner al género como categoría analítica es poder pensarlo como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y también es una forma primaria de relaciones significantes de poder y por lo tanto jerárquica que indica supremacía del varón y subordinación de la mujer (Scott, Joan en Lamas, Marta; 1999). Pensarlo de esta manera nos permite poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas como “sujeto histórico” -con poder analítico suficiente para la comprensión de procesos sociales, relaciones de poder y modelos culturales- que debe ser considerada en el análisis e interpretación de los procesos sociales en cualquier tiempo y lugar. Lo que no puede ocurrirle a la historiografía es que la categoría analítica *género* sea sólo una apelación, un marco que se dispone para fijar una escena con la que no se interactúa. Para que esto no suceda lo esencial es poner el acento metodológico en la clave de interrogación, en las tramas categoriales y en las conceptualizaciones, esto nos permitirá descifrar la diferencia que rinde la acción humana sexuada en la dicotomía hombre/mujer (Barrancos; 2004).

3.1 Innovar en la enseñanza de la historia a partir de la perspectiva de género.

Hasta aquí hemos realizado un sucinto estado de la cuestión respecto de los cambios metodológicos y teóricos que se produjeron, sobre todo en el último cuarto de siglo XX y principios del siglo XXI, en el campo historiográfico de nuestro país con respecto a la exclusión de las mujeres del discurso histórico. En este sentido se está haciendo visible en el campo de la producción historiográfica un interesante desarrollo de trabajos que

intentan correr el foco de una historia centrada en la descripción y análisis de los procesos históricos desde una mirada sexuada (masculina) y androcéntrica, a una mirada que los aborda desde las relaciones de poder existente entre los sexos, adoptando de esta forma la perspectiva de género.

Considero que estas transformaciones en el campo de la producción historiográfica vienen acompañadas por cambios que se van produciendo en la sociedad y de los cuales la historia comienza a dar cuenta. Estos cambios no tienen una sola causa, y se producen a partir de políticas públicas llevadas adelante desde los distintos Estados o bien a partir de la influencia y movilización de los movimientos sociales de mujeres y feministas que comenzaron a hacer visibles sus reclamos y la lucha por la ampliación de derechos. Es interesante observar cómo a partir de la incorporación de la “ley de cupo” (en 1994) por la cual una de cada tres candidatos en una lista electoral deben ser mujeres, se reabre un proceso en el cual la mujer va a ser protagonista tanto institucional como socialmente. Lentamente comienza a ampliarse el marco de la mirada y, el desarrollo teórico fue acompañando y dando fundamento a las prácticas tanto institucionales como sociales (Morgade, G.; 2001).

En el campo específico de la educación, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y de la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150, se ha incorporado en muchos de los diseños curriculares jurisdiccionales el abordaje transversal de la perspectiva de género en las distintas disciplinas escolares. El tránsito por distintas instituciones educativas nos permite dar cuenta que existe una dificultad para abordar el marco disciplinar desde una perspectiva de género. Podemos pensar aquí una doble observación: hacia la práctica cotidiana y hacia la propia identidad profesoral. Como ya anticipáramos en el punto **1.1 La enseñanza de la historia en la región alto valle** en donde nos referimos a las distintas formas de ser profesor/a en historia, dijimos que muchas veces los/as docentes nos cobijamos al amparo de la tradición o de lo conocido y, muchas otras nos apoyamos en la enseñanza de una ciencia factual, en la transmisión lineal y en la descripción exhaustiva de los hechos y el espacio. La tarea de aprender constituye una ruptura con un aprendizaje anterior, poner en cuestión nuestras representaciones sociales construidas que cargamos en nuestras mochilas, y construir nuevas. Esta deconstrucción, particularmente necesaria en sujetos con conocimientos, valores y prejuicios -es decir esa combinación de ciencia y sentido común que es el saber cotidiano- fuertemente consolidados a lo largo de una trayectoria vital, resulta también un desafío para abordar la enseñanza de la historia desde esta perspectiva (Morgade; 2001). Por lo tanto la perspectiva de género interpela los nudos centrales en la constitución subjetiva de nuestra identidad individual, nuestra identidad laboral y nuestro posicionamiento disciplinar.

Llegados aquí me parece interesante retomar algunos planteos que realizó Graciela Funes (2013) respecto de la disciplina escolar historia y la enseñanza de la historia reciente para finalizar con la mirada de las feministas.

Sostiene Graciela Funes citando a Cuesta Fernández (2013: 33) que *“la disciplina escolar historia es un arbitrario cultural creado históricamente en razón de las prácticas de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo los/as profesores/as y los/as estudiantes, quienes con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social”*. Siguiendo con la idea de lo planteado en esta cita podemos pensar que existe una relación entre la escuela y el mundo social y cultural, y que la disciplina escolar se construye a partir de los usos sociales y múltiples relaciones al interior de las instituciones escolares produciendo un entramado que registra la dimensión

socio-histórica, la relativa autonomía y la permanencia del conocimiento histórico que se crea en contextos institucionales.

En este sentido es interesante pensar cómo los avances que se han producido en el conocimiento disciplinar, desde la perspectiva de género, son posibles de ser incorporados en la enseñanza de manera que habiliten a pensar en construcciones metodológicas y de conciencia y pensamiento histórico en las nuevas generaciones.

Pensar didácticamente la enseñanza de cualquier proceso histórico presupone una síntesis de opciones. En este sentido, recupero una interesante caracterización que realizan Jara-Salto (2015:11) y que me parece oportuno para el presente trabajo, dicen los autores:

a).- Pensar didácticamente la historia presupone una síntesis de opciones de orden epistemológico (historiografía, teorías del aprendizaje, contextos socio-culturales, tradiciones y enfoques en la enseñanza y definiciones políticas y éticas de las prácticas educativas) y de orden metodológico (modos y contextos de producción del conocimiento disciplinar y escolar, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y criterios para la organización de secuencias didácticas).

b).- Pensar didácticamente la historia presupone identificar claramente las finalidades de la enseñanza. Organizar la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva contribuye a la selección y secuenciación de conceptos/contenidos/temas/problemas que con una mirada atenta al pasado, desde el presente, aventura futuros posibles; en la medida que ofrece oportunidad al estudiantado para construir pensamiento histórico y social que le permita intervenir activamente en la comunidad de pertenecía.

c).- Pensar didácticamente la historia presupone identificar los contextos de la práctica y las prácticas en contextos. Entendemos a “los contextos de las prácticas” como aquellos elementos, aspectos o fenómenos que permiten enmarcar una situación pedagógica, incorporando alguno de esos elementos de manera “aislada” desde una lectura estrictamente analítica. El reconocimiento de alguno de estos elementos puede hacer referencia al contexto institucional, social, familiar, barrial, ambiental o cultural, entre otros. Por otro lado, y no distante de lo anterior, “las prácticas en contextos” nos permiten abordar, en el campo educativo, los modos en los que recursos, estrategias, sentidos y representaciones se despliegan en el acto educativo. De esta manera, incorporamos al análisis de las prácticas el reconocimiento de algunas de estas dimensiones de los contextos que la originan, permitiendo abordar los límites y posibilidades que de ellas se desprenden.

También, por otro lado, enseñar historia es explicar, conceptualizar, comprender las sociedades en el tiempo sobre la base de datos construidos y confrontarlos empíricamente en su complejo encadenamiento temporal; narrar y describir para llegar a la comprensión de significado de acontecimientos y proceso. Hacer historia y enseñar historia es poder encontrar la densidad temporal de los problemas a estudiar en el cruce de diferentes temporalidades, teniendo claro que el pasado no es la única dimensión de temporalidad (Aguiar de Zapiola; 2004).

Partiendo de la afirmación de Aguilar de Zapiola (2004) quien sostiene que “el pasado no es la única dimensión de temporalidad” y, como plantea Siede (2012) que “estudiar Ciencias Sociales o Historia es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella” es que se hace necesario poder pensar la historia desde las diferentes dimensiones de la complejidad social; implica –mirar, analizar y

estudiar- tanto la actualidad como el pasado y el futuro. Analizar el proceso histórico actual permitirá reconocer continuidades y rupturas y/o permanencias. Pensar la enseñanza de la historia desde la Historia Reciente/Presente (HRP) nos posibilitará la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y tensiones históricas.

Entonces, podemos pensar una enseñanza de la HRP desde la perspectiva de género. Como ya dijimos anteriormente el acto de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético-político y el desafío que nos plantea enseñar historia desde la perspectiva de género es poder hacer visible lo invisible en la historia escolar. Enseñar historia desde esta perspectiva no es ubicar a la/s mujer/es como un apéndice de la historia sexuada. En este sentido creo conveniente citar a Joan Scott (1996:59) para luego pensar cuales son algunos de los posibles caminos para construir una enseñanza de la historia no sexuada.

Sostiene Scott:

“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (...) podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (...) Establecido como conjunto de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y organización, concreta y simbólica, de toda la vida social, hasta el punto en que las referencias establecen distribuciones del poder (control diferencial entre recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder (...) el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Cuando los historiadores buscan caminos por los que el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, desarrollan la comprensión de la naturaleza recíproca de género y sociedad, y de las formas particulares y contextualmente específicas en las que la política construye el género y el género construye la política”.

