



Escuela
Pública
Argentina

AÑO 1 - NÚMERO 1 - NOVIEMBRE DE 2025

REVISTA

129

>>>>

EDUCACIÓN SUPERIOR
FORMACIÓN DOCENTE

REVISTA

129 >>>>

Educación Superior Formación Docente

PUBLICACIÓN DE LA *REVISTA 129 >>>>*

PRIMERA EDICIÓN - NOVIEMBRE 2025

PUBLICADA Y EDITADA POR EL ISFD 129 (JUNÍN, BS. AS)

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EQUIPO EDITORIAL DOCENTE:

MARCELO MAGGIO

MATÍAS PETTINAROLI

MARÍA LUJÁN MARCACCIO

JUAN PABLO ORTEGA

CRISTIAN GUARINOS

LUCAS LAVÍOLA

EQUIPO DIRECTIVO

DIR. MAURICIO MADREA

VD. MARÍA PAULA SANCHEZ

REG. JOSÉ MARÍA ROLDÁN



Sobre esta Revista >>>>

Esta revista nace del intento de habilitar otros modos de conocernos y dar a conocer lo que hacemos en nuestro Instituto 129. Fue y es posible gracias al trabajo de Equipos Institucionales que el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires decidió conformar en el marco de los nuevos cambios curriculares en el año 2023, en instancias de financiar horas de trabajo docente para actividades de investigación, extensión y fortalecimiento pedagógico e institucional.

Quienes hemos sido parte de este trabajo, creemos que no hay educación de calidad sin financiamiento e inversión públicas. Este primer número de nuestra revista, afianza y promueve una tarea central de la Formación Docente: la producción y difusión de conocimiento.

Esta revista no fue sometida a revisiones orientadas a estandarizar estilos de redacción y/o escritura. Preferimos que la polifonía escape a los mecanismos de formateo. Del mismo modo, podrá usted advertir -sugerimos indagar- tensiones, contradicciones, problemas y diferentes posicionamientos ideológicos. Tal vez sea este trabajo, un aporte más para pensar/nos y redescubrir/nos desde nuestras diferencias, para, desde allí, comenzar a pensar aquello que, sin lugar a dudas, tenemos en **común**.

En momentos de vértice y aceleración, les proponemos una pausa. Que sea fecunda su lectura y que todo aporte, por más modesto que sea, nos aliente a seguir **encontrándonos** con ánimos de reflexión.

Índice >>>>

4 EDITORIAL

5 “LA DOCENCIA DEBE SER CAPAZ DE INTERPELAR REFLEXIVAMENTE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE TENEMOS COMO SOCIEDAD”

Por Marcelo Maggio. Entrevista al Director Institucional, Mauricio Madrea

10 PENSAR LA DOCENCIA: ENTRE LA CRISIS Y LA NOVEDAD

Por Mariana Olmedo

17 AGUA VERDE NO ES VENENO: CIENCIA, COMPROMISO Y COMUNIDAD

Profesorado de Biología

19 UN ANUARIO PARA HACER HISTORIA

Profesorado de Historia

20 LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL INSTITUTO SUPERIOR: LAS JORNADAS INSTITUCIONALES COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y REFLEXIÓN

Equipo Editorial

23 INAUGURACIÓN DEL ARCHIVO DE LA MEMORIA EN EL ISFD N° 129

Por Mariángeles Zapata

26 LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR COMO EXPERIENCIA ARTIFICIAL

Por Marcelo Maggio

30 LAS ESPLÉNDIDAS AMARGURAS DE EZEQUIEL MARTÍNEZ ESTRADA

Por Andrés Russo

32 VIDA E HISTORIA

Por Juan Pablo Ortega

36 ELLAS SOLO QUIEREN JUGAR

Por Débora Camuratti

39 UNA TRADICIÓN QUE CRECE: EL DÍA DE LAS INFANCIAS

Por María Paula Sanchez

42 EL MUNICIPIO ES EL LUGAR DONDE EL PUEBLO PUEDE EJERCER SU PROTAGONISMO. ENTREVISTA A JUAN JORGE BARBERO

Por Matías Pettinaroli y Lucas Lavítola



EDITORIAL

Vivimos tiempos complejos, tiempos en los cuales la capacidad de pensar críticamente, generar conocimiento y aportar propuestas, resultan tareas centrales. Comunicar esos pasos, sean elocuentes o silenciosos, es también y sin dudas, una de esas tareas.

Este proyecto nace desde uno de los Equipos Institucionales conformados a partir de cambios curriculares en la formación docente. El propósito es llevar adelante una revista que permita difundir nuestras producciones, actividades, hitos, pensamientos, proyectos, celebraciones, dudas... en fin, todo lo que generamos en el aula, entre estudiantes y docentes. En este sentido, la **Revista 129** busca ser un espacio de encuentro para toda la comunidad del Instituto.

Destacamos la posibilidad que se abre de fortalecer la identidad institucional al poner en valor la historia y el legado de las distintas gestiones a través de los años. Contar la historia del instituto, nuestra historia, resulta central para que la comunidad tenga puntos de referencia en dónde mirarse y reforzar el sentido de pertenencia.

Además, a través de la publicación de producciones académicas de estudiantes y docentes, buscamos destacar

el esfuerzo y la dedicación que se da en la búsqueda y generación de conocimiento y, por consiguiente, el compromiso con el trabajo y la formación docente.

Finalmente, este trabajo tiene como objetivo dejar constancia de sucesos institucionales significativos: desde eventos académicos y culturales hasta logros individuales y colectivos. Queremos que esta revista sea un testimonio de todo lo importante que nos acontece como comunidad educativa.

Más allá de estos objetivos, la revista pretende ser el resultado de la colaboración entre estudiantes y profesores y al mismo tiempo un recordatorio de la importancia del esfuerzo conjunto y del construir junto a otras/os.

Agradecemos a la institución que permite llevar adelante este proyecto y a quienes van a sumarse con sus aportes. También a los futuros lectores, porque el contenido se completa en la lectura (con ustedes, que ya nos están leyendo). Las puertas quedan abiertas y esperamos que la palabra circule y se expanda para que todas las voces resuenen con el correr del tiempo.

¡Nos leemos!

Equipo Editorial de la Revista 129

“LA DOCENCIA DEBE SER CAPAZ DE INTERPELAR REFLEXIVAMENTE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE TENEMOS COMO SOCIEDAD”

POR MARCELO MAGGIO

La Escuela siempre es foco de debates y también es observada como el espacio desde el cual se deben resolver las crisis que vive la sociedad. Pero, ¿puede asumir esa responsabilidad la docencia? ¿cómo se piensa la formación docente desde un Instituto Superior? ¿qué modelos y valores acompañan la formación para el futuro profesional?

Desde las aulas del ISFD N° 129 se pueden estudiar trayectos de formación docente que recorren diversos campos y disciplinas del saber científico. Historia, Geografía, Filosofía, Literatura, Inglés, Informática, Biología y Química, son los profesorados que actualmente brindan la formación de docentes para nuestras escuelas secundarias y jardines de infantes. Más de setecientos estudiantes pasan por sus aulas diariamente, en una expresión de diversidad social y geográfica que enriquece día a día el tránsito por el Instituto. La búsqueda de la graduación, en el marco de una realidad que golpea, es un gran desafío, tanto desde su recorrido como lo que implica su posterior ejercicio.

Decidimos conversar con Mauricio Madrea, Director de nuestra institución, para abordar estos desafíos y conceptos de la docencia y plantear los problemas que se abren. ¿Sigue siendo la educación la clave para esta particular sociedad del conocimiento? ¿De qué manera nos afecta la creciente mercantilización de la vida que se promueve desde el poder?

Nuestro Instituto ofrece estudiar diversas carreras docentes. Pero la actualidad, sea salarial o social, nos muestra que se trata de una profesión cargada de tensiones y desafíos. ¿Se puede definir qué es ser docente hoy?

Es una pregunta que invita reflexionar en torno al problema de la identidad y del sentido de nuestro trabajo docente ¿qué es lo que hacemos? ¿para qué lo hacemos? Cuando intentamos responder a estas preguntas, comenzamos a transitar por posiciones complejas e intersecciones que remiten a modos de entendernos y de concebir la docencia y la educación. Profesionales de la enseñanza, funcionarios, agentes de Estado, trabajadores/as de la educación, intelectuales transformativos, son algunas definiciones y aproximaciones que algunas tradiciones e itinerarios teóricos nos acercan para pensarnos y que conviven en nuestras representaciones con ambigüedades y tensiones en definiciones de lo que somos, creemos y debemos ser.

Nuestro trabajo como docentes es enseñar. Creo que cuando enseñamos reflexionamos sobre nuestros modos de ser, pensar y estar en el mundo, recuperando reflexivamente legados y herencias de nuestra cultura para dotarlos de sentidos. Creo esos sentidos deben aportar a construir sociedades menos individualistas, menos violentas, más solidarias, más justas, más democráticas y más inclusivas. Nuestro trabajo asume el sentido de contribuir a pensar la vida en comunidad, de cómo hacer posible una vida juntos/as.

Por ello, creemos necesario problematizar las posiciones que conciben el trabajo docente como una tarea individual, aislada, solitaria, y también neutral y apolítica.

Delinear eso que llamamos lo común, lo público, implica una fuerte reflexión que nos permita construir y asumir posiciones ético—políticas que se sitúan en el terreno de la no neutralidad. Ser docentes hoy implica pensar y reflexionar sobre el mundo en que vivimos y asumir posiciones que nos pongan en el camino de construir experiencias que revitalicen los vínculos y los proyectos en comunidad. Por eso nuestro trabajo es inminentemente político.

En estos días, ser docente remite a seguir construyendo resistencias ante discursos y posiciones que desafían cotidianamente la posibilidad de pensar una vida en común. Competencia, individualismo, meritocracia, libre mercado, privatismo, reducción del Estado, desregulación, son algunos de los términos que, sin demasiada novedad, vuelven a poner en jaque la persistencia del tejido social. Nuestra trabajo hoy cobra sentido en la reflexión que nos permite pensar, desarmar, analizar y recuperar los debates sobre el significado, el sentido y los impactos que esa discursividad práctica supone para nuestra vida cotidiana.

Estamos frente a un instituto que tiene más de cincuenta años de vigencia. De hecho las celebraciones fueron en mayo de 2021, en plena pandemia. ¿Cómo fue este recorrido?

Nuestro Instituto posee un largo recorrido. Desde 1971, el ISFD 129, comenzó su historia en la formación docente, como una institución de referencia a escala regional, por su amplia oferta académica como también por ser centro de concurrencia de estudiantes de muchos pueblos y localidades vecinas de esta región y de otras regiones educativas. Según el año, tenemos entre un quince y un veinte por ciento de estudiantes que no son de nuestra localidad. Eso representa, para nosotros como equipo directivo y como Institución una responsabilidad inmensa. El esfuerzo que las y los estudiantes y sus familias realizan para viajar, alquilar y sostener los estudios, tanto para quienes son de Junín como de otras localidades, nos convoca desde el compromiso y también desde el entusiasmo para construir prácticas y vínculos que fortalezcan las trayectorias de los docentes en formación.

Muchos docentes que están actualmente en ejercicio han pasado por las aulas de este mismo instituto, han atravesado su educación desde el nivel inicial y el secundario y siguen en el terciario ¿se genera aquí un saber particular?

En primer lugar, decimos que somos un nivel no obligatorio, pero claramente imprescindible: formamos docentes para todos los niveles obligatorios del sistema educativo provincial y nacional. Todas/os las/os docentes que trabajan en el nivel inicial, primario y secundario se titulan en los Institutos de Formación Docente. Esto nos dota de un saber pedagógico que otras instituciones de nivel superior, tal como la universidad, no siempre poseen.

Justamente aparece allí, en el saber pedagógico, se presenta ese saber por el que preguntás. La pregunta por la educación y el trabajo docente es nuestra especificidad. Todos nuestros profesorados incorporan materias de la especificidad disciplinar pero enmarcadas necesariamente en la pregunta por lo pedagógico. Por ello, la formación en nuestros institutos es irremplazable y tan importante. En ese sentido, somos un país que ha construido un sistema formador que presenta la pregunta por la educación y por la formación docente.



En relación a la oferta académica, ¿cómo se articula la diversidad de carreras y enfoques en un mismo espacio?

Lo que en principio parece constituir un problema, debería ser el fundamento mismo de la riqueza formativa de nuestro Instituto. La tendencia a fragmentar disciplinas supone un riesgo inmenso para el conocimiento científico, así como también para la comprensión y transformación social. El estudio de la realidad no puede ni debe asumir divisiones profundas, sino más bien articulaciones necesarias.

“Creemos que las y los docentes somos intelectuales que tenemos una tarea inherentemente política y de compromiso social”

Esto es hoy un desafío para nuestros Institutos. Pensar articulaciones dentro de cada profesorado, como también entre profesorados, supone un imperativo y una necesidad ineludible si queremos que la formación docente pueda dar cuenta de la coherencia entre la enseñanza y los posicionamientos político-pedagógicos que la sustentan. Las articulaciones son, sin embargo, lentas y trabajosas. Por razones lógicas, asumimos que la diversidad ideológica define posiciones en torno a la enseñanza y sus enfoques, y también nuestras trayectorias formativas como docentes. Por eso, el principal objetivo y desafío en los tiempos que transita nuestro instituto, es comenzar a sintonizar y encontrar posibles puntos de partida que nos pongan a dialogar en común los principales sentidos y problemas de nuestra formación docente.

¿Qué características tiene que tener un estudiante para ser docente?

Solemos resistir la idea de que hay un “perfil” de estudiante de nivel superior. Hablamos de trayectorias diversas, heterogéneas y también de cronologías de aprendizaje. Esto significa que cada estudiante que inicia un estudio en nuestro Instituto lo hace con una historia singular y única y que, como resultado de ello, los tiempos y modos de los aprendizajes son distintos y variados. También los puntos de llegada.

A menudo, pretender un perfil de estudiante, contradice y niega la idea misma del derecho a la educación, al exigir ciertas condiciones o características para ser recibidos, alojados y admitidos por una institución. Si sostenemos que la educación es un derecho, no debemos esperar ni exigir condiciones.

Pero si la pregunta es en torno a qué docentes queremos formar, al horizonte formativo y ético de nuestro trabajo docente, vuelvo a algunas ideas de la primera pregunta. La docencia debe asumir un compromiso ético, social, político, transformador, debe ser capaz de interpelar reflexivamente los principales problemas que tenemos como sociedad y ser críticos de las injusticias y desigualdades que allí acontecen. Debemos poder develar, analizar y deconstruir los discursos y prácticas que hacen de nuestras sociedades espacios de mayor desigualdad, individualismo, egoísmo y violencia. Queremos una sociedad que distribuya de modo más igualitario los bienes económicos y culturales y que respete y cuide las distintas formas de vida y la naturaleza. Entonces, es preciso que las/os docentes pueda comprender, preguntarse y posicionarse ante esas realidades, problematizarlas, poner en debate esas preguntas dentro del aula.

¿Cómo es estudiar una carrera docente? ¿Hay prácticas con escuelas, diálogos con colegas, trabajos en grupo, investigación? Y, no menor, ¿cuál es el costo, qué se necesita para cursar?

En primer lugar, nuestro instituto es público. Reitero que estamos orgullosos de pertenecer a un sistema público de educación que no pone material ni económicamente ninguna barrera de acceso. En ese sentido, nuestro Instituto es gratuito y sólo pedimos que quienes puedan, y de forma voluntaria, colaboren con el pago a la Asociación Cooperadora para sostener una parte de los gastos que insume el cotidiano.

Sobre cómo es estudiar un profesorado, es una pregunta que cada estudiante responde de modo distinto según la experiencia que transita. La cursada es presencial, diaria y con horarios que oscilan entre las 17:45 y las 23:00 horas. Desde los primeros años de cursada, nuestros estudiantes inician el contacto con las instituciones educativas, sociales

y comunitarias en el marco de sus prácticas docentes. A partir de 3o y 4o año, inician con observaciones, planificaciones y prácticas en las aulas. Desde el primer año van construyendo vínculos de compañerismo y amistad. Estudiantes y docentes comparten clases, salidas educativas, viajes, jornadas, grupos de trabajo. Y se aprende tanto de los consensos como de las diferencias y los conflictos en una comunidad de casi mil personas.

En la agenda pública se pueden ver todo tipo de demandas a la educación. Demandas y acusaciones. ¿Cuáles son los desafíos de la educación en el siglo XXI?

Cuando leemos algunas líneas sobre la educación en y para el siglo XXI, no tardan en aparecer discursos y propuestas que apuntan a cómo pensar aulas tecnológicas y a cómo hibridar procesos educativos con dispositivos tecnológicos. Esta concepción, descrita por algunos teóricos como *solucionismo tecnológico*, parte de un supuesto que concibe a la técnica como la solución a los problemas educativos. Me pregunto, no obstante ¿a qué problemas refieren? ¿qué soluciones traería la tecnología? Prefiero apartarme de esos enfoques, para pensar los modos en que recuperamos con centralidad los problemas éticos y humanos de nuestro tiempo.

Del mismo modo, cuando se habla del siglo XXI como el siglo del conocimiento y de la necesidad de “más conocimiento”, propongo considerar algunos reparos. En particular, no creo en la idea de que nuestras niñeces y juventudes deban saber más, en tanto saber y conocimiento vacío y descontextualizado. Es fundamental que los saberes estén enmarcados en situaciones y experiencias de vida y también en construcciones éticas, de un modelo de sociedad incluyente que permita saldar la deudas con quienes desde hace mucho tiempo están en los márgenes y excluidos del acceso a recursos básicos y de la cultura.

Además, advertimos que el conocimiento científico no es neutral y que responde, muy a menudo, a intereses que disputan los sentidos de comunidad. Nunca ha existido un ritmo tan acelerado y vertiginoso de producción del conocimiento como en la actualidad, y sin embargo nunca hemos afrontado tantos problemas y desafíos humanitarios



como civilización. Esto pareciera indicar que la resolución de ciertos problemas no dependen de “más conocimiento”, sino de la posibilidad de construir —con los ya existentes— sentidos y prácticas colectivas, de inclusión y solidaridad. Por ello, también es preciso dar un debate en torno a qué es el conocimiento, quienes lo construyen y para qué está siendo enseñado. El debate es entonces epistemológico, político y pedagógico.

