

50 años del Terrorismo de
Estado en Argentina

GOBERNACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS

SECRETARIA DE INFORMACIONES Y PERS

DIRECCION DE INFORMACIONES



**“En estos tiempos
tenemos que
construir lectores”**

Entrevista a Sandra Comino
Por Marcelo Maggio

**A 50 años del último
golpe cívico-militar
en nuestro país**

Conversación con Brian Carlson
Por Gabriela Brun y Emilia Toledo

**Memoria en disputa:
política, antagonismo
y batalla cultural**

Por Matías Pettinaroli

Para el señor

JEFE DE POLICIA (S.I.P.P.A.)

OBJETO: SOLICITAR INFORMACION

AÑO 2 - NÚMERO 2 - AGOSTO DE 2026

REVISTA

129



**EDUCACIÓN SUPERIOR
FORMACIÓN DOCENTE**

REVISTA

129 >>>>

Educación Superior Formación Docente

PUBLICACIÓN DE LA *REVISTA 129* >>>>

SEGUNDA EDICIÓN - AGOSTO 2026

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

GUSTAVO CAMMARATA

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. 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 >>>>

5 EDITORIAL

6 A 50 AÑOS DEL ÚLTIMO GOLPE CÍVICO-MILITAR EN NUESTRO PAÍS: CONVERSACIÓN CON EL ARTISTA BRIAN CARLSON

por M. Emilia Toledo y Gabriela Brun

10 EL PRIVILEGIO DE ACOMPAÑAR INFANCIAS

Por Lourdes Gomez Avigliano

12 LA NO BINARIEDAD Y LAS TENSIONES DEL SISTEMA DE GÉNERO: UNA REFLEXIÓN DESDE BUTLER, FOUCAULT Y PRECIADO

Por Cam Bracchi

15 “EN ESTOS TIEMPOS TENEMOS QUE CONSTRUIR LECTORES” ENTREVISTA A SANDRA COMINO

Por Marcelo Maggio

18 MEMORIA EN DISPUTA: POLÍTICA, ANTAGONISMO Y BATALLA CULTURAL

Por Matías Pettinaroli

21 DEL ARCHIVO A LA MEMORIA: UNA LECTURA CRÍTICA DEL PASADO RECIENTE

Por William Rosso

26 EXHORTACIÓN A LA ESCRITURA

Por Juan Pablo Elissamburu

28 LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE SITUACIONES DE AMENAZAS Y VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Por docentes del ISFD N° 129 en ocasión de Jornada Institucional

31 UNAS ESTROFAS MÁS...



EDITORIAL

Escribir, es un ejercicio de memoria. Allí donde la palabra cobra forma, se hacen más firmes los legados de nuestros pueblos. Por eso, en este 2026, seguimos escribiendo, para hacer memoria. Una memoria que se construye con un sinfín de imágenes, nombres, historias, calles, voces y protagonistas.

Hablar de memoria en el marco de los 50 años del inicio del Terrorismo de Estado en Argentina, constituye un imperativo y, al mismo tiempo, un desafío complejo. El imperativo, es la irrenunciabilidad de las escuelas y las instituciones educativas a sostener y promover políticas de memoria; el desafío, es que esa memoria resulte de una construcción colectiva recuperando los hilos y tramas que tejieron la historia en nuestros territorios.

Este segundo número de nuestra Revista 129, pretende seguir hilvanando esas tramas. Las pasadas y las presentes; las que saben de nuestro dolor y de nuestra esperanza; las que nos golpean y las que nos ponen de pie. Eso. Sostenernos en pie, en movimiento y construyendo memoria, sea tal vez el mayor acto de rebeldía en tiempos donde los imperativos políticos y culturales de la mercadocracia proponen pulverizar todo atisbo de lo público.

Esperamos que nuestras historias construyan resistencias. Para eso, ofrecemos esta revista. Aquí les hablamos de nuestro trabajo contracultural en estos tiempos. De cuidar las infancias, de leer críticamente el pasado, de construir lectores, de otorgar valor a la palabra, de pensar las violencias y de seguir asumiendo el trabajo irrenunciable de construir colectivamente las tramas de la memoria.

Queda usted invitado/a, y que disfrute de la lectura.

Mauricio Madrea. Director Institucional - ISFD N° 129



A 50 AÑOS DEL ÚLTIMO GOLPE CÍVICO-MILITAR EN NUESTRO PAÍS: CONVERSACIÓN CON EL ARTISTA BRIAN CARLSON

POR M. EMILIA TOLEDO Y GABRIELA BRUN, DOCENTES DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés llevaron a cabo un encuentro virtual con Brian Carlson, artista y docente estadounidense especializado en memoria, derechos humanos y enseñanza del pasado reciente. Carlson es reconocido por su proyecto artístico *Aparecidos*, dedicado a las personas desaparecidas en las dictaduras latinoamericanas.

Este año se cumplieron cincuenta años del último golpe de Estado cívico-militar en nuestro país. Esta fecha nos invita a reflexionar sobre uno de los períodos más oscuros de la historia argentina, marcado por la ruptura con la democracia, la violación sistemática de los derechos humanos y la desaparición de miles de personas. A medio siglo de aquellos acontecimientos, la memoria, la verdad y la justicia continúan siendo pilares esenciales para fortalecer la democracia y promover una sociedad comprometida con el respeto y la promoción de los derechos humanos. En este contexto, docentes del profesorado de inglés consideraron fundamental generar un espacio de reflexión que permitiera abordar la memoria reciente desde distintas perspectivas.

La iniciativa surgió en la materia Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita III (PDCE III), más específicamente en la unidad temática “Arte y Política”, que invitó a las y los estudiantes a reflexionar sobre las múltiples formas en que las producciones artísticas dialogan con los conflictos sociales, la construcción de la memoria y el ejercicio de la ciudadanía. En este contexto, la obra de Carlson se presenta como una valiosa oportunidad para analizar el potencial de las artes visuales como herramienta de intervención social y promoción de los derechos humanos. La entrevista a Brian Carlson se sitúa, además, en una trayectoria institucional que reconoce la construcción de memoria como una tarea pedagógica, ética y política,

especialmente plasmada en la creación del Archivo de la Memoria. Este espacio reúne copias del fondo documental de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA), custodiado por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) e incorporado al Programa Memoria del Mundo de la UNESCO. Este archivo tiene como objetivo la reconstrucción de la historia política local durante el tiempo que operó la Central de Inteligencia de la DIPPBA. En este contexto, la figura del artista Brian Carlson resultó especialmente significativa. Su trayectoria artística es un ejemplo de cómo el arte puede convertirse en una herramienta para la preservación de la memoria colectiva y la promoción de los derechos humanos.

Brian Carlson es un artista y activista de Illinois, Estados Unidos, dedicado a la defensa de los derechos humanos. A lo largo de su trayectoria profesional, se desempeñó como docente de arte en diversas universidades, institutos y escuelas. Su labor artística comenzó a centrarse en problemáticas sociales vinculadas a las personas en situación de calle, la protección del medio ambiente y la violencia contra las mujeres. Su interés por estas temáticas lo llevó a visitar Argentina por primera vez para participar de una exposición en el Centro Cultural Recoleta. Su investigación lo condujo al estudio de los crímenes cometidos durante la última dictadura. La visita a la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) resultó decisiva para el artista, quien decidió crear un memorial destinado a preservar la memoria de las víctimas.



En 2012, Carlson dio comienzo al proyecto *Aparecidos*: un memorial dedicado a las personas desaparecidas de Latinoamérica. Actualmente, la obra cuenta con más de tres mil retratos a color, pintados a mano, realizados a partir de fotografías originales en blanco y negro obtenidas inicialmente en internet y, posteriormente, aportadas por familiares y allegados de las víctimas. Hoy en día, Carlson reside en Argentina, donde continúa desarrollando el proyecto y llevándolo a instituciones educativas con el objetivo de fortalecer la memoria colectiva. Fue esta trayectoria la que motivó a las docentes a invitar al artista a dialogar con las y los estudiantes.

Como preparación para el encuentro, las y los estudiantes de tercer año investigaron la trayectoria artística y académica de Brian Carlson, analizaron su obra *Aparecidos* y elaboraron de manera colaborativa una serie de preguntas que luego guiaron la conversación. También visitaron el Archivo de la Memoria y realizaron un registro fotográfico para poder compartir las imágenes del espacio con el artista. El evento central del proyecto, la entrevista, se llevó a cabo de manera virtual a través de Google Meet desde las instalaciones del ISFD N° 129. El intercambio se desarrolló íntegramente en inglés y estuvo a cargo de las y los estudiantes de PDCE III en su totalidad, luego de una breve introducción por parte de la docente. Del encuentro participaron también estudiantes de la materia *Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita I* (PDCE I) de primer año del Profesorado, quienes asistieron acompañados por su profesora. El grupo asistió como oyente a la entrevista, tras haber trabajado previamente con aspectos vinculados

a la vida y obra de Brian Carlson, y tuvo la oportunidad de acercarse a los debates sobre arte, memoria y derechos humanos desde una experiencia auténtica de comunicación intercultural en lengua inglesa. La dinámica permitió generar un espacio de intercambio que articuló formación disciplinar, práctica comunicativa y reflexión sobre la historia reciente argentina.

El grupo de estudiantes de tercer año formuló preguntas sobre la trayectoria artística de Carlson, las experiencias que inspiraron su vocación, el origen de su compromiso con la memoria argentina y el proceso creativo que da vida a cada uno de los retratos de la serie *Aparecidos*. El artista compartió los motivos que lo llevaron a radicarse en Argentina en 2006 y explicó cómo, desde su mirada de extranjero, construyó un profundo vínculo con la historia reciente de nuestro país. Asimismo, reflexionó sobre el significado de su obra, el contacto con familiares de las víctimas, el impacto emocional que implica trabajar con estas historias y el papel del arte como medio para mantener viva la memoria colectiva y generar conciencia sobre las violaciones a los derechos humanos. Un momento destacado de la entrevista fue la presentación del Archivo de la Memoria de Junín. Las y los estudiantes compartieron con Carlson información sobre este espacio dedicado a la preservación de documentos vinculados al terrorismo de Estado, resaltando su importancia para la investigación, la construcción de la memoria colectiva y la historia política de nuestra ciudad. Asimismo, lo invitaron a visitar Junín y conocer personalmente este valioso proyecto.

El intercambio también invitó a la reflexión sobre los desafíos que enfrentan quienes recurren al arte como forma de activismo y para abordar problemáticas sociales y políticas, así como sobre los debates actuales en torno a la memoria histórica en Argentina. El artista destacó la importancia de la educación y del arte como herramientas capaces de generar pensamiento crítico, fomentar el diálogo y promover una sociedad más comprometida con la verdad, la memoria y la justicia. Asimismo, recalcó que en reiteradas ocasiones fue demorado en nuestro país por la policía por haber concurrido a marchas y manifestaciones relacionadas con estos tópicos. Durante todo el intercambio, las y los alumnos de primer año siguieron atentamente la conversación, tomando notas y participando como audiencia en una experiencia que articuló el inglés, el arte y la memoria.

Además de constituir una enriquecedora instancia de aprendizaje académico, la entrevista representó una experiencia significativa para las y los futuros docentes de inglés. Las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de desenvolverse en una situación comunicativa auténtica en lengua inglesa, fortaleciendo sus habilidades de comprensión y expresión oral. Si bien reconocieron que comunicarse en una segunda lengua puede resultar desafiante, destacaron la calidez, la disposición y la actitud cercana de Brian Carlson, quien generó un clima de confianza que les permitió expresarse con mayor seguridad y naturalidad.