Los niveles de análisis que Scott propone para descubrir cómo se construyen y perpetúan los modelos de género en cada sociedad o cultura son los siguientes:

- **Los símbolos:** los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables. Las funciones sociales que reflejan: como se construyen esas funciones, de qué manera se refuerzan, quiénes las controlan.Cuál es el papel que se le otorga en la vida cotidiana.
- **Los conceptos normativos:** en qué es o ha sido diferente la ley para los hombres y las mujeres. Es posible abordar la jerarquía social entre los géneros, las relaciones de dominación o de poder, la sociedad patriarcal. Poner el acento en estos conceptos desde la historia del presente nos permitirá poder visualizar a lo largo el proceso histórico que analicemos.
- **Realidad que se vive en la sociedad:** en este punto Scott sostiene que el historiador/a debe poner el acento en la experiencia vital de los hombres y las mujeres en los distintos niveles de la organización social, independientemente de lo que dicen las leyes. El objetivo es analizar el papel social que tienen y tuvieron las mujeres.

Pensar la enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva de género teniendo en cuenta estos tres niveles de análisis que propone Scott nos permite reflexionar y debatir sobre el conocimiento histórico que se enseñamos en el aula. Esto nos lleva a pensar y repensar las finalidades de la enseñanza desde la perspectiva de género, también nos llevará a revisar y repensar los contenidos, cuáles son las actividades más apropiadas y los criterios de evaluación que establecemos para enseñar historia. Despejado esto estaremos en condiciones de generar construcciones alternativas a las tradicionales (Salto; 2015:30).

3.2. La construcción de un caso, una historia de vida

A modo de caso tomamos algunos semblantes de la historia de vida¹⁴ de Gladis; militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) de la ciudad de Cipolletti y Neuquén. La entrevista nos ofreció un caudal de información interesantísima, a la vez que nos permitió pensar en una periodización, a partir del propio relato.

De la entrevista se pueden advertir cinco momentos en la vida de Gladis: **1. sus inicios en la militancia; 2. su participación en la organización guerrillera, 3. la cárcel, 4. el exilio y 5. el retorno.** Esta organización temporal, a partir de una particular periodización, nos permitirá ordenar contenidos y secuenciar el proceso socio-histórico. Sabemos, que toda periodización es arbitraria y se construye en tanto interés y preocupación de quien lo aborda con unas claras finalidades. Por otra parte la entrevista nos brinda elementos para trabajar distintas dimensiones del proceso: política, social, cultural, económica, entre otras, y reconstruir un escenario de época, articulando diversas fuentes.

Ahora, ¿porqué recuperar las historias de vida como metodologías para pensar en la enseñanza de estos procesos históricos recientes? Por un lado porque, según Santamarina y Marinas (1999), *jugar con los escenarios posibles facilita la comprensión de las representaciones*, en este caso, que los/as estudiantes tienen sobre los que se les ofrece como aprendizajes. Y, al compartir historias de vida de otros, el interés y significatividad se potencia. Por otro lado, porque centrarse en el modelo de comprensión escénica, nos permite comprender referencias y experiencias vividas en el pasado y el presente. El/la autor/a del relato, según Santamarina y Marinas (1999), otorga mayor o menor relevancia a determinadas interacciones e hitos de su historia, situaciones que se materializan en el grado de reflexión que decide el que relata. En este sentido, la entrevista a Gladis nos sumerge en un pasado protagonizado y revisitado en este acto, cargado de recuerdos, emociones y en cierto punto, también de dolor.

1. Sus inicios en la militancia

Gladis nació en la ciudad de Cipolletti en el año 1952, y proviene de una familia de trabajadores “de la fruta”. Ellos trabajaban durante el verano en las chacras como recolectores y embaladores y, durante el resto del año -en el caso del padre.- como podador y albañil. Durante la entrevista Gladis sostiene que hay un hecho -en el año 1960- que la marca desde su infancia. Este hecho se encuentra relacionado con una huelga de trabajadores de la fruta y en particular con la actitud de una vecina suya que era muy maltratada por el marido y el hijo y que la obligaban a ir a trabajar y a “carnear” la huelga. Según Gladis esta huelga fue muy feroz ya que fue derrotada y el padre tuvo que ir a trabajar al interior de la provincia de Neuquén. Esta situación vivida la marcó,

¹⁴ Dice Ana Lía Komblit (2004) que “*Es necesario diferenciar entre historias de vida y relatos de vida, las primeras, constituyen un rastreo detallado de la historia vital de la persona -al modo de un estudio de caso- los segundos son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador*”. En este sentido, optamos por los relatos de vida, en tanto, son relevante al propósito de nuestro trabajo. La entrevista realizada a nuestra informante son cruzadas con otros relatos, que recuperamos de las producciones de diversos/as autores/as que se han ocupado por la temática.

desde su infancia, para el resto de su vida “en querer ayudar a los demás en todo lo que sea posible”.

Realiza sus estudios primarios en la escuela primaria N° 53 y, los secundarios en el colegio nacional Manuel Belgrano y en el Departamento de Aplicación recibiendo de maestra normal en 1969. Comenzando a trabajar de maestra en 1970 en escuelas periféricas de la ciudad y, a conocer en carne propia la realidad de una gran parte de la sociedad del momento y se planteó “la posibilidad de ayudar a cambiar el mundo”. Por otra parte la participación gremial de sus padres hizo que conociera la problemática de los trabajadores y trabajadoras de la fruta y sus familias. Pensándose “ser un agente de cambio y desarrollar una tarea educativa mejor” es que -en 1970- Gladis comienza a estudiar en la Universidad Provincial del Neuquén la carrera de Lic. en Servicio Social por la noche.

Influenciada por la ebullición de las épocas “se hablaba del Cordobazo, anteriormente el Mayo Francés, se hablaba de Cuba, del Che Guevara, de las movilizaciones de los hippies. Estaban las visiones del estructuralismo que eran todas unas visiones del mundo nuevo”. “Las cosas no eran tan estructuradas, se podían mover, había una dialéctica”. Se nota en el relato de Gladis la influencia del clima de época y de los acontecimientos históricos, de un cambio cultural. Ella sostiene que: “Me fascinaba todo lo que yo pudiera con los conocimientos aprender y volverlos a los trabajadores.”

Otra influencia que tuvo en su vida para la iniciación en la militancia fueron los profesores de la carrera en la Universidad entre ellos Dora Barrancos o Luis María Frum (detenido-desaparecido). Ellos relacionaban los contenidos de las asignaturas con hechos de la realidad y al mismo tiempo les hacían poner en tensión, a los estudiantes, cuál era el rol como profesionales que debían cumplir dentro de la sociedad. Estos aprendizajes llevaron a que los estudiantes participaran en actividades de solidaridad con los trabajadores como por ejemplo los trabajadores del Chocón y del barrio María Elvira en Cipolletti y, al mismo tiempo que se involucraran en las discusiones hacia el interior de la universidad como por ejemplo las reformas de los planes de estudio, la nacionalización y las “tomas” contra los interventores militares.

“Esa era una época de mucha ebullición de ideas, y de que podíamos alcanzar el poder, que eso nos permitía cambiar la sociedad, pero que también veíamos que teníamos que empezar a cambiar desde nuestras actitudes también, no solamente lo teórico sino en nuestra vida diaria. Que se correspondieran nuestras ideas con nuestro accionar”

2. Su participación en la organización guerrillera

“Nosotros en esos cuestionamientos comenzamos a ver que no alcanzaba con ser agentes de cambio desde lo profesional sino que necesitábamos un compromiso político”.

Esta frase es muy clara y nos da la pauta de que Gladis, como una gran parte de los/as jóvenes de la época comienzan a visualizar que los cambios o transformaciones revolucionarios no se harían desde la militancia social sino que era necesaria la participación u organización en un partido. Las distintas propuestas que había y, como “la revolución estaba a la vuelta de la esquina” la llevó a acercarse a las organizaciones armadas las que eran consideradas por nuestra entrevistada como “el ejército sanmartiniano en otras épocas” y, al mismo tiempo se consideraban a sí mismos como agentes de cambio que cumplíamos otro rol.

En la facultad se integra a una célula del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y a su brazo armado el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) aunque aclara que ella no participó de ninguna operación militar. Apoyaba a los/as compañeros/as que si lo hacían.

En la entrevista sostiene que ella participaba del Centro de Estudiantes de la carrera de Servicio Social y que allí militaba también con compañeras/os de la Juventud Universitaria Peronista y, que en varias oportunidades salía a pintar paredones y pegar afiches con ellos/as.

Ante la pregunta de por qué se incorpora al PRT y no a la JUP o Montoneros la respuesta fue: “por el marxismo, me parecía más profundo y no reformista. Son cambios más radicales”.

La actividad militante que realizaban en esa célula universitaria se encontraba vinculada a la lectura de la prensa del partido “El Combatiente” y a trabajar dentro de la carrera de Servicio Social. La célula universitaria estaba compuesta por no más de cinco compañeros/as de distintas carreras, algunos de los cuales “caen” (son muertos) en el monte tucumano.