Somos conscientes de las demandas y expectativas que la sociedad pone en la escuela, pero entendemos que hay una sobredemanda, a menudo desmedida y desproporcionada. Sabemos la importancia que la institución escolar tiene para construir sentidos y prácticas para una sociedad mejor. Sin embargo, cito a Tenti Fanfani cuando sostiene que la escuela es tensionada por todas las sobredemandas que la sociedad le hace, al mismo tiempo que está siendo disputada en los sentidos de educar por el mercado, las redes sociales, los medios masivos de comunicación, en el marco de ajustes masivos de recursos por parte de políticas neoliberales excluyentes.

En ese sentido, tal vez uno de los principales desafíos de la educación en nuestros tiempo, sea volverse autoreflexiva.

Pensar de ese modo cómo nos interpela nuestro tiempo histórico, a partir de lo que hacemos, que es enseñar. Los nuevos marcos curriculares recuperan la noción de “centralidad de la enseñanza”, para proponernos un retorno a la reflexión por que aquello que nos ocupa diariamente. Cuando digo que la educación debe volverse autoreflexiva, entiendo que debe orientarse a recuperar la pregunta fundamental por los sentidos de lo que hacemos y por aquello nos acontece como comunidad educativa ¿Qué es enseñar? ¿para qué enseñamos hoy? ¿por qué enseñamos lo que enseñamos? ¿qué sentido y significado tienen esos saberes para nuestras/os estudiantes y para nuestras niñas y adolescencias? ¿cómo las/os interpela a partir de sus experiencias de vida? ¿cómo nos interpela la diversidad en nuestro trabajo de enseñar?

Si nuestros tiempos parecen ser sinónimos de velocidad y vertiginosidad, tal vez nuestro desafío sea recuperar la pausa, la pregunta y la reflexión sobre nuestra prácticas, nuestros fundamentos y nuestras experiencias dentro de las aulas y las instituciones educativas.

Por último, ¿cómo evalúan el futuro para los institutos de formación docente y técnica que se inscriben en la provincia de Buenos Aires? Frente a los cambios de gobierno, frente a una sociedad tensionada por la pobreza, y en un mundo conectado y desigual.

Nuestros Institutos de Formación Docente y Técnica poseen un rasgo específico como espacios formadores: la capilaridad territorial. Nuestra provincia de Buenos Aires posee más de ciento ochenta institutos con una población de casi un cuarto de millón de estudiantes en las aulas.



Es un número realmente importante que deberíamos valorar, considerando la capacidad de nuestros institutos de llegar allí donde muchas otras instituciones formadoras no llegan. La presencia de nuestros Institutos en el territorio ofrece un paso más, en ese sentido, para garantizar el derecho a la educación superior de jóvenes y adultos. Desde allí, el futuro debe ser el de fortalecer y consolidar nuestros espacios formativos. Hemos oído en el último tiempo discursos muy agresivos contra la educación pública, y en particular contra nuestros institutos.

Debemos ser cuidadosos. Ha costado mucho construir y sostener los espacios que tenemos para que en nombre de la libertad y el privatismo volvamos perder el derecho de garantizar y brindar espacios de formación para la comunidad.

“Nunca ha existido un ritmo tan acelerado y vertiginoso de producción del conocimiento como en la actualidad, y sin embargo nunca hemos afrontado tantos problemas y desafíos humanitarios como civilización”

Recupero una idea previa. En nuestros Institutos nos damos la tarea de pensar y construir prácticas que disputen sentidos al mercado, al individualismo y a esa libertad irrestricta que algunos nos proponen como modelo de vida. Por eso los Institutos son tan importantes, porque suman voces y espacios contrahegemónicos al dictado de la razón mercantilizadora. Por eso se nos disputa y por eso necesitamos seguir formando, para que haya voces dispuestas a asumir posiciones y poner miradas en contacto, sólo así habrá posibilidades de construir y reconstruir juntos lo público, siempre como proceso, en un ser, estar y aprender con otros/as.

MAURICIO MADREA

**POLITÓLOGO Y LICENCIADO EN EDUCACIÓN
DIRECTOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA (ISFD 129)**

PENSAR LA DOCENCIA. ENTRE LA CRISIS Y LA NOVEDAD

POR MARIANA OLMEDO

En tiempos en el que las viejas certezas se encuentran en crisis, la profesora Mariana Olmedo propone leer el desinterés, la diversidad y el cansancio en las aulas no como problemas a eliminar, sino como señales para repensar la autoridad, el tiempo escolar y el sentido mismo de enseñar. Una invitación a romper rutinas, escuchar otras voces y construir, con estudiantes y docentes, una escuela distinta.

La tarea de educar moviliza y abre preguntas que inquietan certezas. Algunas de éstas últimas, construidas en torno a las instituciones escolares, la docencia, los estudiantes, la autoridad o la relación pedagógica, se asumen hoy en crisis. Concebirlas en estado crítico permite interrogar el corrimiento de las certidumbres que caracterizan a nuestro tiempo.

El siguiente escrito propone el ejercicio de reconocer elementos de una crisis que se nombra, se atiende por partes, se escucha desde las políticas y desde la vida cotidiana de aulas e instituciones, y parece describir un estado de situación que anuda cierto consenso. Es, por ello, una invitación a interrogar los signos de este tiempo que, por un lado, darían cuenta del agotamiento de sentidos que han ocupado la centralidad del discurso pedagógico y, en el mismo movimiento, representan aquello que irrumpe en las escenas escolares como posibilidad de renovar la mirada y discutir con el pasado.

Las reflexiones que se despliegan a continuación se desprenden de la trama que anuda la tarea de enseñar en nuestras aulas de la formación docente, así como del intercambio con otros profesores. Asumimos que cada pregunta y concepción expresada en estos espacios ya no constituyen propiedad de quien las expresa, sino que se

vuelven colectivas e históricas, y por lo tanto, la mejor oportunidad para retomarlas en clave pedagógica.

Los signos de un tiempo en crisis como oportunidad de renovación.

La perspectiva del análisis que proponemos busca reconocer en nuestros propios relatos, signos de un tiempo en crisis. Inmediatamente, en su reverso, terreno propicio para la pregunta sobre aquello que resulta conmovido, cuestionado, que irrumpe sin pedir permiso, y que representa una potencial novedad.

Relato (1): se afirma que algunos jóvenes expresan que la escuela “no les interesa”.

Este relato se recupera de clases en las que los estudiantes de la formación docente afirman haberlo escuchado de familiares y/o compañeros en relación con la escuela secundaria. En estos intercambios un estudiante se pregunta: “¿Cómo un estudiante va a expresar que la escuela no le interesa o va a decirle a su profesora que su materia no le interesa?”. ¿Qué de lo conocido conmueve el interés de los estudiantes en medio de la escena escolar?

Una mirada al pasado permitiría interrogar qué construcción escolar queda interpelada con la irrupción de los

estudiantes expresando su desinterés por la escuela, ¿qué lugar ocupaba la pregunta por aquello que es de interés de los estudiantes en ese armado?, ¿qué lugar ocupaba la palabra de los estudiantes entre las piezas de la forma escolar? Creemos no equivocarnos si decimos ninguna. Por varias razones.

En primer lugar, porque son jóvenes y la escuela se ha consolidado sobre la certeza que los adultos (completos, racionales, autónomos, civilizados) son los que están en posibilidad de establecer las reglas del juego, las normas, las pautas, decidir de qué se va a hablar y en qué términos. En segundo lugar, porque la escuela se construyó segura de representar el espacio privilegiado de circulación de los saberes socialmente significativos, aunque no se explicara significativos para quienes o para qué. El discurso procedente de las ciencias, la jerarquización de saberes sostenida en la distinción mente-cuerpo, y una mirada que asume el conocimiento a transmitir como no problemático, invalidó la pregunta y junto a ella, todo un conjunto de saberes que no serían los esperados por la escuela: los de la vida, la calle, la casa.

Pesaron, sobre esa escuela, una serie de críticas, entre ellas, que quedaba divorciada de los problemas de la realidad, que no conectaba con las experiencias de los estudiantes y sus familias, que se volvía enciclopedista, abstracta, separada de aquello que nombraba. Por último, la escuela se construyó sobre la certeza de un punto de partida de la educación que requiere como condición la desigualdad, la asimetría, la jerarquía, de la relación entre unos y otros, en especial entre adultos y jóvenes, y de todos con el saber. En una relación de esta naturaleza, no solo quedan por fuera las voces de niños y jóvenes, sino que, al mismo tiempo, se articulan unos sentidos específicos de la autoridad pedagógica.

Todo este edificio queda conmovido con la aparición de un elemento no esperado pero que renueva la posibilidad de definir problemas eminentemente pedagógicos.

Una mirada posible sobre la intrusión de la palabra del estudiante y de sus intereses sería desautorizarla, desestimarla, invisibilizarla, acusarla por soberbia o por irrespetuosa. Otra posibilidad es reconocerla como novedad que evidencia el quiebre de un tiempo que ha

construido relaciones que podían prescindir de la voz del otro. Dos modos distintos de pensar el problema, inmediatamente, resultarán en respuestas diferentes, siempre políticas.

Desde esta segunda perspectiva se abren nuevas preguntas: ¿dónde ubicamos los intereses de los estudiantes? ¿Qué lugar le hacemos?, ¿Cómo nos posicionamos frente a la novedad que representa que un estudiante le reclame a la escuela que algo de su interés, de su palabra, esté contemplado? ¿Qué nos sucede, como docentes, frente a la valoración de los estudiantes sobre nuestras propuestas? ¿Qué nos sucede cuando, de esta manera, somos evaluados por los estudiantes? ¿Qué sentidos de la autoridad quedan conmovidos allí?

La escuela se construyó segura de representar el espacio privilegiado de circulación de los saberes socialmente significativos, aunque no se explicara significativos para quienes o para qué.

En tiempos de incertidumbre como los que nos tocan, estas certezas están en crisis y empiezan a asomarse signos visibles que trastocan el remanente de seguridades que docentes e instituciones pugnan por sostener en medio de las novedades que luchan por aparecer.

Frente a lo que irrumpe, es posible reproducir viejos modos de dar respuesta a los problemas, o bien, abrir el juego que permita retomar, no sólo, las preguntas por la autoridad docente, la relación pedagógica y las expectativas construidas en torno a los jóvenes sino, también, comprender los intereses, concepciones, miradas que traen al aula para invitar a contraponer otros posibles.

El interés es un motor de búsqueda, un elemento inherente al acto de conocer y comprender. Una dimensión eminentemente humana que se materializa en decisiones y que resulta fundamento de disputas y diferencias. Interesarse podría representar la diferencia entre el abismo, la inacción o, su contrapartida, el movimiento y la participación.

De allí que problematizar nuestros intereses y su contenido, siempre culturalmente condicionados, se constituye en

parte de la tarea docente. No es solo no dejar al otro por fuera de la conversación, sino, hacerlo parte interrogando el sentido construido de su mirada interesada, reconociendo aquello que queda incluido, inmediatamente excluido.

En este marco se redefinen nociones de la relación y de la autoridad pedagógica derivadas de las lógicas de mandato y obediencia, por otros sentidos que permiten reconocer en la autoridad el ejercicio de autorizar. No ya como objeto, sino como relación de poder, que no se sostiene en la desigualdad y en el sometimiento, sino en el reconocimiento de una diferencia fundamental: la responsabilidad de definir los puntos de partida de los vínculos pedagógicos. Entre la confianza y la desconfianza, un vínculo que se dirime entre aquello que posibilita y aquello que obtura y, en ese sentido, poder repensar la relación con el saber.

Relato (2) en Jornadas docentes: se afirma que “los estudiantes no son los mismo que antes: hoy no atienden, no prestan atención, les tenés que repetir 70 veces las cosas”.

¿Cuál es el signo de la crisis? ¿Cuál es la novedad? ¿Qué es lo que viene a irrumpir en la escena escolar cuando se afirma que los estudiantes de hoy no son los de antes? Un análisis en clave pedagógica invitaría a identificar, en principio, la generalización que atraviesa este relato sobre los estudiantes que no permite recuperar, precisamente, la complejidad de sujetos y experiencias.

Epistemológicamente, aquello que diferencia el mundo social del mundo natural a la hora de pretender conocerlo, comprenderlo.

No solo inquieta la construcción de miradas sobre lo social y educativo que parten de las generalizaciones, sino que, a su vez, se construye sobre cierta idealización del pasado en el que los estudiantes parecían ser otros, mejores. Generalizar e idealizar resultan operaciones conmovidas con la “aparición” de lo diverso, un elemento que la matriz homogeneizadora de la escuela no atendió por considerarlo un peligro para la construcción de una identidad entendida como “lo idéntico”.



Sin embargo, a pesar de estar anoticiados de estos rasgos constitutivos del sistema, persisten miradas que esperan, siguen esperando, que todos seamos los mismos que antes. Lo diverso transita en ese territorio que, el discurso del déficit, deja invisibilizado. Frases como “no atienden, no prestan atención” que, junto a otras tales como “no saben, no pueden, no tienen”, se construyen en lógicas binómicas de carácter absoluto: tener/no tener, saber/no saber, poder/no poder. Una posición que deja en la caja negra todo aquello que se mueve en medio de los extremos. Extremos que, en tanto ideales, no permiten comprender aquello que se respondería ante la pregunta ¿qué y cómo? Y allí, nuevamente, es posible abrir el juego:

¿Qué es lo que saben y están en condiciones de expresar? ¿Cómo nombran eso que saben? ¿Qué definen como problemas? ¿De dónde han construido esas representaciones? ¿Qué marcas ha dejado el recorrido anterior en sus maneras de mirar, hablar, estudiar, valorar?

La posibilidad de abrir estas preguntas permitiría reconocer la novedad con la que llegan. Una novedad que no conocemos, que no podemos anticipar, de la que nos debiéramos sentir ignorantes y necesitados de comprender para poder construir una conversación cuyo punto de partida no esté prefijado y anticipe quienes son. Por el contrario, que posibilite correrse de los absolutos y las generalizaciones para reconocer las huellas que ha dejado en sus biografías el impacto de procesos políticos, económicos, educativos.

Esto permitiría avanzar sobre la comprensión de que las trayectorias, si bien anclan en un sujeto, no son individuales, lo que pone en evidencia no sólo la crisis de miradas deficitarias, sino los reduccionismos que asumen como individuales procesos que no lo son. En la medida que cada uno trae consigo marcas de esos procesos, sería parte de la tarea docente, comprender que han dejado, para volver a pensar que ofrecemos. Para no ofrecer lo mismo, para discutir con recorridos que produjeron unos procesos y resultados que debieran haber sido otros, en definitiva, para volver a pensar la enseñanza.

Relato (3): “¿Cómo están? Mal profe, cansados, llenos de cosas”.

Este ida y vuelta podría representar el inicio de muchas de nuestras clases del nivel superior. Sin embargo, creemos tener registro que esta referencia al cansancio no es exclusiva de los estudiantes, sino que también circula entre los docentes.

Forma parte de una constante en este tiempo. Resulta aquí también, que una respuesta posible frente al cansancio y sus asociados, la frustración, la angustia, el agobio, es asumirlo como un fenómeno individual y natural, o bien, detenerse a interrogar ¿Qué nos cansa? ¿Cómo sería posible pensar el cansancio en el encuentro con la pregunta por la educación? ¿Qué representa educar en medio del cansancio y del agobio de otros y propio?

Ponernos en la tarea de reconocer qué es lo que nos cansa en medio de la clase ya supone detener el tiempo de lo programado y lo reglado, de las definiciones que son de

unos para otros, en general de docentes a estudiantes, para habilitar algo del orden de la horizontalidad de estado en el que, casi sin excepción, nos reconocemos la mayoría de quienes transitamos pasillos y aulas escolares.

Algunas hipótesis se construyen en el intercambio. La primera de ellas afirma que cansa la relación desproporcionada entre cantidad de cosas por hacer y tiempo disponible. No parece haber suficiente tiempo necesario para poder hacer, hacer bien, pensar lo que se hace. La pregunta por el cansancio nos lleva a la pregunta por el tiempo, en general, y en el marco de instituciones escolares, en particular. Atravesadas por concepciones de un tiempo organizado de manera uniforme, universal, que han regulado qué y cómo enseñar y aprender. Un tiempo. Signo de la crisis de un singular que aloja una pluralidad, que desconoce, que no representa. Uno por oposición a muchos.

Así, el cansancio podría ser síntoma de la crisis de un modo de concebir al tiempo que deja afuera otros tiempos. Falta tiempo, nos damos/les damos tiempo, no tenemos tiempo, son algunas referencias que circulan en el marco de una concepción centrada en el ¿cuánto? más que en el ¿para qué? Porque, dicen otras hipótesis, el cansancio no sólo se presenta producto de la disparidad entre mucho (por hacer) y poco (tiempo), dimensión cuantitativa del problema, sino producto de no encontrarle sentido a lo que hacemos. Allí, el problema del cansancio nos desplaza a interrogar ¿a qué dedicarle tiempo? ¿Qué es aquello que ponemos en valor para asignarle distintos tiempos? ¿Cómo organizamos las experiencias educativas en los marcos del tiempo que la escuela ordena, regula, dispone?, ¿al servicio de quién y qué cosas?

Otra respuesta a la pregunta por el cansancio sostiene que resulta de un tiempo destinado a estudiar que se ve atravesado, en gran parte de los estudiantes por el trabajo, las tareas de cuidado, la precarización de las condiciones de vida producto de desigualdades sostenidas. Podría reconocerse en este fenómeno otro signo de crisis de la forma escolar que, aún en el nivel superior, se ha sostenido sobre la construcción de expectativas respecto a un destinatario “deseado”, “ideal”, dedicado exclusivamente a estudiar.

¿Qué implicaría revisar nuestras propuestas de enseñanza y condiciones institucionales en el marco de condiciones desiguales de vida y de recursos, entre ellos, el tiempo? Y la pregunta por el tiempo nos lleva a la pregunta por lo justo. ¿Qué sentidos de lo justo se ponen a circular allí donde debiera darse lo mismo a todos, más allá de las condiciones particulares de cada uno? O también, ¿qué sentidos de lo justo atraviesan decisiones de propuestas que resultan heterogéneas según las particularidades de cada uno?

