

La enseñanza de la historia

Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma
Universitaria de 1918.

Entre el *mito del nuevo
espíritu* y los *dolores que
nos quedan*.

Nancy Aquino
Susana Ferreyra
(Edición)



“La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del nuevo espíritu y los dolores que nos quedan”

Nancy Aquino – Susana Ferreyra (edit.)

Autores/as

Beatriz Angelini - Marcelo Andelique - Susana Bertorello - Ana María Brunas - Mariano Campilia – Paula Karina Carrizo Orellana - Elvira Cejas - Jorgelina Centurión - Martín Céparo - Raquel Conte de Fornés – Mariela Coudannes - Laura Chauerba - Arturo Dábalo - Verónica Gatti - María Cecilia Guerra Orozco - Guadalupe Guillard - Evelyn Gutiérrez - Eduardo Hurtado - Silvina Miskovski - Florencia Monetto - Carolina del Milagro Ochoa - Matilde Silva - Desirée Toibero - Victoria Tortosa – María Ana Verstraete - Lucía Vidal Sanz - Marcela Zatti



INDICE



Pag.

- 5 Presentación:**
9 Los/as Autores/as:
15 Los textos:
21 Introducción: *El Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Aporte documental.*
- 25 ENSAYOS**
- 27 Capítulo 1:** *“Al pueblo se la darán o el pueblo la tomará”. Pensar la Extensión Universitaria a 100 años de la Reforma.* Paula Karina CARRIZO ORELLANA
- 39 Capítulo 2:** *Ensayo sobre una experiencia de construcción curricular compartida al amparo del espíritu de la Reforma Universitaria.* Beatriz CONTE de FORNÉS – María Ana VERSTRAETE
- 57 Capítulo 3:** *Los postulados reformistas: Una excusa para mirar la universidad hoy.* Eduardo José HURTADO
- 71 Capítulo 4:** *La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?.* Elvira CEJAS – Arturo DÁBALO

Pag.

85 PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

- 87 Capítulo 5:** *Pasado, presente y futuro de una “hija de la Reforma”.* Propuesta de enseñanza con fuentes históricas de la UNL. Jorgelina CENTURIÓN- Mariela COUDANNES – Marcelo ANDELIQUE
- 101 Capítulo 6:** *Romper nuevas cadenas: entre los legados de la Reforma de 1918 y los futuros posibles.* Laura CHAUERBA- Florencia MONETTO – Victoria TORTOSA
- 121 Capítulo 7:** *Pasado y presente de la Reforma universitaria: Una propuesta para enseñar el Reformismo en el marco del Curso de Ingreso de la universidad.* Verónica GATTI – Marcela ZATTI - Martín CÉPARO
- 133 Capítulo 8:** *Los Orígenes de la UNRC ¿Tan lejos o tan cerca de los principios del reformismo universitario del '18?* Beatriz ANGELINI - Susana BERTORELLO - Silvina MISKOVSKI.
- 149 Capítulo 9:** *“Se nos llama ahora insurrectos”:* *La juventud en acción y la autoridad en cuestión.* Una propuesta de enseñanza. Mariano Luis CAMPILIA - Desirée TOIBERO
- 161 Capítulo 10:** *La Reforma Universitaria y sus diversas miradas a través de los libros de texto: una propuesta de investigación en el Nivel Secundario.* María Cecilia GUERRA OROZCO -Matilde María SILVA - Lucía VIDAL SANZ
- 177 Capítulo 11:** *A cien años de la reforma universitaria ¿Qué libertades son todavía una cuestión pendiente?.* Ana M. BRUNAS - Evelyn GUTIÉRREZ
- 195 Capítulo 12:** *“Los dolores que nos quedan, son la libertades que nos faltan”:* *Aproximaciones en torno a la perspectiva de género en la Didáctica de la Historia.* Carolina del Milagro OCHOA - Guadalupe GUILLARD

Presentación



Tenemos entre nosotros/as una nueva producción que recoge trabajos compartidos por numerosos profesores y profesoras de Historia que integramos APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, esta vez con invitados, jóvenes que aportan nuevas miradas a la enseñanza de la Historia.

Con motivo de conmemorarse el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918, A.P.E.H.U.N. invitó a la presentación de artículos para la publicación de nuestro libro que ya lleva su tercera edición, y a discutir esas producciones en el Tercer Simposio “Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del *nuevo espíritu* y los *dolores que nos quedan*”.

En esta ocasión nos proponíamos reflexionar y discutir sobre los aportes de la reforma y los reformistas en el campo político y educativo local y regional, que postuló una concepción humanista y libertaria de la enseñanza y el aprendizaje. Conceptos como autonomía, igualdad y emancipación, emergieron en el discurso reformista y dieron lugar al surgimiento de otra pedagogía, de carácter antipositivista, innovadora y sobre todo, otra manera de hacer política universitaria, centrada en el antidogmatismo crítico.

A cien años de la Reforma y veintidós años de la Ley de Educación Superior Nro.24.521, la que permanece vigente a pesar de las críticas serias y fundadas y de los proyectos presentados para su modificación, nos parece importante volver a construir, como hacemos año a año, espacios de debate y reflexión que se han convertido para todos nosotros, miembros de cátedras de Formación Docente, en la “excusa” para repensar procesos históricos, innovaciones historiográficas y propuestas actualizadas. Pensamos en recuperar hoy los propósitos y discursos de aquellos que hace 100 años sostuvieron la discusión académica sobre el rol de la Universidad Anticlerical, Autónoma y con Cogobierno, abriendo un horizonte de lecturas, perspectivas y enfoques que excedió los ámbitos universitarios y se irradió hacia otros escenarios e instituciones educativas para confrontar con la cultura dominante.

Los principios marcados por los estudiantes cordobeses de 1918 que se extendieron como un *nuevo espíritu*, en palabras de Mariátegui, por América Latina, son especialmente discutidos en momentos de centralización de las políticas educativas, de evaluaciones externas, de organismos creados desde el

estado para observar a sus instituciones universitarias, evaluarlas, calificarlas, categorizar o no a sus docentes-investigadores, que ponen en jaque la misma existencia de la universidad pública y autónoma. Dice la LES en su Art. 30 *“las instituciones universitarias (...) pueden ser intervenidas Inc c) por manifiesto incumplimiento de la presente ley”*.

En la convocatoria a este Simposio y libro sosteníamos que la Reforma Universitaria, así enunciada no forma parte de los diseños curriculares de nivel secundario, mientras en otros ámbitos de enseñanza aparece como “contenido difuminado”. Por esta particularidad, es evidente que resultaba complejo pensar solamente propuestas de enseñanza sobre este contenido. Pero también, creíamos didácticamente interesante, recuperar/reconocer la carga formativa que puede tener para los estudiantes, conocer el protagonismo que otros como ellos, tuvieron en los cambios sustanciales que ocurrieron en las universidades latinoamericanas a partir de sus acciones.

Por esto es que estimamos relevante darnos un espacio de discusión académica sobre el lugar de la Universidad Pública, Autónoma y con Cogobierno, en el contexto político actual. Debatir respecto a su función específica, no única, respecto de la construcción de conocimiento y la necesaria vinculación al medio social e institucional que la rodea. Reflexionar sobre el lugar de las carreras de formación docente en la universidad, específicamente la Historia.

Nuestros propósitos:

- Generar un espacio de debate y reflexión sobre el pasado, presente y futuro de los principios reformistas de 1918 para interpelar nuestras propias prácticas como actores del campo universitario actual.
- Reflexionar académicamente sobre el rol de la Universidad Pública, Autónoma y con Cogobierno, en el contexto macro político actual y micro social y contextual.
- Construir propuestas didácticas que contextualicen, discutan y pongan en relevancia esos principios, sus actores históricos y actuales para compartir con el profesorado y promover prácticas de enseñanzas innovadoras en la escuela.
- Difundir experiencias y saberes didácticos de la historia y consolidar un nuevo espacio de intercambios entre las cátedras miembros de la Asociación.

Ejes de la convocatoria:

Los ejes sugeridos son amplios, la idea es que, como siempre solicitamos en estos espacios, incluyan aspectos y/o dimensiones vinculadas a las Ciudadanías, Formación del Pensamiento Histórico, Discursos y/o Narrativas Históricas,

1. La Reforma de 1918: Tensiones en torno a la idea de autonomía y co-gobierno.
2. Los procesos reformistas en discusión con la noción histórica de cambio social en clave comparada: integración latinoamericana pasado/presente/futuro.
3. La Universidad hoy, nuevas lecturas: participación, inclusión/exclusión, arancelamiento/gratuidad. Cuestiones en disputa.
4. Otras temáticas vinculadas con los ideales reformistas, límites y/o logros.

Las producciones resultantes están aquí, para ser discutidas en el Simposio y, en el formato libro, para contribuir a la discusión de estas temáticas en los espacios universitarios y educativos en general. Esperamos que resulten del interés de todas/os.

Las editoras.

Los/as Autores/as

Universidad Autónoma de Entre Ríos



Martín Céparo: Profesor y Licenciado en Historia. Docente del nivel universitario y secundario. Ha participado en diferentes proyectos de extensión y capacitación docente destinado a diversos niveles educativos. Actualmente se desempeña como Auxiliar de JTP en el equipo del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Historia de la FHAYCS de UADER.

Verónica Gatti: Doctora en Ciencias Sociales, Profesora y Licenciada en Historia. Docente de nivel Universitario y Secundario. Directora y Codirectora de Proyectos de Capacitación docentes de distintos niveles Educativos. Profesora Titular de la cátedra Taller Acción Educativa del Profesorado en Historia de la F.H.A.y Cs. de UADER.

Marcela Zatti: Profesora en Historia, Especialista en Metodología de la Investigación y Magíster en Didácticas Específicas. Actualmente se desempeña como JTP en el equipo del Taller de Acción Educativa y como Profesora Adjunta en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER. También se desempeña como Coordinadora Adjunta en Didáctica de las Ciencias Sociales del Profesorado de Educación Primaria en la misma Casa de Estudio.

Universidad Nacional de Catamarca

Ana María Brunás: Profesora de Historia egresada de la FF HH-U NCA. Magíster en Docencia Universitaria. Profe. Concursada a cargo de la Titularidad. Cátedra Práctica de la Enseñanza II y Residencia de la Carrera Profesorado de Historia y Magister en Docencia Universitaria. Diplomada en pedagogía política e Historia Reciente. Docente investigadora Categoría III.

Elvira Isabel Cejas: Profesora Adjunta por concurso de antecedentes y oposición, en la Cátedra de Práctica II y Residencia Profesorado de Historia.

FFHH UNCA. Especialista en investigación en Ciencias Sociales. Docente investigadora Categoría IV. Co-directora de Proyecto Acreditado por la SECyT. Doctoranda en la Carrera del Doctorado de Ciencias Humanas –mención Educación. Autora de publicaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia

Evelyn Gutiérrez: Estudiante avanzada del Profesorado de Historia, Ayudante alumna, por concurso y oposición, de la cátedra de Práctica II y Residencia (2017/2019). Expositora en el IX Encuentro de Profesores de Historia de la Facultad de Humanidades. UNCA.

Arturo Dábalo: Ayudante alumno (por concurso de antecedentes y oposición) de la Cátedra Práctica II y Residencia. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCA.

Universidad Nacional de Córdoba

Nancy Aquino: Profesora en Historia. Maestranda en Pedagogía. Docente de nivel Secundario y Superior. Profesora Asistente regular del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Investigadora categorizada. Co-Directora de proyecto SECyT-CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Mariano Campilia: Profesor en Historia. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Maestrando en Pedagogía. Docente de nivel Secundario y Superior. Profesor Asistente regular de la Cátedra Didáctica Especial Escuela de Historia y de la cátedra Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Investigador categorizado de SECyT y CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Laura Chauerba: Profesora en Historia; tesista de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales UNC. Docente y directiva de nivel medio. Profesora adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia, miembro del Proyecto de Investigación titulado “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza*”

de la Historia”, dirigido por la Lic. Susana Ferreyra.