A partir de la propuesta de profesores de hacer trabajo de campo en la carrera es que comienzan a militar la política del partido en sectores populares de Cipolletti y Neuquén. La actividad política de Gladis se centró principalmente hacia el interior de la carrera de Servicio Social y a la militancia en la universidad. La vida universitaria fue muy fuerte. Al mismo tiempo que militaba y estudiaba, “quienes militábamos en el PRT debíamos ser los mejores alumnos”. La participación política en el PRT y el permanente estudio en la carrera hace que se incorpore como estudiante en distintos proyectos que surgían a partir de las materias de la carrera y que servían para el desarrollo político del partido; todo esto sin identificarse públicamente como miembro del PRT ya que todo el trabajo “era clandestino”.

A partir del 1975, ya con el gobierno de Isabel Martínez, hay un avance de la derecha política en todos los frentes. En la universidad comenzaron las “listas negras” que identificaban a docentes, trabajadores y estudiantes como “peligrosos”. Ya en esta época Gladis era trabajadora de la universidad. Al ver que la situación en la universidad se torna complicada para la seguridad de los/as compañeros/as ella decide volver a trabajar como maestra en Cipolletti y al poco tiempo la detienen.

3. La cárcel

La detención de Gladis se produce en el marco de la persecución a docentes y estudiantes de la carrera de Servicio Social por parte del interventor de la Universidad llamado Remus Tetus¹⁵.

El 10 de junio de 1976 Gladis se encontraba en la casa de unos/as compañeros/as del partido con los que leía la prensa. Ellos/as, al enterarse de la represión desatada por el ejército y la policía, no la dejaron volver a su casa; ya para ese tiempo Gladis vivía en Neuquén y trabajaba en la escuela del barrio Pichi Nahuel en Cipolletti.

¹⁵ La gestión de Oscar Ivanisevich como Ministro de Educación del Gobierno de Isabel Martínez, nombra a partir del 4 de enero de 1975 a Remus Tetu, un exiliado rumano proveniente de la agrupación -filo nazi- Guardia de Hierro de ese país, quien ocuparía simultáneamente el cargo de “rector interventor” de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad Nacional del Comahue.

La policía la buscó en la escuela sin éxito, y toman la decisión de detener a sus padres y abuela en su propia casa, los mantuvieron detenidos sin dejarlos salir durante dos días. Los vecinos le avisan a Gladis de esta situación y para evitar que se los lleven ella decide presentarse en la comisaría N° 69 del centro de la ciudad “tenía un poco de culpa que se llevaran detenidos a mis padres”.

El 14 de junio se presenta en la comisaría, la interrogan preguntándole por sus compañeras y docentes de la escuela de servicio social. El interrogatorio culmina cuando le informan que quién la está buscando es el 5º cuerpo de ejército y que la tienen que entregar. Allí comienza la otra parte de su historia.

La trasladan a la Unidad N° 9 de Neuquén haciéndole firmar la libertad; al tiempo “nos trasladan a un celular y ahí, desaparecemos. Nos decían que nos iban a tirar en la selva tucumana. Nos vendaron y nos llevaron a Bahía Blanca”. Detenida y torturada en el centro clandestino de detención la Escuelita, allí reconoce las voces de las docentes y compañeras Susana Mujica, Cecilia Vecchi, Mirtha Tronelli y Alicia Pifarré.

A fin de mes las trasladan a la cárcel de La Floresta en Bahía Blanca junto a otras compañeras. En esa cárcel había presas comunes y presas políticas. Las presas políticas alojadas en esa cárcel eran fundamentalmente oriundas de la Patagonia y pertenecientes a distintas organizaciones políticas y sociales. En esta cárcel permanece hasta diciembre de 1976 para luego ser trasladada al penal de Villa Devoto, en Buenos Aires.

El traslado de Bahía a Devoto fue a golpes y patadas. Al llegar a la nueva cárcel escucha un diálogo entre una detenida -María Emilia- y una guardiacárcel en donde esta última le dice “que se iba a ir de ahí porque no le gusta lo que viene”, haciendo referencia a la política de terrorismo de estado que implementa última dictadura militar argentina.

La cárcel era una prohibición permanente, no se podía hacer nada. En los recreos no se podía hablar, no se podía hacer gimnasia, no se podía bordar, no se podía cantar, nada. “De acá van a salir locas o muertas” fueron las palabras del inspector Galindez, esto nos da un poco de luz para saber cuál era el destino previsto para los/as detenidas en los penales de la dictadura. Ser un preso/a “blaqueado/a” por el Poder Ejecutivo Nacional no era garantía de supervivencia, a la represión y muchas no resistieron al encierro y a la represión psicológica.

Las presas se encontraban alojadas en un pabellón femenino y en el interior del mismo separadas por organización política, en un ala las presas del PRT y en otra las presas peronistas, pero había momentos en los que no existía esa distinción.

La cárcel fue, en palabras de Gladis, otra etapa de militancia. Fue un lugar de aprendizaje y de resistencia. Se construyeron entre las presas mecanismos de solidaridad que hicieron la vida en la cárcel algo más llevadera. Un ejemplo de eso es el Economato, una especie de fondo común de comestibles que se socializaba entre todas las compañeras del piso sin distinción de organización política ni de aportes al mismo. Esto permitía en alguna medida estar un poco mejor alimentadas. Había raciones dobles para las compañeras que se encontraban embarazadas y/o débiles, etc. Por otra parte también se hacía algo parecido con el dinero para poder comprar o reponer algo de lo consumido en la despensa que tenían los guardias de la cárcel.

El estudio era una parte importante de la estadía en la cárcel. Los diarios estuvieron permitidos por un tiempo. Las organizaciones políticas promovían el estudio de sus

militantes ya que siempre estaba latente la posibilidad de incorporarse nuevamente a la lucha en el exterior de la misma, ya sea porque les otorgan la libertad o por una fuga. El estudio de la realidad internacional, de la realidad, local, de los diarios, de materiales teóricos -historia argentina, historia del partido- y de boletines internos de las organizaciones que se ingresaban de manera clandestina a la cárcel permitían a las militantes mantenerse actualizadas y activas.

La resistencia en la cárcel estaba vinculada hacia los malos tratos de los guardiacárceles como por ejemplo contra las requisas, las requisas vejatorias que al negarse a realizarlas eran enviadas a las celdas de castigo, como también la resistencia a los malos tratos hacia los presos comunes. Hay un hecho en este sentido que relata Gladis que se encuentra vinculado a la denominada masacre en el pabellón 7º, que muestra la solidaridad entre presos/as y la que se ejerció desde afuera del penal. Podríamos pensar que otra forma de resistencia era también el trabajo manual, el bordado, la costura, el tejido, etc. “Estábamos ocupadas todo el tiempo con recreación. Tuvimos un coro y un contracoro, de las ofendidas de no estar en el coro. Estas cosas permitían liberar la cabeza y fortalecerse”.

4. El exilio

El exilio llegó después de tres años de detención en la cárcel de Devoto. Tras un arduo peregrinar por las oficinas militares, la madre de Gladis recibe la noticia de que existe la posibilidad que se le otorgue la libertad vigilada o el exilio. Exiliarse no era una tarea fácil ya que las embajadas abrían cupos para quienes querían salir del país. La oportunidad llegó cuando a raíz del mundial de fútbol de 1979 los exiliados que se encontraban en Europa realizan una gran campaña de solidaridad internacional y, debido a esto Alemania abre el cupo para poder asilar a presos políticos de Latinoamérica solo a quienes no tenían causa del Poder Ejecutivo Nacional.

El 19 de julio de 1979 recibe la noticia que deja el penal de Devoto para salir al exilio en Alemania. Ese día paradójicamente es el aniversario de la caída en combate de Mario Roberto Santucho y también ese día se concreta la victoria de la Revolución Nicaragüense. La despedida en la cárcel fue muy dolorosa debido a que durante el periodo de detención había establecido un círculo de afecto muy fuerte, principalmente con las dos compañeras de celda y con las del pabellón. Los lazos establecidos fueron casi familiares.

Gladis toma la decisión de viajar sola a Alemania, sin acompañante, ya que en ese caso este ocuparía un lugar para otro/a compañera que pudiera exiliarse. Es muy interesante ver en este punto como privilegia los intereses colectivos y la solidaridad con el conjunto a los intereses individuales.

Al llegar al aeropuerto de Sturgarth es recibida por un poeta de Amnesty Internacional que hablaba español “achilenado” y por una maestra alfabetizadora de adultos y se trasladan a una ciudad llamada Uld a 100 km.

Allí es recibida por una organización de solidaridad con los exiliados latinoamericanos conformada por distintos grupos políticos que se encargaba de organizar la vida de los recién llegados en la ciudad. Al ser considerada una “terrorista peligrosa” debía residir en una cárcel de régimen abierto pero esta organización se hace responsable de Gladis para evitar que vuelva a vivir a una cárcel.

Vive junto a una pareja que en esos primeros momentos trata de que se sienta cómoda en su nuevo hogar. Estar exiliada en Alemania es muy complejo debido a que el idioma es una traba importante en las relaciones interpersonales. Quienes reciben a Gladis intentan que ella tenga vinculación con el idioma alemán y las costumbres y, también con el español.