El sistema nos pone en encrucijadas muy complejas: como corrernos del tiempo uniforme a la construcción de márgenes de autonomía y resistencia para definir, acordar, decidir qué tiempo, para qué cosas y por qué razones en espacios institucionales y colectivos que se han construido sobre condiciones laborales centralmente individuales. Hacerle tiempo y espacio a lo que no lo tiene, forma parte de aquello que es, en ocasiones, reclamado, en ocasiones, naturalizado.

El cansancio, así, puede ser leído como signo de unos sentidos del tiempo en crisis, inmediatamente, como posibilidad de su interpelación para que el hacer no se vuelva sin sentido, mecánico, porque otros dicen. Sentidos muy cercanos a tradiciones tecnicistas de la docencia en las que la tarea de enseñar se vuelve la ejecución de las decisiones de otros. Detenerse en su contenido habilita desplazar el problema del cuanto al para qué. Interrogar al servicio de qué vamos a disponer y organizar el tiempo se torna parte de una discusión que se corre de una dimensión técnica hacia la dimensión ético política de la tarea de enseñar.

Hasta aquí, las dimensiones que recuperamos a partir de la selección de relatos que circulan entre nosotros, permiten un abordaje pedagógico. Habilitan volver a pensar nuestra tarea docente y el lugar de las instituciones escolares hoy y definir problemas que se constituyan en parte de aquello común que nos acerca, no solo a otros docentes, sino, especialmente a los estudiantes de la formación. Son desafíos frente a los que no hay respuestas únicas y que resultan una ocasión impostergable para invitarlos a ser parte de los problemas de la educación. Quizá podría ser este el lugar de la escuela y la docencia, el sentido otro de la transmisión, en tiempos donde se permita revisar certezas



reconocer lo nuevo que traen los estudiantes para volver a pensar la posición adulta, las respuestas cerradas, la tentación a ser replicados más que interpelados.

Traspasada la instancia de críticas a la escuela estamos en mejores condiciones de pensarla de nuevo y analizar si es posible hacer uso de la “maquinaria” por la que todos pasamos, o debiéramos, para otros fines que no sean vigilar, controlar, disciplinar, castigar.

Una hipótesis posible afirma que el sistema educativo es una estructura de dimensiones difícilmente homologable con otras de extensión tales y propone que sea desde la propia escuela la construcción de su alternativa; para lo cual, es necesario a discutirle a las lógicas dominantes y hegemónicas que se han sostenido sobre una red de significantes tales como jerarquía, burocracia, santuario, opresión, vigilancia y castigo.

Podemos concluir afirmando que la escuela está llamada a transformarse en los siguientes sentidos:

- De ser un dispositivo orientado a homogeneizar, a un espacio que trabaje desde y para la diversidad.
- De representar los intereses de sectores dominantes — económica y culturalmente—, a garantizar el derecho a la educación de todos, sin distinción de origen social.
- De reproducir lógicas de obediencia adultocéntricas, a romper con miradas unidireccionales de adultos hacia niños y jóvenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- De sostener la idea de la posesión exclusiva del conocimiento, a dialogar con nuevas formas de producción de información y saber que disputan ese monopolio.
- De construir relaciones basadas en la carencia y la desconfianza hacia lo que el infante o joven sabe y puede, a revisar críticamente esas miradas que lo colocaron como sujeto necesitado o con dificultades.

¿Para qué otra escuela? Algunos esbozos para seguir pensando

Si las certezas que sostuvieron la lógica escolar tradicional están hoy interpeladas, pensar en “otra escuela” implica abrir un espacio para delinear posibles horizontes. Los puntos que siguen no pretenden constituir un listado acabado, sino una invitación a continuar la reflexión y el debate:

- Para romper con naturalizaciones, generalizaciones y prejuicios y promover una enseñanza que permita conectar mundos epistemológicos, disciplinares y biográficos, entre lo macro y lo micro, donde se desdibujan las jerarquías entre estudiantes y docentes.
- Para romper con la búsqueda de homogeneidad como meta final de la enseñanza. Desde un sentido de la escuela como espacio colectivo, desafiarnos a pensar: ¿qué significa romper con la homogeneidad como punto de partida y sostener la diferencia como punto de llegada? Pensar otra escuela implicaría asumir que la diversidad no tiene límites, ni es en sí misma un problema. El problema sería la expectativa de homogeneidad y la imposibilidad de interrumpir el curso prefijado de las cosas que la diferencia disloca.

- Para romper con lógicas del tiempo cronos y poder reconocer otros tiempos: detenerse a profundizar, instalar la pregunta, retomar las resonancias que ha dejado el paso por el aula, que sería el paso de lo uno en otros, lo de otros en uno.
- Para sostener la presencia, el cara a cara. La educación es política, es ruptura, es humana. Parece una obviedad y al mismo tiempo no lo es. El relato de las máquinas reemplazando a hombres y mujeres se reaviva cada tanto con fuerza. Pero la educación tiene como condición la presencia. O dicho distinto: aquello que transmite nuestra presencia es intransmisible por la máquina; es estar ahí, con nuestros sentidos atentos para otros, detener la mirada en lo que se dice, hace, valora, incomoda desde unas ciertas intencionalidades. En esa presencia hay relación. Impredecible, incontrolable.
- Para romper con la desconfianza como punto de partida de la relación pedagógica. Confiar que con otros/ellos compartimos el mundo al que queremos, necesitamos, mover de los lugares infinitamente recorridos por la condición humana. Quizá sea ese, en definitiva, el sentido de la escuela, nuestra tarea como generación adulta a las más jóvenes.



- Para invitarlos a tomar decisiones con criterios propios, y hacer lectura de las narrativas de cada tiempo sin dejarse obnubilar por palabras mágicas; para interrogar lo que se afirma como verdad, como camino único. Y nosotros, los de este lado, las generaciones adultas, habilitar la palabra para comprender qué piensan, qué les pasa, qué los convoca, qué los aleja. Para achicar las distancias e incomodar nuestras certezas, generalizaciones y prejuicios; para tomar decisiones con criterio propio y volver a pensar sin dejarnos obnubilar por palabras mágicas que parecen tener todas las respuestas a todas las cosas.

La escuela se construyó segura de representar el espacio privilegiado de circulación de los saberes socialmente significativos, aunque no se explicara significativos para quienes o para qué.

Finalmente, tal vez la pregunta para hacerse no solo sea en qué sentidos queda interpelada la lógica escolar tradicional con la irrupción de otras voces que desplazan relaciones tradicionales. También interrogar qué discusiones podemos habilitar, al interior de las instituciones, relativas al espacio en la toma de decisiones que estamos dispuestos a otorgar a nuestros estudiantes y en qué medida las definiciones que allí se tomen las asociemos a la garantía del derecho a educación. Esto último es, en definitiva, lo que vuelve a ser interpelado.

MARIANA OLMEDO

MAGISTER EN EDUCACIÓN (UNLP)

PROFESORA DE PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE (ISFD 129)



AGUA VERDE, NO ES VENENO: CIENCIA, COMPROMISO Y COMUNIDAD

Un grupo de estudiantes del Profesorado de Biología del Instituto 129 transformó la preocupación por la contaminación de la laguna de Gómez en un proyecto de ciencia y compromiso ciudadano.

Hay proyectos que nacen de una inquietud académica y otros que surgen de algo más profundo: la necesidad de comprometerse con el entorno y con la comunidad. Así nació “Agua verde, no es veneno”, una propuesta del tercer año del Profesorado de Biología del Instituto 129 que encontró su punto de partida en las noticias sobre la contaminación de la Laguna de Gómez por cianobacterias. Lo que para muchos quedó en un titular de diario, para este grupo de futuros docentes se convirtió en una pregunta urgente: ¿qué podemos hacer, desde la ciencia y la educación, para cuidar nuestro ambiente y aportar a la sociedad?

La respuesta fue inmediata: poner manos a la obra. Desde los espacios curriculares de Didáctica de la Biología, Biología de las Plantas y Algas, y Biología Animal, y en articulación con el equipo del Museo Legado del Salado, comenzó a gestarse un proyecto de extensión con una fuerte impronta social. Porque enseñar Biología no es solo transmitir conocimientos teóricos: es también formar ciudadanos críticos, capaces de comprender cómo la ciencia atraviesa la vida cotidiana y cómo puede contribuir en la defensa del bien común.

El grupo asumió un desafío doble. Por un lado, la investigación y el monitoreo ambiental: recolección de muestras, análisis con indicadores biológicos y trabajo interdisciplinario con herramientas de la biología, la ecología y la limnología. Por otro, la alfabetización y comunicación científica, entendida no como un lujo, sino como una responsabilidad.

Explicar qué son las cianobacterias, cuáles son sus riesgos y qué evidencias científicas existen para comprender el problema se volvió tan importante como el trabajo de laboratorio.

En este punto, la propuesta fue clara: aportar estrategias de indagación que permitan cuestionar y refutar ciertas opiniones del sentido común, mostrando que los prejuicios y la desinformación solo pueden enfrentarse con evidencias sólidas y con un trabajo riguroso. Al mismo tiempo, la experiencia buscó proveer recursos y herramientas para realizar monitoreos ambientales del entorno inmediato, despertando en los estudiantes mayor interés por la ciencia y la educación ambiental, y comprometiéndolos en la protección del ecosistema acuático de nuestro río y nuestra laguna.



Detrás de esas decisiones hay una convicción pedagógica fuerte: la ciencia no es neutral ni se construye al margen de la sociedad. El enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) les permitió a estudiantes y docentes articular teoría y práctica, evidencias y comunicación, en un camino donde la investigación se combina con la educación ambiental y la conciencia ecológica. Todo esto con una premisa fundamental: los resultados deben comunicarse a la comunidad, porque el conocimiento cobra sentido cuando circula y transforma.

Porque enseñar Biología no es solo transmitir conocimientos teóricos: es también formar ciudadanos críticos, capaces de comprender cómo la ciencia atraviesa la vida cotidiana y cómo puede contribuir en la defensa del bien común.

El proyecto no se quedó en las aulas ni en los informes. Los y las estudiantes produjeron folletos, videos, talleres para niños y una página web, materiales que les dieron voz en la comunidad y que permitieron que el conocimiento circulara más allá de los muros del instituto. En ese cruce entre extensión, ciencia y compromiso ciudadano, se jugó la verdadera riqueza de la experiencia.



El proyecto "Agua Verde, no es veneno" surgió por iniciativa de alumnos del Profesorado de Biología del ISFD 129 y contó con la colaboración del Museo Legado del Salado.

El trabajo pasó a Feria Regional y Provincial de Ciencia y Tecnología, siendo reconocido por su importancia al aporte de la comunidad.

FOTOGRAFÍA: PROFESORADO DE BIOLOGIA

Estudiantes que participaron del proyecto "Agua Verde no es veneno": Ale Germán; Ale Sabrina Belén; Brentassi Valentina; Carbone Rafaela; Gauna Sofía; Ledesma Camila; Mangano Facundo; Marengo María Gabriela; Moreyra Maite Salomé; Peña Ana Clara; D'Elías Mercedes; Angenelo Alondra; D'Anunzio Melani; Gomez Carla Paloma.

Docente Coordinadora del Proyecto: Dra. Marcela Torreblanca

UN ANUARIO PARA HACER HISTORIA

Con la publicación de su primer Anuario, el Profesorado de Historia del Instituto 129 abre un nuevo capítulo en su trayectoria.

El 2025 marca un hito para el Profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 129: la publicación de su primer Anuario. Se trata de un espacio largamente esperado que permitirá reunir y difundir la producción académica y pedagógica que, año tras año, docentes y estudiantes vienen construyendo en esta casa de estudios de Junín.

El Instituto 129, dicta el Profesorado de Historia de manera ininterrumpida desde 1986. A lo largo de estas décadas, tanto el Instituto en general como el Profesorado en particular se han consolidado como referentes locales y regionales en la formación de centenares de docentes que ejercen en ciudades y pueblos del noroeste bonaerense. Esa trayectoria sostenida le ha permitido al Profesorado desarrollar un perfil propio, atento a las nuevas corrientes historiográficas y comprometido con prácticas de enseñanza reflexivas y rigurosas. En ese recorrido, se ha destacado no sólo en la transmisión de contenidos y saberes, sino también en la producción de materiales vinculados a la investigación de la historia local, regional y nacional, el análisis de problemáticas globales y la elaboración de propuestas didácticas atentas a la problematización del trabajo en las aulas..

Un punto de inflexión llegó en 2022, cuando la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires modificó el Diseño Curricular del Profesorado. Esa actualización implicó revisar la estructura de la formación, reorganizar las cátedras y conformar equipos de investigación y extensión integrados por docentes.

En ese marco, surgió la iniciativa de crear un Anuario como un canal para publicar y compartir esas producciones poniéndolas a disposición tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general.

Este primer número, que fue coordinado, compilado y organizado por las/os docentes María de los Ángeles Otermín, María Daniela Rodríguez, Agustín Orsi, Mariángeles Zapata y Federico Uzal, reúne un conjunto de trabajos estructurados en distintas secciones, fruto de espacios como Investigación Histórica II, Historia Mundial e Historia Argentina del Siglo XX de 4° año, y Problemas de Asia y África I de 2° año. Se trata de aportes diversos que reflejan la vitalidad de una carrera en constante movimiento.

“Volver a Malvinas”, “Malvinas, 40 años después”, “El proyecto Haylli”, “El caso del comandante Seguí en el Fuerte Federación”, “El Apartheid” y la “Inmigración africana en España”, son los títulos que incluye la publicación de este primer anuario. Con marcos y recortes de investigación que abordan problemas del mundo actual y aspectos de nuestras historias locales y regionales, las/os estudiantes de la formación docente nos invitan a pensar la importancia de la investigación histórica para ofrecer y acercar un saber situado.

Como equipo editorial y docente, esperamos que este Anuario despierte el interés de los lectores y contribuya a profundizar los conocimientos que permanentemente se producen en el Instituto. Al mismo tiempo, confiamos en que funcione como un insumo y un estímulo para quienes hoy transitan la carrera: una invitación a seguir escribiendo, investigando y fortaleciendo sus trayectorias académicas.

Con mucha alegría, les compartimos nuestro primer Anuario ¡Que disfruten su lectura!

<https://isfd129-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2025/10/Anuario-Profesorado-de-Historia.pdf>

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL INSTITUTO SUPERIOR: LAS JORNADAS INSTITUCIONALES COMO ESPACIO DE ENCUENTRO Y REFLEXIÓN

Las Jornadas Institucionales del Instituto 129 son mucho más que un evento académico: son un espacio de encuentro, producción y proyección colectiva. Durante una semana, docentes y estudiantes comparten investigaciones, proyectos y experiencias que reflejan la potencia del trabajo cotidiano en el instituto y su compromiso con la comunidad.

En el nivel superior persiste con frecuencia la representación de que el trabajo docente se limita a la transmisión de saberes elaborados en otros ámbitos. Bajo esa mirada, la tarea de los institutos pareciera reducirse a reproducir discursos, teorías y experiencias externas.

No obstante, la práctica cotidiana demuestra una realidad distinta: en las cátedras, en los proyectos de extensión, en los trabajos de investigación estudiantil y en las diversas propuestas colectivas que surgen de la docencia, se genera un conocimiento original, situado y con impacto en la comunidad. Reconocer, visibilizar y poner en circulación esa producción constituye un desafío fundamental.

Las Jornadas Institucionales del Instituto 129 nacen con ese propósito: habilitar un tiempo y un espacio específicos para compartir los procesos de construcción desarrollados durante el año, presentarlos ante la comunidad y potenciar su alcance a través del encuentro colectivo. Reunir, en el transcurso de una misma semana, proyectos, investigaciones, experiencias y debates otorga continuidad y proyección a un trabajo que habitualmente aparece fragmentado.

La agenda de la edición 2025 expresa con claridad la riqueza y la diversidad de las problemáticas abordadas. Entre ellas se destacan las discusiones en torno a la

memoria histórica y los modos de su transmisión; la relación entre salud, ambiente y educación; los desafíos del mundo digital en términos de cuidado, redes y seguridad; así como las múltiples dimensiones que configuran el trabajo docente y la centralidad del cuidado de la salud mental en el ámbito escolar y académico.

Al mismo tiempo, se ponen en diálogo tradiciones filosóficas y expresiones literarias, se valoriza la investigación científica en distintas áreas del conocimiento y se rescatan fuentes culturales que forman parte de la memoria local. Estos ejes no solo evidencian la amplitud temática de la producción del Instituto, sino también su carácter interdisciplinario, que abre preguntas nuevas y promueve la construcción de un horizonte común.

En este marco, las Jornadas Institucionales se constituyen en algo más que una exposición de producciones: son un gesto político y pedagógico. Reafirman el compromiso del Instituto con la generación de saberes, con la formación crítica de docentes y estudiantes, y con la defensa de la educación superior como un derecho y un bien público.

Cada edición renueva la convicción de que encontrarnos, debatir y proyectar colectivamente es condición indispensable para el fortalecimiento de nuestra vida institucional y para el aporte activo del Instituto en el diálogo con la sociedad.



Salir del marco de las aulas y generar un espacio y un tiempo de puesta en común de trabajos, experiencias e investigaciones entre estudiantes y docentes. Ése, y ser una fuente de producción de conocimiento, podrían marcarse como los objetivos principales de las Jornadas Institucionales que llevan varias ediciones en su haber.

Al respecto, el Director Mauricio Madrea menciona: «En la formación docente no estamos habituados a considerarnos como productores de conocimiento y, sin embargo, eso ocurre de forma permanente. Producimos conocimiento en el marco tanto de las cátedras como de los vínculos con otras instituciones, de modo que pensamos en la importancia de que todos esos espacios de producción, todas esas producciones que los estudiantes y los docentes iban haciendo, pudieran encontrar un tiempo y un espacio para ser socializadas y al mismo tiempo para ser presentadas ante la comunidad».

Las jornadas han pasado a ser parte de la vida institucional. Desde el inicio del ciclo lectivo se define la fecha de realización y comienza a delinearse el calendario de actividades. El trabajo de varios meses se resume en cinco días de encuentros que se llevan a cabo sin interrumpir la cursada, que se desarrolla normalmente mientras cada profesorado asiste en momentos puntuales a las actividades específicas de su área.