La jornada dejó una profunda huella en el grupo: las y los estudiantes manifestaron haber encontrado en la experiencia una fuente de inspiración tanto desde el plano profesional como personal. Las reflexiones compartidas por Carlson acerca de la educación, el compromiso social y la capacidad transformadora del arte los invitaron a pensar en el tipo de docentes que desean ser y en la importancia de construir experiencias de aprendizaje significativas, críticas y comprometidas con la formación ciudadana y el ejercicio democrático. El proyecto no concluyó con la entrevista, sino que ésta se convirtió en el punto de partida de prácticas de escritura. Como instancia de reflexión y cierre, luego de una charla en la que se compartieron las impresiones sobre la vivencia, la figura del artista y la experiencia de haber utilizado la lengua inglesa en una situación comunicativa auténtica, ambos grupos (PDCE I y III) redactaron cartas de agradecimiento para Brian Carlson. Las cartas fueron ciudad, un regalo muy apreciado por Carlson.

Esta actividad adquirió un valor especial desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, ya que implicó la producción de textos en inglés con un destinatario real y un propósito comunicativo genuino. Ambos grupos de estudiantes participaron en prácticas discursivas auténticas en las que utilizaron la lengua de estudio para expresar sus ideas y continuar la conversación iniciada en el intercambio virtual. De esta manera, la propuesta articuló el trabajo



sobre memoria y arte con experiencias significativas de lectura y escritura en inglés, que permitieron a las y los estudiantes ser partícipes de una conversación internacional sobre arte, derechos humanos y memoria colectiva.

...la propuesta articuló el trabajo sobre memoria y arte con experiencias significativas de lectura y escritura en inglés, que permitieron a las y los estudiantes ser partícipes de una conversación internacional sobre arte, derechos humanos y memoria colectiva.

De este modo, una propuesta surgida en el marco de una asignatura trascendió el aula para convertirse en una experiencia de formación integral, en la que el inglés dejó de ser únicamente un objeto de estudio para convertirse en una herramienta que favoreció el diálogo, la reflexión crítica y el compromiso con la memoria y los derechos humanos. En una Argentina en la que las disputas por la memoria continúan interpelando a la sociedad, experiencias como estas reafirman el papel fundamental de la formación docente inicial en la construcción de una ciudadanía crítica, democrática y comprometida con los valores de la justicia y la memoria compartida. En este sentido, el inglés se constituyó en el medio para el encuentro y el intercambio, mientras que la memoria colectiva fue aquello que otorgó sentido y propósito a la experiencia.

BRIAN CARLSON SOBRE LA EXPERIENCIA

"I greatly enjoyed my recent experience being invited to be interviewed by the students at ISFD 129 (Junin) on the topic of the intersection of art and activism. The students were obviously well prepared, had read up on my work; their questions were significant; they were engaged with the meeting and topic, and it was an honor to meet with them. Obviously, the instruction they are receiving is strong...and their command of English is impressive. I would love to return anytime. Education is the best hope for a far better future for Argentina and the world, and it was a pleasure to converse with this particular group of future educators.

"Disfruté enormemente de mi reciente experiencia al ser invitado a una entrevista con los estudiantes de ISFD 129 (Junín) sobre la intersección entre arte y activismo. Los estudiantes estaban claramente bien preparados; habían leído sobre mi trabajo; sus preguntas fueron pertinentes; mostraron gran interés en la reunión y el tema, y fue un honor reunirme con ellos. Sin duda, la formación que reciben es sólida... y su dominio del inglés es impresionante. Me encantaría volver en cualquier momento. La educación es la mejor esperanza para un futuro mucho mejor para Argentina y el mundo, y fue un placer conversar con este grupo de futuros educadores."

PRIMER AÑO Y SU EXPERIENCIA

Agradecemos el tiempo y dedicación de Brian; nos movilizó su empatía e interés en nuestra historia siendo ajeno a ella.

Nos alegra mucho que Brian se aboque a una cultura e historia ajenas a su país de tal forma y con tanta vocación. Que nuestra institución nos acerque más a personas de esta magnitud incentiva a más estudiantes a conocer otras historias.

Nos pareció una idea increíble el ser oyentes de una entrevista muy emotiva y gratificante. Agradecemos la predisposición tanto de Brian como del instituto.

Queremos agradecer a Brian Carlson por compartir su tiempo con nosotros. A través del arte, Brian logra devolverles a aquellos desaparecidos un rostro, una historia y un lugar en nuestra memoria colectiva, transmitiendo un mensaje que nos invita a no olvidar.

Artículo escrito con la colaboración de alumnas de 3.º año del profesorado de inglés.

La actividad contó con la participación de estudiantes de 1.º y 3.º año del profesorado de inglés, en el marco de las materias Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita I y III. Docentes: M. Emilia Toledo y Gabriela Brun.

REFERENCIAS

Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba (s/f) "Aparecidos", una obra para la memoria.

<https://espaciosmemoriacordoba.com.ar/lp/que-hacemos/actividades-culturales/aparecidos-una-obra-para-la-memoria/>

Sandoval, R. (2016) "Aparecidos" de Brian Carlson

<https://arteymemoriaslatinoamericanas.wordpress.com/2016/06/24/aparecidos-de-brian-carlson/>

EL PRIVILEGIO DE ACOMPAÑAR INFANCIAS

POR LOURDES GOMEZ AVIGLIANO, DOCENTE DE NIVEL INICIAL

Desde su recorrido como estudiante y docente de Nivel Inicial, la autora nos brinda una reflexión en primera persona sobre la formación docente, las huellas que dejan quienes enseñan y el compromiso de acompañar a las infancias desde el respeto, la confianza y el cuidado.

Cuando comencé a estudiar el Profesorado de Educación Inicial, imaginaba muchas cosas acerca de la docencia. Pensaba en planificaciones, actividades, canciones, juegos, materiales y proyectos. Visualizaba salas llenas de colores, niños aprendiendo y maestras enseñando. Sin embargo, el ejercicio de la profesión y, sobre todo, las experiencias vividas durante mi formación, me enseñaron que ser maestra de Nivel Inicial implica mucho más que enseñar contenidos o diseñar propuestas pedagógicas. Con el tiempo comprendí que se trata, fundamentalmente, de acompañar infancias, construir vínculos y asumir una profunda responsabilidad frente a quienes llegan a la escuela buscando un lugar donde crecer, aprender y sentirse reconocidos.

Como egresada del Instituto 129, recuerdo mi paso por la carrera como una etapa de aprendizajes, desafíos, emociones y transformaciones. Hubo materias que me brindaron herramientas para pensar la educación desde diferentes perspectivas, pero también hubo experiencias concretas que me permitieron comprender el verdadero sentido de la tarea docente. Porque la docencia no se aprende solamente en los libros o en las aulas del profesorado; también se aprende en los encuentros, en las prácticas, en las dudas, en los errores y en las personas que nos acompañan durante el recorrido.

Cuando pienso en mi formación, inevitablemente vuelvo a mis residencias de cuarto año. Fueron experiencias muy

diferentes entre sí, pero ambas dejaron huellas profundas en mi manera de entender la educación y en la docente que soy hoy.

La primera residencia fue una experiencia difícil. Como toda estudiante próxima a recibirse, llegué con entusiasmo, expectativas y también con los miedos propios de quien está dando sus primeros pasos en una profesión tan compleja y desafiante. Sin embargo, durante ese período me encontré con una situación que me hizo atravesar momentos de mucha inseguridad. Sentía que mis esfuerzos no eran suficientes y que mis sugerencias ocupaban más lugar que mis aprendizajes. Las devoluciones que recibía por parte de mi coformadora no lograban convertirse en oportunidades para crecer, sino que alimentaban mis dudas y mis temores. Recuerdo haber transitado esa etapa con mucha angustia. No solo me afectó en lo académico, sino también en lo personal. Hubo días en los que me cuestioné profundamente mis capacidades y me pregunté si realmente estaba preparada para ser maestra. Hoy puedo mirar esa experiencia con distancia y reconocer que, aunque fue dolorosa, también me dejó una enseñanza importante. Comprendí que las palabras tienen peso, que los vínculos pedagógicos dejan marcas y que quienes ocupamos un lugar de enseñanza tenemos una enorme responsabilidad sobre las trayectorias de otros.

La segunda residencia fue completamente diferente. Allí encontré una docente que me recibió con generosidad, que

me abrió las puertas de su sala y que me permitió aprender desde el acompañamiento y la confianza. No significó que todo fuera fácil ni que no existieran observaciones sobre mi práctica. Las hubo, y fueron necesarias. Pero la diferencia estuvo en el modo de acompañar. Cada sugerencia aparecía como una invitación a mejorar y no como una sentencia sobre mis capacidades. Cada devolución me ayudaba a pensar, a reflexionar y a crecer.

Gracias a esa experiencia recuperé la confianza en mí misma y confirmé mi deseo de dedicarme a la Educación Inicial. Aquella docente me enseñó algo que hoy considero fundamental: acompañar no significa evitar las dificultades, sino ayudar a otros a atravesarlas. Me mostró que es posible enseñar desde el respeto, la escucha y la confianza en las posibilidades de quien está aprendiendo. Con el paso del tiempo comprendí que ambas experiencias fueron formadoras. Una me mostró prácticas que no deseo reproducir; la otra me enseñó el tipo de docente que quiero ser. Aprendí que educar implica una responsabilidad que va mucho más allá de los contenidos. Aprendí que nuestras palabras pueden abrir caminos o cerrarlos, fortalecer la confianza o alimentar el miedo, habilitar aprendizajes o bloquearlos. Quizás por eso, cuando hoy trabajo con niños pequeños, recuerdo frecuentemente aquellas experiencias. Porque entiendo que cada gesto, cada mirada y cada palabra tienen un impacto en quienes tenemos delante. Y porque creo que la escuela debe ser, antes que nada, un espacio donde las personas se sientan recibidas.

Una de las ideas más significativas que me dejó mi formación es que educar implica recibir a otros. Recibir a cada niño con su historia, con sus tiempos, con sus posibilidades y también con sus dificultades. Antes de enseñar cualquier contenido, necesitamos construir un espacio donde cada uno se sienta esperado, valorado y reconocido. Muchas veces pensamos la enseñanza como transmisión de conocimientos, pero en el Nivel Inicial aprendemos rápidamente que primero hay que construir un vínculo.

Pienso en los primeros días de clases, cuando algunos niños llegan aferrados a las manos de sus familias, con miedo, incertidumbre o ansiedad. Pienso en quienes ingresan por primera vez a una institución educativa y deben separarse de los adultos que conocen para encontrarse con un mundo nuevo. En esos momentos, la tarea de la maestra consiste en ofrecer seguridad, confianza y acompañamiento.

Trabajar en el Nivel Inicial me permitió descubrir que los niños tienen una manera particular de habitar el mundo. Sus preguntas, sus observaciones y sus formas de jugar nos invitan permanentemente a revisar nuestras certezas. Muchas veces son ellos quienes nos enseñan a mirar de otra manera aquello que creemos conocer. Nos recuerdan que la curiosidad sigue siendo una de las formas más genuinas de acercarse al conocimiento.

Con los años también comprendí que educar no consiste en fabricar resultados ni en producir aprendizajes idénticos. Los niños no son proyectos terminados ni respuestas predeterminadas. Cada uno recorre su propio camino. Por eso la enseñanza requiere sensibilidad para reconocer las diferencias, paciencia para respetar los tiempos y disposición para dejarse sorprender por aquello que surge en el encuentro cotidiano.

“...la enseñanza requiere sensibilidad para reconocer las diferencias, paciencia para respetar los tiempos y disposición para dejarse sorprender por aquello que surge en el encuentro cotidiano.”

Si hoy tuviera que responder qué significa ser maestra de Nivel Inicial, diría que es asumir el privilegio y la responsabilidad de acompañar los primeros pasos de las infancias en su recorrido educativo. Es enseñar, pero también escuchar. Es orientar, pero también aprender. Es planificar, pero también dejarse sorprender. Es confiar en las posibilidades de cada niño incluso cuando ellos mismos todavía no pueden verlas.