Luego de unos meses Gladis pasa a oficiar de comité de recepción de los exiliados latinoamericanos que llegaban a la ciudad en la que ella residía. El Estado alemán le pagaba a quienes alojaban a exiliados un estipendio por haberlos recibido y ese dinero pasaba a una cuenta de la comunidad argentina de la ciudad con la que se mantenían algunos exiliados.

La vida en la ciudad comenzó a desarrollarse entre el estudio del idioma alemán en la universidad de la ciudad y el trabajo en un grupo de solidaridad con Latinoamérica. También intentó, con una mirada ligada a la política del PRT, “proletarizarse” en una fábrica ya que quería experimentar lo que era la alienación del trabajo en el capitalismo del primer mundo.

Entre agosto de 1979 y marzo de 1980 estuvo sola en Alemania. En ese mes llegó Antonio su novio y futuro marido. Llega en carácter de exiliado por lazo familiar. La llegada de Antonio alivió el exilio pero no era lo mismo. “En el cielo alemán no estaba la estrella del sur ni los álamos de las chacras”. La vida cotidiana de Gladis y Antonio se desarrolló entre el aprendizaje del idioma y la búsqueda de un trabajo que les permitiera integrarse a la comunidad. Según nos relata Gladis, Antonio se integró rápidamente a un grupo de granja para niños en la que aprendían la vida en la naturaleza y el trabajo con animales. Aprovechando que ella era maestra y que ya leía en alemán comienza a trabajar en un jardín de infantes luterano con niños alemanes y de otros países de Europa. Una de las tareas que tenía en el jardín era el rincón de la lectura.

Las actividades políticas estaban relacionadas con eventos de solidaridad con América Latina. Recitales, obras de teatro, ventas de empanadas, todo aquello que sirviera para recaudar fondos para mejorar las condiciones de vida de los/as exiliados/as y para enviar dinero a los distintos países de América.

Uno de los hechos más significativos del exilio para Gladis fue el casamiento con Antonio organizado por la comunidad de exiliados latinoamericanos y por el grupo de solidaridad alemán.

5. El retorno

El retorno a la democracia en nuestro país después de los años oscuros del terrorismo de Estado provoca en la gran mayoría de quienes estaban exiliados/as la esperanza del retorno. Hubo quienes no tuvieron la confianza en que el sistema democrático podía consolidarse y pensaron en la posibilidad que se abriera nuevamente un periodo de democracias restringidas; eso los llevo a no volver al país.

En el caso de Gladis y Antonio regresan a la Argentina luego de seis años de exilio. No lo hacen inmediatamente después que asume Raúl Alfonsín -del 10 de diciembre de 1983- ya que mantenían algunas dudas respecto del nuevo gobierno democrático, por eso el retorno lo emprenden en enero de 1985.

Llegan a la provincia de Tucumán ya que allí Antonio tenía ofertas de trabajo y amigos. La vida en Tucumán no fue fácil. El regreso no fue fácil. La provincia después del Operativo

Independencia llevado adelante por el General Buzzi no era el mejor lugar donde vivir para una pareja de exiliados. Después de un año y debido a la situación económica que atravesaban en esa provincia deciden retornar a Neuquén e iniciar los trámites para la reincorporación como empleada pública después de haber sido cesanteada por la dictadura.

Estos semblantes, de la historia de vida de Gladis, condensan experiencias intransferibles, únicas, pero compartidas por muchas mujeres perseguidas, torturadas y exiliadas, durante la última dictadura en nuestro país. Son pequeños fragmentos de una extensa entrevista, que como dijimos, estuvo cruzada por sensaciones diversas. Una entrevista que nos habilita a pensar en momentos claves en la vida de Gladis, en el contexto de una Argentina que se debate entre dictaduras y democracias.

Los relatos de Gladis, además, nos permiten repensar y reconstruir la memoria de una época. Su palabra, con espesura de temporalidad, nos pone en diálogo con otras reconstrucciones y esta posibilidad nos permite pensar en un dispositivo para enseñar HRP, recuperando la experiencia protagonizada, muchas veces ausentes en otros relatos, de mujeres que hicieron historia.

Capítulo 4

Dispositivo didáctico para la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género.

El conocimiento que proporcionan los estudios de género respecto a las mujeres no puede ser un añadido a lo ya conocido. Los nuevos conocimientos obligan, ineludiblemente, a reestructurar los anteriores que puedan verse afectados por los nuevos. Es decir, la incorporación del género revisa, renueva y enriquece la construcción de conocimiento.

Antonia Fernández Valencia

4. Algunos núcleos de análisis para pensar la enseñanza de la historia en la cultura digital

Creo conveniente iniciar este capítulo con algunas consideraciones respecto de las nuevas formas de alfabetización en el marco de la cultura digital. Emilia Ferreiro sostiene



Gladis, la protagonista

que “la definición de persona alfabetizada es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la cultura escritas de cierta sociedad en determinado momento del desarrollo histórico” (Funes y Arangue; 2015). Parafraseando lo que sostiene esta autora, podríamos decir que no se trata sólo de conocer algunas tecnologías para desarrollar el contenido de la historia y ciencias sociales, sino de poder circular por el entramado de las prácticas sociales en un lugar y tiempo histórico, y que la utilización de las tecnologías ocupen un lugar desatado en la enseñanza y el aprendizaje. Ese poder circular por el entramado de las prácticas sociales se encuentra relacionado con la posibilidad de habilitar nuevos lenguajes para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Sabemos que las disciplinas sociales son disciplinas textuales y que la textualidad electrónica modifica la organización de las argumentaciones, que los autores ya no deciden los límites de un tema, sino que lo hacen los lectores con sus clics a través de las capas de enlaces, que Internet significa asumir una “nueva estrategia” para el aprendizaje, con una filosofía de: “inclúyelo todo; filtralo al final”. Internet es un mundo con límites porosos en el que la autoridad cambia constantemente: siempre hay algo más que se acaba de decir sobre lo dicho. También sabemos que no todos los conocimientos pueden ser capturados en bytes, como tampoco todos los conocimientos son capturados en los libros, de modo que el mejor futuro será aquel en el que conviva la textualidad tradicional y la digital.

La cultura digital nos invita a reflexionar sobre las relaciones dinámicas entre cultura y tecnología, y a pensar con las herramientas de la historia cultural, las innovaciones tecnológicas de hoy y las prácticas sociales que éstas hacen posibles. Se trata, pues, de un diálogo entre lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación.

El conocimiento de nuevos lenguajes diversifica y amplía el capital cultural y la alfabetización ya no es entendida de modo clásico porque estamos frente a alfabetizaciones múltiples que permiten construir conocimiento social e histórico a partir de un trabajo intelectual que ya no es unidireccional y controlado por el docente sino que adquiere una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores (Funes y Arangue; 2015).

En este sentido es necesaria la construcción de un marco pedagógico para las nuevas tecnologías. Es necesario hacer hincapié en el cambio de paradigma que estas exigen y al mismo tiempo facilitan. El cambio de paradigma consiste en pasar de una escuela centrada en la enseñanza (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación) a una escuela centrada no en los/as estudiantes, sino en los aprendizajes. Como sostiene Perrenoud (2004) el oficio de profesor/a se define en, más que enseñar, hacer aprender. En consecuencia la práctica de una propuesta que incluya la cultura digital significa un desafío, ya que involucra un cambio de paradigma. Esto es el pasaje de un modo de enseñanza en el que el/la profesor/a es el que tiene el monopolio de la palabra, a una forma que establece interacciones democráticas en las que el estudiantado construye activamente sus conocimientos en interacción con otros/as, sobre la base de sus representaciones sociales y culturales y, de la interacción del docente (Funes y Arangue; 2015).

Siguiendo este último planteo y, a partir de analizar la entrevista realizada a Gladis surge la pregunta: ¿cómo organizar todos estos insumos para poder desarrollar una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que sea significativa para nuestros/as estudiantes y para nosotros/as mismos como docentes? Una posible respuesta la encontramos en la construcción de un entorno de aprendizaje a partir de la utilización de recursos digitales que nos permitan dar cuenta del periodo que queremos trabajar.

Michel Foucault sostiene que un dispositivo es “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”. (Foucault; 1991:128 – Citado en Davini; 2002: 187).

Por lo tanto para nosotros construir el dispositivo tiene un doble desafío, por un lado, como profesores/as, el de elaborar el material para la enseñanza y por el otro, innovar en nuestras prácticas introduciendo una época, casi ausente en el currículum, en los libros de textos y, fundamentalmente, en muchas de las aulas de historia de la región.

4.1. Dispositivo didáctico: una propuesta para la enseñanza.

El dispositivo digital no es azaroso. Se inscribe en la posibilidad de incorporar las nuevas tecnologías en la enseñanza, no como meros instrumentos novedosos, sino como un potencial para arriesgarse en la construcción de nuevos sentidos en las prácticas educativas. Los cambios producidos en el mundo actual respecto de la utilización de las

tecnologías nos plantean como educadores/as diversos desafíos, entre ellos de qué manera es posible aprovechar la extraordinaria potencialidad instructiva y formadora de la cultura digital en la que se producen aperturas de múltiples pantallas o ventanas y, en la que los/as sujetos que formamos parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje tenemos la posibilidad de explorar ilimitados contextos. Tomamos el concepto de múltiples ventanas o pantallas como ordenador del dispositivo a construir (Pérez Gómez; 2013).