Además, hay algunas actividades que son de interés común en las que pueden converger varios profesorados. Según Madrea, «reunir todas esas producciones en un momento específico da potencia y permite generar una semana donde el instituto puede dedicarse exclusivamente a dar a conocer esas propuestas, a difundirlas a la comunidad y al mismo tiempo a generar ese tiempo que el Instituto necesita para un encuentro colectivo, porque los encuentros están previstos tanto dentro de los profesorados como a través de diálogos interdisciplinarios».

Las temáticas presentes en el calendario de las jornadas son diversas y muchas veces incluyen trabajos de interés local, en consonancia con la intención de que este tipo de evento no sea solo para quienes forman parte del Instituto sino que también implique a la comunidad de la cual el Instituto forma parte. Acerca de este vínculo institución-comunidad local, Madrea afirma que «es una fortaleza inmensa que tiene el espacio y que al mismo tiempo permite poner en diálogo producciones de distintas disciplinas y profesorados. Esto permite recuperar la complejidad del saber y su integración en el marco de trabajos conjuntos y compartidos»

Cada año y cada Jornada es oportunidad de encuentro y también de aprendizaje para la institución y para quienes participan de una u otra forma. A medida que se llevan a

cabo los encuentros surgen nuevas posibilidades y nuevas necesidades que permiten pensar en mejoras para las ediciones futuras. «Lo que sucede en las jornadas tiene que ser sistematizado, tiene que poder registrarse y publicarse. La publicación de estas actividades e investigaciones implica que la comunidad también pueda acceder al contenido. Esa sería una de las propuestas para seguir adelante», propone el Director de la Unidad Académica.

~

En la formación docente no estamos habituados a considerarnos como productores de conocimiento y, sin embargo, eso ocurre de forma permanente

~

Este trabajo, invita a pensar el modo en que el conocimiento se produce, se sistematiza, se comparte y se socializa en la comunidad.

Las Jornadas brindan espacio a editoriales locales y regionales que quieran difundir sus libros con producciones literarias, filosóficas, políticas. De esta forma, afirma Madrea, «se reúnen estas tres cuestiones, que son la producción institucional, la producción teórica de los referentes y el intercambio con editoriales y documentalistas que acercan sus propuestas para difundir con nuestra comunidad institucional y el público en general».



INAUGURACIÓN DEL ARCHIVO DE LA MEMORIA EN EL ISFD N° 129

POR MARIANGELES ZAPATA

El 26 de marzo de este año se llevó a cabo la apertura del Archivo de la Memoria en el ISFD 129, destinado a promover la investigación en torno a la vigilancia, persecución y represión en el marco del terrorismo de Estado en Junín 1976 – 1983.

Un poco de historia

La apertura del “Archivo de la Memoria y la Investigación en torno a la vigilancia, persecución y represión en el marco del terrorismo de Estado en Junín 1976–1983” se remonta al 22 de agosto de 2023, cuando se firmó un convenio entre el Instituto Superior de Formación Docente N° 129, el Frente por la Memoria Colectiva –en representación de los demás organismos de Derechos Humanos de Junín– y la Comisión Provincial por la Memoria.

La Comisión Provincial otorgó en guarda a nuestro Instituto las copias de la documentación de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA), material que esté vinculado con personas físicas, agrupaciones e instituciones locales que lo requieran a título personal, institucional o a los fines de la investigación social.

La conformación de este reservorio digital, junto a otros fondos documentales que podrán ir incorporándose en el futuro, ha permitido conformar el Archivo de la Memoria de Junín. Si bien la apertura formal de este espacio se llevó a cabo el 26 de marzo de 2025, en octubre de 2024 se entregaron más de treinta legajos con documentación a organizaciones, referentes de DDHH y familiares de perseguidos y desaparecidos.

La importancia del Archivo

En toda sociedad, la existencia de un archivo habilita a problematizar la historia. Como planteó la historiadora francesa Arlette Farge “el archivo es una desgarradura en el tejido de los días, el bosquejo realizado de un acontecimiento inesperado. Todo él está enfocado sobre algunos instantes de la vida de personajes ordinarios...”. Si bien todo archivo puede ser conceptualizado simbólicamente y materialmente como un “lugar de la memoria”, este Archivo lo es en particular.

En primer lugar, porque permite articular dos campos de estudios: el de la *Historia Reciente* –un espacio de producción académica en el que confluyen distintas disciplinas sociales a partir de un diálogo interdisciplinario– y el de la Memoria, que busca dar cuenta del proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado.

En segundo lugar, este archivo tiene otra particularidad no menor: es el primer archivo de inteligencia, espionaje y registro político-ideológico del país. Su lectura a contrapelo pone de manifiesto sucesos límite, traumáticos, que marcaron una cesura en nuestra sociedad. Si la Historia Reciente es hija del dolor, los miles de folios que constituyen el fondo de la DIPPBA dan cuenta de ello.

Archivo y docencia

En el contexto actual, en el que los discursos negacionistas y hasta apologéticos del terrorismo de Estado encuentran legitimación en el gobierno nacional y en algunas facciones partidarias aliadas, la apertura de este espacio de la memoria se vuelve un símbolo de resistencia y esperanza. Como solemos decir quienes venimos organizándolo, se vuelve trinchera y refuerza nuestro deber ético-político y pedagógico de formar docentes consustanciados con la lucha por la Verdad, la Memoria y la Justicia. Como docentes también nos interpela y nos desafía a construir un trabajo interdisciplinario y mancomunado desde diversos profesorados, haciendo partícipes activos a estudiantes y graduados, en diálogo y articulación con referentes de organismos de Derechos Humanos y de otras instituciones educativas, que contribuya a fortalecer la memoria social.

Propuesta de trabajo e invitación a participar

En sintonía con la política curricular para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires, partimos de la premisa de concebir/nos a las y los docentes como productoras y productores de conocimiento, a través de una tarea intelectual que supera la posición puramente instrumental y técnica. Partiendo de ello, creemos firmemente en la necesidad de potenciar desde la formación docente inicial la participación en grupos de trabajo abocados a la investigación y reflexión en torno a problemáticas de la Historia Reciente desde una escala local y regional. Convocamos, entonces, a las y los estudiantes a involucrarse activamente en una propuesta de investigación y escritura coral que será desarrollada desde el Archivo de la Memoria Junín, en articulación con la Comisión Provincial de la Memoria.

Proponemos llevar a cabo desde el Archivo distintas líneas de investigación que tengan como denominador común el estudio de las políticas represivas y persecutorias implementadas en el Partido de Junín en el marco del terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura cívico-militar. Ello será posible a partir de la conformación de grupos de trabajo interdisciplinarios centrados en un abordaje colaborativo.

Por eso, por un lado, delimitamos el análisis a los ejes en los que se estructuró la primera entrega de legajos a instituciones y referentes de la sociedad civil juninense, siguiendo a su vez el criterio de clasificación y organización temática del Fondo DIPPBA: persecución y represión en el ámbito político y gremial; y en el ámbito cultural, religioso y educativo.



En segundo término, nos proponemos indagar e historizar las luchas y resistencias capilares llevadas a cabo por militantes, sobrevivientes y familiares de detenidos-desaparecidos de Junín, tomando en consideración experiencias y trayectorias individuales y colectivas, que permitieron la construcción del campo de Derechos Humanos a nivel local. Para ello apelaremos a las herramientas de la Historia oral que nos permitirán recuperar, registrar y sistematizar las memorias de estos actores sociales.

Asimismo, pensamos en la incorporación de otros ejes temáticos afines al campo de la literatura y de las artes visuales que favorezcan un trabajo interdisciplinario al interior del Instituto y cuenten con el apoyo de referentes de la cultura local. Se plantea así el análisis de las producciones literarias de escritores/as juninenses víctimas del terrorismo de Estado y un proceso de recolección, sistematización y análisis del acervo fotográfico que de cuenta tanto de la represión como de las resistencias generadas en torno a ella.

“Proponemos llevar a cabo desde el Archivo distintas líneas de investigación que tengan como denominador común el estudio de las políticas represivas y persecutorias”

Docentes, estudiantes o graduados/os de nuestro instituto que así lo deseen podrán sumarse a cualquiera de los grupos de trabajo que comenzarán a conformarse en lo inmediato para el abordaje de estos ejes de investigación. Para ello deberán acercarse al Instituto o escribir al correo archivo.memoria.junin@gmail.com para participar en las futuras reuniones de equipo.



Por fuera de esta propuesta, podrán acercarse también docentes y estudiantes de otras instituciones educativas que requieran información o asesoramiento para el trabajo áulico o para la presentación en el Programa Jóvenes y Memoria. También podrán solicitar acceso a la documentación todas aquellas personas que así lo requieran, en representación propia o de alguna institución. Confiamos en que el conjunto de estas producciones centradas en una perspectiva local y regional contribuyan a consolidar los procesos de memoria, verdad y justicia, reafirmando el ¡NUNCA MÁS!

MARIÁNGELES ZAPATA

LICENCIADA EN HISTORIA

PROFESORA DE HISTORIA DEL INSTITUTO 129

“El archivo es una desgarradura en el tejido de los días, el bosquejo realizado de un acontecimiento inesperado. Todo él está enfocado sobre algunos instantes de la vida de personajes ordinarios...”

-Arlette Farge-



LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR COMO EXPERIENCIA ARTIFICIAL

POR MARCELO MAGGIO

Reflexión sobre el uso de las tecnologías del conocimiento en el aula. Un recorrido desde el libro hasta el surgimiento de la inteligencia artificial.

Una sensación particular de velocidad y vértigo aparece cuando estás en el tren. Mirás por la ventanilla y paisajes completos cambian en instantes. Y cuanto más se acerca la mirada hacia el riel, más rápido es, hasta que parece formar pinceladas de colores. Entonces decidimos volver a mirar lejos, cuando ya nos cuesta mantener el ojo en ese discurrir. Porque en el horizonte todo sigue en pie, firme, o al menos esa es la sensación, aunque el tren se sigue moviendo.

Hay otra ventana, está en el aula. Y en ella, de pronto y sin aviso, como suele suceder con todo lo importante, también vemos un movimiento lento, constante. Ahora volvemos la vista al interior del aula. Tenemos el papel entre nuestras manos, bajo la forma de libro, esa tecnología con más de quinientos años en su versión mecanizada. Su lectura implicó buscarlo y cuidar ese ejemplar, porque no hay otro cerca. Podemos resumirlo con notas en un cuaderno, ensayar ideas, usar los márgenes, recordar las palabras de algún docente sobre esa obra y volver a escribir. La síntesis y la interpretación pueden ser modos de escapar a las trampas de la memorización, aunque a veces recordar detalles es una salida. Aunque hay que saber elegir los detalles. Y ese libro ahí en la mesa del aula es testigo y heredero de una tradición. La conocemos con el nombre de Ilustración. Libro, Ilustración, Modernidad, una alianza que construye su propio edificio, que alberga en su interior la Biblioteca como testigo del saber.

¿Quiénes podían hablar a través de la Biblioteca? Mediante una red de autoridad ilustrada se hacía emerger las voces del conocimiento desde las páginas de papel. Las reglas del conocimiento, de la educación y la ciencia.

Facundo, esa palabra literaria primera, ese texto desgarrador y fundacional, tuvo su recorrido social para ganar su lugar en la biblioteca de la escuela. ¿Sospecharía Sarmiento a su texto digerido por la máquina? ¿Conocerá esa máquina la historia de lecturas, debates, disputas que se generaron a su alrededor? Y tal vez, ¿qué valor cultural hay en los nuevos textos que lo reemplazarán?

Prompt: «Hola chat, creá un resumen de dos párrafos sobre Facundo, de Sarmiento, teniendo en cuenta la versión que te subo en este enlace».

La Ilustración como certidumbre. La Ilustración bajo la forma de libro. La Ilustración como combate al oscurantismo de los mitos.

Pero la Ilustración también tendría sus días contados. Porque las batallas que aplanaban lo diverso fueron cuestionadas y la duda fue llamada posmoderna. Cada mirada, cada interpretación, cada pertenencia cultural haría su aporte. ¿Y cómo era posible que el libro siguiera allí? Estaba. Está. Sigue ahí.

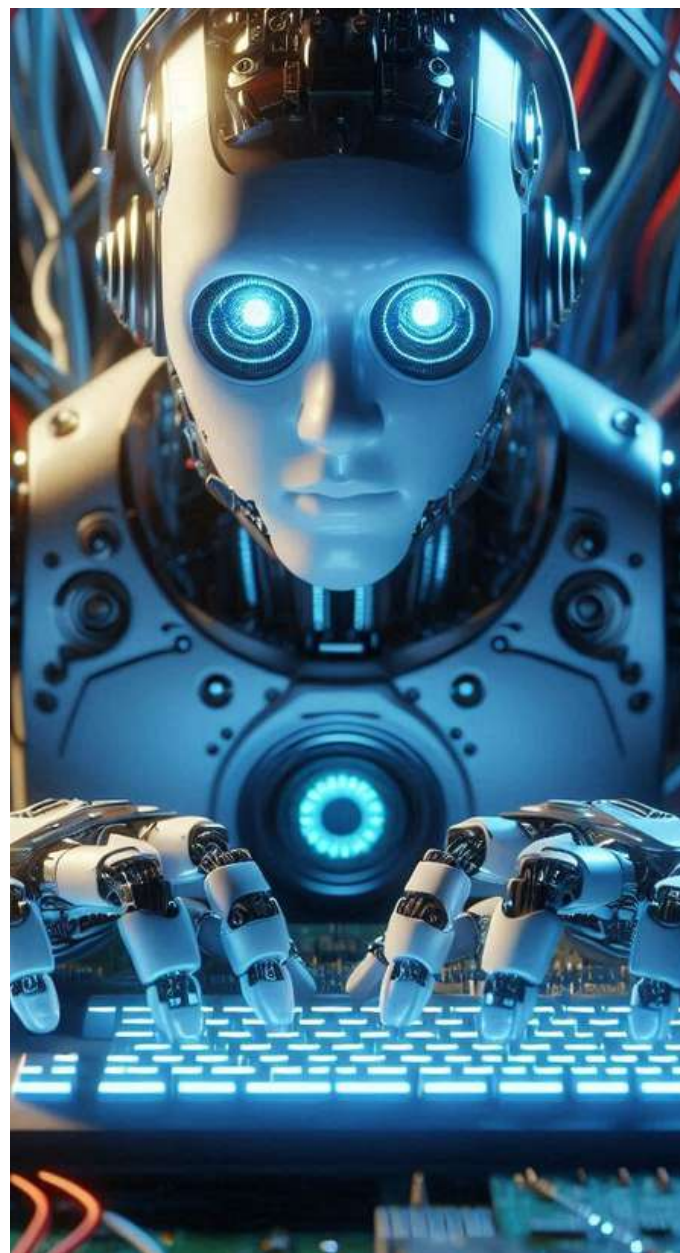
Ahora el acento será otro, será texto y no libro, pero sigue ahí. Lo adquirimos, lo interpretamos, lo relativizamos, asumimos que no nos vamos a poner de acuerdo y escribimos más libros sobre la propia discusión: la condición es posmoderna. Tiempos de relativismo cultural, fin de certidumbres y de proyectos a largo plazo. Pero con bibliotecas (y la constelación de sus instituciones) que siguen en pie.

Prompt: «Hola chat. Necesito una breve lista de los principales autores que debaten la posmodernidad. También algunos de sus principales libros. Y si es posible enlaces para bajarlos».

“Me siento sinceramente afortunado por tener la oportunidad de ver con mis propios ojos este cambio tan espectacular. Intento positivizar mis dudas y mis inquietudes con una actitud curiosa y experimentadora. Como profesional, me siento obligado a ofrecer lo mejor a mis alumnos. Y eso incluye estas tecnologías nuevas y estas formas de informarse, conocer y aprender”. Palabras del profesor catalán Daniel Cassany; el experto en palabras que duda de lo anterior porque mira por la ventana y ve cómo se agita el horizonte. Es el año 2011 cuando lo escribe, año de un *YouTube* con seis años en manos de Google, con el *iPhone* que ya va por su cuarto modelo y una *Wikipedia* que acaba de lanzar su integración con los teléfonos smart. Desde Europa, Cassany conjetura tener que cambiar algo para poder ofrecer lo mejor a sus alumnos, aunque eso implique atravesar un océano con nuevas tecnologías de la información. También es el apogeo de la Sociedad de la Información y para esa época se vive el alumbramiento del proyecto “una computadora por niño” (la famosa OLPC).

Nos dice un Cassany optimista, allá por 2011: “El problema corriente del copiar y pegar o del plagio se entiende mejor desde esta perspectiva. Los chicos ven la red como la extensión de la calle o del patio, donde lo dicho es de todos y de nadie: los chistes, los chismes o los cuentos no tienen autor y los hablantes los reproducimos sin aclarar su procedencia”. Cuando nos fuimos dando cuenta del problema del plagio fue cuando vimos que la capacidad de reproducción de la computadora había cambiado las reglas. ¡Piratas! Gritaban las empresas de contenidos al ver emerger los *torrents*, *emule*, y *megaupload* de la vida digital. Los programadores lo explicaban así: el costo de la primera copia es igual al de todas las copias siguientes. Sólo hay que tener un original. Uno solo, y eso alcanza. Cambiaban así el derecho y la economía de la comunicación ¿El conocimiento se vería afectado? ¿El libro y la Ilustración?

Prompt: «Chat, necesito un análisis histórico de los principales conflictos sobre propiedad intelectual que se dieron en torno a internet».



Por eso fue que construimos detectores de plagio, buscamos de modo avanzado con Google, enseñamos a citar, investigar y armar bibliografía online con el objetivo de encarrilar lo dicho por todos y por nadie. Sospechamos una crisis en la Ilustración y con los nuevos recursos la sacamos del coma mediante nuevos procesos para la construcción del saber y la interpretación. Buscar en internet, copiar y pegar, buscar de nuevo, confeccionar un documento. Nos preguntábamos si la subjetivación había sido herida o si ya éramos simples recolectores de palabras que no habíamos sembrado.