A quienes hoy están transitando la carrera les diría que no pierdan la capacidad de preguntarse por el sentido de lo que hacen. Que aprovechen cada experiencia de formación, incluso aquellas que resultan difíciles, porque todas dejan enseñanzas. Que busquen construir una práctica basada en el respeto, la escucha y la reflexión.

Ser maestra de Nivel Inicial es una tarea compleja, desafiante y profundamente humana. Y si algo me enseñaron mis años de formación y mis primeras experiencias profesionales es que las huellas que dejamos en los demás no siempre se miden por lo que enseñamos, sino también por cómo acompañamos. Por eso sigo creyendo que una buena docente no es únicamente aquella que transmite conocimientos, sino aquella que ayuda a otros a descubrir que son capaces de aprender, crecer y encontrar su propio lugar en el mundo.

LA NO BINARIEDAD Y LAS TENSIONES DEL SISTEMA DE GÉNERO: UNA REFLEXIÓN DESDE BUTLER, FOUCAULT Y PRECIADO

POR CAM BRACCHI

A partir de los aportes de Foucault, Butler, Bourdieu y Preciado, este artículo explora cómo el sistema cisheteropatriarcal produce normas, regula los cuerpos y delimita las formas de identidad que una sociedad reconoce como legítimas.

¿QUÉ ES EL SISTEMA CISHETEROPATRIARCAL?

El sistema cisheteropatriarcal es una estructura social y política que reúne tres ideas principales: la cisnormatividad, la heteronormatividad y el patriarcado. En primer lugar, la cisnormatividad se refiere a la presunción de que todas las personas son cisgénero, es decir, que su identidad de género coincide con el sexo que les fue asignado al nacer; esta perspectiva solo contempla las categorías de hombre y mujer sin reconocer otras identidades. En segundo lugar, la heteronormatividad consiste en considerar la heterosexualidad como la orientación sexual esperada, normal, natural o deseable. Estas expectativas suelen transmitirse a través de la educación, la familia, la religión, la cultura y otras instituciones sociales.

Por último, el patriarcado hace referencia a un sistema histórico de organización social en el que los hombres han ocupado, de manera predominante, posiciones de autoridad, poder y privilegio. Los feminismos sostienen que el patriarcado no solo afecta a las mujeres, sino que también establece modelos de comportamiento para los hombres, definiendo determinadas formas de masculinidad y expectativas sobre cómo deben actuar. Entonces entendemos que este sistema no solo clasifica a las personas, sino que regula los cuerpos mediante instituciones, discursos y normas que determinan qué

identidades y prácticas son consideradas legítimas. partir de lo mencionado, resulta interesante el concepto de biopolítica desarrollado por Foucault. El autor sostiene que las sociedades modernas no ejercen el poder únicamente mediante la prohibición, sino también a través de mecanismos destinados a administrar y regular la vida; esto representa un cambio para interpretar la relación de la biología humana y el poder como objetos de estrategias políticas sobre el cuerpo de los individuos. Instituciones como la medicina, la escuela, el derecho o la psiquiatría participan en la producción de sujetos considerados normales, estableciendo criterios sobre los cuerpos, las sexualidades y las identidades legítimas. Así, el sistema cisheteropatriarcal puede comprenderse como un dispositivo biopolítico que organiza la vida social mediante la regulación de los cuerpos y la producción de normas de género y sexualidad.

¿CÓMO SE PRODUCE EL GÉNERO? PERFORMATIVIDAD Y GENEALOGÍA

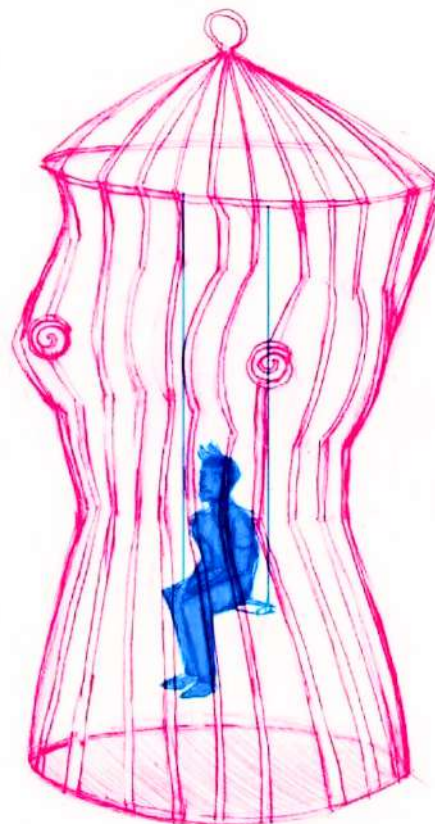
Desde el feminismo, y tomando como punto de referencia a Butler, se realiza un análisis profundo para entender que las nociones de sexo y género tienen implicancias en las relaciones de poder. Para esto, la autora considera el análisis de Foucault que retoma a Nietzsche en la genealogía. Este último es el método para investigar el

surgimiento histórico de valores, conceptos e instituciones, revelando que no poseen una esencia eterna, sino que son el resultado de relaciones de poder. La genealogía se vincula con la producción de verdad; por consiguiente, no hay una verdad objetiva y absoluta, sino discursos con pretensión de verdad puestos al servicio de determinadas posiciones dentro de una matriz de relaciones. En esta línea, Butler menciona cómo el género es antinatural y detalla su lucha por el discurso en el cual se encuentra inmerso; este se establece en la matriz binaria dentro de la cual se inscribe el ser hombre o mujer y el modo válido de cada uno de ellos.

Butler se pregunta cómo se produce aquello que denominamos género. Ya que las categorías de hombre y mujer no expresan una esencia natural, resulta necesario explicar los mecanismos mediante los cuales estas identidades se constituyen. Para responder a esto, desarrolla el concepto de performatividad, sosteniendo que el género no es una identidad estable, sino que está construida en el tiempo por la repetición de actos donde las normas sociales constituyen la idea de un yo generalizado. Pensar en esta idea requiere establecer una temporalidad al concepto; ve entonces al género como una sustancia socialmente construida. Es un resultado performativo que alude al poder del discurso para realizar lo que enuncia, permitiéndonos ver cómo el poder hegemónico y heterocentrado es creador de realidades socioculturales. "El sexo no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese 'uno' puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural" (Butler, 2018, p. 19).

PERFORMATIVIDAD Y HABITUS

Es aquí donde interesa mencionar la propuesta desarrollada por el sociólogo Pierre Bourdieu en torno al concepto de habitus, para ponerlo en diálogo con el concepto de performatividad analizado anteriormente. Ambos enfoques comparten el interés por revisar la relación entre individuo y sociedad, aunque parten de presupuestos teóricos diferentes y ofrecen explicaciones distintas sobre la producción de las prácticas sociales. El concepto de habitus permite comprender cómo las estructuras sociales se incorporan en los sujetos mediante



disposiciones adquiridas a través de la socialización. Por su parte, la performatividad se centra en la manera en que las identidades son producidas y sostenidas mediante la repetición de normas y prácticas sociales.

Resulta enriquecedor analizar ambos conceptos, ya que permiten abordar diferentes dimensiones de la vida social. Mientras el habitus explica la incorporación de esquemas de percepción, pensamiento y acción que orientan las prácticas de los sujetos, la performatividad permite analizar los procesos mediante los cuales las identidades se constituyen y reproducen. Considerados en conjunto, estos enfoques ofrecen herramientas complementarias para comprender tanto la reproducción de las estructuras sociales como la construcción de las identidades.

¿QUIÉNES PUEDEN SER RECONOCIDOS COMO SUJETOS LEGÍTIMOS?

Si el sistema cisheteropatriarcal organiza la experiencia social a partir de categorías relativamente estables como hombre y mujer, también establece cuáles son las formas legítimas de existencia y cuáles quedan fuera de los marcos de reconocimiento. Butler sostiene que el género se construye en las normas sociales y que este proceso implica necesariamente mecanismos de exclusión.

Desde esta perspectiva, resulta relevante la noción de forclusión. Este término, proveniente de Lacan, refiere en este marco a aquello que queda expulsado del orden simbólico (el cual delimita aquello que puede ser nombrado, pensado y reconocido). Aquello que no puede ser incorporado dentro de las categorías que organizan la experiencia queda expulsado de los marcos de inteligibilidad que permiten nombrar y comprender la realidad.

***La búsqueda de nuevas formas de nombrar
el género no se reduce a una cuestión
meramente lingüística, sino que forma parte
de una disputa más amplia ...***

Otro concepto relacionado es el de lo abyecto, que es aquello que debe ser rechazado para que una identidad pueda constituirse: aquellas formas de existencia que son excluidas de los límites de lo socialmente aceptable. Estas formas de existencia aparecen como amenazantes para el orden normativo precisamente porque ponen en cuestión los límites sobre los cuales dicho orden se sostiene; las identidades consideradas normales necesitan diferenciarse de aquello que aparece como extraño, impropio o ininteligible para afirmar su propia estabilidad.

LOS LÍMITES DE LA INTELIGIBILIDAD

La cuestión del reconocimiento se encuentra estrechamente vinculada al lenguaje. Las categorías lingüísticas disponibles en una sociedad no solo describen la realidad, sino que también delimitan aquello que puede ser nombrado, pensado y reconocido. Las experiencias no binarias suelen enfrentarse a dificultades de inscripción simbólica debido a que gran parte de las estructuras lingüísticas continúan organizándose a partir de la oposición hombre/mujer. El género no binario como manera deconstruida de interpretar el mundo, la inscripción en el lenguaje constituye una dimensión fundamental para la construcción y el reconocimiento de las identidades.

La búsqueda de nuevas formas de nombrar el género no se reduce a una cuestión meramente lingüística, sino que forma parte de una disputa más amplia por la inteligibilidad y el reconocimiento de formas de existencia que exceden los marcos binarios tradicionales. En este sentido, las identidades no binarias dan cuenta de la profunda tensión

entre la experiencia subjetiva y el reconocimiento social.

Si el sistema cisheteropatriarcal presupone la existencia de únicamente dos géneros posibles, las experiencias no binarias cuestionan dicho supuesto al mostrar que no todas las personas se identifican plenamente con las categorías de hombre o mujer. Esto no implica la negación de dichas categorías. Lo dicho anteriormente se relaciona con los aportes del filósofo Paul B. Preciado, de tradición postestructuralista, postfeminista y postmarxista, el cual retoma planteos de Foucault sobre la biopolítica. Preciado sostiene que los cuerpos y las identidades no son realidades naturales preexistentes, sino que se encuentran atravesados por tecnologías sociales, médicas, jurídicas y culturales que participan activamente en su producción. Entonces, el género no constituye una esencia interior que simplemente se expresa, sino un proceso abierto de construcción y transformación. Su noción de autocobaya resulta especialmente significativa, ya que propone pensar el cuerpo como un espacio de experimentación y producción de subjetividad, cuestionando las clasificaciones rígidas que organizan el sistema sexo-género.

De este modo, la no binariedad puede entenderse no tanto como una salida absoluta del sistema cisheteropatriarcal, sino como una forma de tensionar sus límites. Al cuestionar la correspondencia obligatoria entre sexo, género e identidad, las experiencias no binarias ponen en evidencia el carácter histórico y construido de las categorías que organizan la vida social. Más que ubicarse completamente fuera del sistema, revelan sus fronteras y muestran que las formas posibles de existencia son más diversas de lo que la matriz binaria permite reconocer.

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2018) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista
- Dominguez-Benitez, M (2021) Una introducción a la teoría queer de Paul B. Preciado en revista de investigaciones feministas 12(1), 91-101.
- Núñez, F.A (2020) Performatividad en Judith Butler: Una introducción al concepto y sus fuentes, Anchorena 5, 57-78.
- Said Josué Medina Altamiranda (2022): El género no binario como manera deconstruida de interpretar el mundo.
- Vazquez Arredondo (2024): Biopolítica. Un acercamiento al pensamiento de Michael Foucault.