Susana Ferreyra: Profesora y Licenciada en Historia. Doctoranda en Educación. Profesora Adjunta regular (a cargo Área Historia) del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Investigadora categorizada. Docente de nivel Secundario. Directora de proyectos SECyT. CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Florencia Monetto: Profesora en Historia. Profesora Adscripta al Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH-UNC. Ayudante alumna de la Cátedra Historia Argentina II de la Escuela de Historia de la FFyH, UNC. Docente de nivel medio. Investigadora SECyT y del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, F.F.y H., UNC.

Desirée Toibero: Dra. en Ciencia Política. Profesora en Historia. Profesora Asistente del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora SECyT. CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Victoria Tortosa: Profesora en Historia. Profesora Adscripta al Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH-UNC. Docente de nivel medio. Investigadora SECyT. CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional del Litoral

Mariela Coudannes: Profesora Ordinaria en Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Magister en Ciencias Sociales (UNL). Doctora en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Directora de la revista *Clío & Asociados* (UNL/UNLP).

Marcelo Andelique: Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Profesor en Institutos de Formación Docente

de la provincia de Santa Fe. Maestrando en Ciencias Sociales (FCJS-FHUC-UNL).

Jorgelina Centurión: Profesora de Historia, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Diplomada en Preservación del Patrimonio Natural y Cultural por la Universidad Blas Pascal. Profesora en Escuelas Medias. Miembro de la Dirección de Museos de la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Beatriz Rosa Angelini Profesora en Historia (UNRC), Especialista en Historia do Brasil, Universidad Federal de Santa María Brasil, Mestre en Historia, Universidad Federal de Río Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil. Profesora Adjunta efectiva a cargo de Didáctica de los Procesos Históricos, Taller: Problematicación de la formación y la práctica docente en historia; Módulo I (práctica pedagógica en el contexto socio-político), Módulo II (trabajo de campo en Instituciones educativas), Práctica Profesional Docente. Miembro del Equipo de Investigación SECYT-UNRC.

Susana Emma Bertorello: Profesora de Historia (UNRC). Maestría en Desarrollo y Gestión Territorial. Tesis en ejecución. Especialización en Geografía (UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos efectivo Cátedra Práctica de la enseñanza de la Historia, Módulo III Instituciones Educativas. Módulo II, Docente de nivel superior y modalidad Adultos y en Contexto de Encierro. Investigadora Integrante del Proyecto de Investigación SECYT-UNRC.

Eduardo Hurtado. Profesor de Historia. Licenciado de Historia. Magister en Desarrollo y Gestión Territorial. UNRC. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Departamento de Historia-Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Profesor Adjunto responsable del dictado de Historia Política Argentina II, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, Historia Argentina Actual.

Silvina Andrea Miskovski: Profesora en Historia (UNRC) Alumna regular de la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Ayudante de Primera simple en la cátedra Didáctica de los Procesos Históricos con extensión a la

cátedra Práctica Profesional Docente UNRC. Actividad docente en nivel medio desde 2004 hasta la actualidad.

Universidad Nacional de Tucumán

María Cecilia Guerra Orozco: Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y Máster en Historia de las Independencias Iberoamericanas por la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, España. Está realizando su Doctorado en Ciencias Sociales (Orientación Historia) en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto de dicha Facultad. Auxiliar Docente Graduada de la cátedra de Introducción a la Historia/ Historia Social General de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Docente de nivel secundario y terciario.

Matilde María Silva: Profesora en Historia por la UNT y doctoranda en Ciencias Sociales de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro del INHILEP. Profesora Adjunta en las cátedras *Historia Social General/Introducción a la Historia* de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNT. Docente en el Nivel Secundario.

Lucía Vidal Sanz. Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias Sociales (Orientación Historia) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Adjunta de las cátedras *Introducción a la Historia/ Historia Social General* y *Ciencias Auxiliares de la Historia* de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto (INHILEP) de dicha facultad. Actual Directora de la carrera de Historia, Fac. Fil y Letras, UNT. Sus investigaciones se refieren a la Historia de la Educación en Tucumán.

Universidad Nacional de Salta

Paula Karina Carrizo Orellana: Especialista en Docencia Universitaria; Magister en Estudios Históricos y Literarios de Frontera. Auxiliar Docente de la Cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente en la Carrera de Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades,

Universidad Nacional de Salta.

Guadalupe Guillart: Auxiliar Docente de Segunda Categoría de Historia Antigua, Escuela de Historia-Facultad de Humanidades-UNSa (período 2017-2018). CIUNSa.

Carolina Ochoa: Auxiliar Docente de Segunda Categoría de Didáctica de Historia y Práctica Docente, Escuela de Historia-Facultad de Humanidades-UNSa (período 2016-2017). Miembro de Proyectos de Investigación CIUNSa N°2376: “*Enseñar historia en escuelas secundarias de Salta-de los contenidos curriculares a situaciones de enseñanza en el aula.*”

Los Textos



En el capítulo uno “*Al pueblo se la darán o el pueblo la tomará*”. Pensar la Extensión Universitaria a 100 años de la Reforma”, la autora Paula Karina Carrizo Orellana, encuadra su producción en un proceso reflexivo acerca del papel de la Universidad, en el contexto social y político actual, más específicamente en la Provincia de Salta.

En este sentido, focaliza en la extensión universitaria, siendo ésta una de las novedades propuestas por la Reforma y tratando de visualizar el vínculo de las acciones desplegadas desde extensión con las demandas de los Pueblos Originarios.

De este modo, reconoce la extensión como oportunidad de concretar la función social de la universidad a partir de entender el conocimiento como una construcción, donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes.

El segundo capítulo, “*Una experiencia de construcción curricular compartida al amparo del espíritu de la Reforma Universitaria*” es una producción de Beatriz Conte de Fornés y María Ana Verstraete. Se propone compartir el proceso de construcción curricular llevado a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo.

El proceso del que da cuenta implicó una ardua tarea, ininterrumpida a lo largo de dos años, atravesada por múltiples consensos y disensos, de discusiones y entendimientos hasta que finalmente configuró una nueva propuesta formativa que, permite reflexionar acerca de la relevancia del cogobierno, autonomía, renovación curricular, actualización y democratización que se constituyen aun hoy en los pilares de la universidad pública nacional.

En el tercer capítulo encontramos el ensayo “*Los postulados reformistas: Una excusa para mirar la universidad hoy*” de Eduardo José Hurtado de UNRC, que plantea una mirada muy interesante en retrospectiva de la universidad argentina a la luz de los postulados reformistas. En su recorrido analiza la vigencia de los mismos y su continuidad a lo largo del tiempo y reconoce que no siempre fueron acompañados por la sociedad civil. Por una parte, profundiza las cuestiones referidas a la democratización y al financiamiento de la educación universitaria en la Argentina y focaliza en los

cambios más recientes siempre interpelando desde los principios rectores que sostuvieron los reformistas constituyéndose en un gran desafío para las universidades.

El cuarto capítulo “*La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?*”, de autoría de Elvira Isabel Cejas y Arturo Dábalo se constituye en un aporte para preguntarse el lugar de esta temática en el curriculum de la escuela secundaria y la presencia /ausencia en otros textos visibles así como el tipo de representaciones que acerca de ella tiene los estudiantes de la carrera del profesorado en Historia.

Se considera que a 100 años de la Reforma, las “islas” permiten visualizar tensiones, ausencias, superficialidades, y nuevos interrogantes en los niveles que anteceden a la universidad y en la propia universidad.

En el capítulo cinco: “*Pasado, presente y futuro de una hija de la Reforma. Propuesta de enseñanza con fuentes históricas de la UNL*”, es elaborada por Jorgelina Centurión, Mariela Coudannes y Marcelo Andelique.

El punto de partida de la secuencia es el reconocimiento de la existencia de corpus documentales reunidos por el propio Museo Histórico para la reconstrucción de los aspectos locales de una tradición que valoriza el pasado de la institución y que legitima acciones presentes. La perspectiva que se asume en el planteo de las actividades didácticas se sostiene desde una perspectiva denominada Museología Social. Entendida como “un conjunto de prácticas que articulan las ideas de memoria, patrimonio y cultura viva, a lo largo del tiempo combinando pasado, presente y futuro” y a los museos como lugares atravesados por el olvido y el poder. Lo interesante en esta propuesta es el rescate uso del repositorio y a la vez, el énfasis puesto en recuperar las voces de los principales actores en clave conmemorativa y los principios declarativos que suelen visualizarse como atemporales. Destacan los vínculos entre la Reforma de 1918 y la emergencia de la Universidad Nacional del Litoral. En sus casi cien años de vida, la mención a la tradición reformista en la UNL ha sido constante pero de ningún modo uniforme en su adecuación a nuevos contextos y perspectivas. Se propone generar una mirada crítica, que posibilite interpelaciones profundas sobre el cumplimiento y vigencia de sus objetivos, así como el lugar que tiene la reflexión sobre los desafíos que plantea el futuro.

El capítulo seis presenta una propuesta de enseñanza denominada: “*Romper nuevas cadenas: entre los legados de la Reforma de 1918 y los futuros posibles*” elaborada por Victoria Tortosa, Florencia Monetto, Florencia y Laura

Chauerba. Según las autoras, la enseñanza de la Reforma Universitaria de 1918 permite trabajar con categorías históricas como el cambio social, el lugar de los actores sociales en los procesos históricos, el conflicto social, la causalidad histórica, la temporalidad, la relación pasado/presente/futuro, entre muchas otras categorías que favorecen el ejercicio de lectura de la realidad en clave histórica.

La perspectiva desde la cual se aborda articula la Nueva Historia Política y la Historia Local y está diseñada para alumnos de la escuela secundaria de la jurisdicción Córdoba. La Reforma Universitaria de 1918 se enmarca en el proceso de 'ampliación democrática' y el ciclo de protestas de distintos sectores -con sus alcances y límites- que se abre en Argentina a partir de la sanción de la ley Sáenz Peña en 1912. La metodología del trabajo estará enfocada en el acercamiento conceptual y teórico del contexto histórico de principios del siglo XX, para luego poner en juego las categorías trabajadas en el contexto actual en que viven y se relacionan los alumnos.

En el capítulo siete, se presenta una propuesta de enseñanza en el marco del Curso de Ingreso en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia de la UADER y lleva por título: “*Pasado y presente de la Reforma universitaria: Una propuesta para enseñar el Reformismo en el marco del Curso de Ingreso de la universidad*”. El equipo autoral está compuesto por Verónica Gatti, Marcela Zatti y Martín Céparo.

El objetivo es aportar a la construcción de la ciudadanía universitaria de los alumnos ingresantes y a la democratización de la educación universitaria. La secuencia didáctica se configura a partir de las finalidades de la enseñanza de esta temática. Por una parte, se pretende la incorporación de las nociones de ciudadanía universitaria, como autonomía y sus vinculaciones con el campo académico. Y, por la otra, propiciar el análisis de esas nociones en el desarrollo actual de las Universidades y de las políticas educativas desde la óptica reformista. Su desarrollo incluye la utilización de bibliografía específica y fuentes primarias que permitan interpelar y reconstruir la temática en cuestión, promoviendo instancias de conceptualización y reflexión; mientras que, la incorporación de estrategias de lectura y recursos multimedia posibilitan una aproximación por parte de los estudiantes, al ámbito universitario.

En el capítulo ocho: *Los Orígenes de la UNRC ¿Tan lejos o tan cerca de los principios del reformismo universitario del '18*”, las autoras Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski se proponen abordar la conformación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y ponerlos en

relación con los principios emanados de la Reforma Universitaria del '18. Una de las tareas será identificar la presencia de los ideales de la proclama de la Reforma del '18 en el proceso de gestación de la UNRC.