Cassany intenta volver en acciones positivas sus dudas mientras la desubjetivación avanzaba y la Ilustración se desvanecía como el ladrido de un perro cerca de las vías del tren.

¿Por qué nos importa tanto la subjetivación? Hay algo ahí del proyecto ilustrado y de la Escuela en sí para seguir pensando.

Prompt: «Hola chat, ¿cómo cambió la noción de autoría a partir del surgimiento de internet?».

Si en la era posmoderna la verdad fuerte era reemplazada por una multiplicidad de puntos de vista, ahora, en la Sociedad de la Información, las palabras abandonan al sujeto: en la virtualidad el devenir no necesita un referente porque va construyendo su propia validación dentro del discurso informativo. Las cadenas de texto anónimo se justifican al circular de nodo a nodo, sin siquiera necesitar la validación del sujeto. Así, sin la necesidad de encontrar la verdad (discurso moderno) ni el punto de vista (posmoderno) vemos desaparecer los referentes de lo concreto en manos de lo virtual: la realidad se apellida efímera.

Prompt: «Hola chat, ¿cuáles son las mejores plataformas para crear imágenes?».

El tren sigue en movimiento. Estamos viajando y no lo podemos negar. Es un hecho, una experiencia. No nos han bajado y los libros siguen allí, aunque tal vez sean otros los modos de lectura. Algunas personas, como Umberto Eco, dicen que no se ve en el horizonte algo mejor que un libro en papel, porque alcanzó una perfección incomparable. Sin embargo, el vértigo nos viene de inmediato cuando pensamos en el hipertexto, tan cercano a la ventana del vagón. El hipertexto como eso que no es un texto, pero que se le parece bastante. Eco dirá que es, en definitiva, el triunfo del texto por otros medios. Nosotros no estamos tan convencidos. La sospecha sobre el hipertexto permanece. Hasta Daniel Cassany lo admite. Porque no queremos bajar las banderas de la Ilustración.

Ese era el escenario hasta hoy, hasta hace un ratito, porque ahora acaba de subir un nuevo pasajero a nuestro tren.

Subió en la estación anterior. Y bajo el nombre de inteligencia artificial va cambiando su identidad. No pidió permiso para subir, como si fuera el dueño del tren. Va caminando por el pasillo y nos mira a todos como si nos conociera de toda la vida.

El vértigo ya no viene desde la ventana: su andar provoca sensaciones distintas en cada pasajero. Y la inteligencia artificial nos mira a todos y a ninguno a la vez.

Prompt: «Hola chat, busca relaciones entre las metáforas de este artículo y la cultura escolar».

No fue leyendo a Éric Sadin que me preocupé. Fue antes.

“El tren sigue en movimiento. Estamos viajando y no lo podemos negar. Es un hecho, una experiencia. No nos han bajado y los libros siguen allí, aunque tal vez sean otros los modos de lectura”

Si el estatuto del copiar y pegar nos devolvía a ese primitivo rol de la recolección, la nueva tecnología del lenguaje artificial nos posiciona en otro lugar: somos receptores. Volvemos a la instancia de la recepción, esta vez ya no de información (como en el siglo XX), sino como receptores de *verdades*. Sí, es el regreso de la verdad.

Dice Éric Sadin que las nuevas máquinas se diferencian de las anteriores (las de la época de la cibernética) porque ahora no son simples *procesadoras de información*. No, estas nuevas máquinas no hacen eso. Estas máquinas lo que hacen es construir verdad. Emerge así, según Sadin, un nuevo régimen de verdad.

La *aletheia*, dice Sadin, es ahora algorítmica. Ya no es el fruto de la reflexión sino que proviene de la imposición de un sistema que se muestra como infalible: ahí radica su autoridad.

La duda, como pensamiento crítico que emerge de una subjetividad exacerbada mediante el trabajo en el aula, se interrumpe ante lo infalible. Cuando la credibilidad es total, el pensamiento crítico se difumina. Por eso la importancia de retomar la subjetivación y enfrentar su transformación o incluso su negación. Porque frente a la máquina-verdad, la estrategia ya no será subjetivar para construir sentido. Porque la máquina-verdad algorítmica sólo nos pide una cosa: adaptarnos (técnicamente) a su régimen.

Saber “sus últimos trucos” y las “últimas novedades” (porque no alcanza con la novedad, las que importan son las últimas). Su gratuidad es solidaria con nuestros deseos. Además es rápida. Cada vez más fácil de usar, integrada a todas nuestras pantallas, aplicaciones y dispositivos. Porque sabemos que en una era de ansiedades a edades precoces, la rapidez es el antídoto. Por lo tanto no dudemos, da ansiedad.

“Nunca un régimen de verdad se había impuesto de esta manera en la historia, y no por su fuerza de seducción o por su influjo coactivo, sino por la sensación compartida de que hay una evidencia”, explica Sadin. La evidencia que nadie podrá refutar.

¿Podrá entonces hacerlo el docente aislado en el aula, en su tren de luz? “La *aletheia* algorítmica procede de un poder de revelación”, palabra bíblica que se retoma desde otro tipo de misterio. Si la verdad puede ser revelada por la máquina, ¿para qué trabajar sobre ella, para qué la subjetividad, incluso para qué tomarnos el trabajo de recolectar las palabras, como lo hacíamos hace unos días? Alcanza con la adaptación a este nuevo estatuto mercantil de la verdad.

Prompt: «Chat, ¿cuáles son las principales definiciones de verdad en la tradición filosófica?».

Última estación, esperanza. No suena aún la campana, pero el tren parece ir más despacio, como si se estuviera deteniendo. Es un campo oscuro, sin nada a la vista. No importa dónde se mire, lejos o cerca, da igual: poco se puede distinguir.

“La función de la herramienta no es otra que la de ser un conductor de la influencia humana”, deslizaba en un párrafo Lev Vygotski hace casi cien años. Claro, él sabía algo que intencionalmente olvidamos: el conocimiento no es mera herramienta o instrumento que está ahí afuera. El conocimiento es conductor porque es subjetividad. Rompemos así la externalidad de estas máquinas-herramientas. Vygotski agregaba que es por eso que “la actividad cognoscitiva no está limitada al uso de las herramientas o de los signos”. Conocer. Pero, ¿será posible que nos podamos convencer de esto? No lo sabemos, pero como ha llegado el tiempo de la verdad evidencia, la



actividad de conocer debe volver a pensarse como un procedimiento humano.

Si asumimos ese rol de influencia del que habla Vygotski, si nos imbricamos con la realidad de otro modo y no ya mediante *lo evidente* de la máquina, quizás así podamos construir una subjetividad que pueda reponer su rol de conocer. Incluso recuperar la posibilidad de elegir las herramientas, los instrumentos adecuados, sean analógicos o digitales.

Seguir pensando desde el aula. Construir subjetividad desde el aula. Abandonar la recolección. Abandonar los reflejos condicionados y la autoridad de las máquinas-verdad.

Y si hay que animarse, lo haremos. Bajar del tren en el medio de un campo desconocido mientras tocamos la tierra desconocida con las manos y respiramos la humedad de la mañana que aún flota, porque hay que esperar para seguir, y porque asumimos que este viaje no se termina.

Prompt: logout.

MARCELO MAGGIO

**LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (UBA)
PROFESOR DE CULTURA DIGITAL Y EDUCACIÓN (ISFD 129)**

LAS ESPLÉNDIDAS AMARGURAS DE EZEQUIEL MARTÍNEZ ESTRADA

POR ANDRÉS RUSSO

El profesor Andres Russo reflexiona en este artículo acerca de Martínez Estrada como quien toma una radiografía que aún duele: la de un país atrapado entre el progreso imaginado y la realidad postergada.

“Quien gobierne siempre podrá contar, siempre, con la cobardía incondicional de los argentinos”. El farmer, Andrés Rivera

Oscar Terán, gran historiador de las ideas argentinas, repitió a los largos de los años de su brillante magisterio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: “que no te cuenten el *Facundo*”. Este breve comentario extiende esa preceptiva a *Radiografía de la pampa*, texto publicado en 1933, tiempo arduo en Argentina y en el mundo. Nadie que esté mínimamente interesado en conocer la génesis de un ensayo complejo de interpretación sobre “la identidad nacional y sus problemas” puede prescindir de la lectura de este libro pionero, que no ha perdido su carácter lúcido e inquietante.

El título de este sucinto comentario es un préstamo borgeano. El joven Borges reseñó lacónica y efectivamente la primera edición de *Radiografía de la pampa*: “Como todo poeta inteligente, Ezequiel Martínez Estrada es un buen prosista. Es escritor de espléndidas amarguras [...] Sus invectivas, a pura enumeración de hechos reales, sin ademanes descompuestos, ni interjecciones, son de una eficacia mortal”.

Quien no haya leído aún el primer texto ensayístico de Martínez Estrada comprobará que nada hay de equívoco en el juicio de Borges, ya que, en efecto, estamos ante un texto portentoso, hipnótico y extraño en todos los tiempos verbales posibles.

Su legibilidad es indiscutible, aunque requiere de pausas, vueltas de páginas y su efecto pendular oscila entre la fascinante revelación intelectual sobre “los problemas argentinos” y un certero veredicto: “*haber hecho de la civilización un programa y de la barbarie un tabú*” (Martínez Estrada: 1953: 398) define el escenario circular de los acontecimientos de nuestra historia.

Martínez Estrada polemiza con Sarmiento, por su innegable influencia en la concepción de los sueños, insuficiencias y anatemas que circundan lo argentino.

Sarmiento escribió contra Rosas, pero para ir más allá del líder federal y buscar en la misérrima herencia cultural del tiempo colonial el cabal signo del atraso; en la vasta llanura que, siguiendo a Montesquieu, traza un escenario muy poco propicio para la instauración de los valores de la civilización; y en los caudillos y el “gaucho malo” las expresiones de las “convulsiones internas” que se ciernen sobre el “noble pueblo” argentino.

A su vez, Martínez Estrada escribe contra Sarmiento, pero repitiendo en el fondo la operación del sanjuanino: la polémica cómo un mecanismo de eficaz revelación de lo que está bajo el manto del enigma: “El más perjudicial de los soñadores fue Sarmiento. Su ferrocarril conducía a Trapalanda y su telégrafo daba un salto de cien años en el vacío” (Martínez Estrada, 1953: 395).

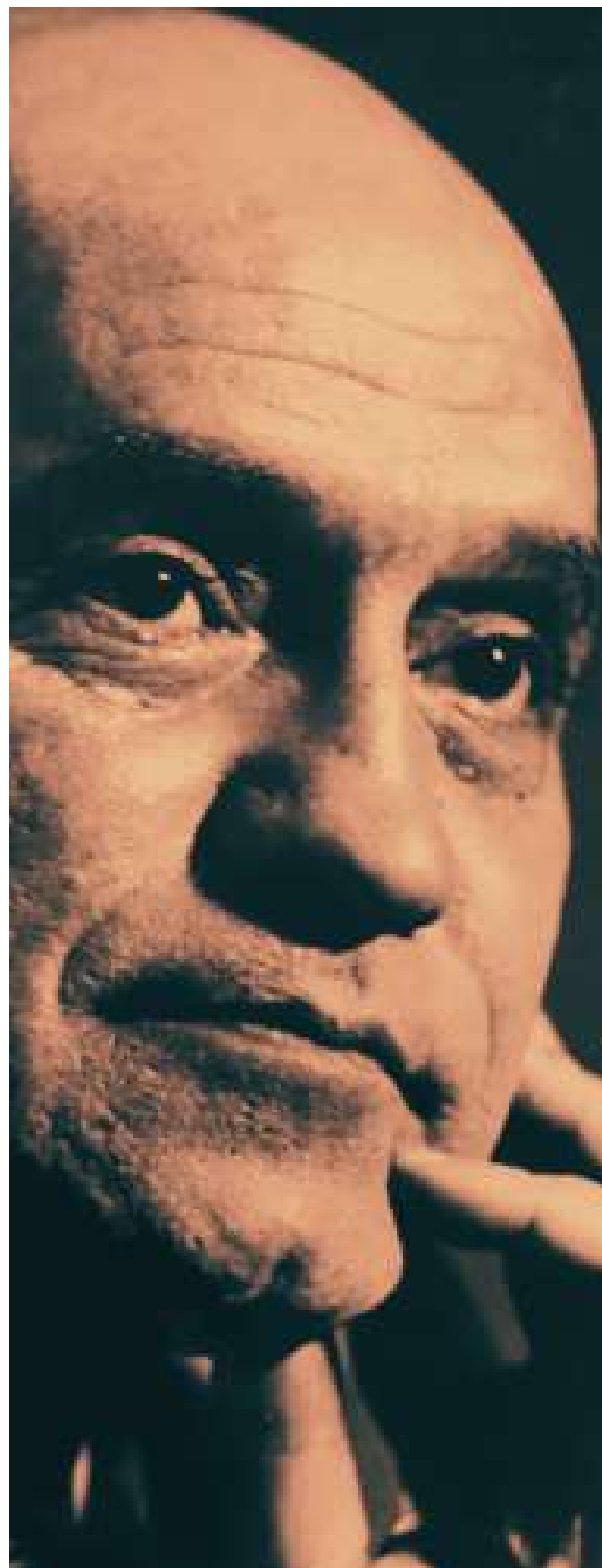
El peligro de los soñadores, que para Martínez Estrada se remonta al tiempo de los conquistadores en el río de la Plata que creían que estaban pisando un territorio de promesas de oro, pero llegan, en rigor, a una tierra agreste que requerirá de ingentes esfuerzos, de sudor y sangre para obtener algo de ella.

“Martínez Estrada escribe contra Sarmiento, pero repitiendo en el fondo la operación del sanjuanino: la polémica como un mecanismo de eficaz revelación de lo que está bajo el manto del enigma”

Trapalanda es la promesa incumplida y la trampa de la que no saldrá nuestra América, aún luego de sus gestas revolucionarias truncadas y las falsas épicas independentistas. Una tierra que no cumple sus promesas genera ilusión, esperanza y, finalmente, rencor y ultraje. ¿Cómo se rompe la fatalidad del círculo? No hay respuesta.

Cada kilómetro de cable de telégrafo y de vías bosqueja el cuerpo famélico de un progreso que desvela, maravilla, pero no conduce a ninguna parte. Martínez Estrada, fervoroso lector y comentarista de Nietzsche y Freud, sabe que la sospecha es el principio y el fin de toda indagación profunda e intransigente. Cumplidos veinticinco años de la primera edición de *Radiografía de la Pampa*, su autor insiste en decirle al país y, más especialmente, a sus grandes cabezas de Goliat que lo pueblan: *“El país sí es el mismo. El que se nos mostraba bajo un atavío suntuoso, lo vemos ahora agobiado y agotado desnudándose para un examen clínico, en un quirófano poblado de malos cirujanos y buenos estudiantes. Yo le aconsejé, y no me hizo caso, quizá por culpa de sus médicos de cabecera, que dejara al fotógrafo y acudiera al radiólogo, pues según mi diagnóstico no estaba enfermo de la piel sino de las glándulas”* (Martínez Estrada, 1967:162)

¿Hoy el país es radicalmente diferente del que Martínez Estrada sometió a su examen radiológico o seguimos yendo y viniendo de Trapalanda?



ANDRÉS RUSSO

**PROFESOR DE BIOLOGÍA (ISFD 129)
DOCENTE DE ESI EN EL INSTITUTO 129**

VIDA E HISTORIA

POR JUAN PABLO ORTEGA

El profesor Juan Pablo Ortega examina en el presente artículo la posibilidad de pensar la relación de la historia con la vida. El análisis nietzscheano sobre la segunda Intemperstiva, pone al descubierto la pretensión de reducir la historia a un simple fenómeno cognitivo en referencia a la vida y convertirla así en pura ciencia, como si el saber fuera un objetivo en sí.

Para Nietzsche, la historia y la vida se encuentran íntimamente unidas, las dos se necesitan mutuamente. La historia es vida que fue, es vida que quedó petrificada en el recuerdo, en un lugar donde reina el profundo silencio sepulcral del olvido. En nuestra forma banal de ver al tiempo, sólo vivimos el instante del presente, entre un pasado inmutable de lo ya ha ocurrido y un futuro incierto de lo que está por ocurrir. Todo evento por más cercano que fuese, se convierte instantáneamente en historia.

Ahora bien, este pasado por más petrificado que fuese, por más olvidado que esté, no queda enjaulado en su lugar, este mismo nos sorprende cada instante de nuestra vida, cada minuto de nuestra existencia, ya sea en nuestra cultura, en las instituciones, en nuestro lugar de pertenencia.

Para Nietzsche, la historia cobra sentido para la vida, a través de tres maneras posibles. Como historia monumental, como historia anticuaria y, por último, como historia crítica. Estas consideraciones deben ser tomadas en su totalidad, o sea, que ninguna de estas formas debe prevalecer una sobre la otra, ya que pueden causar un daño severo a la vida, como reza Nietzsche: “Si la consideración monumental del pasado prevalece sobre las otras formas de consideración, quiero decir, sobre la anticuaria y la crítica, es el pasado mismo el que sufre daño: segmentos enteros del mismo son olvidados, despreciados, y se deslizan como un flujo ininterrumpido y gris en el que solamente hechos individuales embellecidos emergen como solitarios islotes” (Nietzsche, 2000, p. 55).

La historia como historia monumental pertenece a los hombres que poseen un alma magnánima, a los hombres poderosos, que necesitan grandes modelos, grandes maestros a seguir, que no son posibles encontrar en el presente. Cuando los hombres de acción se encuentran hastiados de la rutina del presente, donde la vida se encuentra asfixiada por la mediocridad del mundo, que constantemente tiende a obstaculizar, desviar, aniquilar, el camino hacia la grandeza y llevar la vida a la desnuda mediocridad del vivir; para no decaer en este estado vil de la existencia, el hombre poderoso se detiene en su caminar y mira hacia atrás para tomar un nuevo aliento, es decir, utiliza la historia como remedio contra la desesperanza, contra la resignación. Como su alma es noble, magnánima, no piensa sólo en su felicidad, sino que muchas veces su meta es tan alta que desea y lucha por la felicidad de un pueblo y también de toda la humanidad. El lema que guía a estos hombres es el siguiente: “Lo que una vez fue capaz de agrandar el concepto de hombre y llenarlo de un contenido más bello tiene que existir siempre para ser capaz de realizar eso eternamente” (Nietzsche, 2000, p. 51).