“EN ESTOS TIEMPOS TENEMOS QUE CONSTRUIR LECTORES”

POR MARCELO MAGGIO, DOCENTE DEL ÁREA CULTURA Y COMUNICACIÓN

Sandra Comino es una destacada escritora, docente e investigadora dedicada a la literatura infantil y juvenil. Su trabajo alcanza a numerosos países de América Latina. En nuestro país, una de sus obras más reconocidas es la novela *La casita azul* (2001), que fue incorporada a la Colección Identidades Bonaerenses (2023). En esta conversación, la autora aborda algunos ejes de actualidad relacionados con los libros, la lectura y la vigencia de la literatura.

—Vos sos una profesional del libro, la literatura y la narración. ¿Qué fue lo que te llevó a acercarte a este mundo de los relatos y, más específicamente, a ese territorio que se conoce como la literatura infantil y juvenil?

—Escribí siempre, desde que lo recuerdo. Mi primer cuento se publicó en 1991 en el suplemento “Puro chico” que tenía una revista que se llamaba Puro cuento que dirigía Mempo Giardinelli. La revista ofrecía un espacio donde vos mandabas una ficción y ellos redactaban una devolución de pocas líneas, como una especie de taller literario por correspondencia. Con los años me enteré que quién hacía la selección era Susana Itzcovich, una referente muy importante en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). No sé si eso determinó que luego escribiera en este ámbito. Lo cierto es que yo empezaba a estudiar e investigar LIJ. Pasaron los años y mi primera novela salió finalista en un Concurso juvenil. Yo trabajaba en periodismo gráfico en el ámbito de la LIJ. Y seguí transitando ese borde aunque cuando escribo no pienso en ningún receptor. Es el editor el que decide dónde se publica. Sí tengo que decir que me encanta que me lean los jóvenes porque me interesa siempre saber qué los atrapa, son más difíciles de seducir o saber cuáles son sus intereses.

EL PODER ADULTO

*—Vos planteás en varios de los textos que están en el libro *Esto no es para vos* (La Bohemia, 2009) que el mundo adulto ejerce una relación de poder sobre lo que los niños leen. Hay una mediación no sólo en la escuela, sino también la que ejerce el mundo editorial e incluso la que se da en el tratamiento de la crítica desde los medios de comunicación. Toda una corriente de opiniones y luego de decisiones sobre lo que finalmente llega a las manos de las infancias y adolescencias, incluso desde la premisa que plantea que leer “un libro” es algo de valor. ¿Cómo crees que se plantea hoy esta asimetría, ves avances de soberanía o reconocimientos en las infancias?*

—Por suerte, a la hora de escribir, una se abstrae de todo ese mundo condicionante. Ahora, que existe una cadena de instancias hasta que el libro llega por fin a su destinatario, es un hecho. Los adultos ejercen poder y toman decisiones por los niños en todos los ámbitos, no sólo sobre las lecturas. Esto lo dice muy bien Graciela Montes en *El corral de la infancia* (libro de lectura indispensable para cualquier mediador). A veces la mediación censura, se convierte en filtro y ofrece según su criterio de selección y si su recorte es por prejuicio podemos estar en problemas. También la decisión sobre qué editar determina, por supuesto.

Todo ese combo que nombrás es quien decide qué editar, cuándo llega y por qué, un libro a manos de las infancias. **Hay demasiado control sobre lo que queremos que lean los chicos.** Leí Jane Eyre a los 8 años. Era una novela para adultos que integraba una colección juvenil (Acme). Creo que la selección de clásicos que tienen esos libros de la colección Robin Hood es un recorrido lector incuestionable.

LITERATURA INFANTIL Y AUTORITARISMO

—Hace unos meses estaba en una librería de Junín y, mientras recorría estantes, entró una mujer que le pregunta al librero, ¿tenés algún libro para trabajar sobre animales? Cuando ella se fue, el librero me dijo que era docente y nos quedamos charlando sobre las implicancias de su pregunta, no sólo sobre la importancia del rol librero (y mediador cultural), sino también en esas lecturas literarias útiles, que pretenden abordar temas y dejar mensajes. Me pregunto si no se bloquea la posibilidad de transmitir la fruición y el goce por la lectura si estamos atados a este esquema tan útil, tan escolar, en el sentido reglamentario del término.

—Primero decirte que el rol del librero es fundamental. Recuerdo que cuando era chica iba a la librería el Estudiante, de Junín, iba todas las semanas, y la librera me iba recomendando según lo que me había gustado. Era como tener una coach. Esto vale también para el rol del bibliotecario. Luego... el utilitarismo de la literatura ha desprestigiado mucho a lo largo del tiempo a obras literarias y ha privilegiado libros que abordan ciertos temas y no tienen ningún valor literario. Aclaro que no hablo de los libros de información que son sumamente necesarios. Hablo de la ficción mal entendida al servicio de valores y toda ese bagaje extra que nace de lo comercial. “La utilización” es una madeja enredada que no sé si vamos a poder desenredar. Pero se trata de un malentendido. Dos cosas: tener que leer para... aleja absolutamente al lector del placer por la lectura. Sin embargo, no hay dudas del disfrute que puede ocasionar leer una historia bien escrita que me lleve a una época determinada o un tema específico. La literatura siempre humaniza, siempre deja interrogantes sin proponérselo. Porque así es el arte. Puedo encontrar respuestas donde nadie se propuso dármeles. Obvio que se aprende con las lecturas pero no hay necesidad de controlarlo todo. Buscá las plantas en un



libro de botánica, que para eso están los libros de información, de divulgación, y dejá que la literatura te atrape por su lenguaje. Utilizar la literatura es una batalla que en los últimos años se ha perdido. Creo que lo primero en estos tiempos es construir lectores y no solo en las infancias sino en los profesorados: si los adultos no leen mucho menos los chicos.

PANTALLAS, LIBROS Y DESFINANCIAMIENTO EDUCATIVO

—Pese a la alta circulación de la cultura audiovisual y la penetración que tienen los contenidos digitales, aún es posible pensar, o acaso tener la hipótesis, de que la lectura, la literatura y los libros ocupan un lugar de prestigio en la sociedad. El lugar que aún ocupan las bibliotecas escolares en cada edificio son una muestra de eso. Parecería incluso que nadie se atreve a cuestionar la existencia de estos espacios, o de los mismos libros. De todos modos, en contraste, la práctica docente implica desplazamientos. Lo vemos en las fotocopias, que son cada vez más fragmentadas, en los archivos PDF donde se pierden las referencias paratextuales, y como gran telón de fondo de todo esto está la destrucción de los programas de distribución de libros. ¿Cómo sostener nuestra trinchera de la lectura y del pensamiento letrado en este escenario?

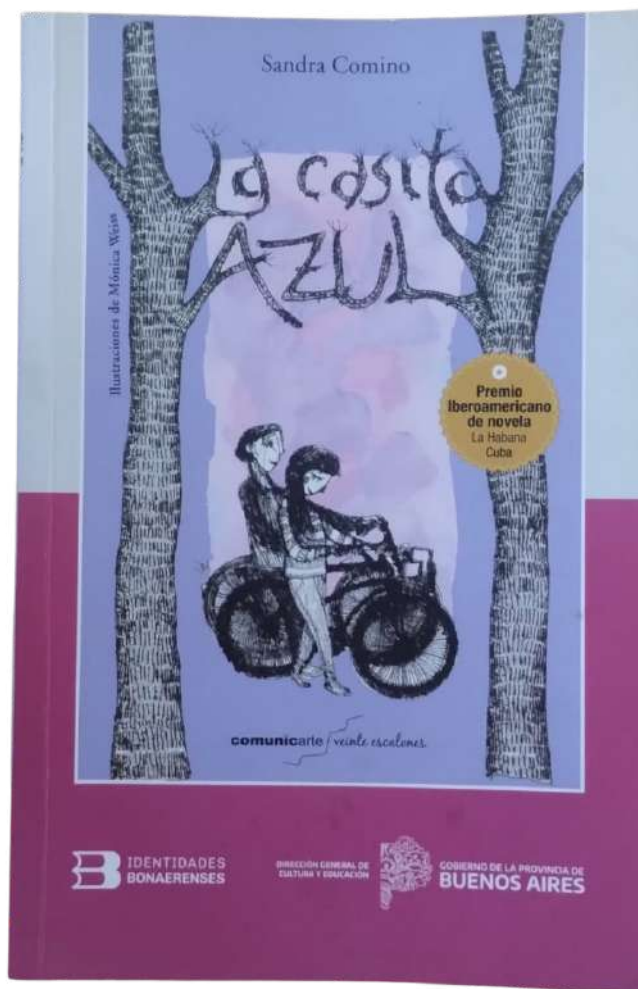
—Para mí son muy importantes las políticas institucionales, los planes de lectura, las acciones desde las bibliotecas públicas y populares, que siempre tienen la posibilidad de brindar libros. El derecho a leer, el derecho a tener libros, no se discuten. El lector lee en físico y en digital y si en digital le gustó el libro lo compra (al menos es lo que ocurre entre personas lectoras más allá de la edad). La compra de libros es cultural. Siempre se dice que un libro es caro pero las figuritas del mundial también, y no se cuestionan. Hay muchas escuelas que permiten la fotocopia de los libros, y esto no depende de la situación económica, porque he visto escuelas privadas fotocopando y escuelas de lugares pobrísimos juntar moneditas para los libros, porque entienden que el libro es un tesoro. Ahí es donde tiene que estar el Estado facilitando libros, no sólo al aula, sino a cada niño para que lo lleve a su casa y los comparta con los suyos. Fotocopiar no sólo es delito por hacer caso omiso al derecho de autor, sino que es un acto de extrema ignorancia y falta de respeto al libro. Es como entrar a una casa de electrodomésticos y llevarse uno. A nadie se le ocurriría. Por eso digo que es cultural.

La literatura siempre humaniza, siempre deja interrogantes sin proponérselo. Porque así es el arte.

LA LITERATURA Y SU ÉPOCA

—En el artículo “De eso, ¿se habla?”, vos planteás la problemática de los temas prohibidos en la literatura y decís que no es necesario vivir bajo una dictadura militar para sufrir la prohibición. ¿Cómo resolvés vos, en tu propia obra, las temáticas, el lenguaje, los tonos para eludir las prohibiciones que puedan emanar de la época o de otros lugares?

—La prohibición de los libros puede ser por cualquier cosa, principalmente se prohíbe lo que molesta. En la dictadura prohibían por decreto. Por ejemplo se decía “ilimitada fantasía”. En la mayoría de los casos es ideológico y alguien considera que no se puede hablar de un tema determinado. Recuerdo que un periodista censuró El golpe y los chicos, de Graciela Montes, pero docentes de esa época de todo el país, inundaron la radio de llamados a favor del libro. Hoy la censura puede ser del mediador, por omisión, por miedo a



leer algo que se sabe molestará a directivos, que a su vez tienen miedo de lo que dirán los padres. Las censuras vienen siempre de alguien que no entiende el arte, ni la literatura y mucho menos la ficción.

Los lectores sabemos que nos importa más la obra literaria. Y entramos en el pacto ficcional. Si leemos sobre un incendio no vamos a llamar a los bomberos (diría Graciela Montes). Me parecen peligrosas las microcensuras y autocensuras. Y esto a veces tiene que ver con aquello que te publican o no. Una ya sabe qué es lo que no te van a publicar. En mi caso nunca pienso en la publicación. Escribo, luego muestro, y si no se publica espero. No eludo. Hay editores que se arriesgan y hay épocas donde existe un contexto que permite ciertas temáticas más allá de lo que se piense. Mi novela sobre Malvinas se publicó en 2010, antes la rechazaban. Incluso me llegaron a decir en una editorial “que ya tenían novela como esas” cuando el primer cuento de Malvinas para jóvenes se publicó recién en esa época.