Lo que sigue es una descripción y caracterización -a modo de manual de usuario flexible- de la forma en que se pensó y construyó del dispositivo digital que ponemos a disposición. Como ya dijimos la construcción de este dispositivo no es azaroso y le permitirá al docente -a partir de los materiales seleccionados en cada una de las ventanas- construir una secuencia didáctica de acuerdo con lo que decida trabajar del periodo; por otra parte algunos de los materiales seleccionados, como los videos y fotografías son posibles de trabajar en el aula con las/los estudiantes

En el centro de nuestro dispositivo se encuentra nuestra entrevistada: Gladis, Militante Política en la década de '60 y '70. Al pinchar la foto de Gladis se nos abren cuatro ventanas que podemos denominar ventanas de ingreso y en las que se puede navegar de manera indistinta, esto quiere decir que no tienen un orden o secuencia estricto y que se denominan **LOS AÑOS '60 y '70; LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA, UNA MIRADA DE GÉNERO y LOS JUICIOS EN NEUQUÉN**. Se puede ingresar al estudio y conocimiento del tema por cualquiera de ellas, en tanto la articulación y relación entre ellas permite al usuario/a la comprensión del proceso. De esta manera intentamos pensar una temporalidad que no se encuentre asociada a lo cronológico sino que nos permita trazar una periodización en un continuo "ir y venir", desenrollando y enrollando el hilo del tiempo; desarmando la trama del tiempo lineal. (Pagés; 2008:118).

El o la docente usuario/a del dispositivo, dispone de diversos contextos y escalas para iniciar la presentación y desarrollo de una época controvertida de nuestra HRP. En cada ventana, por la que decida ingresar, encontrará una relación directa con la protagonista y su historia

Mujeres Militantes Gladis, una historia de vida....

Los años
'60 y '70



La
participación
política

Una
mirada
de
género

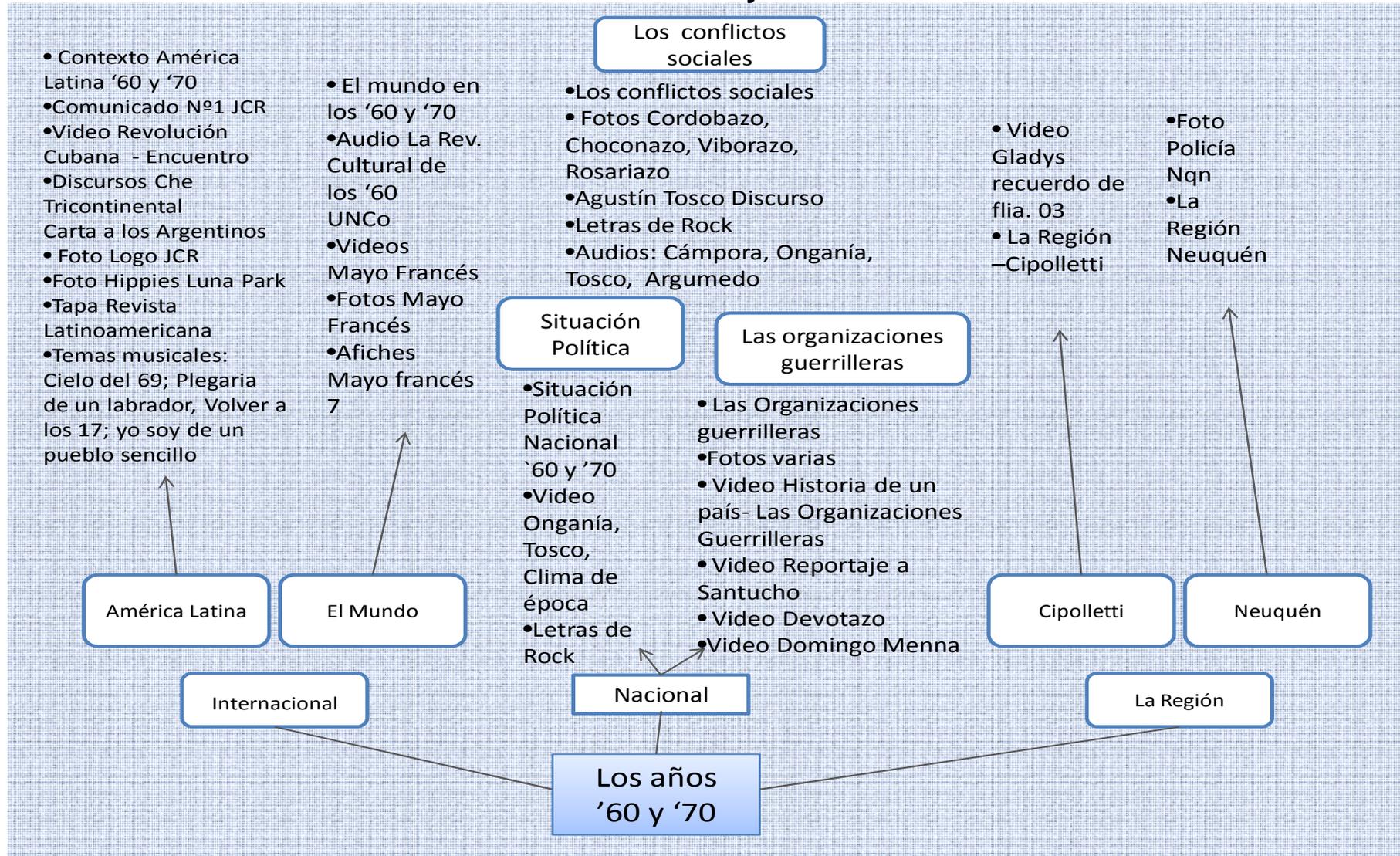
Los Juicios en
Neuquén

Tocando la foto de Gladis comienza el recorrido. A partir de allí se puede ingresar presionando cualquiera de los cuatro íconos

Si decide ingresar por la ventana de **LOS AÑOS '60 y '70** el/a lector/a se encontrará con una época relacionada con el contexto histórico del periodo. Desde esta ventana podemos iniciar un recorrido que nos llevará por tres caminos que nos posibilitan trabajar desde distintas escalas, denominados **INTERNACIONAL** que nos permitirá a su vez visualizar dos nuevas ventanas **AMERICA LATINA** y **EUROPA**. La ventana **NACIONAL** se podrá trabajar la mirada en tres ventanas, del contexto sociopolítico en la Argentina en general: **LA SITUACIÓN POLITICA, LOS CONFLICTOS SOCIALES** que se desarrollaron en algunas provincias del interior y el surgimiento de **LAS ORGANIZACIONES GUERRILLERAS**; y en un tercer camino, es el **LOCAL** que nos llevará hacia **CIPOLLETTI** y **NEUQUÉN** desde donde se podrá abordar la situación sociopolítica en la región del Alto Valle. En cada una de las ventanas que elijan para iniciar el recorrido la/el docente encontrará recursos en formato de videos, fotos, fragmentos de entrevistas y texto que le permitan trabajar con la ventana seleccionada.

En la página siguiente, a modo de ejemplo, el/la lector/a podrá ver alguno de los textos que encontrará en la ventana: Los Años 60 y 70 – Nacional – Conflictos sociales.

Los años '60 y '70



Los conflictos sociales

- Los conflictos sociales
- Fotos Cordobazo, Choconazo, Viborazo, Rosariazo
- Agustín Tosco Discurso
- Letras de Rock
- Audios: Cámpora, Onganía, Tosco, Argumedo

Situación Política

- Situación Política Nacional '60 y '70
- Video Onganía, Tosco, Clima de época
- Letras de Rock

Las organizaciones guerrilleras

- Las Organizaciones guerrilleras
- Fotos varias
- Video Historia de un país- Las Organizaciones Guerrilleras
- Video Reportaje a Santucho
- Video Devotazo
- Video Domingo Menna

- Video Gladys recuerdo de flia. 03
- La Región -Cipolletti

- Foto Policía Nqn
- La Región Neuquén

América Latina

El Mundo

Internacional

Nacional

Los años '60 y '70

Cipolletti

Neuquén

La Región

Los conflictos sociales en el país

La sucesión de alzamientos populares y de movimientos huelguísticos en ciudades y pueblos del interior, volvía evidente el carácter nacional y socialmente heterogéneo del contexto. Córdoba, Rosario, Tucumán, Mendoza, Neuquén enlazaban de hecho los reclamos de universitarios, obreros, pequeños productores rurales, comerciantes y maestros, y ponían de manifiesto el hastío político que la Revolución Argentina había provocado. Al mismo tiempo proliferaban grupos y movimientos de base de la más variada índole, impregnados de una profunda y fuerte crítica a lo existente – en nombre de principios liberadores-, y apuntados a la construcción de una “nueva sociedad”.