Nietzsche nos dice que, si los hombres incurren de una forma repetida, dejando de lado los otros modos de servicios, incurre, ciertamente, en el peligro de que la historia sea distorsionada, embellecida de tal forma que llega a ser más bien una pura invención poética. Pero el mayor peligro que puede causar la historia monumental es cuando cae en manos equivocadas. Entonces, ¿qué pasaría si la historia monumental cae en manos de los estériles, de los mediocres, especialmente, de los resentidos?

A ellos no les interesa la grandeza, ni el ejercicio de poseer un alma magnánima, su alma es inspirada por el espíritu de la pesadez, siempre tiende hacia lo bajo, hacia la mediocridad de la existencia, sin volar por encima de ella. “El avestruz corre más de prisa que el más veloz corcel, más también hunde pesadamente su cabeza en la pesada tierra: así le ocurre al hombre que aún no puede volar” (Nietzsche, 2002, p. 146).

Para ellos la historia monumental es sólo un disfraz que encierra detrás de sí un odio tremendo contra los poderosos y grandes del presente, por eso recurren al pasado para reivindicar a los grandes y poderosos de tiempos remotos, convirtiéndose así en enemigo acérrimo de estos hombres de acción. Ellos no quieren que surja la grandeza. Su método es decir: “Mirad, lo que es grande ya está ahí” (Nietzsche, 2000, p. 57).

En segundo lugar, se encuentra la historia anticuaria que pertenece a los hombres que preservan y veneran el pasado. Ellos vuelven con una mirada de fidelidad y amor hacia atrás, retornando al mismo mundo donde fue formado. Su intención es preservar aquello que ha subsistido desde los tiempos antiguos; aquellas condiciones en las que él mismo ha vivido, para los hombres que vendrán en la posteridad, y es así, como estos hombres sirven a la vida. Estos hombres dicen: “Aquí se pudo vivir, por tanto aquí se puede vivir y aquí se podrá vivir, pues somos tenaces y no se nos derrumbará de un día para otro” (Nietzsche, 2000, p. 60).

El problema del sentido anticuario de un hombre, comunidad o pueblo es que su campo de percepción es muy limitado, es decir, no percibe la totalidad de los fenómenos, y lo poco que percibe lo detecta de forma aislada. Al evaluar los objetos los considera a todos igualmente importante, por eso, da mucho valor a las cosas singulares. Esto se debe a que su capacidad de juzgar no está orientada por una escala de valores ni tampoco tiene un sentido de proporción que responda a las relaciones de las cosas entre sí.

Esto se debe a que la historia anticuaria sólo sabe cómo conservar la vida, no cómo crearla. Todo lo que está en germinación le quita valor por el hecho de que no tiene un

instinto adivinatorio, tal como la historia monumental, por eso, la historia anticuaria opta siempre por impedir lo nuevo, y en este optar contra la novedad trae como consecuencia la paralización del hombre de acción.

Pero el mayor peligro que se puede producir es cuando la historia anticuaria se ancla de tal forma en el pasado que comienza a debilitar la vida presente y, especialmente a la vida superior. El sentido histórico ya no conserva la vida sino, que la diseca, la marchita o, como nos dice Nietzsche, la momifica, hasta tal punto que la vida comienza a morir lentamente. Como establece Nietzsche: “El hombre se envuelve en el olor de lo rancio; con esta actitud anticuaria llega a rebajar impulsos más significativos, necesidades más nobles, hasta convertirlos en una insaciable curiosidad o más bien en una avidez por las cosas viejas y por todo. A veces, desciende tan bajo que se contenta con cualquier tipo de alimento y hasta devora con placer el polvo de quisquillas bibliográficas.” (Nietzsche, 2000, p. 63).

En tercer lugar, nos encontramos con la historia crítica. El hombre dirige su mirada hacia el pasado con el fin de romper y disolver una parte de ella. Este modo lo logra trayendo ese pasado hacia el presente, sometiéndolo a un fino interrogatorio con el propósito de condenarlo, como nos dice Nietzsche, “todo pasado merece condenación” (Nietzsche, 2000, p. 65).

Para Nietzsche lo que juzga nos es la justicia, sino más bien, lo que juzga es la vida, “esa potencia oscura, impulsiva, insaciablemente ávida de sí misma” (Nietzsche, 2000, p. 65), cuyo veredicto va ser siempre inclemente e injusto, ya que no procede de una fuente de conocimiento. La vida que siempre requiere olvidar, exige necesariamente la suspensión temporal de este olvido. Cuando realiza este hecho, encuentra que algo existente es injusto, en consecuencia, es entonces cuando examina el pasado desde un punto de vista crítico atacando de una forma pernicioso e inclemente la raíz misma de aquella cosa.

Este modo pernicioso de ver la historia puede ser muy peligroso; muy peligroso para la vida. Todo hombre por más ínfimo que sea es producto de generaciones anteriores, ya sea de los triunfos, pero, además, de las aberraciones y errores, es imposible deshacernos por completo de esta cadena.

Nietzsche establece que podemos llegar a un antagonismo con ese pasado, logrando un nuevo pasado, sin manchas negras, es decir, logrando una nueva naturaleza. Pero esto es muy peligroso porque siempre las segundas naturalezas son más débiles que las primeras, por lo tanto, la vida misma comienza a hacerse cada vez más débil, más delicada, ante los embates de una realidad cada vez más cruda, cada vez más despiadada.

Por otro lado, realizando un constante juzgamiento del pasado resultaría que la vida misma estaría en constante peligro de ser aniquilada.

Hasta aquí hemos explicado el carácter utilitario que la historia tiene para la vida. Estas tres formas que Nietzsche plantea tienen que realizarse de forma armoniosa, sin que una prevalezca sobre la otra. A decir verdad, esta armonía no quita que el modo más importante que sirva mejor a la vida sea la historia monumental, ya que ella, no pone al hombre en un nivel de plena mediocridad, ni lo transforma en un simple resentido, enemigo acérrimo del hombre de acción, sino que, lo vuelve poderoso y superior. Debemos declarar que aquí comienza a germinar un concepto clave que más tarde Nietzsche lo desarrollará con mayor profundidad, este concepto es la idea del Superhombre, si no creemos que es así, atendamos mejor a la maravillosa estrofa que el autor nos manifiesta en su libro *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*: “Tan sólo el hombre de experiencia, el hombre superior, puede escribir la historia. El que no haya vivido algo más grande y elevado que todos los demás no podrá tampoco expresar nada grande y elevado del pasado. La voz del pasado es siempre la voz de un oráculo. Tan sólo si eres arquitecto del futuro y conocedor del presente la comprenderás.” (Nietzsche, 2000, p. 103).

Lo que detecta verdaderamente Nietzsche es que en la forma de hacer la historia existe un costado perverso, maléfico, que hace que la vida se torne mediocre y se quebrante. Este fenómeno es visto por Nietzsche como un síntoma típico de *décadence*. La historia deja de ser un instrumento útil y benéfico para la vida y pasa a ser soberana de la misma. Existe, por lo tanto, un dominio despótico de la historia sobre la vida

Lo que el autor ve es que existe una pretensión de reducir la historia a un simple fenómeno cognoscitivo con referencia a la vida y convertirla así en pura ciencia. En este sentido, un historicismo excesivo, una sobrecarga de lo histórico es considerada como un fenómeno enfermizo y dañoso para la vida misma. Su consecuencia más atroz es un debilitamiento de la personalidad, logrando así un desgarramiento entre la interioridad y la exterioridad, es decir, el hombre mismo se hunde en su ensimismamiento, en su interior, cortando de raíz aquella fuerza capaz de transformar lo exterior.

Lo que denota Nietzsche es que la historia vista de esta manera genera que el hombre mismo se atrofie en su capacidad creadora no sólo del presente, sino también creadora de futuro, por lo tanto, la historia misma deja de ser servidora de la vida y pasa a gobernar de forma perversa y despótica sobre la misma, hasta llegar al fin y al cabo a un aniquilamiento del hombre, de la vida. Citando a Nietzsche: “El individuo se vuelve así vacilante e inseguro y ya no cree en sí: se hunde en su ensimismamiento, en su interior, que, en este caso, quiere decir en la acumulada aglomeración de cosas aprendidas que no tienen proyección efectiva al exterior, de erudición que no se convierte en vida.

Si miramos al exterior, se puede observar cómo la extirpación de los instintos por obra de la historia ha transformado a los seres humanos en casi mera abstracción y sombra: ninguno se arriesga a presentarse tal como es sino que se enmascara como hombre culto, científico, poeta, político.” (Nietzsche, 2000, p. 83).

Ahora bien, Nietzsche nos da dos antídotos contra esta enfermedad histórica. Por un lado, tenemos lo *supra-histórico*, que se refiere a las fuerzas que apartan la mirada de lo que está en proceso de devenir y la dirigen a lo que da a la existencia el carácter de lo eterno y lo inmutable, es decir, hacia el arte y la religión. Por otro lado, tenemos lo *a-histórico* que se designa al arte y a la fuerza de poder olvidar y encerrarse en un horizonte limitado.

Para Nietzsche, existe un elemento que hace que la felicidad sea ínfima o de forma ininterrumpida. Este elemento es la capacidad de olvidar. Quien no es capaz de instalarse, olvidando todo el pasado, en el umbral del instante, del momento, no sabrá qué cosa es la felicidad y,

además, no estará en ninguna condición de hacer feliz a los demás, “toda acción requiere olvido” (Nietzsche, 2000, p. 38).

Para lograr un límite desde el cual el pasado ha de olvidarse, es necesario saber cuánta es la fuerza plástica de un individuo, de un pueblo, de una cultura. Para el autor, esta fuerza es la que es capaz de crecer desde la propia esencia, para transformar y asimilar lo pasado y extraño, curar las heridas, reparar las pérdidas, rehacer las formas destruidas.

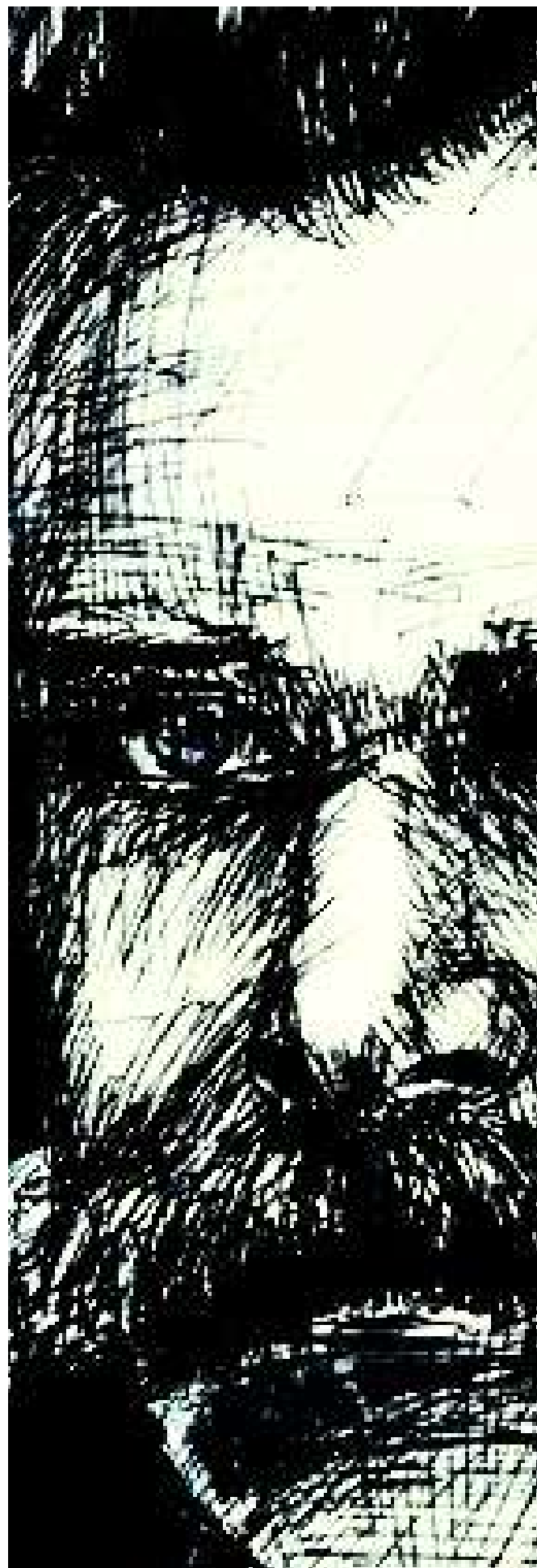
A simple vista parece que esta fuerza tiene un valor psicológico sobre el hombre, pero Nietzsche va más allá de eso. Esta fuerza se refiere más bien a la voluntad creadora. Verdaderamente, lo que está iniciando el autor son las ideas de la redención del tiempo y el eterno retorno de lo mismo. Con la capacidad del olvido, el hombre deja el resentimiento, renuncia a ese espíritu de venganza, creado por aquella noción del tiempo lineal, donde “lo que fue, fue” (Nietzsche, 2002, p. 108), y restaura la idea de un tiempo circular, es decir, restaura la idea del eterno retorno de lo mismo, por la cual, la voluntad creadora va agregar: “¡Pero así lo quise yo!, ¡y yo lo querré así!” (Nietzsche, 2002, p. 109).

Savater, en su libro *Idea de Nietzsche*, nos dice que “la circularidad del devenir exige el olvido, para poder presentarse como sucesión infinita de instantes, como progresión y progreso: sólo cree avanzar lo que ha olvidado su origen [...] El olvido introduce la posibilidad de novedad, encamina el gesto hacia el goce, lo rescata para la vida. El olvido separa los instantes entre sí, anula el justiciero curso de un tiempo en el que cada momento ajusticia a los anteriores [...] El olvido garantiza la inocencia del devenir (Savater, 1995, p. 190). Por eso Nietzsche nos dice en *La genealogía de la moral* que: “Sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente” (Nietzsche 2008, p. 76).

JUAN PABLO ORTEGA

MAGISTER EN FILOSOFÍA (UNQ)

PROFESOR DE FILOSOFÍA (ISFD 129)



ELLAS SOLO QUIEREN JUGAR

POR DÉBORA CAMURATTI

Lejos del mito de que en el jardín “solo se juega”, este texto reivindica el profundo valor pedagógico, ético y político del Nivel Inicial. A partir de una mirada crítica y comprometida, Débora Camurati reflexiona sobre el juego, la identidad, el vínculo docente y el desafío de educar con humanidad en un mundo que muchas veces desatiende las infancias.

Desde el sentido común se dice que los niños, las niñas y “las señas” —docentes, profesionales del Nivel Inicial— solo van al jardín a jugar. Se cree que nos pagan por entretener, por contener, como si nuestras salas fueran “corrales”, como si todo se tratara de lograr que se queden cuatro horas en un lugar seguro. Nada más.

Es cierto, la verdad es que sí, jugamos. Y jugamos mucho, porque se trata de que todo sea a través del juego. Ese aspecto de nuestro nivel, que muchas veces se subestima o ridiculiza, es una estrategia de enseñanza que todos los niveles educativos podrían considerar adoptar. Pensemos, por un segundo, cómo cambiaría nuestra sociedad si, tan solo, jugáramos un poco más.

El juego, en el Nivel Inicial, refleja los esfuerzos docentes por hacer el aprendizaje significativo. Pero no queda solo en eso: escuchamos, conocemos, respetamos, abogamos por los derechos que vemos vulnerados y por aquellos que deben ser garantizados. Porque, a través del juego, también nos cuentan su historia.

Las infancias, en el Nivel Inicial, viven mucho más que juegos y propuestas educativas: viven sus primeras experiencias de lectura y escritura, que no son necesariamente solo de cuentos. Nosotras y nosotros

tenemos el deber de conocerlos, escucharlos, cuidarlos y también de acompañarlos a disfrutar. Les damos la bienvenida a la sociedad. En nuestras salas tienen sus primeras oportunidades de conocer a otros y a sí mismos un poco más. Es ahí donde sucede la “narrativa”, donde ellos y ellas tienen la posibilidad de ser alguien más. Es en el Jardín de Infantes donde las infancias tienen la posibilidad de que sus historias individuales se redefinan a partir de lo que pasa en la sala. Y acá se ponen en juego otros aspectos, ya que nosotros mismos, en cuanto docentes, también ponemos en juego nuestra propia historia.

En este sentido, son apropiadas las palabras de Hannah Arendt: *“Si la educación ha de ser conservadora es precisamente en bien de lo que de novedoso y revolucionario pueda haber en cada muchacho; debe preservar esta novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo”* (Arendt, 1993, p. 50).

Por eso es tan importante, creo yo, que aprendamos a movernos entre y con ellos y ellas, escuchándolos y escuchándolas. Porque, más allá del contenido, en algunos casos, lo más importante es enseñarles que son valiosos y valiosas; volver nuestras salas una puerta a una realidad más justa, llena de respeto, amor y ternura; y esforzarnos por sostener espacios donde el juego, la palabra, los derechos, el compañerismo y la escucha circulen y permanezcan.

Esta es, para mí, la mayor gratificación: el amor, la posibilidad de acompañar, intervenir y apostar por sembrar semillas que fortalezcan el tejido social desde el Nivel Inicial. Y este mismo es, a su vez, el mayor desafío, porque lo que aprendemos en el instituto es, en cierto punto, insuficiente.

La teoría nos prepara mentalmente; si dejamos que nos interpele, podemos aprender lo específico y algunas recomendaciones (muy buenas y útiles, sí), pero la teoría, por sí misma, no nos prepara para vivir la docencia. Hay cosas que —no queda otra— se aprenden por medio de la experiencia. Y como dijo un profe, con quien coincidí: “Es imposible practicar las teorías; en todo caso, con las teorías podemos conceptualizar las prácticas”.