MEMORIA EN DISPUTA: POLÍTICA, ANTAGONISMO Y BATALLA CULTURAL

POR MATIAS PETTINAROLI, DOCENTE DEL PROFESORADO DE FILOSOFÍA

A partir de las obras de Elizabeth Jelin y Chantal Mouffe, este artículo analiza cómo la memoria sobre la última dictadura cívico-militar se configura como un campo de disputa política por la interpretación del pasado.

Si hay un hecho en la historia argentina reciente que ha sido -y sigue siendo- centro de tensión en la sociedad, es la última dictadura cívico-militar. Un excelente ejemplo de ello se dio en la campaña electoral de 2025, cuando La Libertad Avanza usó como lema la expresión “*Kirchnerismo Nunca Más*” valiéndose de la tipografía de la CONADEP. El efecto fue exactamente el esperado: causó indignación y enojo en algunos; festejos y adhesión en quienes sostienen que durante el kirchnerismo hubo un “curro con los derechos humanos”.

Mi objetivo en este texto no es sumar un repudio más a ese acto que, efectivamente, lo merece. En lo que sigue, me propongo aportar algunas categorías de análisis que, retomando los aportes de Elizabeth Jelin y Chantal Mouffe, permitan ir más allá del mero espanto y comprender un fenómeno que tiene su origen en uno de los sucesos más traumáticos de la historia argentina.

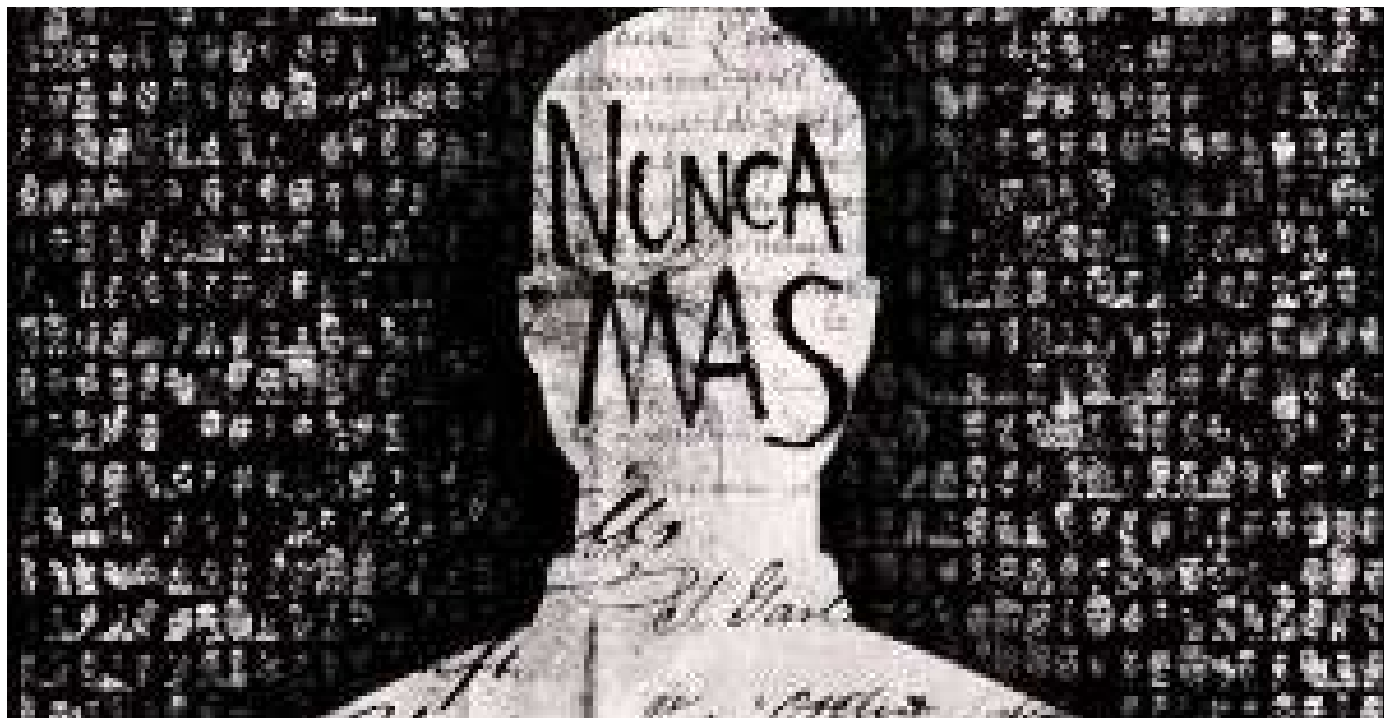
Lo primero que debe establecerse es que la historia y su narración constituyen un campo de batalla hermenéutico. La memoria no es neutral: es objeto de luchas políticas por la imposición de un relato hegemónico. Elizabeth Jelin, en *Los trabajos de la memoria*, lo afirma claramente:

“[El] sentido del pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros sentidos, o contra

olvidos y silencios. Actores y militantes ‘usan’ el pasado, colocando en la esfera pública de debate interpretaciones y sentidos del mismo. La intención es establecer/convencer/transmitir una narrativa que pueda llegar a ser aceptada” (2002, p. 39).

Traer a la discusión pública el terrorismo de Estado de la última dictadura, como toda memoria colectiva, es un acto político. Siguiendo a Jelin, la memoria es resultado de un trabajo. Quiero remarcar este punto: a pesar de aquellos que quisieran despolitizar las aulas y las cenas familiares, no solo los gobiernos kirchneristas sino también las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y las agrupaciones de derechos humanos hicieron un uso político del pasado. También lo hacen quienes ignoran o minimizan la gravedad de lo ocurrido. Tanto la memoria que se expresa en actos y palabras como el silencio que busca olvidar son decisiones políticas.

La dictadura se autodenominó “Proceso de Reorganización Nacional”, presentándose como una solución a la violencia política que se vivía en Argentina en los años previos al golpe de 1976. La denominada “teoría de los dos demonios” afirma que el mal causado por la dictadura fue la respuesta a un mal ya existente en nuestro país: los grupos guerrilleros. Esta interpretación busca diluir la responsabilidad de la dictadura al equiparar la violencia estatal con la de las



organizaciones guerrilleras. Gracias al incesante trabajo de los organismos de derechos humanos, el consenso democrático es que el Estado no puede, bajo ninguna circunstancia, suspender los derechos de sus ciudadanos para convertirse él mismo en un agente del terror. Pero en la medida en que la memoria es un campo de batalla, es en esta lucha por los sentidos del pasado donde debemos entender el eslogan “Kirchnerismo Nunca Más” y la insistencia en la teoría de los dos demonios por parte de algunos funcionarios y periodistas.

***Tanto la memoria que se expresa
en actos y palabras como el silencio que
busca olvidar son decisiones políticas.***

Ahora bien, propongo entender esta confrontación sobre la narrativa de la última dictadura como una manifestación particular de la lógica general de lo político. En este punto, siguiendo a Chantal Mouffe, diremos que esta lógica es de antagonismo y supone una división del campo social en un “nosotros” y un “ellos”.

Cualquiera que conozca la teoría política de Carl Schmitt puede reconocer en lo anterior la tesis del pensador alemán según la cual todo orden político se funda en la

distinción amigo/enemigo. Mouffe reconoce esto explícitamente, pero quiere ir más allá: afirma que el antagonismo propio de lo político no excluye la posibilidad del pluralismo democrático.

A pesar de lo que muchos liberales desean hacernos creer, la especificidad de la política democrática no es la superación de la oposición “nosotros/ellos”, sino el modo en que ella se establece. Lo que requiere la democracia es trazar la distinción “nosotros/ellos” de modo que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo, constitutivo de la democracia moderna (Mouffe, 2007, p. 21).

En la cita aparece insinuada una distinción muy importante en el planteo de Mouffe: la diferencia entre lo político y la política. Lo político es la dimensión antagónica que constituye todo orden social, la relación necesaria con un “ellos” presente en cada “nosotros”. La política, en cambio, son las instituciones sociales que gestionan ese conflicto. Así, las instituciones de los Estados democráticos son una de las muchas manifestaciones posibles de lo político. El conflicto no puede ser eliminado —es la raíz dialéctica de toda identidad política—; solo puede ser “domesticado” para transformar la relación amigo/enemigo en una relación distinta que permita la convivencia. De este modo, las

sociedades democráticas convierten el antagonismo —en el cual la ausencia de un consenso mínimo exige la eliminación del otro— en agonismo (Mouffe, 2007, p. 27). Pensar la democracia como agonismo implica aceptar que en política no siempre hay superación racional del desacuerdo y que el entendimiento no es garantía. No obstante, es un conflicto que se gestiona en el marco de instituciones que reemplazan la aniquilación del otro por la competencia electoral.

Conviene no subestimar el peso de las palabras: la batalla por la hegemonía ocurre en el plano simbólico; a veces, basta con sacar una expresión de contexto para que adquiera paulatinamente otro sentido.

Ahora bien, ¿cómo interpretar la provocación de quienes resignificaron el logo de Nunca Más durante la campaña electoral de 2025? Mientras esa provocación permanezca dentro del juego de la competencia electoral, seguiremos dentro del marco del agonismo. Pero notemos también que, en la medida en que se coloca al adversario en el lugar de un enemigo que debe dejar de existir —“Kirchnerismo Nunca Más”—, la caída en el antagonismo está a un paso. Conviene no subestimar el peso de las palabras: la batalla por la hegemonía ocurre en el plano simbólico; a veces, basta con sacar una expresión de contexto para que adquiera paulatinamente otro sentido. En relación con esto, Mouffe advierte algo de suma relevancia para nuestro análisis sobre la memoria de la dictadura cívico-militar:

“El hecho de considerar ‘lo político’ como la posibilidad siempre presente de antagonismo requiere aceptar la ausencia de un fundamento último y reconocer la dimensión de indecibilidad que domina todo orden. En otras palabras, requiere admitir la naturaleza hegemónica de todo orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia” (2007, p. 24).

En nuestro contexto, esto significa que la democracia no está asegurada; no es un *factum* necesario, sino un logro histórico que debe ser defendido. Hoy, cuando en todo el mundo la polarización ideológica se vuelve más extrema e inestable, proliferan demasiados signos de que el orden democrático está en riesgo. Defender la democracia implica construir un “nosotros” que se oponga a quienes creen que el que opina distinto es un “parásito mental” con el cual no es posible convivir.

Jelin propone que estos dos tipos de memoria se corresponden con dos vocablos del guaraní para “nosotros”. *Ore* marca el límite entre la comunidad y el otro que queda excluido; *ñande* es un nosotros incluyente, que invita al interlocutor a ser parte. La memoria literal se corresponde con un “nosotros excluyente” —*ore*—, mientras que la memoria ejemplar implica un nosotros incluyente —*ñande*—, ampliable a todo aquel que esté dispuesto a hacer suyo un pasado que no vivió para resignificarlo en el presente.

Si aceptamos lo afirmado por Mouffe sobre las identidades políticas, debemos reconocer que el nosotros incluyente de Jelin no elimina la frontera política con un otro antagónico: la reconfigura. El Nunca Más representa ese límite entre el “nosotros” y el “ellos” que estructura la política argentina. Frente a quienes reivindican el terrorismo de Estado, tenemos la responsabilidad de realizar un trabajo de memoria ejemplar: construir un “nosotros democrático” capaz de incorporar incluso a quienes no vivieron en carne propia los traumas de la dictadura. Ese “nosotros” se define por un compromiso ético: Nunca Más. Pero, por más incluyente que sea ese nosotros democrático, necesariamente define a su otro: quienes justifican el golpe de Estado, quienes relativizan la gravedad de lo ocurrido, quienes desean olvidar. Contra ellos —y gritada más fuerte que nunca para tapan el silencio de quienes hoy nos gobiernan—, la única respuesta posible es: Nunca Más.