Destacan especialmente el potencial didáctico de esta temática en la medida que habilita a la construcción del pensamiento social sobre nuestra realidad actual. La relación entre la conformación de la Universidad de Río IV y el proceso de la Reforma permite recuperar los conocimientos construidos sobre los primeros años del siglo XX en Argentina con relación a otros períodos históricos y con la historia local.

Esta propuesta está destinada a estudiantes del profesorado de Historia de tercer y cuarto año de la carrera, con la implementación de la misma se pretende promover la formación de un pensamiento crítico, de manera situada y en permanente definición.

El noveno capítulo, elaborado por Mariano Luis Campilia y Desirée Toibero y que lleva por título “*Se nos llama ahora insurrectos*”: *La juventud en acción y la autoridad en cuestión*”, ofrece una propuesta de enseñanza. Esta producción gira en torno a la problematización de las representaciones sociales referidas a la juventud y a la participación de los jóvenes en los procesos de cambio social. Los autores destacan la importancia de trabajar esta temática si bien reconocen que no tienen un lugar específico en la propuesta curricular jurisdiccional. Identifican que el contexto universitario donde se desarrolla la acción reformista, contiene la particularidad de articular la tensión entre la reproducción y la transformación del orden social. De este modo, visualizan a la Reforma de 1918 como el acontecimiento que se constituye en un concreto histórico con potencialidad para trabajar categorías ligadas a la construcción del meta – concepto: pensamiento histórico. Asimismo, la propuesta buscará trabajar específicamente en relación a: la *empatía* en cuanto a la pertenencia generacional, al *vínculo entre el pasado - presente* en tanto tradición que persiste en el hoy, los *cambios y las continuidades* del proceso y lo *controversial* del pensamiento histórico.

El capítulo diez, “*La Reforma Universitaria y sus diversas miradas a través de los libros de texto: una propuesta de investigación en el Nivel Secundario*”, elaborado por María Cecilia Guerra Orozco, Matilde María Silva y Lucía Vidal Sanz, autoras invitadas de A.P.E.H.U.N., desarrolla una propuesta de enseñanza singular en la medida que la misma gira en torno al análisis de libros de texto. Esto permitirá a los estudiantes acercarse a comprender tanto el contexto histórico de un suceso, como, la producción

historiográfica sobre un hecho. Y de este modo, visibilizar al conocimiento histórico como un proceso de construcción. Está pensada para alumnos de 4° año del Nivel Secundario. A lo largo de este proceso los/as alumnos/as analizarán diferentes lecturas planteadas por distintos libros de texto elaborados para el Nivel Secundario sobre la Reforma Universitaria de 1918.

En el capítulo once, “*A cien años de la reforma universitaria ¿Qué libertades son todavía una cuestión pendiente?*” de Ana M. Brunas y Evelyn Gutiérrez presentan una propuesta de enseñanza que invita a reflexionar acerca de los alcances del funcionamiento del Sistema Universitario Argentino. Por una parte, el abordaje se realiza desde los postulados políticos e ideológicos de la Reforma de 1918 y por otra un texto contemporáneo que interpela acerca de la Universidad hoy. La propuesta posibilita una problematización acerca de la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas de dichos actores y discursos. Se focaliza en el Manifiesto “los desafíos en la construcción de la ciudadanía universitaria” de esos momento y hoy. El segundo texto, constituye una invitación a pensar qué universidad queremos y re- significar la Reforma.

En el capítulo 12: “*Los dolores que nos quedan, son la libertades que nos faltan: Aproximaciones en torno a la perspectiva de género en la Didáctica de la Historia*”, las autoras, también invitadas, Carolina del Milagro Ochoa y Guadalupe Guillard presentan una propuesta de enseñanza que pretende reflexionar sobre alguno de sus legados y abrir hacia las nuevas cuestiones sociales emergentes. El punto de partida se sitúa a partir de reconocer el lugar de la universidad pública, en la que tanto la autonomía como el cogobierno obligan a replantear la construcción y su actualización en continua vinculación entre el medio social e institucional que la rodea. En ese sentido, esta propuesta didáctica innovadora incorpora el género como categoría analítica para repensar la enseñanza de la historia hoy en el nivel medio. En este caso focaliza en el sufragio femenino en Argentina. La relevancia de esta selección radica en la necesidad de dar lugar en la escuela a ciertas temáticas relacionadas con los adolescentes que están reconstruyendo su visión del mundo, la visión del otro y, de sus corporalidades, y sus formas de comunicarse, integrarse, relacionarse. La universidad y nuestra disciplina no pueden estar ajenas a estas demandas si bien se visualizan los desafíos que esto implica.

Las editoras

Introducción



Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918.

*La juventud argentina de Córdoba a los hombres
libres de Sudamérica.*

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime.

Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque ahí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los

estudios. La autoridad, en un hogar de estudiante, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un conminatorio reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuaternario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes y gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emanan de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es el del que escucha una verdad o la del que experimenta para creerla o probarla. Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que él era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaba con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas- de todo el continente. ¿Que en nuestro país una ley se dice- la ley de Avellaneda- se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo. La juventud vive en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace rito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien. La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos. Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con

motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país, y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y juicios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referimos a los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos, se cumplían como el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales. El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros los más en nombre del sentimiento religioso y ya que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector en esta Universidad. La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitan en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparan el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos

guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferro, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros pies. Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se iban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios. No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de los intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha su primera palabra. "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se reconozcan el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz desconocérsela la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, Presidentes.
- Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Mofina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

Ensayos



Capítulo I



“Al pueblo se la darán o el pueblo la tomará”¹ Pensar la Extensión Universitaria a 100 años de la Reforma.

Paula Karina Carrizo Orellana²

Este trabajo se propone recuperar uno de los objetivos del Simposio, buscando “reflexionar sobre el rol de la Universidad, en el contexto social y político actual” de la Provincia de Salta. En este sentido focalizamos este breve ensayo, en la extensión universitaria como uno de los principios propuestos por la Reforma y su vínculo a las demandas de los Pueblos Originarios. Al ser una de las provincias con mayor diversidad cultural del país y dada la histórica postergación de las condiciones de vida de los Pueblos, en los últimos años han proliferado la cantidad de proyectos de extensión que se afanan en recoger sus demandas y acercar la Universidad a los Pueblos. No obstante, este proceso viene acompañado de la constante presión que también ejercen las organizaciones indígenas y sus representantes por tener una mayor participación en el espacio universitario.

Nos permitimos entonces, pensar la extensión como oportunidad de concretar la función social de la universidad a partir de entender el conocimiento como una construcción, donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes. Desde esta perspectiva esperamos reflexionar sobre el rol de la universidad a través de la extensión, las perspectivas desde las cuáles se trabaja y la participación que tienen los pueblos en la concreción de esos proyectos.

La extensión universitaria como oportunidad de diálogo intercultural

Uno de los principios que establece la Reforma Universitaria, además de la Autonomía y el Cogobierno, es la extensión universitaria, como posibilidad

1- Guevara Ernesto, Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas. 28 de diciembre de 1959, p.4 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/31che.pdf>

2- Especialista en Docencia Universitaria; Magister en Estudios Históricos y Literarios de Frontera. Auxiliar Docente de la Cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente en la Carrera de Profesorado de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.



de concretar el vínculo entre la Universidad y la sociedad.

La Reforma Universitaria supone el despliegue de la función de extensión que permite recrear la misión social de la Universidad a partir de asumir al conocimiento como un construcción social en donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes. La consolidación de espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales permite la construcción de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente para beneficiar a los sectores más vulnerables.³

En este sentido entendemos el trabajo que se hace desde la extensión como, como un “proceso dialógico y bidireccional que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados”.⁴

Así mismo, recuperamos los aportes de Daniel Mato, quien entiende que a pesar de la concepción de que existen dos tipos de saberes, “no hay saber “universal”. La “ciencia” y el “conocimiento científico”, se asumen como saber “universal”; es decir verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. El otro tipo de saber, incluye una amplia gama de saberes, que suelen caracterizarse según los casos como “étnicos”, “populares”, “locales”, en el mejor de los casos “tradicionales”, “ancestrales”. Mato afirma que todos los saberes son particulares y relativos a las condiciones en que son producidos. “Por eso el diálogo y la colaboración intercultural entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y si hay conflictos, más vale verlos, analizarlos y encontrar formas de encararlos. Los estudios sociales y humanísticos, un campo especialmente propicio para la colaboración intercultural”.⁵

Alicia Camilloni⁶ entiende la educación como construcción social del conocimiento, como proceso intersubjetivo de interacción mediado por la

3- Tünnermann Bernheim, Carlos El Programa de la Reforma Universitaria, en Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008). CLACSO, Bs. As. 2008, p.79 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf>

4- Celman Susana, en Menéndez Gustavo “Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender”. Universidad Nacional del Litoral, 2013. P9.

5- Daniel Mato, Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. Revista ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138 - jul./dez. 2005, p.4

6- Camilloni, Alicia. “Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2013.



cultura, puesto que los aspectos socioculturales del sujeto que aprende, tienen una profunda implicancia en la constitución misma de los modos de comprender, entender e intervenir en los problemas sociales. “Los procesos de formación no pueden darse separados y abstraídos de la historia y la cultura. Aprendizaje, conocimiento y formación están situados en coordenadas históricas y culturales que no se pueden aislar.”⁷

Otro concepto a recuperar es el de la interculturalidad, como herramienta conceptual que permite pensar que existe una diversidad cultural que convive y se relaciona socialmente en un espacio determinado. Históricamente las relaciones han dado cuenta de una asimetría media por el poder, donde una cultura se impone sobre otra, estableciendo relaciones de dominación, imposición, invisibilización, discriminación. Por el contrario, visualizar las relaciones desde una perspectiva intercultural, requiere establecer relaciones horizontales, simétricas, como ya se indicó, donde el trato es de iguales, de respeto y construcción a partir de las diferencias culturales.

Una experiencia concreta en esta perspectiva es la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de Ecuador, que parte de la idea del reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades, que están articuladas a diversas culturas. “...la idea de “interculturalidad” es ella misma intercultural y un producto de relaciones interculturales. Ella misma es intercultural porque se origina en diversas experiencias de vida de los pueblos indígenas, y en particular en los programas de educación intercultural bilingüe desarrollados en numerosos países, pero no ha quedado allí. Sino que, a partir de esas experiencias, ha sido elaborada política, ética y teóricamente por comunidades y organizaciones indígenas, incluyendo a sus intelectuales y dirigentes.”⁸

Nos permitimos tomar otro documento que marca la agenda de la extensión universitaria. Este año no solo se cumplen cien años de la Reforma Universitaria del 18, sino también una década de la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior (Cres), realizada en Cartagena de Indias (Colombia) y organizada por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc).

La Declaración de la CRES 2008, cita en el Ítem “Contexto” (Pag 2), punto 2, que “Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros

7- En Rafaghelli, Milagros. La dimensión pedagógica de la extensión, en “Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2013, p.27

8- En Mato, Daniel “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”, Revista ALCEU, volumen 6, nº 11. Año: 2005, julio-diciembre, pp.128-129.



pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza”. Así mismo en el Ítem “Cobertura y modelos educativos e institucionales” (pag. 4), punto 2 “Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación... Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”.

Tanto el Documento Reformista, como la Declaratoria de la CRES, están marcando una agenda en el hacer de Universidades cuyo contexto social e histórico están marcados por la diversidad cultural.