“Esta es, para mí, la mayor gratificación: el amor, la posibilidad de acompañar, intervenir y apostar por sembrar semillas que fortalezcan el tejido social desde el Nivel Inicial. Y este mismo es, a su vez, el mayor desafío, porque lo que aprendemos en el instituto es, en cierto punto, insuficiente”

Las teorías que se nos acercan no son guías de acciones automáticas. No podemos simplemente aplicarlas como fórmulas. Coincidimos con Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) en que la educación debe ser entendida como acción, no como mera fabricación. Y la educación entendida como acción es imprevisible, irreversible —porque deja huellas imborrables—, no es automática. Es decir, implica:

- que todos los niños y las niñas puedan ser reconocidos,
- que podamos ser flexibles y conscientes de que el vínculo que establecemos con ellos y ellas siempre deja algo, una huella imborrable.
- que ellos son valiosos por quienes son.
- que tienen voces que merecen ser escuchadas.
- y que esas voces, tanto como las nuestras, transforman e impactan.



Me refiero, entonces, a una formación docente que no sea solo técnica, sino profundamente humana y reflexiva, llena de experiencias compartidas.

Debemos sumarle a esto que la práctica educativa es inseparable de preguntas como: ¿Quién sos? ¿Quiénes somos? ¿Qué docente quiero ser? ¿Qué docente necesitan que sea mis alumnas y alumnos? ¿Qué sentido tiene la educación en mi tiempo histórico?

Y responder estas preguntas implica reconocer el carácter narrativo de toda identidad. Como explican Bárcena y Mèlich en su lectura del concepto de identidad narrativa de Paul Ricoeur:

“Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 101).

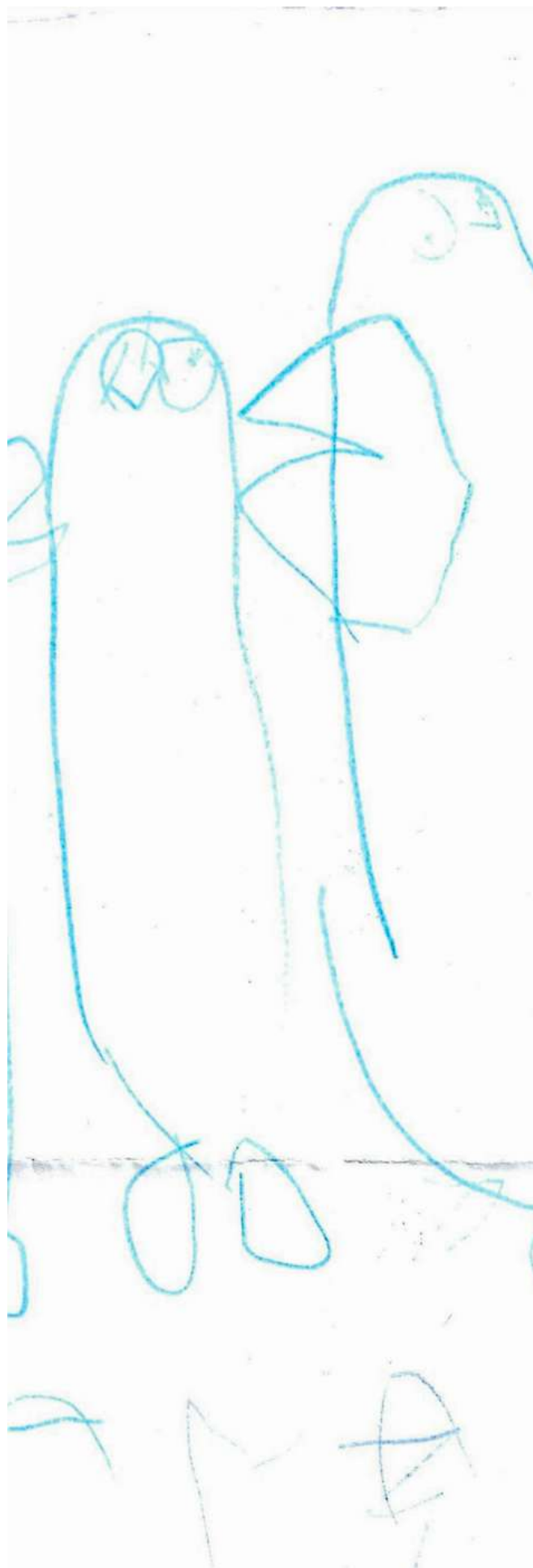
Frente a esto, hay una pregunta que me asalta una y otra vez: ¿es posible educar sin interesarnos, sin desgastarnos, sin comprometernos? ¿Se puede cuidar y proteger a quien no conocemos? ¿Qué pensamos realmente al respecto?

De una forma u otra, nuestra propia trayectoria educativa — formal o informal— nos transforma. Nos mueve a crear ideales, convicciones, incluso a imaginarnos como futuros docentes. Sin ir más lejos, la misma realidad social que hoy vivimos nos pide a gritos que frenemos a leerla, a narrarla en voz alta, para que logremos, en el mejor de los casos, reescribirla a tiempo.

DÉBORA CAMURATTI

ESTUDIANTE DE 4TO AÑO

PROFESORADO DE NIVEL INICIAL (ISFD 129)



UNA TRADICIÓN QUE CRECE: JORNADA DEL DÍA DE LAS INFANCIAS

POR PAULA SANCHEZ

La Jornada del Día de las Infancias es una propuesta de extensión que, desde hace más de diez años, es muestra no solo del vínculo entre la institución educativa y el territorio, sino además de la importancia del trabajo conjunto y el compromiso social en el marco de la formación docente.

Desde el año 2014, en el marco de la cátedra Campo de la Práctica I, se lleva a cabo una actividad de extensión que consiste en organizar la Jornada del Día de las Infancias, en uno de los espacios previamente investigados en Junín. De los 43 barrios que conforman la ciudad, uno es seleccionado mediante un proceso que combina participación activa, trabajo en equipo y compromiso con la comunidad.

El proceso comienza con la selección del barrio, generalmente entre dos o tres zonas donde no se realizan actividades en conmemoración a este día. Para garantizar equidad, se pone a discusión cuál de ellos debería ser el favorecido, de no llegar a acuerdos, se realiza un sorteo. Pero la idea es que cada grupo pueda dar sobradas razones por las cuales debe realizarse en uno u otro barrio, y entre todos poder decidir.

A lo largo de estos años, la magnitud y alcance de la actividad han ido creciendo exponencialmente. En algunos años, como en 2018, se organizaron jornadas en ocho barrios diferentes de Junín de forma casi consecutiva. En aquellos momentos, acompañaba a las alumnas realizando rondas por los barrios, para apoyarlas y guiarlas en la ejecución. Sin embargo, con el tiempo, comprendimos la

importancia de hacer una celebración única, permitiendo que casi cuarenta estudiantes pudieran trabajar en conjunto, en una sola instancia. Fue un desafío, pero finalmente se logró, y esa experiencia fortaleció mucho la organización y el impacto del proyecto.

Debo destacar que esta tarea tampoco la realizo en soledad, favoreciendo la articulación horizontal con las cátedras de 1 año, hay docentes que colaboran fuertemente con la jornada. El profesor del Taller de matemáticas, Federico Coroli, piensa, diseña y pone a prueba los diferentes juegos que se desarrollarán en esas instancias. Además acompaña la realización de la misma. Año a año se ha ido consolidando esta articulación con resultados muy satisfactorios. También ha colaborado intensamente la profesora Jorgelina Castro, cuando pensábamos esas instancias barrio a barrio, y acompañaba la realización de las experiencias.

Uno de los momentos más significativos ocurrió hace unos años atrás, cuando el grupo presentó características particulares que hacían imposible no atenderlas. Las alumnas estaban muy motivadas, habían trabajado intensamente y contaban con muchas actividades y sorpresas. Dado el nivel de motivación y el volumen de propuestas, se decidió realizar dos jornadas en dos barrios

distintos de Junín, en lugar de una sola. La experiencia fue hermosa y llena de momentos muy especiales. Se realizó en dos fines de semanas seguidos, eso fue una nota de color, pero el grupo pudo con ello y más.

Luego de este tipo de intervenciones, se realiza una reflexión conjunta para evaluar lo aprendido, lo vivido y cómo articular esas experiencias con lo visto a lo largo del año. Este tipo de actividades no solo engrandecen al grupo, sino que también dejan huella en la cátedra, que siempre está dispuesta a mejorar año a año.

A lo largo del tiempo, cuando algún grupo no se veía motivado aún con las jornadas, se favorecieron encuentros con alumnas de años superiores. Una de las principales ventajas de esta dinámica, es la posibilidad de conectar las historias y experiencias de los grupos que participaron en ediciones anteriores con las nuevas alumnas del año en curso. A través de encuentros y conversaciones, las estudiantes que ya han realizado la actividad comparten cómo la planificaron, qué acciones llevaron a cabo y qué aprendizajes obtuvieron. Este intercambio enriquece a las nuevas generaciones, potencia sus capacidades y les permite planificar jornadas más potentes, creativas y bien estructuradas. Además, fomenta la conciencia de equipo, un valor que en las primeras experiencias parecía difícil de fortalecer, pero que hoy se ha consolidado.



“Estas experiencias permiten a las futuras docentes entender que los territorios impactan en sus futuras prácticas pedagógicas y como trascienden los límites del espacio del jardín”

FOTOGRAFÍAS: PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

El objetivo de estas actividades de extensión está vinculado a fomentar la conciencia de equipo, aprender cómo planificar una actividad con todos sus componentes y, principalmente, poder observar el entorno que rodea al jardín, el barrio y su contexto. Estas experiencias permiten a las futuras docentes entender que los territorios impactan en sus futuras prácticas pedagógicas y como trascienden los límites del espacio del jardín.

Desde sus inicios, la organización ha sido siempre resultado del trabajo en conjunto, lo que actúa como una especie de bisagra que genera un “antes y después” en la experiencia formativa de las alumnas. Muchas veces, la primera parte de la cursada, centrada en teoría y en investigaciones en los espacios urbanos, no termina de convocarlas del todo. Sin embargo, estas actividades de extensión logran motivarlas y reafirmar que están en el camino correcto, al ver el impacto directo en la comunidad.

En esta edición, y en línea con las acciones que caracterizan el proyecto, se eligió específicamente a la Fundación Don Ito para hacerles llegar las colaboraciones obtenidas. La fundación será la encargada de repartir los aportes en los merenderos de su red, fortaleciendo así el trabajo solidario. Asimismo, se articuló con distintas instituciones educativas secundarias, como la escuela UNNOBA, la escuela de Saforcada y la N°7. Los alumnos y alumnas de estos establecimientos se comprometieron, tejieron mantas de abrigo y recolectaron juguetes y ropa para colaborar con los merenderos de la Fundación Don Ito, enriqueciendo aún más la jornada. Con estas escuelas ya habíamos articulado en el año 2022, por lo cual nos resultó muy agradable volver a hacerlo.

Este año el barrio favorecido fue San Francisco, donde las alumnas también llevarán actividades, juegos y sorpresas para fortalecer los vínculos entre las chicas, los niños y sus familias. La celebración se llevó a cabo el 4 de octubre, promoviendo la participación comunitaria, la alegría y el reconocimiento de los derechos de las infancias. Este trabajo conjunto no solo enriquece la formación de las futuras docentes, sino que también fortalece los lazos sociales y refuerza el compromiso con todos los sectores de la comunidad.

La actividad reafirma el espíritu comprometido de las estudiantes, quienes con entusiasmo y dedicación ponen en marcha acciones que transforman su entorno y contribuyen a que cada niño y niña del barrio elegido tenga un día muy especial.

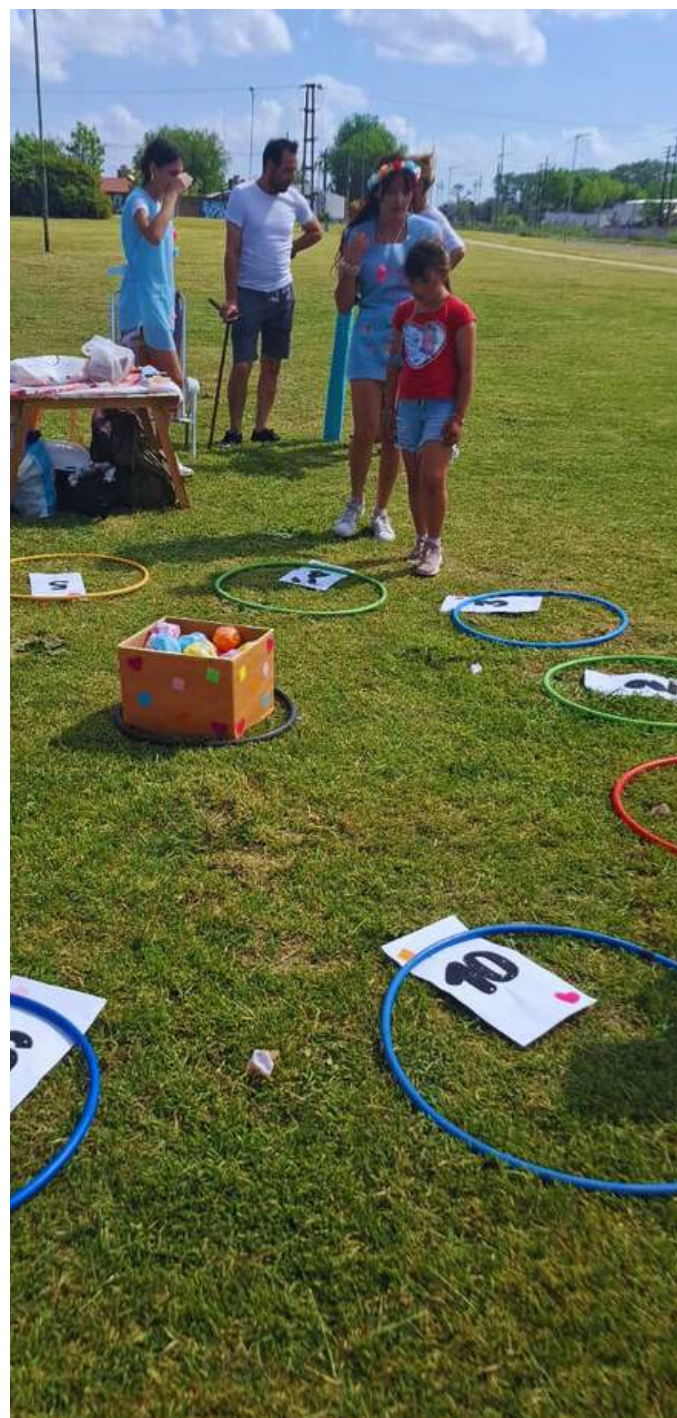
MARÍA PAULA SANCHEZ

PROFESORA EN PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIADA EN EDUCACIÓN

LICENCIADA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

VICEDIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA (ISFD 129)



“EL MUNICIPIO ES EL ESCENARIO DONDE EL PUEBLO PUEDE EJERCER SU PROTAGONISMO”

POR LUCAS LAVITOLA Y MATÍAS PETTINAROLI

Juan Jorge Barbero es sociólogo y autor del libro *De los municipios a la unidad latinoamericana. Apuntes sobre Silvio Frondizi y José Aricó* (Nido de Vacas, 2022). En esta entrevista, profundiza en el pensamiento de Silvio Frondizi, su visión del marxismo y la filosofía de la praxis, y los desafíos políticos que enfrentan los pueblos latinoamericanos en su búsqueda de unidad e independencia.

En su libro *De los municipios a la unidad latinoamericana*, usted destaca la convergencia entre los pensamientos de Silvio Frondizi y José Aricó respecto al papel estratégico del municipio en la activación de la soberanía popular. ¿Qué lo llevó a investigar esta conexión?

Mi vínculo con Frondizi y Aricó fue gracias a Emilio Corbière, un intelectual socialista que residía en Buenos Aires. Yo vivía en mi ciudad natal, Salto. Lo conocí personalmente por pura casualidad, sin saber quién era. Me fui dando cuenta, con el paso del tiempo, de que era una persona muy reconocida en el ámbito de la cultura socialista. En la primera reunión que tuvimos, que fue a finales de 1994, él me puso tres libros sobre la mesa: *La cola del diablo*. *Itinerario de Gramsci en América Latina* de José Aricó; el primer tomo de *La realidad argentina* de Silvio Frondizi; y uno de los tomos de *Los cuadernos de la cárcel* de Antonio Gramsci. De Gramsci, tenía alguna noticia, muy por encima, pero de Frondizi y de Aricó no tenía la menor idea. Así que empecé de cero. Llegué a estos autores por la vía de Emilio Corbière, quien fue mi mentor y maestro durante prácticamente diez años, hasta que ingresé al mundo universitario. Lamentablemente, cuando ingresé a

la universidad, Corbière falleció. Yo tenía pensado que él dirigiera mi tesis de licenciatura, ya que esos años que estuve con él fueron de una enorme riqueza. De hecho, mi tesis de licenciatura fue dedicada a Aricó. Casi todas mis publicaciones y traducciones han sido sobre estos autores.

¿Considera que la obra de Silvio Frondizi no tuvo la atención que tuvieron otros intelectuales de izquierda?

Totalmente. Hoy la obra de Frondizi no se estudia en la universidad, no hay cátedra en Argentina sobre ella. A lo sumo, algún texto perdido que se ocupa de su obra. Supongo que son muchas las causas, pero podríamos señalar algunas. Una es que él no se incorporó a las tradiciones políticas exitosas de Argentina. Él no se incorporó a la línea del radicalismo ni se incorporó a la línea del peronismo. Se incorpora al marxismo, pero lo hace desde un punto de vista tan crítico respecto al marxismo predominante sino que entra a formar parte de esa tradición que podríamos llamar como marxismo crítico. Un marxismo difícil, incómodo. Pienso que por ahí podríamos encarar una respuesta a una pregunta tan difícil como esa y con tantos matices.

¿Cuál fue su actitud frente al peronismo?