BIBLIOGRAFÍA

- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria, Siglo XXI Editores.
- Mouffe, C. (2007). En torno a lo político, Fondo de Cultura Económica.

DEL ARCHIVO A LA MEMORIA: UNA LECTURA CRÍTICA DEL PASADO RECIENTE

POR WILLIAM ROSSO, DOCENTE DEL PROFESORADO EN LENGUA Y LITERATURA, Y ALUMNAS MACARENA CORIA, RUTH FERNANDEZ Y PAULA VISCO

Este trabajo analiza documentos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) desde la perspectiva del análisis del discurso, explorando el papel del lenguaje en las prácticas de vigilancia y en la construcción de la memoria.

El presente trabajo aborda desde el análisis del discurso los archivos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) conservados y puestos en valor por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) que se ubica en el “Archivo de la Memoria Junín” situado en el ISFD N° 129, en el marco de la materia Lingüística y Gramática III (a cargo del profesor William E. Rosso) del profesorado en Lengua y Literatura.

La propuesta surge a partir de los contenidos trabajados durante la cursada y busca comprender cómo el lenguaje fue utilizado como una herramienta fundamental dentro de los mecanismos de vigilancia, control y persecución ejercidos por las fuerzas de seguridad en distintos momentos de la historia de Junín entre los años 1950 y 1979.

Los documentos producidos por la DIPBA no pueden ser entendidos únicamente como registros administrativos. Estos archivos permiten observar formas de clasificar, describir y representar a personas, organizaciones e instituciones que eran consideradas objeto de seguimiento. En este sentido, los informes elaborados por los agentes no sólo identifican determinados hechos, sino que también construyen una mirada particular sobre la realidad a través de elecciones léxicas, formas de nombrar y estrategias discursivas vinculadas con la lógica institucional de la vigilancia.

La importancia de este trabajo radica en que permite analizar estos archivos no solo como fuente para conocer el pasado, sino también como discursos que participaron activamente en la construcción de una mirada oficial sobre distintos actores sociales. Su estudio pone en evidencia cómo el lenguaje funciona como una herramienta de control y represión, pero también cómo en la actualidad puede contribuir a recuperar la memoria colectiva, reflexionar sobre una etapa de la historia argentina y dar visibilidad a experiencias que durante mucho tiempo permanecieron silenciadas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Como estudiantes, nos sumergimos en el mundo discursivo, en el de los signos y los sentidos para analizar los textos presentes en el Archivo de la Memoria Junín. De esta manera nos introdujimos en las carpetas y los documentos que contenían referencias a docentes, personas que tenían participación y roles destacados en las instituciones educativas y esferas del mundo cultural. Como futuras docentes de lengua y literatura nos sentimos movilizadas a indagar este trabajo bajo instrumentos analíticos de los estudios del lenguaje comprometido con la tarea de recuperar el pasado reciente y asumir la vigilancia ejercida por los agentes como una práctica de control que se traducía a un registro y catálogo de conductas sociales.

Nuestro recorrido se inició con la reconstrucción del contexto histórico, luego abordamos por una lado, la lectura de un corpus teórico del análisis discursivo y, por otro, las conceptualizaciones sobre las cuestiones de archivo. Entonces, comenzamos a establecer un diálogo entre los materiales de estudio, los conceptos trabajados en la cátedra y aquellos materiales discursivos que nos ofrecían los documentos. Previamente realizamos una exploración del archivo para atender al modo en que este se encuentra organizado y reconocer cómo aquel material compuesto por recortes de diarios e informes de observación, respondía a las lógicas de funcionamiento de un estado de vigilancia y control de la vida social. Una vez iniciada esa exploración pasamos a seleccionar materiales con el fin de elaborar un corpus que recortara la información y los datos para detenernos en documentos puntuales para analizar los signos y sentidos de los mismos. Entonces, nos detuvimos en las huellas de subjetividad de los enunciados para describir y explicar lo que se observaba, cómo se nombraba, desde dónde se realizaba y hacia dónde iban dirigidos estos escritos.

En una primera aproximación al archivo, los documentos podían leerse como registros administrativos, clasificados y archivados, con una organización detallada realizada por la institución que buscaba localizar y delinear siempre de un modo preciso el perfil de los sujetos sociales observados. Durante la conversación en torno a los materiales del archivo, en nuestras clases de Lingüística, compartimos la inquietud y el impacto emocional que los materiales habían causado una gran conmoción en nuestro modo de pensar y sentir al advertir cómo lugares como las escuelas, las bibliotecas, las cooperadoras, los gremios, y sujetos sociales como los docentes, los estudiantes, los bibliotecarios podrían significar una amenaza latente por el solo hecho de reunirse, compartir, discutir, tomar decisiones, proponer e intercambiar ideas, opinar. Una vez superadas las sensaciones emotivas iniciales, nos dispusimos a sistematizar el trabajo de análisis y escritura.

EL PODER DEL LENGUAJE Y EL LENGUAJE EN EL PODER

En este análisis los expedientes seleccionados de la DIPBA no solo poseen valor de testimonios históricos, sino que también permiten comprender, a partir de los aportes de teorías del análisis del discurso, cómo el lenguaje participa

Partido: JUNIN.- Localidad: JUNIN.-

BIBLIOTECA POPULAR CENTRO JUVENTUD ESTUDIOSA

A).-Predomina dentro de la Comisión Directiva la influencia política Peronista ya que los componentes de la C.D. son su mayoría con personas afiliadas o simpatizantes al partido mencionado.- No hay gravitación ni en contra ni en favor del Gobierno.-

B).-No existen personas que al militar en partidos opositores al Gobierno se destaquen por su acción disolvente.-

C).-No hay acción Comunista.-

D).-Dado el carácter de la Entidad no apoyan a dirigentes políticos ni gremiales determinados.-

COMISION DIRECTIVA

Presidente.....	Miguel L. Logorio.....	Peronista
Vice pte.....	Sebastián Zamparolo.....	Peronista
Secretario	Germán Remos.....	Peronista
Tesoro.....	Luis C. Aleniz.....	Peronista
Pro-Tesoro.....	Juan José Bardon.....	Peronista
Vocal.....	Roberto Salas.....	Radical
".....	Victor Grippo.....	Radical
".....	Udelmar Eshaden.....	Peronista
".....	Margarita M. Llamado.....	Peronista
".....	Julio Prieto.....	Peronista
Sec. de Actas.....	Norma E. Aresani.....	Peronista
Bibliotecario Grel.....	Enrique M. Marsuoli.....	Peronista

Ideología política de la Entidad: APOLITICA.-

Concepto de la Entidad y Dirigentes: BUENO.-

Junin, 6 de Junio de 1953.-

en la construcción de sentidos, identidades y relaciones de poder.

Para Benveniste, el lenguaje es aquello que permite a los individuos reconocerse como sujetos. La subjetividad se construye en cada acto de enunciación, situado en un contexto determinado. En El lenguaje y la experiencia humana (2015), sostiene que formas como "yo" y "tú" solo adquieren sentido cuando son utilizadas en una situación concreta de discurso.

En los informes de la DIPBA, estas referencias se cargan de significado según la posición institucional de quienes redactan los informes. Los jefes y comisarios se constituyen como enunciadore desde un lugar de autoridad, mientras que sus superiores ocupan el lugar del destinatario de esos escritos.

En relación con esto, Maingueneau (2010) plantea que todo discurso construye una imagen de quien habla, lo que denomina *ethos*. Esto implica una construcción tanto retórica como comunicativa de lo que dice y cómo se muestra quien habla. A través del tono, el estilo y la elección del vocabulario, los redactores de los informes proyectan una imagen de objetividad y legitimidad que

busca generar credibilidad y autoridad, donde se borran las huellas subjetivas y se crea la impresión de una voz institucional (quienes hablan son oficiales de la policía). Este *ethos* permite crear una imagen de sí capaz de convencer al auditorio de que es un orador digno de fe (Maingueneau, 2010). Otro nivel de análisis del *ethos* corresponde al objeto de enunciación (los sujetos bajo vigilancia), el cual se proyecta desde una voz oficial, despersonalizada y pretendidamente neutral desde donde se construyen dos imaginarios posibles: el sujeto político y el sujeto apolítico.

Para Benveniste, el lenguaje es aquello que permite a los individuos reconocerse como sujetos. La subjetividad se construye en cada acto de enunciación, situado en un contexto determinado.

Por ejemplo, en los registros de espionaje realizado a la Biblioteca Popular Centro Juventud Estudiosa (particularmente a los integrantes de la comisión directiva) entre los años 1950 y 1979, encontramos una distinción establecida respecto a quienes “gozan de buen concepto, conducta y moralidad” y quienes no lo hacen. En aquellos años donde el mayor porcentaje de los miembros fue considerado como “apolítico” en el relevamiento de información sintética, se identifican como sujetos que gozan de “buen concepto, conducta y moralidad”. Sin embargo, en aquellos años donde los integrantes de la comisión se encuentran afiliados a partidos políticos, a pesar de detallar que no hay participación política o gremial activa, que “no poseen acción disolvente”, que no presentan “acción comunista” ni apoyan a dirigentes políticos, los observados no cumplen con el carácter apolítico necesario para tener un buen concepto. Por lo tanto, la ideología política “apolítica” aparece como sinónimo de buen concepto de entidad y de dirigentes. Maingueneau destaca que ningún enunciado puede interpretarse por fuera de su contexto. Por ello, documentos que originalmente funcionaron como instrumentos de vigilancia hoy adquieren nuevos sentidos al ser analizados como archivos históricos.

Por su parte, María Isabel Filinich, señala que el lenguaje no solo representa la realidad, sino que también realiza acciones. La autora retoma el planteo de Austin en el que se entiende el acto de habla “no simplemente capaz de hacer circular significaciones sino realizar alguna acción determinada que, como toda acción tiene móviles y consecuencias” (Filinich, 2012:12).

A través de elecciones léxicas específicas, categorías de clasificación, formas de nombrar y -en el mismo nivel- la

864

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Ministerio de Gobierno
POLICIA
Central de Inteligencia
A. y F. Mesa "B"

Formulario N° 1
REGISTRO N°
Cuestionario para el Registro de Entidades Gremiales

PARTIDO DE JUNIN. Sec. o localidad JUNIN.
Nombre de la entidad BIBLIOTECA POPULAR CENTRO JUVENTUD ESTUDIOSA.-
Especialidad gremial Cultural.-
Sede social: calle. Sanja. N° 281. Teléfono. No tiene.
Secretaría: calle. Sanja. N° 281. Teléfono. No tiene.
Fecha de fundación 16 de marzo de 1957.
Central obrera que está afiliada Ninguna.
Otra organización central que está adherida Ninguna.
Personería Jurídica No tiene. Indicar N° de Decreto y fecha de otorgación
Personería Obrera Legal. Indicar N° de Decreto y fecha de otorgación
Capital social \$ 50.000, entre donaciones y cuotas sociales.-
Cantidad de afiliados: Varones 83 Mujeres 47 Menores 145.
Actividades que desarrolla Especialidad Biblioteca Popular Cultural.
Intervenido No.
Clausurado No.
Disuelta No.
NOTA: en caso de intervención, clausura o disolución de la entidad, deberá especificar fecha, causas y autoridades que la dispuso.
(Ver al dorso)

ubicación de los silencios y espacios en blanco, los agentes no solo describen una realidad, sino que contribuyen a producirla discursivamente. En este sentido, los informes de la DIPBA no quedaban limitados al plano administrativo, sino que tenían consecuencias concretas sobre las personas vigiladas, ya que podían justificar mecanismos de control, seguimiento o persecución. Tal como se demuestra

en la imagen de referencia, la intervención no se reducía al plano discursivo sino que a partir de este se desplazaba al plano material (intervención, clausura o disolución de entidades o persecución, seguimiento y secuestro de personas).