El Cordobazo

El Cordobazo fue un alzamiento popular -no espontáneo en la ciudad de Córdoba en el año 1969. Distintos sectores sociales confluyeron en una enorme movilización que fue tomando características insurreccionales y, que estuvo precedida por una serie de movilizaciones a lo largo y ancho del país contra la dictadura de Onganía instaurada en 1966.

Viborazo

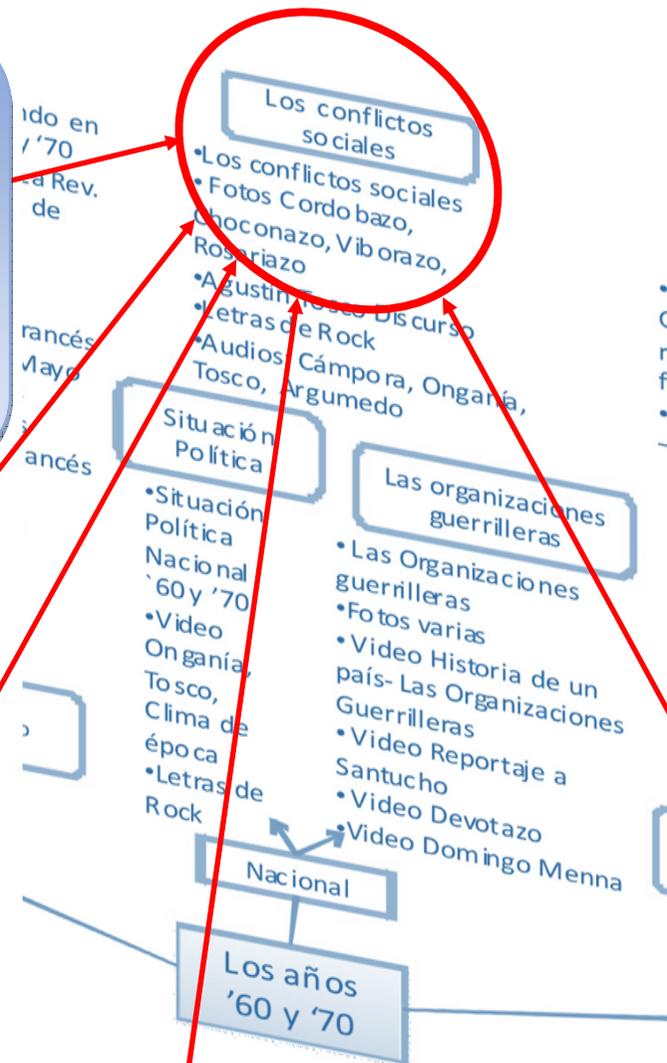
El 1 de marzo de 1971 el gobierno militar del general Roberto Marcelo Levingston, designó como nuevo interventor de la provincia de Córdoba al dirigente conservador José Camilo Uriburu, Ante esta situación la CGT provincial de Atilio López llama a un paro activo contra la intervención y se realiza una concentración. Como respuesta a la movilización social que se había hecho constante en Córdoba, Uriburu, olvidando que estaba en la "provincia rebelde" lanzó su célebre provocación declarando que: *"Confundida entre la múltiple masa de valores morales que es Córdoba por definición, se anida una venenosa serpiente cuya cabeza pido a Dios me depare el honor histórico de cortar de un solo tajo"*. El pueblo cordobés le respondió con un levantamiento popular al que denominaron el Viborazo.

El Choconazo

"La obra del siglo". Así fue anunciada la construcción del complejo hidroeléctrico Chocón-Cerros Colorados por la dictadura de Onganía que se desarrollará en la Pcia. de Neuquén. La inmensidad de la obra y las promesas de salarios altos y condiciones de favorables, atrajeron a miles de trabajadores y sus familias. Sin embargo las condiciones de trabajo y de vida prometidas no eran tales.

El Rosariazo

En abril de 1969 partió hacia la capital provincial la denominada la Marcha del Hambre, miles de manifestantes marcharon desde Villa Ocampo. La movilización enfrentó la represión de la policía y logró ocupar el edificio comunal haciendo renunciar al intendente "porque no sirve para defender al pueblo". Esta pueblada fue el preludio de lo que luego se dará a llamar el Rosariazo.



Al ingresar por la ventana de **LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA** el/la usuario/a comenzará a transitar los caminos de la militancia política de Gladis, nuestra protagonista. Aquí es donde encontrará una importante cantidad de recursos para trabajar el periodo ya que se nos abrirán cinco ventanas que denominaremos:

SUS INICIOS, nos permite dimensionar el contexto familiar y social en el que vivía nuestra entrevistada y en el que aparecen sus intereses por la política. Al mismo tiempo que nos permite ubicar en tiempo y espacio algunos lugares de la ciudad de Cipolletti y Neuquén; los recursos que se encontrarán aquí serán audios, fotos, y periódicos de época, entre otros.

LA MILITANCIA nos sumerge en la trama en que se va construyendo la experiencia militancia política de nuestra entrevistada, desde la militancia gremial universitaria a la política revolucionaria en la organización política PRT-ERP. Aquí encontraremos textos, audios y video de nuestra entrevistada, y videos documentales que cuentan la experiencia de construcción del PRT-ERP, y de sujetos/as sociales que participaron en distintas experiencias armadas. También se encontrará bibliografía específica sugerida. Las imágenes permitirán trabajar el periodo desde lo que ellas dicen o no dicen.

LA CÁRCEL en esta ventana encontraremos audios en los que Gladis relata su experiencia de detención en las cárceles de la dictadura argentina. Un mapa con la localización de los todos los Centros Clandestinos de Detención en la Argentina (CCD) y en particular los de la región. Referencias de Bibliografía sugerida. Tapas de diarios y propaganda de época. También se adjunta un libro de cartas de presas políticas escritas a sus familiares. Este libro tiene cartas que Gladis le dedicó a su novio Antonio; al no ser este pariente de sangre las cartas iban dirigidas a su primo que con gran valentía prestó su documento.

EL EXILIO nos llevará a Europa, en particular a Alemania, lugar donde Gladis por gestiones de su familia ante la embajada pudo irse exiliada. Se encontrarán audios de Gladis recordando y relatando el exilio Alemán y las actividades que realizaba diariamente. También encontraremos fotos para abordar la clase y, materiales documentales y de texto que servirán como texto recomendado.

EL RETORNO AL PAÍS está referido a un doble retorno que se produce en la Argentina, el retorno de la **DEMOCRACIA** y el retorno de **GLADIS y ANTONIO**. En esta ventana se podrán ver textos que permitan dar cuenta del retorno a la democracia en la Argentina, referencias bibliográficas para trabajar el periodo, audios, fotos.

La Participación Política

- 01_ Quién es Gladis
 - Videos Gladis: 02; 03 ; 04 y 05
 - 06_ Fotos Gladis
- 01_ La militancia Juvenil
 - 02_ Libro Recomendado
 - 03_ Libro Recomendado
 - 04_ Sinopsis Gaviotas Blindadas parte 1
 - 05_ Sinopsis Gaviotas Blindadas 2
 - 06_ José Echenique - Mov. Estudiantil Comahue 1970-1976
 - 06_ Marcha del ERP
 - 07_ Marcha de Montoneros
 - 08_ Audio A Vencer o Morir
 - 09_ Audios Gladis
 - 10_ Videos Sugeridos

Sus Inicios

La Militancia

- 01 La detención y la cárcel
- 02 Documental Gaviotas blindadas 2
- 03 Sinopsis Gaviotas 2
- 04 Mapa CCD
- Video Gladis
- 05 Tapa Clarín
- 06 Fotos Mundial
- 07 Tema musical Masacre Pabellón 7º
- 08 Cartas Gladis
- 09 Libro Nosotras Presas Políticas

La cárcel

La participación política

- 01 El Exilio
- 02_ Pensar_ la_ Dictadura_ Cap. 3
- 03_ Sinopsis Gaviotas
- 04_ Documental Gaviotas blindadas 2
- 05_ Fotos Gladis
- Videos Gladis
- 06_ Memoria y Dictadura

El Exilio

- 01_ El Retorno_ al_ pais
- 02_ Video Gladis
- 03_ Foto_ Gladis

El Retorno al país

Tocando la ventana **La Participación Política**, abre la posibilidad de ingresar por distintas ventanas que nos abren el recorrido la vida de Gladis

La militancia Juvenil

Hacia finales de la década del 1960, en un contexto internacional convulsionado por los avances de distintos procesos revolucionarios, y al calor del descontento popular frente a la dictadura instaurada por Onganía en 1966, tomó cuerpo en la Argentina un proceso de movilización de masas sin precedentes hasta mediados de 1976, cuyos protagonistas indiscutidos fueron el movimiento obrero y la juventud. Este proceso contestatario expresaba, en lo inmediato, la lucha contra la dictadura y la puja por una distribución más equitativa del ingreso, es decir más favorable a los sectores populares y medios de la población. En términos generales, evidencia una voluntad colectiva de alterar un orden socio-cultural y económico existente -el capitalismo dependiente-, señalado como fuente de desigualdades e injusticias sociales.