Con ese marco referencial, entendemos que la diversidad cultural presente en nuestra provincia, merece ser considerada como algo valioso para el conjunto de la sociedad. Sin embargo, la interacción social y cultural es un punto neurálgico, que muchas veces se centra en las diferencias, las barreras, las distancias. Pensar en relaciones interculturales, implica entender “la interculturalidad, como una propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad, que – bajo el lema de la unidad en la diversidad – apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición”.⁹

En virtud de la diversidad cultural de la provincia, los permanentes conflictos territoriales que se producen y las demandas que los mismos referentes de pueblos vienen expresando como demandas, la Secretaría de Extensión Universitaria de la U.N.Sa., viene sosteniendo un trabajo que pretende generar espacios Institucionales con el sujeto Pueblos Originarios para articular acciones al interior de la Universidad, como también con los distintos procesos organizativos originarios y organismos del Estados que abordan la temática indígena a fin de alcanzar acuerdos de trabajo conjuntos que fortalezcan el cumplimiento de los derechos que les asisten de acuerdo a los marcos normativos existentes.

La Universidad Nacional de Salta, creada en el año 1972, se ha organizado históricamente para dar respuesta al enclave socio-cultural en el que está inserta. En este sentido, recoge el artículo 27 de la declaración universal de los derechos humanos que enuncia:

“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en

9- En Ruiz Llanos, Adriana. “La interculturalidad y el derecho a la protección de la salud: una propuesta transdisciplinaria”, Bol Mex His Fil Med 2007, p.104.



los beneficios que de él resulten”.

En este sentido se perfila como una institución orientada al bien común y sentada sobre la base de los principios fundacionales que se traducen en el lema de su escudo: “Mi sabiduría viene de esta tierra”.

Reflexionar sobre el rol de la Universidad Pública y Autónoma, en el contexto social y político actual de la Provincia de Salta, implica mirar, entre otros aspectos las condiciones de vida de la población y las demandas y emergencias sociales que se van planteando.

Así, en U.N.Sa., además de los proyectos de extensión que financia la Secretaría de Políticas Universitarias, se destina una partida presupuestaria para el financiamiento de proyectos de duración anual. La cantidad de proyectos presentados anualmente oscilan los 40 o 50 en promedio y obtienen un monto que ronda los doce mil pesos. Una de las líneas de acción que recupera, por lo menos un 10% de los proyectos presentados, tiene relación al tratamiento de alguna temática relacionada a los Pueblos Originarios de Salta.

Los pueblos entre el derecho y la realidad

La Argentina forma parte del conjunto de países que reconoce jurídicamente la preexistencia de Pueblos Originarios y tiene una gran diversidad cultural en su constitución poblacional. Según los resultados del Censo del 2010, la composición de la población originaria es de 955.032 personas, que representan el 2,38 por ciento del total de la población y forman parte de los 31 pueblos indígenas distribuidos en el país.

En Salta, el 6,5% de la población de la provincia se reconocen indígena 79.204 personas sobre un total de 1.214.441 habitantes. Ese porcentaje es casi el triple de la media nacional de 2,4% y se encuentran distribuidos en diversas comunidades.

Asimismo, las organizaciones de Pueblos Originarios presentan un mapeo que muestra que en Salta, habitan más de 14 Pueblos Originarios organizados en más de 900 comunidades territoriales y de base. Estos Pueblos se encuentran distribuidos en todas y cada una de las regiones de abordaje en la provincia con mayor densidad en algunas regiones que otras, de acuerdo a la situación geográfica y al avance del despojo territorial.

Los mismos son entre otros: Guaraní, Diaguíta, Atacama, Iogys, Chané, Qom, Weenhayek; Tastil, Chorote, Qolla, Tapiete, Wichi, Chulupí, Lule y el

10- ENOTPO, Pueblos-Naciones Originarias en la Argentina.
<https://drive.google.com/file/d/0B7mfpuFuTf3UMjJ5bDg2RTc3YjA/view> 2015



proceso de auto reconocimiento se debe entender con perspectiva ascendente e *increscendo*.¹⁰

Estos pueblos y sus comunidades, cuentan con reconocidos procesos de organización en la lucha y reclamo por el incumplimiento de sus derechos expresados en numerosos marcos legales locales, nacionales e internacionales.

Los Estados Americanos han modificado sus constituciones reconociendo la composición multiétnica y pluricultural de sus poblaciones¹¹, como respuesta al fuerte y reconocido proceso de organización e institucionalización de las organizaciones indígenas. Se concreta así, una histórica demanda de reconocimiento a la identidad y la preexistencia, en cada uno de los estados americanos, constituyéndose los pueblos en importantes actores sociales y políticos

En la Argentina, el ámbito nacional se sancionó en 1985 la ley 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades, y posteriormente en 1992 se aprobó mediante ley 24.071 el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este amplio abanico legislativo adquiere su punto culminante con la sanción del art. 75 inciso 17 de la Nueva Constitución Nacional, que otorga rango constitucional a los Derechos ya reconocidos y a su vez avanza en el reconocimiento de otros, obligando de esta manera a la adecuación de los textos legales existentes y a la sanción de otros nuevos.

Estas incorporaciones a la legislación argentina a partir de la reforma constitucional de 1994 y la ratificación del Convenio 169 de la OIT en el 2000, no necesariamente se tradujo en políticas públicas y decisiones políticas que garanticen su efectivo cumplimiento.

En Salta, el artículo 15 de la constitución, “...reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio...Reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la posesión y propiedad de la tierras fiscales que tradicionalmente ocupan, y regula la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano”.

Aun así, mientras en el derecho se asegura su reconocimiento, la preexistencia en el territorio, la valoración de sus creencias y pautas culturales y se afirma, la necesaria participación de los pueblos en la gestión referida a sus recursos naturales, educación y salud, la población originaria representa el grupo social con peores condiciones sociales y económicas, dificultades de

11- Assies, Willem Diversidad, Estado y democracia: unos apuntes, en La democracia en América Latina (contribuciones para el debate). Biblioteca Virtual NUPD. 2012



acceso a educación, salud y vivienda y los que sufren peores situaciones de discriminación y marginación social. Al respecto Isabel Ortega sostiene que existe clara conciencia que “en nuestra región se vulneran gravemente los derechos de los pueblos indígenas y, no hay duda, de que si ahondáramos aún más podríamos citar cientos de ejemplos, con pueblos específicos en todos los países de Sudamérica. Por eso, en este momento histórico-trascendental es importante asumir la responsabilidad generacional para continuar la herencia de luchas sociales y recuperar la dignidad e identidad de pueblos indígenas”.¹²

Un Programa de participación para y por los Pueblos...

En este contexto de diversidad cultural, la U.N.Sa., desarrolla como línea de acción fuerte y desde la Secretaría de Extensión, tareas directas vinculadas a las demandas de los Pueblos Originario y subvenciona proyectos con fondos propios que también recogen esas demandas.

Partimos de entender la necesidad de cumplimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas, desde la concepción y la relación que los pueblos ejercen con la naturaleza y el territorio en sí mismos. Se puede afirmar que los conflictos territoriales asumen múltiples sentidos y significados para los Pueblos. Aspectos esenciales para los grupos humanos como la identidad, su historia, la educación y otros tan esenciales para la vida como la salud, son asociados a la propiedad comunitaria de sus tierras, siendo estos sustentos muy distintos a los valores productivos y económicos que asume la concepción occidental de la propiedad privada. Desde la perspectiva indígena, la identidad es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblo y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen

- Ortega B. Iris Isabel “Juventud indígena, interculturalidad y Vivir Bien” en Desarrollo Rural. Exploraciones. 20, Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica – IPDRS, La Paz (Bolivia), 2014, p. 8
- 13- 1998. Universidad Nacional del Comahue: Centro de Educación Popular e Intercultural
1999. Universidad Nacional de Luján: Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen
2003. Universidad Nacional de Formosa: Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios.
- 2003/4. Universidad Nacional de Cuyo: Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue
2006. Universidad Nacional de San Juan: Programa Universitario de Asunto Indígenas
2004. Universidad Nacional General Sarmiento: Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios
2009. Universidad Nacional de Rosario: Cátedra Libre: Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios
2009. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Cátedra Libre de Pueblos Originarios
2009. Universidad Nacional de Misiones: Programa Especial de Promoción y Apoyo a Estudiantes Guaraníes que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Va'ekuéry Oñemboeboeápy
2011. Universidad Nacional del Nordeste: Programa Pueblos Indígenas
2012. Universidad Nacional de Luan: Cátedra Abierta Intercultural



ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder.

Son numerosos los antecedentes en otras universidades¹³ que pretenden, con similares objetivos, generar espacios de acción conjunta e institucionalizar procesos de construcción con los Pueblos Originarios. Nuestro trabajo considera como antecedentes, además, otros espacios locales que por su envergadura, muestran la génesis del programa:

- CEUPO (Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios), conformado en el año 2008 y en proceso de Institucionalización en el espacio universitario. Esta comunidad realizan actividades en torno a la Identidad Cultural de sus miembros y el fortalecimiento de su trayectoria académica. Así mismo, sostiene anualmente una Feria Intercultural, que son Jornadas de muestra, formación y actualización en la temática.

- Primeras Jornadas de Prácticas Interculturales del Norte de Salta. Orán, noviembre 2016. Su perfil fue claramente extensionistas, para compartir intervenciones realizadas en Territorio. Si bien el desarrollo de las jornadas fue expositivo, de cada proyecto de extensión con temática afín a Pueblos, la presencia de referentes de Pueblos hizo que se generaran espacios de debate sobre los marcos legales, la falta de acciones y decisiones políticas que históricamente los fue postergando en la agenda gubernativa.

En ese marco surgieron acuerdos de trabajo entre la Universidad y las organizaciones indígenas que asistieron. Uno de ellos fue sostener encuentros de pueblos, con la finalidad de construir a su proceso organizativo e iniciativas legítimas de gestión.

- Primer Encuentro de Pueblos Originarios Tartagal, Mayo 2017.

En cumplimiento del acuerdo antes mencionado la Secretaría de Extensión promueve este espacio, generar un espacio de diálogo entre referentes de Pueblos y sus Organizaciones, debatiendo a partir de sus realidades territoriales. No se configuró como un evento académico de difusión científica, desde la voz de investigadores de la casa, sino que fue pensado como

2012. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Cátedra Abierta de Pueblos Originarios: Memoria y recuperación.

2012. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

2013. Universidad Nacional del Litoral: Programa Pueblos Originarios.

2013. Universidad Nacional de Rosario: Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios

Universidad Nacional de Tucumán: Cátedra Libre de Pueblos Originarios

Universidad de Buenos Aires: Facultad de Agronomía: Programa de Lenguas Originarias.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social: Lengua Mapudungun



un espacio desregulado, de exposición, debate y acuerdos, donde la coordinación del encuentro, las intervenciones expositivas y los relatos de situación, estuvieron centrados en la voz de los Pueblos, constituyéndose en sí mismo en una asamblea de Pueblos. La lógica de participación de los pueblos, se realizó en un plano de horizontalidad. Se contó con la presencia de 20 Organizaciones Territoriales y Comunidades Originarias de distintos puntos geográficos de la Provincia de Salta.

Considerando todo el trabajo que la Secretaría de Extensión viene realizando con Organizaciones Indígenas y la capacidad de la Universidad para dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la región, se diseñó un Programa de Acción para Pueblos Originarios, para el desarrollo de equipos de trabajo integrados por miembros de la universidad y referentes de pueblos, en las diferentes Sedes de la universidad.

El mencionado Programa se asienta sobre la base del derecho internacional, que a través del Convenio N° 169, apela a la participación y consulta libre e informada a los Pueblos y sus Comunidades. Así, la participación se convierte en un derecho fundamental y funciona como herramienta para preservar su identidad cultural, su cosmovisión y su propia supervivencia frente a toda acción e intervención que los afecte.