El signo existe no como parte de la naturaleza sino como reflejo y refracción de una realidad, y puede distorsionarla o serle fiel, pero percibida bajo determinado ángulo de visión. Entonces el signo deja de ser solo un reflejo, se vuelve parte material de esa realidad construida. El signo es un producto ideológico social, donde se aplica una valoración (Voloshinov, 2018).

En los documentos analizados se registran signos que nos permiten acceder a esta construcción ideológica de la realidad. Estos discursos la moldean y crean la imagen de un enemigo interno en el país, una amenaza que justifica la necesidad de vigilancia, intervención y censura. La ideología social se manifiesta en el exterior, en la palabra, en el gesto y en la acción. No hay nada que sea interior y no expreso, todo está en el exterior, en el intercambio, en el material verbal (Voloshinov, 2018).

***La aparente objetividad en el lenguaje
policial fue una estrategia discursiva para
moldear la realidad que se vivía en ese
entonces y la percepción con que leemos
hoy la historia de nuestro pasado.***

En El marxismo y la filosofía del lenguaje, Voloshinov afirma que: “Por sí mismo, un instrumento de producción carece de significación, le corresponde solo un destino determinado, el de servir a algún propósito de la producción. El instrumento sirve a tal propósito como un objeto singular dado sin reflejar ni sustituir nada. Pero también una herramienta de trabajo puede ser convertida en un signo ideológico”. (Pág. 28, 2018).

Identificamos patrones de vigilancia prolongada, la recopilación de datos personales a través del espionaje, la elaboración de informes a superiores anónimos y la interpretación política de acciones gremiales como

amenazas a la “normalidad”. Según lo dictaminado en estos archivos, todos los ciudadanos eran sospechosos per se, todos eran una amenaza hasta demostrar lo contrario.

Cuando los sujetos vigilados no eran identificados en su posicionamiento político (como afiliados/simpatizantes de un partido político o como apolíticos), se los catalogaba como sospechosos o dudosos, incluso cuando no habían registrado un accionar considerado amenazante o peligroso.

Estos documentos fueron no sólo parte de un proceso administrativo sino como claro ejercicio de violencia, donde se reproducía una reducción identitaria de las personas vigiladas, despojándolas de sus derechos, su identidad y su libertad de pensamiento. La represión, el control y la jerarquía están presentes en la dimensión lingüística antes de desplazarse a otros planos de acción.

En estos archivos la voz y la posibilidad de construir subjetividades fueron concentradas en una única figura autoritaria que se impuso y pretendió doblegar a las demás. El discurso administrativo ocultó esta operación, pero Maingueneau nos advierte que la ausencia de marcas explícitas de subjetividad no significa ausencia de sujeto, el “desvanecimiento del enunciador no impide caracterizar la fuente enunciativa, ya que la voz es indisociable de un cuerpo enunciante históricamente especificado” (Maingueneau, 2010).

En este proceso, los aportes del análisis del discurso se convirtieron no solo en una herramienta metodológica para abordar los textos, sino también en una forma de aproximarnos críticamente a los mecanismos mediante los cuales el poder construye sentidos, clasifica sujetos y legitima prácticas de control social y cultural.

A MODO DE CIERRE

Estos archivos constituyen una fuente esencial para entender el alcance y la metodología del terrorismo de Estado y la opresión con la que operó. A partir de sus discursos aparentemente neutrales podemos acceder a sus lógicas de funcionamiento, juicios morales y calificación de personas, instituciones y agrupaciones. La aparente objetividad en el lenguaje policial fue una estrategia discursiva para moldear la realidad que se vivía en ese entonces y la percepción con que leemos hoy la historia de nuestro pasado.

Estos documentos no pueden entenderse de manera aislada sino como parte de una formación discursiva vinculada a un contexto histórico determinado y a una institución específica. La voz que emerge en estos informes, como señalamos anteriormente, pretende mostrarse objetiva, técnica y racional. Sin embargo, nuestra investigación revela que esa supuesta neutralidad constituye una estrategia discursiva que oculta posicionamientos ideológicos concretos. La burocracia aparece entonces como una forma particular de ejercicio del poder y violencia, capaz de transformar la vigilancia en una práctica aparentemente legítima mediante el uso de un lenguaje que se enmascara como administrativo y especializado.

Por lo tanto, la subjetividad es una propiedad fundamental del lenguaje y no puede borrarse en su uso. Es importante reconocer cómo funcionan estas redes discursivas para no permitir que vuelvan a emerger, para no dejarse engañar, para recordar que no existen discursos inocentes. Toda enunciación se constituye en la subjetividad, se funda en una ideología, de manera explícita o de forma oculta. Es nuestra labor como ciudadanos y como parte de una comunidad poder identificar estas construcciones de manera crítica. La memoria no es solo recordar, es un ejercicio que debemos realizar, desarticulando estos mecanismos discursivos y regresando la voz a aquellas personas que fueron silenciadas.

BIBLIOGRAFÍA

Benveniste, E. (2015) “De la subjetividad en el lenguaje” y “El aparato formal de la enunciación”, en *Problemas de Lingüística General II*, México, Siglo XXI.

Filinich, M.I. (2012) “Conceptos generales de teoría de la enunciación” y “El sujeto de la enunciación”, en *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba. Pp. 8-17 y 18-22.

Goldchluk, G. (2022). *El libro de la vieja: tiempos de archivo*. Universidad Nacional del Litoral. (Almanaque / colección dirigida por Analía Gerbaudo).

Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado: La problemática del ethos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (24), 133-150.

Voloshinov, N. V. (2018) “El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje” en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Godot. Pp. 28



EXHORTACIÓN A LA ESCRITURA

POR JUAN PABLO ELISSAMBURU, DOCENTE DE FILOSOFÍA

El medio es el mensaje. La forma (el medio) en la que una sociedad produce mensajes moldea el tipo psicológico que vive en ella. Este texto, pensado como un discurso, es una exhortación a usar las formas que producen racionalidad, autogobierno y autoconsciencia.

En las puertas del oráculo de Delfos se podía leer la máxima *gnothi seauton* ("conócete a ti mismo"). El dios Apolo, antes de entrar a su santuario, nos exhortaba a conocer el misterio que hay dentro nuestro. El camino hacia ese misterio es la introspección, volver la conciencia hacia uno mismo, como si nos pusiéramos frente a un espejo. Pero ¿existe la luz adecuada en nuestro ambiente contemporáneo para que nos veamos con nitidez en el reflejo de nuestra mente? El exceso de luz deja ver tan poco como la penumbra más espesa. La cantidad de información que consumimos hoy es como una luz cegadora que distorsiona la imagen de nuestro interior.

¿Qué ente produce esa luz cegadora que nos impide conocernos? Pensemos en los efectos que tienen los medios digitales sobre nosotros y nuestra relación con la realidad. Veamos qué conclusiones podemos sacar. Piensen en la cantidad de videos de Tik Tok o reels de Instagram que vemos por día; vemos uno y otro...y otro...y otro... nos volvemos meros consumidores de información. Pero además, ¿tenemos luego recuerdo de lo que hemos consumido? Tal vez alguno queda prendido de nuestra memoria, pero lo cierto es que, entre cientos, sucede con pocos. Gran parte de esa información que consumimos se vuelve irrelevante.

Pero prestemos atención a algo más: esa información tampoco tiene ningún tipo de coherencia entre sí; es una catarata infinita de ruido inconexo. Vemos un Tik Tok sobre algo que pasó en China, luego un *challenge* de baile, y otra cosa, y otra... Nada menos parecido a la música de una buena argumentación coherente con introducción, desarrollo y conclusión.

mirando hacia afuera pero nunca hacia nosotros mismos, de modo que nuestra conciencia interna se apaga. Terminamos por reconocer como verdadera una imagen falsa de nosotros mismos, editada por filtros. Los dispositivos niegan la máxima del Oráculo de Delfos. Si no podemos realizar una reflexión sobre nosotros ¿cómo nos podemos conocer?

Pero ¿hay alguna herramienta a la mano que nos permita quitar esa neblina y haga más clara nuestra imagen? La hay y es una tecnología simple: un lápiz y un papel.

“...con los dispositivos siempre estamos mirando hacia afuera pero nunca hacia nosotros mismos, de modo que nuestra conciencia interna se apaga.”

¿Qué sucede con un simple lápiz y un papel? Todo lo contrario: se nos abre nuestro mundo interno, nuestro pensamiento fluye con tranquilidad al tener que pensar cuál será la siguiente palabra indicada. Al escribir, lo inmediato es puesto a un lado: cada palabra debe ser pensada, dibujada sobre el papel, hay que enfocarse. Aparecen las ideas y vamos de una a otra, dando nacimiento al sentido; son un producto que no se elabora de forma inmediata, sino que requieren tiempo, paciencia, preparación. Al escribir nos volvemos productores y no solo consumidores de información o, más aún, de sabiduría. Sentir satisfacción por escribir, como sucede con todo lo refinado y valioso, es más difícil que sentirla por lo vano e inmediato. Claro que es más fácil ver quinientos videos de Tik Tok que escribir quinientas palabras.

Escribir es enfrentarse a uno mismo y al mundo. Esto exige valentía. Con la lapicera asumimos la responsabilidad de nuestra propia existencia, de vernos frente a un espejo tal cual somos, con todo lo mejor y lo peor que tenemos. Hay que ser valiente para abrir la puerta en la que está lo peor de uno mismo. Con la escritura nos ponemos un espejo en el que podemos vernos para reconocernos.

Todo se resume en esto: podemos seguir conformes con la imagen distorsionada de nosotros que vemos en el reflejo de una pantalla, o podemos disipar con valentía la niebla del ruido virtual y conocernos a nosotros mismos con nuestras luces y oscuridades. Si conocemos nuestras mayores destrezas y torpezas, atravesar la distancia que nos separa de nuestras metas se hace más ágil, más simple. La escritura es una herramienta excelente para lograr eso.

***“Al escribir, lo inmediato es puesto a un
lado: cada palabra debe ser
pensada, dibujada sobre el papel,
hay que enfocarse.”***

En vez de monitorearnos con aplicaciones que miden todo lo que hacemos, escribiendo podemos comprender qué nos faltó aprender para lograr nuestro cometido, o, si tuvimos éxito, reconocer las condiciones que lo permitieron para repetirlo. Escribiendo tomamos conciencia de las decisiones que nos llevaron a la derrota o al triunfo. Y esto nos hace dar cuenta de algo importante: ninguna de las palabras que vertemos en el papel como reflejo de nosotros mismos coincide con lo que se nos dice que es valioso. No escribiremos sobre los likes que recibimos, sobre el video de Tik Tok que vimos o sobre lo último que había que saber del escándalo de algún famoso de quince minutos. Si la escritura se hace una práctica habitual, escribiremos sobre las profundidades de nuestra alma, un universo más vasto que la superficie de cualquier pantalla de dispositivo. Anímense hoy a tomar un lápiz y un papel, tomar esta herramienta simple, para que, con la palabra, pongan un espejo frente a ustedes en el que puedan reconocer quiénes son realmente.



LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE SITUACIONES DE AMENAZAS Y VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

POR DOCENTES DEL ISFD N.º 129 EN OCASIÓN DE JORNADA INSTITUCIONAL

Las escuelas han sido durante los últimos meses, testigos y partícipes de un escenario complejo de decisiones, cuestionamientos, exigencias, debates, demandas y tensiones motivadas por las situaciones de amenazas luego del desenlace trágico en la Escuela Secundaria de San Cristóbal. ¿Qué posibilidades tenemos los/as docentes y la formación docente de convertir un acontecimiento social en un problema pedagógico? ¿Qué posibilidades tiene la escuela para producir un tiempo/espacio reflexivo cuya centralidad recupere el saber pedagógico?