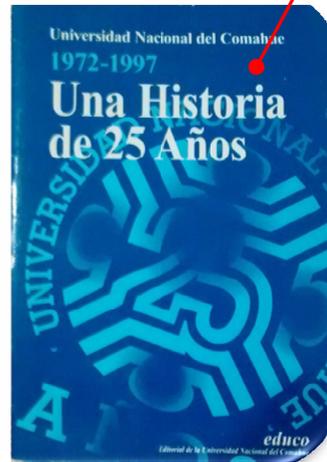
- 01_ La militancia Juvenil
- 02_ Libro Recomendado
- 03_ Libro Recomendado
- 04_ Sinopsis Gaviotas Blindadas parte 1
- 05_ Sinopsis Gaviotas Blindadas 2
- 06_ José Echenique - Mov. Estudiantil Comahue 1970-1976
- 06_ Marcha del ERP
- 07_ Marcha de Montoneros
- 08_ Audio A Vencer o Morir
- 09_ Audios Gladis
- 10_ Vídeos Sugeridos



Libro Recomendado:

AA.VV (1998). Una Historia de 25 años. 1972-1997. Universidad Nacional del Comahue. Ed. EDUCO.

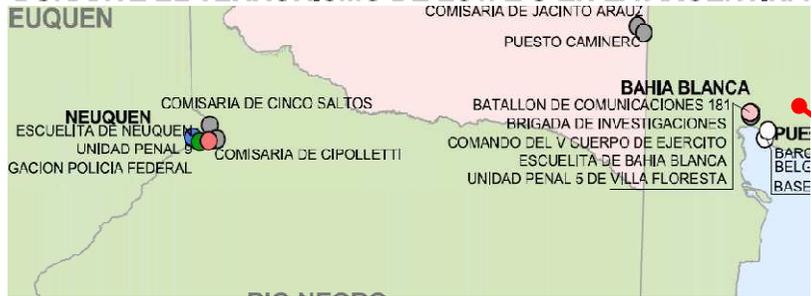
Capítulo 2: La Universidad Nacional del Comahue en los años '70: de la rebelión creativa a la reacción autoritaria.



La Militancia



CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN DURANTE EL TERRORISMO DE ESTADO EN LA ARGENTINA



- 01 La detención y la cárcel
- 02 Documental Gaviotas blindadas 2
- 03 Sinopsis Gaviotas 2
- 04 Mapa CCD
- Video Gladis
- 05 Tapa Clarín
- 06 Fotos Mundial
- 07 Tema musical Masacre Pabellón 7º
- 08 Cartas Gladis
- 09 Libro Nosotras Presas Políticas



Nosotras. Presas Políticas.

Es un libro que recopila las cartas escritas por las presas políticas del Penal de Vida Devoto – Buenos Aires a sus familiares durante la detención. Entre los años 1973 y 1983

Las cartas que escribe Gladis estaban dirigidas a su primo Miguel Ángel por ser pariente de sangre pero en realidad eran para Antonio, su novio y compañero de vida hasta su fallecimiento



Cartas intercambiadas entre Gladys y Antonio se encuentran en:

- Capítulo 03 - Cartas de 1977 – página 98 – 22 de agosto 1977
- Capítulo 04- Cartas de 1978 – página 25 – 12 de febrero de 1978
- Capítulo 04- Cartas de 1978 – página 44 – 15 de marzo de 1978
- Capítulo 04- Cartas de 1978 – página 97 -17 de junio 1978
- Capítulo 04- Cartas de 1978 – página 232 - 18 de diciembre 1978
- Capítulo 05- Cartas de 1979 – página 10 – 02 de enero 1979
- Capítulo 05- Cartas de 1979 – página 29 – 29 de enero 1979
- Capítulo 05- Cartas de 1979 – página 44 – 07 de marzo 1979
- Capítulo 05- Cartas de 1979 – página 80 – 07 de mayo 1979

La cárcel



Audio: PABELLÓN 7º- Indio Solari

El exilio

El exilio llegó después de tres años de detención en la cárcel de Devoto. Tras un arduo peregrinar por las oficinas militares, la madre de Gladys recibe la noticia de que existe la posibilidad que se le otorgue la liberación vigilada o el exilio. Exiliarse no era una tarea fácil ya que las embajadas abrían cupos para quienes querían salir del país. La oportunidad llegó cuando a raíz del mundial de fútbol de 1979 los exiliados que se encontraban en Europa realizan una gran campaña de solidaridad internacional y, debido a esto Alemania abre el cupo para poder asilar a presos políticos de Latinoamérica solo a quienes no tenían causa del Poder Ejecutivo Nacional.

El 19 de julio de 1979 recibe la noticia que deja el penal de Devoto para salir al exilio en Alemania.

Ese día paradójicamente es el aniversario de la caída en combate de Mario Roberto Santucho y también ese día se concreta la victoria de la Revolución Nicaragüense.



- 01 El Exilio
- 02_Pensar_la_Dictadura_Cap. 3
- 03_Sinopsis Gaviotas 3
- 04_Documental Gaviotas blindadas 3
- 05_ Fotos Gladis
- Videos Gladis
- 06_Memoria y Dictadura



Actividad Teatral realizada por los exiliados en Alemania. Foto cedida por Gladis

El Exilio

Memoria y Dictadura

Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos

"¿Es posible que el antónimo de 'el olvido' no sea la memoria sino la justicia?"
Yosel A. Yerushalmi

Proyecto diseñado por la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

Prof. Ana Chantreau
Prof. Francisca Di Carlo
Lic. Belén Friezman
Prof. Yolanda Funes
Prof. Alicia Herbón
Lic. Eugenia Rubió
Dr. Carlos Schröder
María Cecilia Azzoneguit
Cecilia Durantini
Flora Gira
Paula Topasso
Mariana Vera

DIRECCIÓN GENERAL DE DERECHOS HUMANOS

gobBsAs

ASAMBLEA PERMANENTE POR LOS DERECHOS HUMANOS

La ventana de **LOS JUICIOS EN NEUQUÉN** aborda los juicios de Lesa Humanidad que se desarrollaron en la ciudad de Neuquén a partir del año 2012, en el marco de la causa denominada La Escuelita II y, del cual nuestra entrevistada fue una de las protagonistas como testigo. En esta ventana el/la docente podrán encontrar: la referencia de la página web de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Neuquén en la que encontrará material didáctico para trabajar el tema. Videos relacionados con: la historia de las Madres de Plaza de Mayo Filial Neuquén; uno realizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue y, un reportaje realizado por Cartago Televisión a la Dra. Beatriz Gentile, Delegada de la Secretaría de DD.HH de Nación entre los años 2004-2014. También fotos que permiten trabajar el tema desde las imágenes y, por último un capítulo de Pensar la Dictadura, material producido por el Ministerio de Educación de la Nación.



Los Juicios de Lesa Humanidad en Neuquén

"Adonde vayan los iremos a buscar", dice una de las consignas que los organismos de derechos humanos expresan en cada marcha para repudiar a los represores que actuaron durante la dictadura militar", afirmó Noemí Labruno, integrante de la Asamblea por los Derechos Humanos (APDH) de Neuquén, a la hora de reflexionar acerca de la importancia del tercer juicio oral y público por delitos de lesa humanidad a cinco represores que actuaron en la región, proceso que comenzó a las 9:30 en el Salón Verde de AMUC (Avenida Argentina al 1500).

Es el tercer proceso judicial contra acusados por un total de 56 víctimas, cuyos casos también fueron parte de los juicios realizados en 2008 y 2012.

El Tribunal Oral Federal 1, conformado por los jueces Leánidas Moldes (presidente), Richar Gallego y Diego Barroetaveña, convocó a 61 personas para que declaren como testigos. Como juez sustituto fue designado Luis Losada.

Como fiscales estarán Marcelo

Glade al salir de la audiencia del juicio de la Escuelita II. Foto Yamil Regules

- Texto A quienes y por qué se juzga
- Pagina web APDH
- Fotos varias
- Pensar la Dictadura Cap 4
- Tema La Memoria - León Gioco.
- Referencias



La ventana que refiere a **UNA MIRADA DE GÉNERO** le permitirá a la/el docente usuario/a del dispositivo actualizar la bibliografía que aborda el tema de las organizaciones armadas en la Argentina desde una perspectiva de género, audios de nuestra entrevistada y también bibliografía general respecto del abordaje de esta perspectiva en las aulas historia y ciencias sociales.

Mirar la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género

Autor: Diego Arangue

El acto de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético- político y el desafío que nos plantea enseñar historia desde la perspectiva de género es poder hacer visible lo invisible en la historia escolar. Enseñar historia desde esta perspectiva no es ubicar a la/as mujer/es como un apéndice de la historia sexuada sino es pensar a las mujeres como parte de los procesos socio-históricos, culturales, políticos y económicos. Es pensar a las mujeres en la dimensión de sujetas sociales que tienen un lugar en la historia enseñada en nuestras escuelas.



Fuente: www.voltaire.net.org

* Mirar la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género.
 * Libro: Alejandra Oberti. Las Revolucionarias. Militancia, Vida Cotidiana y Afectividad en los setenta
 * Ponencia: Vera Carnovale. Lazos de sangre. Subjetividad femenina en el PRT
 * Ponencia: Sandra Marina. Subjetividades y memoria de mujeres ex-militantes del PRT-ERP.
 * Fotos para trabajar en clase la militancia cotidiana de las mujeres.