La participación de representantes de pueblos indígenas y Docentes de la Universidad en este Programa, se concreta a través de la creación de una Comisión/Consejo que cumplirá funciones de asesoramiento, consulta y organización para el desarrollo de las líneas de acción u otras actividades que surjan de la marcha del Programa. En este sentido entendemos el trabajo de esta Comisión/Consejo, como un “proceso dialógico y bidireccional que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados”.¹⁴

Para organizar las acciones, la Comisión/Consejo, identifica como prioritarias cuatro líneas de acción en una primera fase de ejecución:

I. “Capacitación y Formación acerca de pueblos indígenas destinados a toda la comunidad universitaria”, con especial énfasis en educación y salud desde una perspectiva intercultural, en convenio con los Ministerios de tratamiento y acción específicos.

II. “Fortalecimiento de los procesos organizativos propios de los pueblos”, sosteniendo encuentros propios de pueblos, que tenga por finalidad

14- Celman Susana, en Menéndez Gustavo “Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender”. Universidad Nacional del Litoral, 2013. P9.



construir y articular políticas que faciliten la plena participación y la incidencia territorial de las iniciativas legítimas de los pueblos en cuanto a Desarrollo, Cultura, Ambiente, Legislación, Comunicación con Identidad, Capacitación y Gestión.

III. Diseño, ejecución y sistematización de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región.

IV Fortalecimiento de las acciones que la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO), desarrolla desde el año 2009.

Proyectos truncos y Desafíos a futuro

La Extensión Universitaria en Argentina ha transitado un camino de “entenada” a la sombras de las tareas de docencia e investigación que parecen concentrar la mayor parte del hacer de los docentes universitarios. Si bien el estatuto universitario en Salta, la consigna como parte de las tareas profesionales, la cantidad de proyectos de extensión pocas veces sobrepasa los cincuenta proyectos por año, mientras los proyectos de investigación, fácilmente cuadruplican esa cifra. Actualmente también se debate la curricularización de las tareas de extensión, incorporando el desempeño en esos proyectos al trayecto formativo del estudiantado, puesto que para ellos es una tarea no reconocida curricularmente y muchas veces entra en fricción con el cronograma académico.

Por otro lado, en las Jornadas de Extensión de cierre del ciclo 2017, los miembros de proyectos asistentes, pudimos concluir que existen tres orientaciones claras en la formulación y acción de los proyectos de extensión:

-transferencia de saberes, evidentes en tareas de formación capacitación dirigidas a la comunidad

-asistencia frente a problemas emergentes y coyunturales

-de construcción intercultural de la demanda social

Sin embargo, puede evidenciarse que casi el 70% de los proyectos surgen desde acciones, ideas y propuestas universitarias que se acercan al medio para trabajar. Por ende la demanda se recoge del medio a partir de la observación y construcción académica del problema a trabajar. Son muy pocos los proyectos que vienen sosteniendo tareas de extensión en espacios de construcción social de la demanda, donde los sujetos externos a la universidad, beneficiarios del proyectos participan de la instancias de decisión del qué y cómo trabajar la demanda.



El Programa de Acción para Pueblos Originarios fue diseñado en el año 2017 y sometido a evaluación y aprobación por los órganos de gobierno universitario. No obstante ya venía sosteniendo tareas y compromisos con referentes comunitarios, actualmente se encuentra pendiente de una firma, en el marco de un cambio de funcionarios que han interrumpido el destino de fondos hasta tanto analizar las futuras acciones en la Secretaría de Extensión. Muestra de ellos es que se interrumpieron las reuniones de organización del Segundo Encuentro de Pueblos Originarios planificado para el mes de mayo.

Finalmente, recuperamos la frase que pretendía abrir este ensayo, “Al pueblo se la darán o el pueblo la tomará”, porque nos permite afirmar que más allá de las líneas de acción que la Extensión pueda agendar a futuro en Salta, los Pueblos Originarios, sus Organizaciones y Referentes Comunitarios iniciaron un camino de participación activo en la proyección de tareas conjuntas con la universidad y existen compromisos asumidos públicamente. Los pueblos necesitan el posicionamiento de la Universidad en la mediación social de conflictos territoriales y nosotros como universidad, no podemos construir conocimiento y formar profesionales en un contexto culturalmente diverso, desconociéndolo.

BIBLIOGRAFÍA

ASSIES, Willem.(2012) Diversidad, Estado y democracia: unos apuntes, en La democracia en América Latina (contribuciones para el debate). Biblioteca Virtual NUPD.

CAMILLONI, Alicia.(2013) Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

CELMAN Susana, (2013) en Menéndez Gustavo “Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender”. Universidad Nacional del Litoral. ENOTPO, Pueblos-Naciones Originarias en la Argentina,2015. <https://drive.google.com/file/d/0B7mfpuFuTf3UMjJ5bDg2RTc3YjA/view>

ENOTPO, Derecho de los Pueblos Originarios. Compilado Legislativo. Presidencia de la Nación. 2015

<https://drive.google.com/file/d/0B7mfpuFuTf3UY09vQWYxdVA3Q1E/view>

GUEVARA Ernesto, Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la



Universidad Central de las Villas. 28 de diciembre de 1959.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/31che.pdf>

MARIÁTEGUI José Carlos. El nuevo espíritu y la Escuela. Temas de Educación en Obras Completas.

https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/el%20nuevo%20espíritu.htm

MATO, Daniel (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU - v.6 - n.11 - p. 120 a 138 - jul./dez.

ORTEGA B. Iris Isabel (2014) Juventud indígena, interculturalidad y Vivir Bien” en Desarrollo Rural. Exploraciones. 20, Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica – IPDRS, La Paz (Bolivia).

RAFAGHELLI, Milagros.(2013) La dimensión pedagógica de la extensión, en “Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender”, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

RUIZ LLANOS, Adriana.(2007) “La interculturalidad y el derecho a la protección de la salud: una propuesta transdisciplinaria”, Bol Mex His Fil Med, p.104.



Capítulo II



Ensayo sobre una experiencia de construcción curricular compartida al amparo del espíritu de la Reforma Universitaria

Beatriz Conte de Fornés
María Ana Verstraete

1. Introducción

Aires renovadores comenzaron a soplar con el nuevo siglo. Al compás de la prosperidad del sector exportador, crecieron las ciudades y en ellas nuevos actores sociales demandaron participación política. El impulso de los procesos de democratización erosionó el orden oligárquico, lo que permitió en 1916 la llegada de Hipólito Yrigoyen al poder. Este espíritu golpeó las puertas de las universidades y dio por resultado el movimiento de reforma que marcó un hito en la vida de la Educación Superior del país.

En el marco del centenario de la Reforma Universitaria, en la que se plasmaron los principios sobre los cuales se asienta la universidad pública nacional y se adoptaron las banderas de gobierno tripartito, autonomía universitaria y acceso a las cátedras a través de procesos transparentes de concursos de oposición, es oportuno compartir el proceso de actualización e innovación curricular que se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tarea que ha dado como resultado una transformación curricular de todas las carreras de la Unidad Académica, de un modo consensuado y construido, en el que primaron las máximas que impulsaron el movimiento reformista.

1- Prof. y Lic. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria y Dra. en Historia. Prof. Titular efectiva de “Historia Americana Contemporánea”, en la FFyLetras, UNCuyo. Ha dirigido y co-dirigido proyectos de investigación relacionados con temáticas americanas desde 1982 a la actualidad. Es autora de varios libros. Directora del Departamento de Historia. FFyLetras- UNCuyo, Mendoza, 2010-2016.

2- Prof. y Lic. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria y Mgter. en Docencia y Gestión Universitaria. Prof. Titular efectiva de “Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales” y por extensión de “Práctica Profesional” en la FFyLetras-UNCuyo. Ha dirigido y co-dirigido proyectos de investigación relacionados con temáticas referidas a la Didáctica de la Historia. Es autora de libros en la temática. Directora del Departamento de Historia. FFy Letras-UNCuyo a partir de 2017 y continúa. Miembro de APEHUN.



El proceso mencionado surgió como una necesidad ante la desactualización que habían sufrido los planes de estudio de los profesorados y las licenciaturas de la Facultad, no sólo por el avance en los diferentes campos científicos, sino también porque los mismos estaban encuadrados en el marco de la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 del año 1993, ya superada por la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206.

Podría afirmarse que uno de los aspectos que más urgía una renovación curricular era la modificación en la estructura del sistema educativo planteado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que pasó de tener una Educación General Básica de nueve años y el Nivel Polimodal de tres años, a una Primaria de siete años y una Secundaria de cinco años.

El plan de estudio del Profesorado en Historia, hasta el momento vigente, fue aprobado por Ordenanza N° 19/97 del Consejo Directivo (CD) de la Facultad de Filosofía y Letras y el título que otorgaba era el de "Profesor para el Tercer Ciclo de la E.G.B. y para la Educación Polimodal en Historia". Años después, a solicitud de la UNCuyo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología por Resolución N° 97/2003, llevó a cabo una modificatoria del título del profesorado. El mismo pasó a denominarse "Profesor de Grado Universitario en Historia", establecido por el Consejo Directivo de la FFyLetras en la Ordenanza 017/02 CD. Sin embargo no se efectuaron cambios en la estructura curricular, salvo en la carga horaria total y en la correspondiente a las distintas asignaturas. De lo dicho se puede inferir que iniciar un proceso de revisión profundo se convirtió en un imperativo, no sólo porque se vislumbraban falencias desde el campo disciplinar, sino esencialmente porque, a pesar de las rectificaciones del título, el diseño estaba fuera del marco legal vigente.

Durante el año 2013 se realizó una transformación significativa del Estatuto de la UNCuyo, cuya principal innovación fue la implementación de elecciones directas de las autoridades con voto ponderado para los cargos ejecutivos de la Universidad y de las distintas Unidades Académicas. Las modificaciones estatutarias se vieron acompañadas, en los años siguientes, del impulso de otras reformas entre las que se destaca la normativa referida a la creación y o modificación de los planes de estudio de la Universidad. En tal contexto y ante el impulso de los procesos de acreditación frente a CONEAU de



las carreras de profesorado universitarios, la conducción de la FFyLetras decidió iniciar la actualización e innovación de los planes de estudio de todas las carreras que se dictan en la Facultad.

Fue así que en el año 2015 comenzó el proceso de transformación e innovación curricular que tuvo como fin elaborar planes de estudio de los profesorado y las licenciaturas actualizados, que dieran respuesta a las demandas del medio, se ajustaran a los marcos normativos vigentes y formaran profesionales capaces de hacer frente a los desafíos del mundo actual y venidero.

Con el propósito de promover un espacio participativo y democrático se constituyeron comisiones asesoras (CCAA) de trabajo, con representación de los cuatro claustros. Así fue que en las mismas hubo representantes de docentes, estudiantes, egresados y personal de apoyo académico en paridad de número y con igualdad de con voz y voto de todos los miembros, elegidos democráticamente por el claustro respectivo.

En este marco los diseños curriculares del “Profesorado en Historia” y de la “Licenciatura en Historia” de la FFyLetras de la UNCuyo fueron revisados y modificados. Compartir el laborioso camino recorrido, a lo largo de los dos años de tarea ininterrumpida por los que atravesó la Comisión Asesora de Historia, es el propósito de este ensayo. Pues sus acuerdos y desacuerdos, consensos y disensos, discusiones y entendimientos fueron los testigos de la construcción compartida de los resultados finales.