Tengamos en cuenta que Silvio Frondizi aparece en la

discusión política en la segunda mitad de la década del 40, cuando publica su primer libro, *El Estado moderno*, de 1945. Él no se suma a la contradicción peronismo-antiperonismo. No se incorpora ni le convence. Y aunque está ubicado en el escenario político mucho más cerca del peronismo que del antiperonismo, no es peronista. Es fácil ver que la centralidad del Estado y la construcción hecha desde arriba son cuestiones con las que él no puede acordar. En relación a esto, diría que hay un punto que es central: el intento del peronismo de darle a la burguesía nacional un lugar importante. Es decir, que el capitalismo argentino encuentre una burguesía nacional suficientemente poderosa como para desarrollarse. Y Frondizi dice: “Esto es imposible”. El peronismo busca una burguesía nacional capaz de impulsar un capitalismo vigoroso, independiente, autónomo, con fuerza, que encuentre un buen lugar en el escenario internacional. Pero no lo logra, porque el capital argentino, como todo el capitalismo latinoamericano, ha llegado tarde a la dinámica del capitalismo internacional. Ya no va a tener un lugar, a no ser que ocurra prácticamente un milagro en el proceso. Las burguesías nacionales existen, pero no tienen fuerza como para ubicar al capitalismo argentino en los mejores puestos, para transformar a Argentina en una potencia, al menos de mediana capacidad, en las relaciones internacionales del capitalismo. Entonces, el peronismo va a caer en la impotencia a corto, a mediano o a largo plazo. Va a caer en la impotencia. La burguesía nacional no es lo que el peronismo cree que puede ser. Lo que Frondizi cree es que el actor que debe surgir para que Argentina tenga un lugar en el mundo son las clases bajas, las clases trabajadoras de América Latina, que se tienen que unir. Y el lugar de América Latina en el mundo es un lugar de crítica a la sociedad capitalista.

En su libro, usted destaca la importancia que tienen los municipios en la concepción de Frondizi, punto en el que coincide con Aricó. ¿En qué consiste ese papel de los municipios?

En su obra *El Estado moderno*, Frondizi llega a una conclusión muy fuerte: el parlamento, institución en la que la sociedad capitalista ha depositado tanta confianza, ha



demostrado con la finalización de la Segunda Guerra Mundial que no tiene capacidad de representación de la sociedad. Ante esto, Frondizi empieza a ver la necesidad de que las mayorías sociales busquen nuevas formas de representación política. Estas formas ya no podían ser las de la democracia indirecta o representativa. Sin embargo, esto no significa que él niegue la representación; al contrario, la considera necesaria, ya que toda sociedad compleja requiere instancias de representación. Lo que plantea es que la representación no puede surgir directamente del parlamento, sino que debe haber primero una presentación de la sociedad antes de que exista la representación. En otras palabras, para que haya representación política, primero debe existir un espacio en el que la sociedad se presente y participe activamente. Para Frondizi, ese primer espacio fundamental es el municipio. Es el primer eslabón de una cadena de representaciones y el lugar donde las personas pueden presentarse en sociedad de manera directa. En su visión, la democracia comienza siendo directa, y es en la propia experiencia participativa donde los ciudadanos se dan cuenta de que

no pueden resolverlo todo mediante la participación directa. En ese punto, surge la necesidad de delegar algunas funciones, dando lugar a la representación. Pero esta representación nunca debe desligarse de la participación previa. El protagonismo en la sociedad debe surgir primero de la acción directa, y este protagonismo se encuentra en el ámbito municipal. En este punto, Frondizi coincide completamente con José Aricó. Para Frondizi, el municipio no es un actor político en sí mismo, sino un escenario donde el verdadero actor, el pueblo, puede ejercer su protagonismo. Sin ese escenario, la democracia no tiene base. Él admite que es posible construir una democracia sin municipios, pero una democracia sin una base municipal está condenada a la fragilidad.

Anteriormente señaló que Frondizi, siendo un pensador marxista, era crítico del marxismo ortodoxo. ¿Cuál es la especificidad del marxismo de Frondizi?

La primera diferencia está en lo que acabamos de mencionar: la cuestión de la democracia a través de los municipios, que plantea un modelo de participación de abajo hacia arriba. La segunda se relaciona con la integración mundial capitalista. Frondizi llega a un diagnóstico sobre la crisis del parlamentarismo en El Estado moderno de 1945. Al año siguiente, en septiembre de 1946, desarrolla su análisis sobre la evolución del capitalismo. Según su lectura, el capitalismo había entrado en una nueva etapa, distinta a las analizadas por Marx y Lenin. No es la etapa que Marx estudió en El capital. Tampoco es la segunda etapa, la que Lenin analizó en El imperialismo, fase superior del capitalismo. Se trata de una tercera etapa, definida por el contexto de posguerra y por el rol de Estados Unidos, que emergió como uno de los grandes ganadores de la Segunda Guerra Mundial. En términos históricos, Estados Unidos se consolidó como potencia hegemónica en el largo plazo. Durante la Guerra Fría, hubo situaciones de empate con la Unión Soviética, pero finalmente Estados Unidos salió victorioso con la caída del Muro de Berlín, la disolución de la URSS y del bloque socialista. Esto permitió que el capitalismo se expandiera globalmente, concretando lo que Frondizi ya veía como una tendencia en 1946. En su análisis de ese año, Frondizi sostiene que las condiciones de la posguerra generaban una inclinación hacia la hegemonía

de Estados Unidos en la integración mundial capitalista. En ese momento, esta integración aún no era una realidad plena debido a la existencia de la URSS. Sin embargo, él plantea que si Estados Unidos ganaba esa disputa, la integración mundial del capitalismo pasaría de una tendencia a una realidad efectiva. Esto es, precisamente, lo que ocurre en la década del 90 con la imposición de políticas neoliberales y el Consenso de Washington, fenómeno que Frondizi anticipó teóricamente cuarenta y cinco años antes.

...para que haya representación política, primero debe existir un espacio en el que la sociedad se presente y participe activamente.

¿Está anticipando la crisis del Estado de Bienestar?

Silvio Frondizi nunca fue un defensor del Estado de Bienestar. No porque estuviera en contra en términos normativos o ideológicos, sino porque entendía que era un fenómeno coyuntural, condicionado por la Guerra Fría. Para Frondizi, el Estado de Bienestar no podía verse como un programa estable y permanente, sino como el resultado de la lucha de las clases trabajadoras en distintas partes del mundo, que lograron un acuerdo con el capital. Dicho acuerdo permitió un capitalismo “humanizado” que, a su vez, servía para contener cualquier posibilidad revolucionaria. Desde su perspectiva, el Estado de bienestar funcionó como una válvula de escape: primero, al ofrecer derechos y servicios, evitaba el crecimiento de movimientos revolucionarios. Por otro lado, permitía estabilizar la relación entre capital y trabajo dentro del sistema capitalista. Por eso, Frondizi nunca apoyó el Estado de Bienestar como fin en sí mismo. Sabía que su existencia dependía de la competencia entre Estados Unidos y la URSS en la Guerra Fría. Si Estados Unidos lograba imponerse, el Estado de Bienestar desaparecería o se vería drásticamente reducido. Y eso es exactamente lo que ocurrió cuando la URSS cayó y el bloque socialista se desintegró. Para Frondizi, el Estado de Bienestar solo podía ser un punto de apoyo para una transformación social más profunda. Sin

embargo, esa transformación no incluía a la Unión Soviética, ya que él consideraba que la URSS no apoyaba genuinamente procesos revolucionarios fuera de su esfera de influencia. La Guerra Fría, en su lectura, implicaba una estabilización del orden mundial en la que ni Estados Unidos ni la URSS buscaban cambios revolucionarios que desestabilizaran ese equilibrio. Por eso, cuando estalla la Revolución Cubana, Frondizi ve una oportunidad histórica. En su viaje a Cuba plantea dos puntos centrales: primero, que Cuba no debía convertirse en un satélite de la URSS, ya que eso sofocaría su potencial transformador; y segundo, que Cuba debía ser el motor de la unidad latinoamericana en términos socialistas, impulsando un proceso revolucionario regional. Según su visión, si Cuba no se integraba en un proyecto socialista latinoamericano, su revolución quedaría aislada y condenada al fracaso. Y esto, en efecto, es lo que sucedió cuando Cuba se alineó con la URSS, perdiendo la posibilidad de liderar un movimiento de unidad regional.

¿Se podría decir que Frondizi esperaba que las revoluciones populares tuvieran un horizonte no tanto centrado en los límites nacionales sino más bien regionales?

Totalmente. Frondizi reconoce que es legítimo y necesario pensar en revoluciones nacionales. Sin embargo, advierte que éstas no pueden sostenerse por sí solas por mucho tiempo. Según su análisis, en un plazo no mayor a ocho o diez años, si esas revoluciones no logran encadenarse con otras y generar un proceso de integración revolucionaria, los países que las impulsaron terminarán en una situación de dependencia estructural frente a las potencias mundiales. Para Frondizi, la única manera de evitar esa dependencia es la unidad entre los países de América Latina. Pero no cualquier tipo de unidad: enfatiza que sólo las clases bajas y subalternas tienen la capacidad de llevar adelante un proceso de integración genuino. Descarta por completo que esa tarea pueda ser impulsada por las burguesías nacionales. Además, Frondizi es muy optimista respecto al papel que la región podría desempeñar en el mundo. Pero, al mismo tiempo, es profundamente pesimista sobre lo que ocurriría si esa unidad no se concreta. En tal caso, considera que las posibilidades de que los países latinoamericanos puedan tener un rol significativo en el escenario internacional serían prácticamente nulas.

El protagonismo en la sociedad debe surgir primero de la acción directa, y este protagonismo se encuentra en el ámbito municipal.

**¿Qué relación tuvo Frondizi con los partidos políticos?
¿Cómo se podría caracterizar su actividad política?**

En el año 46, cuando publica su teoría sobre la integración mundial capitalista, le manda el folleto por correo a la gente del Partido Comunista, como queriendo establecer un contacto con el partido. Pero el Partido Comunista, que lee a Frondizi a través de su referente intelectual más importante del momento, Rodolfo Ghioldi, le hace una crítica muy dura. Crítica por la cual, recién en la década del 90, el Partido Comunista le va a pedir disculpas, aunque ya Frondizi no vivía. Le pedirán disculpas por esa actitud del año 46. El Partido Comunista rechazaba todo lo que no fuera comunismo soviético, así que la idea de Frondizi de corregir a Stalin no era bien recibida.



JUAN JORGE BARBERO

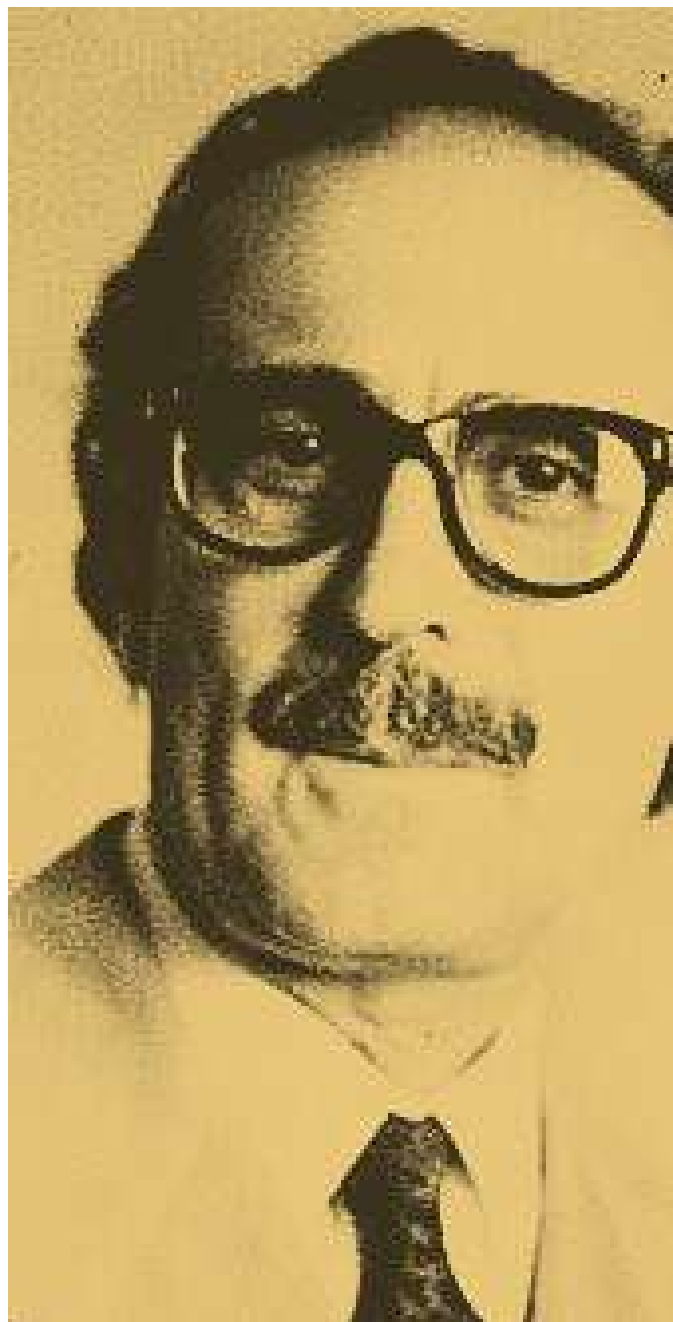
Esa relación con el Partido Comunista fue una relación frustrada desde el inicio. Entonces él va armando esta teoría de la integración mundial capitalista, creando una nueva izquierda. Frondizi intentaba crear una nueva forma de izquierda, y por eso Horacio Tarcus va a decir que Frondizi es el creador de la nueva izquierda en Argentina, y tiene razón. En la segunda mitad de la década del 40, Frondizi hace una serie de planteos que lo ponen al margen de los partidos de izquierda existentes hasta ese momento, buscando nuevas prácticas socialistas. Así que la relación con todos los partidos de izquierda fue crítica. Cuando ocurre la Revolución Cubana, la relación crítica con la izquierda aumenta aún más. Él promovía ir hacia los municipios, descentralizar la acción política y desburocratizarla. Esto lo alejó aún más de los partidos de izquierda. En la década del 70, Frondizi va a tener un acercamiento al Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), que tampoco prospera. En toda su trayectoria, él va a quedar un poco desubicado porque, cuando llegan los movimientos guerrilleros en los 70, Frondizi va a hacer una crítica a cómo la cuestión de las armas se estaba imponiendo sobre la cuestión política. Él no negaba la lucha armada, siempre y cuando estuviera sometida a una cuestión política más importante. Entre los años 1973 y 1974 tuvo lugar la última apuesta de Frondizi, al participar en el Frente Antiimperialista y por el Socialismo (FAS), que estaba liderado de alguna manera por el PRT. Allí Frondizi va a tener una participación muy activa, pero su tesis era que Montoneros y el PRT debían aliarse, fusionarse. Esta fusión implicaba algo muy difícil: que el PRT dejara de ser PRT y Montoneros dejara de ser Montoneros para pasar a ser otra cosa. Nadie estaba dispuesto a abandonar su identidad original para transformarse en otra cosa a través de una fusión, ya que, además, esta fusión debía ser una cuestión de mayorías. De esta manera, la fusión era completamente necesaria para constituir una mayoría sin tantos fragmentos, principalmente entre estos dos movimientos importantes de la izquierda revolucionaria. Esta fusión nunca se produjo. En el libro le doy centralidad a un tema relacionado con Frondizi: la importancia de los hechos ocurridos en la segunda quincena de mayo de 1969, entre el 15 y el 30 de mayo. Ese mes se produjeron cuatro grandes movimientos: el Correntinazo, el Rosariazo, el Tucumanazo y, para terminar, el Cordobazo.



Estos cuatro acontecimientos fueron un gran suceso zonas clave del país, el eje del desarrollo nacional, lo que indicaba que no era necesario depender completamente de Buenos Aires. Ese mayo del 69 va a ser muy importante. Entonces, la cuestión era cómo ese movimiento de mayo podía convertirse en un actor político. Esa fue la gran pregunta. Esa fue la última etapa de Frondizi, los últimos cinco años de su vida, en los que estuvo detrás de la posibilidad de que ese movimiento de mayo pudiera convertirse en un actor político efectivo.

¿Cómo hay que entender su asesinato por parte de la Alianza Anticomunista Argentina?

—Sobre las circunstancias de su muerte siempre hay que decir que Frondizi siempre estuvo muy comprometido con la defensa de los derechos humanos, desde su temprana acción como abogado. La defensa de los presos fue siempre un tema muy importante para Silvio Frondizi. Así, toda la conflictividad en Argentina en los años 1973 y 1974 lo puso en el centro de la escena. Ahí es cuando choca de manera directa con las fuerzas reaccionarias, principalmente con la derecha peronista, que había generado la organización Alianza Anticomunista Argentina, conocida como Triple A. Frondizi, como defensor de los presos políticos, fue puesto en la lista de objetivos a eliminar. No fue un abogado de escritorio, sino un abogado comprometido con la incidencia política. Expuso su título de abogado en la conflictividad política de Argentina, defendiendo a los presos políticos, no desde una posición cómoda, sino en la calle. Por eso, podemos agregar a los tres elementos que mencionamos (militante, organizador político e intelectual), un cuarto elemento: su condición de abogado. Frondizi fue asesinado por su condición de defensor de presos políticos, pero también por ser un militante y un intelectual comprometido, además de ser un organizador político. Esa fue la razón por la cual lo asesinaron, y esa es la explicación de su trágico final.



¿Cuál es el valor que conserva la obra de Silvio Frondizi para la actualidad?

Considerando la crisis política que vive Argentina, y no sólo Argentina, crisis de referencias, crisis de corrientes, puede que en la obra de Frondizi haya mucho de futuro. Hay algo ahí que tiene que ver con lo no realizado en nuestro país y en la región, en América Latina, que quizás hoy, como en todo momento de crisis, la crisis profunda que hoy vivimos, sea una invitación muy especial para que su obra tenga otra recepción, más importante.

JUAN JORGE BARBERO

SOCIÓLOGO (UNLP)

ESCRITOR DEL LIBRO "DE LOS MUNICIPIOS A LA UNIDAD LATINOAMERICANA"

Instituto Superior de Formación Docente N° 129
Unidad Académica
Escuela Normal Superior

Almafuerte 308
Junín (6000) Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
236-4421818
isfd129junin@abc.gob.ar



Nuestras redes:

Instagram: isfd129

Facebook: isfd129

Página web: <https://isfd129-bue.infed.edu.ar/sitio/>

REVISTA 129 >>>>

EDUCACIÓN SUPERIOR FORMACIÓN DOCENTE

PUBLICACIÓN DE LA **REVISTA 129 >>>>**

PRIMERA EDICIÓN - NOVIEMBRE 2025

SIN DERECHOS RESERVADOS

EL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA SON DE TODAS/OS