Una mirada de género



Conducción de Montoneros. Un detalle a mirar es la cantidad de mujeres. Fuente: www.educ.ar

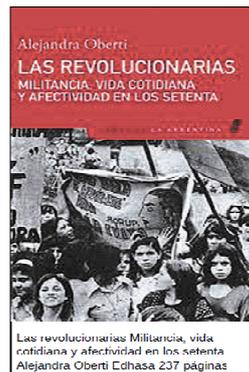
MUJERES EN ARMAS

Con una perspectiva de género, teoría feminista y el énfasis en la vida cotidiana, Las revolucionarias se constituye en un valioso aporte de Alejandra Oberti al estudio de los años '70, en línea con otros libros publicados en los últimos años sobre el tema.

Por Andrés Tejada Gómez

Una nutrida gama de autores se han tomado la molestia de reflexionar sobre el convulsionado período de los años '70. El atroz punto de inflexión donde la violencia se impuso como perspectiva de cambio, o herramienta de conservación y acumulación de poder. Todavía persiste la impresión de concebir esos años como una etapa cubicrta de encarnizados interrogantes y espantosas yuxtaposiciones. Desde diversos campos teórico-discursivos han intentado iluminar los aspectos más disímiles de las prácticas revolucionarias. Los años 70 todavía están vigentes, moldeando nuestros dilemas e interpelaciones éticas. Sin embargo, debemos recurrir a la reflexión de Alejandro Kaufman: "La imaginación utópica estaba dotada de la capacidad de enunciar la verdad de la injusticia, pero no era capaz de enunciar la injusticia de su propia verdad".

Las revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta es el resultado de la tesis de doctorado de Alejandra Oberti, socióloga de profesión. Su atinado texto pretende inmiscuirse en la intimidad de las mujeres que tomaron parte de las agrupaciones Montoneros y PRT-ERP. A través de una perspectiva feminista, que utiliza a Judith Butler y Gayatri Spivak como referentes teóricos insoslayables—además de Elizabeth Jelin— se establece una ruta crítica al machismo, verticalismo y sexismo que se reproducían dentro de las fuerzas revolucionarias. Indagando en documentos y archivos de las organizaciones, se consulta el control armazónico que se establecía entre los vínculos del deseo, la pasión, la



Creemos que la utilización de este dispositivo, por parte de los/as docentes, es un aporte para la organización de secuencias didácticas que puedan abordar este periodo de la HRP de nuestro país. Por otra parte tomar la perspectiva de género para abordar la historia, también nos abre una posibilidad de pensar la enseñanza de la historia desde un lugar nuevo en el que se incorpora a las mujeres no como un apéndice del sexo masculino, sino como protagonistas activas y partícipes desde el lugar que hayan asumido en el proceso histórico.

Al mismo tiempo proponernos trabajar desde la perspectiva de la historia de vida de una protagonista del intenso periodo de disputa hegemónica que se abre a partir de la caída del peronismo en 1955 y que, al mismo tiempo fue partícipe de una de las experiencias políticas más intensas de la historia argentina, nos sumergen en la posibilidad de pensar la HRP desde sus protagonistas y, construir secuencias didácticas desde historia de vida de una militante política que aún hoy continúa dando testimonio de su historia y aportando a la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro. Mimeo. CRICSO. Rosario.

Aguiar de Zapiola, Liliana (2004). La historia del presente en la enseñanza. Metáforas/Relatos/Categorías teóricas: una trama posible, en Funes, Alicia Graciela (Comp.) La Historia dice Presente, en el Aula. EDUCO. Neuquén. 1° Edición.

Barrancos, Dora (2004). Historia, Historiografía y Género. Nota para la memoria de sus vínculos en la Argentina. Revista La Aljaba –segunda época-. Volumen IX. 2004/05

Carnovale, V. (2010) La guerra revolucionaria del PRT-ERP. Revista Sociohistórica N° 27, 41-75. en Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4876/pr.4876.pdf

Davini, M. C (Coord.) (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers editores.Bs. As.

Favaro, Orieta (Comp.) (2005). Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina. Buenos Aires, Ed. La Colmena, CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura.

Funes, Alicia Graciela (2010). Las historias enseñadas. Futuros posibles. Revista Novedades Educativas. Año 22, N° 235, Julio, Buenos Aires

Funes, Alicia Graciela (2013). Las Historias Enseñadas. Utopías y Prácticas. EDUCO. Neuquén

Funes, Alicia Graciela (Comp.) (2014). Enseñanza de la Historia Reciente: Malvinas, dictaduras y ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001: ¿qué efemérides? Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Funes, Graciela y Arangue, Diego (2015). Pensar lo digital ¿nuevas formas de alfabetización en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Ponencia. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia. Chubut.

Hobsbawn, Eric (1998). Historia del Siglo XX, Buenos Aires, Crítica
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepycuncoma/20110414103131/favaro.pdf>

Jara, Miguel – Salto, Víctor (2015). Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. Ponencia. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.

Jara, Miguel (2009). El tratamiento de la historia y de las ciencias sociales en los libros de textos escolares de Catalunya. Dimensiones Epistemológicas y Didácticas. Revista Denuncia y Anunciación. Año 11, N° 21, IFD N° 12 – IFD N° 9, Neuquén.

Jara, Miguel; Blanco, Laura; Muñoz, María E. (2006). Mundos de vida en el tiempo. La historia reciente/presente en el C.B.U rionegrino, REVISTA ESCUELA DE HISTORIA, Año 5, Vol. 1, Nº 5, Año 2006, Salta.

Kornblit, Ana Lía (2004). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Lafont, Marcelo (2007). Lucha de clases y posmodernidad: la huelga docente del 2007 en Neuquén. Neuquén, Editorial Kuruf.

Lamas, Marta (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Revista Papeles de Población, vol. 5, núm. 21, julio-septiembre, pp. 147-178. UNAM. Toluca. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>

Lopes Louro, Guacira (Comp.) (2004). "O corpo educado. Pedagogias da sexualidade", Belo Horizonte, Ed. Autêntica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

Morgade, Graciela (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

Muñoz, María Esther; Salto, Víctor (2005). El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado de la situación. Revista Reseñas de la enseñanza de la historia. Nro. 3.

Nicanoff, Sergio; Rodríguez, Sebastián (2006). La "Revolución Argentina" y la crisis de la sociedad. Pasados presentes: política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea. AA.VV., Editorial Dialektik, Buenos Aires

Normativas 1. Ley de Educación Nacional; Res CFE 188/12; Res CFE 201/13. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

Normativas 2. Resoluciones del Consejo Federal de Educación acerca de los niveles del sistema educativo. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

Normativas 3. Leyes nacionales y resoluciones del Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

Oberti, Alejandra (2015). Las Revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta. Edhasa. Buenos Aires.

Pagés, Joan; Santiesteban, Antoni (2008). Cambios y continuidades: aprender la Temporalidad Histórica, en Jara, Miguel A. (Comp.) Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas. EDUCO. Neuquén.

Pérez Gómez, Aníbal. (2013) "La era digital. Nuevos desafíos educativos". Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, enero-junio, México, pp. 47-72.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467010>

Pico, Fabián (2006). Memoria Histórica para adolescentes: dictadura y derechos humanos en Argentina. Homo Sapiens, Rosario.

Portantiero, Juan Carlos (2003). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual. Biblioteca Virtual Universal. www.biblioteca.org.ar/libros/656182.pdf

Posse, Susana. (2014). "La obligatoriedad de la educación secundaria en Río Negro: Historia reciente de las políticas educativas y los modelos curriculares provinciales 1983 - 2013". Ponencia. VI Jornadas de Historia de la Patagonia. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

Pozzi, Pablo (2004). Por las sendas argentinas: el PRT-ERP, la guerrilla marxista. Imago Mundi. Buenos Aires.

Resolución 235/08. Anexo Diseño Curricular. Ministerio de Educación y DD.HH. Provincia de Río Negro.

Resolución 3246/10. ANEXO III Diseño Curricular - pago. 1 a 102 - ORIENTACION Ciencias Sociales. Ministerio de Educación y DD.HH. Provincia de Río Negro.

Resolución 3246/10. INDICE y ANEXO I Formación General - pago. 1 a 49 - Ministerio de Educación y DD.HH. Provincia de Río Negro

Salto, Víctor. (2015). Enseñanza de la historia política (reciente) en la formación inicial del profesorado. Trabajo Integrador Final. Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (mención Historia). FACE. UNCo. Cipolletti.

Sánchez, Raquel; Miralles, Pedro. (2014). Pensar a las mujeres en la historia enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 278-298, jan./abr.

Scartritti, Susana (Comp.) (2006). Pasados Presentes: política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea. Dialektik. Buenos Aires.

Scott, Joan (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta (Comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.

Siede, Isabelino. (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza, en Siede, Isabelino y Beatriz Aisenberg, Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Tortti, María Cristina (1999). Protesta Social y "Nueva Izquierda" en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional, en Alfredo Pucciarelli (editor) La primacía de la política. Lannuse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN. Eudeba. Buenos Aires