2. Etapas del proceso de construcción curricular

La transformación que la FFyLetras de la UNCuyo decidió encarar en el año 2015 se constituyó en una tarea ardua que involucró a todos los actores de la Unidad Académica. Se propuso llevar a cabo una construcción curricular que diera cuenta de las demandas, atendiera las necesidades, contemplara los avances científicos y esencialmente formara profesionales situados. Esto supuso marchar por un sendero largo y sinuoso. Sin embargo, con el convencimiento que el aporte mancomunado de las partes involucradas, las múltiples perspectivas y los consensos compartidos eran los insumos genuinos de la tarea a emprender, se optó por el camino más difícil pero también el más fecundo. Las etapas que se llevaron a cabo fueron:



Etapa 1: Constitución de la Comisión Asesora

La Comisión Asesora (CA), designada por Res. 376/15 CD, encargada de realizar la transformación curricular de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia se constituyó con treinta y seis miembros, nueve por cada claustro. Cada uno de los integrantes fue elegido por sus pares a través de un proceso democrático. En el caso particular de los docentes, se llevó a cabo por medio de elecciones secretas e individuales de todos los profesores de la carrera, sin distinción de cargos. Es decir que tanto los titulares, como los asociados, adjuntos y JTP podían constituir la CA y tenían el mismo derecho a votar y a ser elegidos como miembros de la misma. En el caso de los otros tres claustros la elección fue directa, ya que no hubo mayores inconvenientes para designar a sus representantes y los mismos emergieron de acuerdos y consensos.

Etapa 2: Protocolo de Funcionamiento

El CD de la Facultad aprobó un Protocolo de funcionamiento que regiría a las CCAA por Res. 256/15 CD. En el mismo se establecía la normativa de funcionamiento y la modalidad de las sesiones a fin de promover el buen desenvolvimiento del proceso de innovación curricular por carriles institucionales claramente delineados. Se disponía además la conformación de una Comisión Técnica (CT). Esta tenía como rol principal orientar a las CCAA en todo lo que se refiere a marcos legales vigentes, brindar asesoramiento especializado, establecer criterios comunes para aquellos espacios curriculares transversales a todas las carreras de la Facultad, unificar normas de redacción de los diseños, entre otras tareas.

En el caso concreto de las carreras del “Profesorado en Historia” y la “Licenciatura en Historia”, el Protocolo fue aceptado en términos generales sin demasiadas deliberaciones, pero hubo un aspecto central que generó fuertes discusiones en el seno de la CA. La cuestión planteada fue cómo resolver la aplicación del artículo 48 del Protocolo que establecía:

“Los acuerdos en el interior de la CA deberán generarse por consenso. En el caso de disidencia se sugiere pasar a un cuarto intermedio para reconsiderar las propuestas. Si las disidencias persisten se pasará a una votación. La votación se realizará por claustros...”

El problema central que dificultaba el acuerdo fue que los claustros son



cuatro, lo que abría la posibilidad de empate ante una situación de discrepancia o de dificultosa resolución. Por su parte el voto nominal generaba ciertas reticencias en el claustro docente por entender que los estudiantes y los egresados suelen consolidarse en un bloque, más allá de las opiniones individuales. Esto, de algún modo hacía suponer que los profesores iban a perder todas las situaciones que debieran dirimirse a través de una votación.

Las discusiones al respecto fueron arduas y tensas por momentos. Tirantez que se sustentaba en la falta de confianza en el accionar de los diferentes claustros, y que se evidenciaba más claramente entre los docentes y los estudiantes. La situación planteada supuso tres reuniones de duros debates en donde se dejaron traslucir las dudas y recelos entre los miembros. Planteadas así las cosas, la tarea que se emprendía parecía titánica e inalcanzable.

Luego de largas deliberaciones en las que se discutieron diferentes propuestas, las posiciones se fueron acercando hasta llegar al siguiente acuerdo:

“... en el caso de la discusión de un tema, se buscará el consenso, de no lograrse se irá a un cuarto intermedio y se buscará nuevamente el consenso. Si no hay acuerdo, se irá a un segundo cuarto intermedio para volver e intentar el consenso otra vez. Si no se consiguiera en esta instancia, se votará de la siguiente forma: voto individual, secreto y con un quorum mínimo de cinco miembros por claustro, alcanzando la mayoría con el 75% de los votos. Si en una segunda instancia de votación no se llega al mínimo por claustro porque uno de ellos se retira, se votará con la presencia del mínimo de cinco miembros por claustro, de los tres claustros presentes.” (Acta Nro. 3 del 7/9/2015, p. 5)

Cabe destacar que este sistema de votación no hubo que aplicarlo en ninguna de las etapas recorridas a través de los dos largos años que duró el proceso de construcción curricular. La realidad es que poco a poco, cuando los estudiantes vieron que esta tarea efectivamente se constituía en una elaboración conjunta de todas las partes involucradas, en la que sus ideas y sugerencias eran tenidas en cuenta, pensadas y debatidas con respeto, las posturas más radicalizadas se suavizaron y se avinieron a un intercambio de ideas constructivo. Por su parte los profesores, cuando se dieron cuenta que los estudiantes y egresados no tenían la intención de imponer sin diálogo, de atacar



y criticar las estrategias pedagógicas utilizadas por algunos profesores particulares o de promover un diseño cercenado de contenidos esenciales para la formación de un profesor de grado universitario o un licenciado en Historia, adoptaron actitudes más amables y propensas al diálogo fecundo.

Etapas 3: Proceso de construcción curricular

A lo largo de los dos años que insumió la construcción curricular, la CA realizó cuarenta y tres encuentros quincenales a los que asistieron en promedio veinticinco miembros con representación de todos los claustros. Cada una de estas instancias fue convocada por la coordinadora de la comisión, a cargo de la Dirección del Departamento, que presentaba el orden de día y condujo el proceso en su conjunto.

La modalidad de trabajo consistió en debatir, pensar y repensar cada uno de los temas a tratar a fin de analizar las variables posibles y arribar a los mejores acuerdos de cada una de las decisiones que supuso la tarea emprendida.

Los resultados de las deliberaciones fueron cuidadosamente registrados por la secretaria de la CA y luego plasmadas en Actas que daban cuenta de la labor realizada. Una vez convalidadas y firmadas por los cuatro claustros, fueron socializadas vía mail institucional y se las puso a disposición en la Secretaría del Departamento de Historia de la Facultad para su consulta.

El cumplimiento del Protocolo de funcionamiento a lo largo de las reuniones fue muy importante para mantener la institucionalidad de la CA y afianzar sus decisiones.

Cabe destacar que el proceso fue acompañado a través de diversas instancias de capacitación organizadas por la CT. Se realizaron conferencias, talleres y paneles en los que se abordaron temáticas referidas a Competencias, Créditos, Práctica Socioeducativa y Modalidades del sistema educativo.

3. Proceso de construcción curricular

El proceso de construcción curricular estuvo enmarcado en dos grandes etapas a saber:

- Etapa diagnóstica.



- Análisis, comprensión y sistematización del marco normativo.
- Evaluación diagnóstica del plan de estudio vigente.
- Construcción curricular.

Las mismas fueron llevadas a cabo a través del trabajo mancomunado de todos los claustros en el cual cada uno, desde sus miradas y perspectivas se constituyeron en agentes activos de participación y generaron aportes valiosos y complementarios.

3.1. Etapa diagnóstica

3.1.1. Análisis, comprensión y sistematización del marco normativo

Se analizó el marco legal y normativo regional, nacional y específico de la UNCuyo a fin de conocer acabadamente los aspectos esenciales a tener en cuenta en la elaboración de un diseño curricular de grado superior universitario. Cada uno de estos documentos fueron estudiados de manera individual y luego debatidos en el seno de la CA a fin de extraer los núcleos temáticos esenciales a tener presente en la confección de los nuevos diseños curriculares. La documentación de base para esta tarea fue la siguiente: Ley de Educación Nacional N° 26.206 /2006; Ley de Educación Superior N° 24.521/95; Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Cuyo 2021; CRES (Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO) 2008; Lineamientos básicos sobre Formación Docente de los profesorados universitarios, elaborados por la Comisión Mixta ANFHE– CUCEN en 2011; Lineamientos generales de la Formación docente comunes a los Profesorados universitarios, elaborados por el CIN en 2012; Lineamientos generales para la evaluación de las Carreras de Profesorado universitario de Historia, elaborados por la Comisión interinstitucional de Historia – ANFHE, en 2014 y cerrado en julio de 2016; Ordenanza N° 07/16 CS UNCuyo referida a Lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de carreras de pregrado y grado de la UNCuyo; Resolución CFE N° 24/07 referida a Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Excede los alcances de este trabajo mencionar todos los aspectos que la CA rescató de los documentos como indispensables a ser tenidos en cuenta. Sin embargo cabe hacer referencia a los particulares de la formación docente, por ser los específicos a la carrera objeto de transformación. Los aspectos rescatados en este sentido fueron los siguientes:



- Se considera a la Formación Docente como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.
- Se trata de un proceso permanente y continuo que acompaña toda la trayectoria profesional. Pero en ese camino, la formación de grado tiene una importancia sustantiva porque configura una identidad docente.
- Los principios que sustentan la Formación Docente son: formación sólida en el campo disciplinar y pedagógico; integración teoría-práctica mediante una reflexión sistemática y situada; centralidad de la enseñanza y situacionalidad regional latinoamericana en el contexto mundial.
- Las dimensiones de la Formación Docente se configuran en cuatro Campos de formación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Práctica Profesional Docente. Los Campos se organizan a través de Ejes que comprenden Núcleos temáticos. La Práctica Docente es considerada como un Campo que opera como integrador del trayecto formativo en su conjunto y debe estar asociada a la propia disciplina.
- Sólida preparación académica basada en el compromiso social y los valores éticos-morales que contribuyan a la construcción de ciudadanía y al afianzamiento de valores democráticos.

3.1.2. Evaluación diagnóstica del plan de estudio vigente

Un buen diseño curricular debe contemplar las necesidades del medio, tener presente las deficiencias a modificar del plan anterior y atender las demandas que requiere la formación de un profesional situado, capaz de enfrentar con idoneidad y solvencia científica problemas relativos a su campo laboral específico

La CA tuvo claro que la instancia diagnóstica era esencial para la redacción de un diseño sólido. Es por ello que esta primera etapa insumió un año de labor ininterrumpida y la misma se llevó a cabo a través de la siguiente metodología:

*Paso 1: Organización de cuatro Subcomisiones de trabajo integradas por representantes de todos los claustros.*³

3- Cada miembro resolvió su incorporación de acuerdo a sus afinidades y preferencias personales.



Se conformaron las siguientes Subcomisiones para indagar el estado de situación de los escenarios externos e internos relacionados con el plan de estudios. Ellas fueron:

- Subcomisión I-1: Necesidades del contexto. Referentes del Sistema educativo. Diferentes modalidades.
- Subcomisión I-2: Necesidades del contexto. Referentes del Sistema científico y otras demandas del medio.
- Subcomisión II-1: Evaluación interna. Ingreso, trayectoria académica y egreso.
- Subcomisión II-2: Evaluación interna. Comparación con otros planes de estudio.

Paso 2: Elaboración de anteproyectos

Cada Subcomisión elaboró un anteproyecto de trabajo para realizar el diagnóstico. En el mismo se consignaron necesidades, objetivos, fuentes, instrumentos, actividades, tiempo de realización y resultados esperados.

Paso 3: Puesta a consideración de la CA de los anteproyectos

Los Proyectos de cada una de las cuatro Subcomisiones fueron presentados para la discusión y análisis a la CA. En cada caso fueron comentados y enriquecidos con los aportes de los presentes.

Paso 4: Reelaboración de los anteproyectos y aprobación por la CA

Una vez reelaborados en función de las propuestas recibidas, fueron aprobados por la CA.

Paso 5: Trabajo de las Subcomisiones

Cada Subcomisión estableció el modo de trabajo que consideró más conveniente en función de las temáticas que debía abordar. En el proceso de recolección de información se contempló la implementación de una investigación evaluativa mixta, cuanti y cualitativa. Para ello se consultaron diferentes fuentes que brindaron información no sólo sobre el plan de estudio vigente, sino también sobre otros subsistemas del sistema educativo (planes de estudio de las escuelas secundarias y superior no universitaria) y sobre otras universidades nacionales e internacionales.