Reuniones inmediatas, protocolos, acciones preventivas, inspecciones oculares, denuncias penales, actuaciones policiales y diálogos al interior de las aulas, fueron algunas de las respuestas que las instituciones “ensayaron” ante la necesidad de atender y transitar un problema que, por su dimensión y complejidad, parece requerir de otros tiempos de reflexión.

Pensar las situaciones de amenazas en las instituciones educativas, supone como punto de partida fundamental convertir los acontecimientos sociales y escolares en un problema pedagógico. Pero ¿cuál es el problema? ¿De qué problema/s hablamos? ¿Qué recorte hacemos para construir el problema? Una primera dificultad estriba en definir de qué estamos hablando cuando referimos a situaciones de amenazas, intimidación y/o violencia social en la escuela. En primer lugar, porque aquello que se presenta como “problema escolar”, es producto de acontecimientos más profundos de un tiempo social complejo; luego, porque hablar de violencia/s nos pone en contacto con sentidos y dimensiones poco exploradas y reconocidas en nuestras prácticas cotidianas.

Estas premisas, nos presentan el desafío de habilitar una reflexión profunda sobre el tiempo que nos atraviesa y también sobre el modo en que asumimos la relación con otros/as en nuestro en nuestra cotidianidad social, familiar y educativa. En este sentido, pensar la complejidad del

tiempo que vivimos, nos remite también a identificar discursos y prácticas pero fundamentalmente tradiciones formativas y discursivas con que fuimos educados.

En ese sentido, parece evidente que cuando hablamos de violencia “en” la escuela, esa “noción de violencia”, asume sentidos muy claros y directos: en primer lugar, remite a la violencia física; luego, esa violencia es entre estudiantes, de estudiantes o familias a docentes o de familias. Parece válido preguntarnos qué otras formas de expresión de violencias circulan socialmente, cómo se hacen presentes y cómo fueron asumidas y pensadas históricamente por nuestra escuela y nuestra sociedad. Por ello, las preguntas que se presentan en relación a las violencias en plural, así como también a ciertas cadenas invisibles de las violencias, habilitan a pensar que ciertas naturalizaciones de expresiones sociales de violencias, se sostienen sin ser reconocidas, asumidas, ni discutidas por nuestra sociedad y sus instituciones.

Algunas ideas resultan especialmente fértiles para nombrar aquello que muchas veces queda fuera del registro de “lo violento”. No son pocos quienes insisten en pensar las violencias en plural, como procesos sociales que se inscriben en los cuerpos y en las subjetividades, y no como atributos individualizantes o episodios aislados. Hay violencias visibles -las que el discurso mediático y judicial recorta y espectaculariza- y violencias invisibilizadas, sim-

bólicas, estructurales, que operan cotidianamente sin ser reconocidas como tales. Nombrar estas últimas, hacerlas decibles, es ya un acto pedagógico.

En particular, es preciso recuperar nuestras representaciones en torno a qué idea e imaginarios circulan sobre nuestros jóvenes y adolescentes, cómo se presentan desde nuestras tradiciones y prácticas educativas y cómo se construye el binomio culpabilidad- penalidad, como supuesta respuesta y solución a las violencias de nuestro tiempo. Esto parte de asumir que detrás de los discursos socio-educativos en torno a las violencias, hay un derrotero histórico de sentidos que el campo jurídico, el sistema penal y los medios masivos de comunicación, han construido como verdades indiscutidas e indiscutibles.

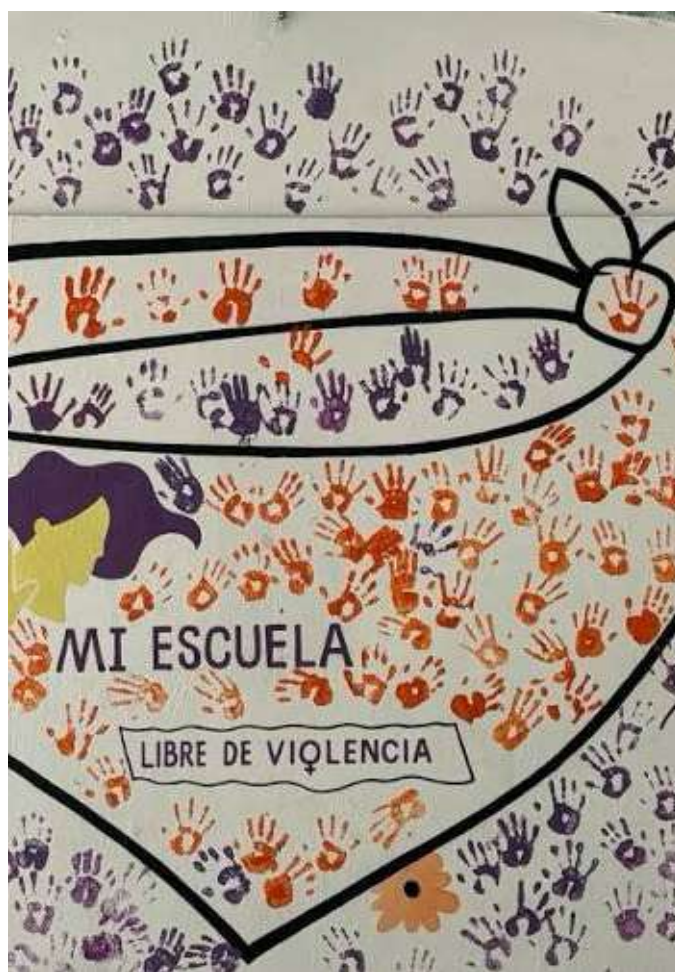
Esto nos lleva a referir a la relación entre discurso-poder-verdad, cómo forma de interpelar las lógicas sistémicas que construyen sentidos e interpretaciones sobre nuestra realidad social, escolar y educativa.

No pocos teóricos advierten sobre los procesos de estigmatización que pesan sobre nuestros jóvenes y adolescentes, especialmente sobre aquellos que provienen de sectores socialmente vulnerados. La construcción mediática y judicial de la figura del “joven peligroso”, opera como un dispositivo que naturaliza la desigualdad y desplaza la pregunta pedagógica. Frente a esa mirada, se propone recuperar la centralidad del reconocimiento: reconocer al otro como sujeto de la palabra, como sujeto de derecho, como alguien que merece ser alojado en su singularidad. Cuando la escuela habilita ese espacio de escucha, interrumpe el circuito de la humillación social.

En esa línea, los primeros recorridos advierten que la mirada punitivista es sostenida como solución al problema de las violencias. El castigo “al” o “los” responsables, se propone y sostiene con la intención de evitar la repetición de un hecho, pero al mismo tiempo, deja fuera de la cuestión todo el complejo entramado de dimensiones, factores y causas profundas que resultan fundamentales para comprender y redefinir los problemas.

Centrar la solución en el castigo, deja por fuera la discusión en torno a los circuitos sociales de violencia, sus discursos legitimantes, el problema de la desigualdad social, el poder de subjetivación de las redes y dispositivos virtuales, y los sentidos sociales sobre la justicia, la libertad y la autonomía que se asumen cotidianamente en nuestras prácticas sociales.

Por este motivo, ante estos “olvidos”, se ha sostenido que el problema es esencialmente pedagógico y puede ser definido para nuestras escuelas y nuestro trabajo docente como la reflexión sobre nuestras propias tradiciones y discursos y sobre el modo en que construyen cotidianamente sentidos de la acción. Esto repone una importancia fundamental del trabajo docente, de sus propuestas didácticas y de las escuelas, como espacio de indagación sobre los problemas de nuestro tiempo. La importancia del trabajo con otros/as y la centralidad de la reflexión son dos componentes indispensables para comprender y dimensionar el trabajo de la escuela y de los formadores ante la violencia social de nuestros días.



La escuela como refugio, como espacio de reflexión, como lugar de escucha, como espacio contracultural, como reconstructora de la trama social, como revalorizadora de la palabra, como lugar de apoyo, como reconocimiento del otro/a; ¿cuánto hace la escuela y los/as docentes cotidianamente para sostener este trabajo? ¿cuáles son los desafíos que nos interpelan en esa construcción?



Estas preguntas dialogan directamente con la función de hospitalidad de la escuela: la institución como umbral simbólico donde el sujeto puede ser reconocido, donde la palabra circula, donde se puede recomponer el lazo social, allí donde otras instancias lo han roto. La escuela no resuelve la violencia social, pero sí puede ofrecer un tiempo y un espacio distintos a los del castigo, la urgencia y el escrache: un tiempo pedagógico que permite tramitar simbólicamente lo que en otros ámbitos se resuelve por vía de la exclusión.

La dimensión emocional debe ser recuperada en el trabajo escolar. La escuela es también un espacio de producción de sensibilidades: lo que allí se construye en términos de vínculos, de reconocimiento mutuo y de elaboración colectiva de la experiencia, tiene efectos subjetivantes profundos. Sostener esa tarea, en el tiempo que nos toca, es una forma de resistencia pedagógica.

La propuesta de un trabajo artesanal, fino, diario y situado, invita a dimensionar, realidades, plazos y tiempos que las propias escuelas y docentes pueden construir y manejar, disputando y tensionando discursos impuestos por otros fueros y lógicas. Comprender que los tiempos escolares y educativos deben trascender los pedidos de soluciones urgentes y las lógicas resolutorias inmediatas, es fundamental para dar lugar a procesos reflexivos como dimensión constitutiva del trabajo educativo y docente.

REFLEXIONES DOCENTES

“...La violencia se legitima y promueve desde muchos discursos políticos...”

“...Los medios construyen ciertas ideas sobre la violencia...hablemos de violencias en plural...”

“Tenemos estudiantes con todos los derechos vulnerados, eso también es una forma de violencia...”

“...Venimos de tradiciones que tienen una concepción de violencias, de autoridad y de poder. De allí nacen la culpabilidad y la medida punitiva como parte de la solución a los problemas...”

“... ¿Qué sí hay en la escuela? ¿Cuántas cosas hacemos en la escuela? La escuela es un refugio para pensar los problemas del presente y del futuro...”

“... ¿Por qué estos problemas irrumpen en la escuela? La escuela es espacio de eclosión, porque es espacio de reconocimiento de la palabra donde se viene a generar el encuentro...”

“... La escuela debe seguir pensando cómo formar comunidad y construir ciudadanías, hay que seguir repensando el accionar dentro las escuelas e institutos...”

UNAS ESTROFAS MÁS...

A cincuenta años del Golpe Cívico Militar en Argentina, cerramos este número con dos voces. El poema "Verbo irregular" de Roberto Santoro, artista y poeta detenido desaparecido. Y "El grito", un poema del escritor juninense Rubén Liggera, secuestrado por la última dictadura y censurado por su actividad cultural. El texto forma parte del poemario ilustrado "Imago Mundi" (Rama Negra, 2023). Dos voces, una certeza: la palabra que interpela y persiste en ser escuchada.

El grito | Rubén Liggera

*tampoco sé qué fue de esas heridas el espanto y las derrotas
pero sí sé que me miro me palpo y que estoy vivo todavía
que no enloquecí
que no me suicidé
que hice lo que pude y supe
que engendré los hijos
que perseguí la belleza y la justicia
y que luego de sorber el primer amargo
esta mañana me digo
les digo a ustedes
les grito a ellos en la jeta
no pudieron
no pudieron
no podrán
no podrían nunca*

Verbo irregular | Roberto Santoro

*yo amo
tu escribes
él sueña
nosotros vivimos
vosotros cantáis
ellos matan.*



Dibujo de Sandra Pintos, gentileza editorial Rama Negra

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 >>>>**

SEGUNDO NÚMERO - AGOSTO 2026

CONTACTO: REVISTACIENTOVEINTINUEVE@GMAIL.COM

EL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA SON DE TODAS/OS