Los instrumentos utilizados por las diferentes subcomisiones fueron



encuestas, entrevistas, planes de estudio de la DGE de la provincia de Mendoza, planes de estudio del Profesorado de Historia en los Institutos de Educación Superior, paneles con referentes de los ámbitos educativos y científicos, planes de estudio de otras universidades.

Paso 6: Conformación de una Comisión ad hoc para la confección de encuestas

Dado que varias Subcomisiones habían decidido utilizar encuestas para recabar la información, se procedió a la conformación de una comisión ad hoc para elaborar encuestas unificadas que contemplaran todos los aspectos necesarios para obtener la información diagnóstica.

La misma confeccionó tres encuestas diferenciadas (profesores, graduados y estudiantes) por entender que las perspectivas de cada claustro son diferentes y por lo tanto era necesario indagar desde las demandas de cada uno de ellos. Una vez realizadas fueron validadas por la CT y la CA. Las mismas se canalizaron a través de las vías institucionales de la Facultad, (el Departamento de Historia para los docentes, la Secretaría de Graduados para egresados y la Oficina de Alumnos para estudiantes).

Paso 7: Elaboración de los Informes diagnósticos parciales

Una vez recabada la información, cada una de las Subcomisiones elaboró sus informes diagnósticos. Los mismos fueron presentados a la CA quien luego de debates y sugerencias los aprobó.

Paso 8: Redacción del Informe diagnóstico final

Se constituyó una nueva Subcomisión encargada de la redacción del Informe Diagnóstico final compuesta por, al menos, un integrante de cada una de las Subcomisiones de trabajo de la etapa diagnóstica. El mismo fue elaborado sobre la base de los cuatro informes parciales entregados. Una vez redactado fue presentado a la CA, quien luego de su análisis y discusión, lo aprobó.

Se puede afirmar que la etapa diagnóstica fue la que consolidó el trabajo de la CA y limó los resquemores que se habían presentado al inicio del proceso. Fue el momento en que para sorpresa de los claustros de estudiantes y de egresados, se puso en evidencia que los profesores coincidían con ellos en las percepciones de las falencias del plan. Estos reconocían la sobrecarga de



contenidos en algunos espacios curriculares, el escaso abordaje social y económico en otros, la visión eurocéntrica en las materias universales en desmedro de una ampliación de los escenarios históricos como la China, la India o el Oriente, el soslayo de temáticas más cercanas al presente, la formación enciclopedista, la excesiva carga horaria de los espacios de formación pedagógica, entre otras tantas debilidades que tenía el plan vigente hasta el momento. Es decir que aquello que los estudiantes desde su rol de aprendices y los egresados como noveles profesionales detectaban como aspectos a ser modificados, coincidían con los que los docentes vislumbraban como dificultades a superar en el nuevo plan de estudios.

Fue esta a su vez una instancia en la que los estudiantes expresaron la importancia de promover una sólida formación integral. De allí que lejos de expresar la necesidad de menos espacios curriculares, menos carga horaria o de suprimir contenidos, su preocupación era procurar la formación de un profesor y un licenciado en Historia con el nivel requerido por un título universitario. Sin duda esto fue gratamente recibido por el claustro docente.

3.2. Construcción curricular

Una vez finalizado el proceso de diagnóstico se comenzó a trabajar en la elaboración del diseño curricular nuevo. Si la etapa anterior había sido ardua, esta no prometía ser más sencilla. Hasta ahora se habían analizado y detectado debilidades, necesidades y demandas, pero era hora de tomar decisiones. Había llegado el momento de debatir qué profesional era el que se quería formar, cuáles debían ser las capacidades a desarrollar y volcarlas en un perfil. Había que definir espacios curriculares y otorgar a los mismos expectativas y contenidos mínimos. Se debían establecer correlatividades, y formular propuestas de evaluación de los aprendizajes. Todas y cada una de estas decisiones suponían acuerdos, puestas en consideración, intercambio de ideas y la generación de consensos. Sin duda labor que requería de una gran capacidad de escucha, de amplitud de criterios, de estar dispuestos a ceder para construir y esencialmente de creer que en un trabajo conjunto y colaborativo se puede llegar a mejores resultados.

Los pasos en la construcción curricular fueron los siguientes:

Paso 1: Redacción del perfil profesional



El mismo fue redactado teniendo en cuenta la documentación analizada y los resultados de la etapa diagnóstica. Los Lineamientos ANFHE fueron un referente especialmente considerado no sólo porque son fruto de acuerdos que involucra a todas las UUNN, sino también porque se constituirán en estándares de acreditación de las carreras.

Hubo un primer borrador elaborado por la coordinadora de la CA que sirvió de base para la redacción final del mismo. Sin embargo cada uno de sus aspectos fue cuidadosamente desglosado y debatido en el seno de la CA. Luego de tres reuniones fue aprobado aunque se dejó abierta la posibilidad de retocarlo una vez que se elaborara el diseño curricular.

Paso 2: Presentación de un primer borrador con los espacios curriculares del diseño

Había llegado el momento nodal del proceso de construcción curricular. Se debían definir los espacios curriculares del diseño. Para ello se realizó un primer borrador que fue elaborado por la coordinadora de la comisión, con representantes del claustro de egresados y de docentes. El mismo fue presentado a toda la comisión para su discusión y aprobación. Esta instancia supuso largos y arduos debates sobre la conveniencia de agregar y sacar espacios. Se revisaron las cargas horarias y se analizó en profundidad el alcance que cada espacio tenía en el escenario general de la carrera en función del perfil de egreso. Tarea que, si bien insumió varios encuentros, se llevó a cabo en un clima de cordialidad, armonía y de contribuciones constructivas.

Una vez terminadas las deliberaciones, se acordó establecer un plazo de reflexión individual con el fin repensar lo acordado y hacer sugerencias y/o modificaciones que se canalizaron a través de la coordinación.

Paso 3: Aprobación de la grilla de espacios curriculares

Una vez recibidos los aportes fruto del análisis individual y personal de la grilla de espacios curriculares, se procedió a su aprobación final. Sin embargo se acordó que quedaría abierta la posibilidad de llevar a cabo nuevas modificaciones luego de la instancia de socialización.

Paso 4: Socialización de la grilla de espacios curriculares de la carrera

La CA, si bien era soberana de sus decisiones, consideró que una verdadera construcción del diseño requería de la participación de todos los



profesores de la carrera. Ellos son los especialistas, los que dictan las materias en la actualidad y los que están más directamente afectados por los cambios en el diseño. Como en toda transformación curricular hay espacios que han pasado a optativas, los hay nuevos, y otros que se han suprimido. Por ello socializar la propuesta se convertía en un imperativo. Dicha consulta se sumó a las diferentes instancias de comunicación que la CA venía realizando de las Actas de las reuniones, del informe diagnóstico, del perfil de egreso y de cada una de las decisiones que se adoptaban.

La CA quedó abierta a sugerencias que los docentes desearan elevar.

Paso 5: Recepción de sugerencias sobre la grilla de espacios curriculares y análisis de la misma en el seno de la CA

Se recibieron vía nota formal sugerencias sobre la conveniencia de incorporar algunos espacios curriculares que habían quedado como optativos. La CA analizó exhaustivamente cada uno de los pedidos y luego de un debate serio y se incorporaron algunas modificaciones a la grilla original. Cabe destacar que se escucharon todas las voces y cada una de las iniciativas presentadas no sólo fueron tenidas en cuenta, sino que se contestaron una a una fundamentando la decisión final de la comisión.

En esta instancia la preocupación se centró en poder equilibrar la necesidad de atender a todas las peticiones que se recibían, incluso algunas de ellas muy razonables, con la cantidad de espacios curriculares que efectivamente quedarían en la carrera. En este sentido no se podía perder de vista que los diseños debían confeccionarse con criterios ajustados a la realidad y que pudieran ser transitados en los plazos establecidos.

Paso 6: Trabajo en los Laboratorios

Una vez redefinida la grilla de espacios curriculares obligatorios por Campo de Formación y los optativos, se invitó a todos los profesores a conformar Laboratorios de trabajo que se constituyeron por Ejes temáticos de materias. Se trató de una estrategia de construcción curricular planteada como una experiencia innovadora que promovió el trabajo colaborativo y contextualizado a partir del diagnóstico.

Participaron los docentes de los espacios curriculares disciplinares correspondiente a cada Eje y miembros de la CA. El propósito fue trabajar en un



cambio real del enfoque de las asignaturas de acuerdo al desarrollo de las capacidades profesionales planteadas en el perfil, y al mismo tiempo aumentar el grado de articulación de cada Eje.

El trabajo en los Laboratorios se constituyó en la instancia más democrática de todo el proceso ya que se abrió la participación a todos los docentes del claustro sin distinción de cargos y dedicaciones. A su vez los miembros de la CA se incorporaron a los diferentes Laboratorios según sus intereses y afinidades. En ellos, a partir de la propuesta de diseño ya aprobada por la CA, se formularon expectativas de logro generales al Eje, expectativas de logro particulares a cada espacio, se definieron los alcances témporo-espaciales de cada una de las asignaturas, se redactaron los contenidos mínimos y en algunos casos se redefinieron los nombres de las materias. Todo esto se llevó a cabo sin perder de vista los resultados del diagnóstico y los Lineamientos ANFHE.

Cabe destacar que hubo seis comisiones trabajando al mismo tiempo. Es decir una tarea de construcción colectiva que tuvo en cuenta todas las posturas, las diversas ideas y los aportes que los diferentes claustros quisieran hacer. No se dejó a nadie sin la posibilidad de participar.

Paso 7: Conformación de dos Subcomisiones para trabajar espacios específicos de la Licenciatura y el Profesorado

Una vez aprobado el tronco común de espacios curriculares del CFD para las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia se hizo necesario comenzar a trabajar sobre los espacios específicos de cada carrera. Para ello se conformaron dos nuevas Subcomisiones, constituidas por miembros de la CA de los cuatro claustros, según sus afinidades e intereses.

Las mismas definieron los espacios curriculares específicos al perfil de investigador en el caso de la Licenciatura y de la Prácticas Profesionales Docentes (PPD) en el caso del Profesorado.

Los resultados se presentaron a la CA que analizó y debatió las propuestas. Luego de un análisis exhaustivo se aprobaron los espacios curriculares específicos de la Licenciatura y el Profesorado.

Paso 8: Análisis de los resultados de los Laboratorios



Una vez concluido el trabajo en los Laboratorios, se elevaron los resultados a la CA. Esta se abocó entonces a la definición final de los espacios curriculares a partir de las propuestas recibidas. Esta tarea se constituyó en una instancia de verdadero intercambio de ideas en el que se revisaron desde la designación de los diferentes espacios curriculares, cada una de las expectativas formuladas y los contenidos mínimos propuestos. En más de una oportunidad los estudiantes y egresados sugirieron modificarlos, ampliar la mirada hacia otros espacios geográficos y/o extenderlos en el tiempo. La labor fue ardua, pero las 21 instancias de debate que insumió el proceso estuvieron enmarcadas en un clima de respeto y de construcción colaborativa de las partes.

Paso 9: Redacción de los diseños del Profesorado y la Licenciatura en Historia

Paso 10: Revisión final de diseños del Profesorado y la Licenciatura en Historia

Paso 11: Elevación al Consejo Directivo y Superior para su aprobación

4. Definición del Campo de la Formación Pedagógica (CFP) y del Campo de Práctica Profesional Docente (PPD)

Un capítulo aparte requiere la definición de los espacios curriculares del CFP, porque al tratarse de espacios comunes a todos los profesorados de la Facultad, hubo que arribar a acuerdos generales que los abarcara. Este proceso fue conducido por la CT y el Vicedecano, transitado por las CCAA de las distintas carreras, todos los profesores de formación docente involucrados en el dictado de dichos espacios curriculares comunes a todos los profesorados y los profesores de las didácticas específicas y la Residencia Docente.

Para la construcción de este Campo se tuvieron en cuenta los marcos normativos vigentes y los diagnósticos que resultaron del trabajo de las diferentes CCAA. En los mismos surgió de manera reiterada la necesidad de actualización de los contenidos pedagógicos, una mayor articulación de dichos conocimientos con la realidad profesional concreta y el reclamo de reducir significativamente la carga horaria del campo (860 horas) y la cantidad de espacios curriculares que eran 6⁴. Serio desafío a sortear si se tiene en cuenta

4- Los espacios curriculares del CFP de los profesorados eran: Teoría de la Educación, Sujeto del Aprendizaje, Política Educativa, Sistema Educativo, Investigación Educativa, Didáctica y Curriculum. La carga horaria era de 860 hs.



que se trataba de puestos de trabajo, de replanteos pedagógicos-didácticos y de modificación de hábitos en la conducción de los aprendizajes.

Los cambios más profundos generan resistencias más tenaces, por ello este fue el trayecto más duro de recorrer a lo largo de todo el proceso de construcción curricular. Hubo docentes, directamente involucrados que querían desoír los reclamos de los diagnósticos. Frente a ello hubo estudiantes empeñados en hacerse escuchar. Esto implicó reuniones al interior de cada espacio curricular del CFP involucrado con el fin de reflexionar y promover reformas más acordes a los tiempos actuales.

Se llevaron a cabo talleres en donde estudiantes, egresados y docentes presentaron sus posturas, defendieron sus argumentos y reclamaron continuidades y/o transformaciones con respecto a lo existente. Se dieron debates acalorados, discusiones constructivas y no tan fecundas. Marchas y contramarchas.

Una vez concluida la etapa anterior se buscaron acuerdos generales a través de la convocatoria de tres plenarios a las que asistieron miembros de las CCAA de las carreras de profesorado de la Facultad⁵, todos los integrantes de los espacios curriculares de la formación pedagógica, los docentes de las didácticas específicas y de las Residencias Docentes y todo aquel que quisiera concurrir. Ningún actor quedó soslayado.

En ellas se presentó un documento elaborado que la CT había redactado con los insumos de los resultados de los talleres y del trabajo intracátedra. En el mismo se establecían 5 espacios curriculares del CFP (“Pedagogía”, “Sujetos, contextos y aprendizajes”, “Política Educativa”, “Instituciones Educativas” “Didáctica y Curriculum”), tres espacios de PPD que se articularían directamente con aquellas, una Didáctica Disciplinar y la Residencia Docente. Y se propuso que la Investigación Educativa (IE) estuviera transversalizada en las PPD I, II y III.

Hubo reparos frente a esta propuesta porque los estudiantes bregaban por menos espacios curriculares del CFP y respeto de la especificidad disciplinar de las PPD I, II, y III. Reclamos que los Directores de Departamento y los miembros de las CCAA disciplinares acompañaron y apoyaron.

Se realizaron tres plenarios y más de diez o quince encuentros de

5- Las carreras de profesorado en la Facultad son 7: Literatura, Inglés, Francés, Portugués, Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Filosofía.



diversa índole que convocó la CT con los diferentes actores a fin de arribar a acuerdos compartidos. Finalmente, la estructura de estos dos Campos quedó del siguiente modo

AÑO	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE
1er año	XXX	Pedagogía (60 hs)
2do año	Sujeto, desarrollo, aprendizajes y contexto (70 hs)	Sistema Educativo (80 hs) PPD I (60 hs +10 hs de articulación con IE)
3er año	Didáctica y Estudios sobre el Curriculum (70 hs)	Didáctica Específica (80 hs) PPD II (60 hs + 10 hs de articulación con IE)
4to año	PPD III (80 hs + 10 hs de articulación con IE.)	
Cuatrimestre adicional	Residencia Docente (120hs)	

Se redactó un acuerdo final y se propuso llevar a cabo una nueva instancia de socialización. Se estableció un plazo de quince días en los cuales se recibirían todas las sugerencias que pudieran surgir fruto de la reflexión final del mismo. Una vez vencido el plazo fue aprobado por Consejo Directivo por Ord. 85/17 CD.



6. Conclusiones

El espíritu de la Reforma Universitaria era la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en su conjunto. Modelo que debería primar aún en las instituciones de Educación Superior Públicas, pero que en la realidad, la mayoría de las veces, se hace difícil de concretar. No obstante, la FFyLetras de la UNCuyo inspirada en aquellos ideales y convencida de que el trabajo mancomunado y el intercambio académico de ideas genera frutos fecundos, inició un proceso de transformación curricular de las diecinueve carreras de grado. En ese marco se renovaron los planes de estudio de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Historia.

A partir de una mirada retrospectiva del camino transitado se rescatan los siguientes aspectos:

- La conformación CCAA cuatripartitas en paridad numérica de miembros elegidos democráticamente por los claustros respectivos.
- El cauce institucional del proceso orientado por el Protocolo aprobado por el CD con representación de los cuatro claustros.
- El propósito de generar y sostener a través del tiempo un clima de respeto y armonía en el que cada miembro de la CA fue considerado en su calidad de ciudadano universitario.
- La elaboración de una sólida evaluación diagnóstica por parte de la CA disciplinar.
- La creación de canales permanentes de participación, entre los que cabe destacar a los Laboratorios.

El camino recorrido fue sinuoso porque hubo que compatibilizar posturas ideológicas diversas e incluso antagónicas, cubrir demandas de actualización disciplinar, pedagógica y didáctica, responder a exigencias laborales en un mundo complejo.

A nuestro entender el desarrollo del proceso de actualización curricular, llevado a cabo por la CA de Historia, estuvo guiado por el espíritu reformista y se constituye en una propuesta renovada que responde a los desafíos de los tiempos actuales y a las problemáticas venideras.



Capítulo III



Los postulados reformistas: Una excusa para mirar la universidad hoy.

Eduardo José Hurtado¹

Introducción

El centenario de la Reforma Universitaria nos brinda la excusa para mirar la universidad argentina a la luz de los postulados reformistas. ¿Qué grado de vigencia conservan? ¿Qué logros perduraron? ¿Qué situaciones quedan pendientes? La autonomía, el financiamiento y la relación con la sociedad son temas de permanente preocupación en la Argentina. Fue un problema de financiamiento el que originó malestar en la comunidad estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba, cuando finalizaba el año 1917. Al año siguiente la molestia se transformó en revuelta, dando lugar a la llamada Reforma Universitaria de 1918. Los estudiantes promovieron un cambio institucional en correlación con el momento histórico, el Manifiesto Liminar reclama por la democratización de las universidades entre otras cuestiones. Los postulados reformistas no tuvieron continuidad en el tiempo y no siempre fueron acompañados por la sociedad civil. La inestabilidad del sistema democrático argentino involucró a la sociedad en su conjunto. Los estudiantes universitarios a través de la Federación Universitaria Argentina adhirieron a cuartelazos militares, también reaccionaron contra las intervenciones y el atropello a la autonomía universitaria. Los cambios y continuidades en el devenir del tiempo complejizaron las actividades de grado, investigación, extensión y las relaciones institucionales, los conflictos de poder, valoración diferenciada de carreras, sujetos sociales, conocimientos, prácticas y tradiciones, que estructuran la universidad. El discurso reformista democrático fue retomado después de la última dictadura militar siendo central en la universidad y en la Sociedad civil. En la última década del siglo XX, supuestas dificultades en el financiamiento educativo, facilitaron la emergencia del

1- Eduardo Hurtado. Profesor de Historia. Licenciado de Historia. Magister en Desarrollo y Gestión Territorial. UNRC. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Departamento de Historia-Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Profesor Adjunto responsable del dictado de Historia Política Argentina II, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, Historia Argentina Actual.



mercado. Desde este campo se impulsó la idea de la educación como mercancía y se intentó demarcar los caminos que deberían recorrer las universidades. También se demandó al estado mayor control sobre las casas de estudios, relativizando su autonomía, originando organismos para evaluarlas, calificarlas, categorizar o no a sus docentes-investigadores, generando un nuevo desafío histórico, por “las libertades que faltan y los dolores que quedan.”

Universidad y Estado

La relación Universidad – Estado ha sido recorrida por tensiones históricas vinculadas a la cuestión de la autonomía. Desde la comunidad universitaria se sostiene el autogobierno frente a los intentos de control por parte del Estado. La autonomía universitaria es un ideal de gobierno “*que toma cuerpo parcialmente en el espacio real y simbólico que la Universidad puede negociar con el Estado.*” (Pittelli - Hermo, 2010:136) En diversos periodos históricos, democráticos o dictatoriales, la intervención estatal recortando o clausurando la autonomía universitaria fue causal de fuerte conflictividad. Los distintos gobiernos, apropiándose de la representación del Estado, buscaron desde diferentes paradigmas ideológicos señalarles a las universidades el camino a seguir y éstas “*reivindican con orgullo su autonomía.*” (Delich, 2002:111) La vida de las universidades argentinas entre los años de la reforma (1918) y el retorno democrático de la década del '80 del siglo XX osciló pendularmente entre la autonomía democrática y la intervención estatal represiva. En la década de 1990 y bajo el paraguas de la reforma estatal se diseñó una nueva estrategia de intervención, y restricción de la autonomía universitaria: el financiamiento y la creación de organismos fiscalizadores.

La Reforma Universitaria ha dejado una huella histórica indeleble, “*la autonomía, el cogobierno ... han sido banderas levantadas por sus actores ante diferentes coyunturas políticas.*” (Marquina, 2015:70)

Al intervencionismo lo vamos a referenciar en tres momentos de intenso conflicto entre autoridades de gobierno y funcionarios estatales enfrentados con profesores y estudiantes universitarios. En tiempos del primer peronismo la tensión entre el gobierno nacional y la institución universitaria tuvo uno de sus ejes en el control de la autonomía. En 1946, apenas un mes antes de asumir la presidencia Perón, el 1º “*de mayo apareció un decreto interviniendo todas las universidades del país.*” (Luna, 1984: 474) Por propuesta del Secretario de Educación Arizaga en el Plan Quinquenal se sostuvo que las universidades



dependerían de un organismo del Ministerio. Si bien el gobierno estaría a cargo de un Consejo Universitario, el rector sería designado por el presidente de la nación de acuerdo con el senado. Se establecía que el consejo se conformaría con dos consejeros nombrados por el rector, dos consejeros elegidos por y entre los profesores de las facultades, se agregarían un decano o vicedecano de cada facultad *“elegidos por los consejeros de ese mismo organismo – tres consejeros designados por el rector para cada facultad, tres elegidos por los profesores y tres elegidos entre los alumnos de más altas calificaciones,”* (Puiggrós, 1998:104) En el proyecto, si bien se conserva la participación, de docentes y estudiantes, dentro del órgano de gobierno universitario, se observa un rasgo de dependencia y control por parte del ejecutivo nacional, al designar al rector. Esta propuesta no prosperó siendo suspendida. Los grupos reaccionarios del peronismo, donde se puede reconocer la figura de Oscar Ivanissevich, lograron que Arizaga presentara su renuncia posibilitando la interrupción de su reforma. *“En 1949 no solamente se retrocedió respecto a las propuestas del Primer Plan quinquenal sino que se dio por tierra con los acuerdos que la sociedad había logrado en 1884.”* (Puiggrós, 1998:105) El conflicto entre el gobierno peronista con los docentes progresistas y el movimiento estudiantil, puso a éstos últimos en el bando opositor. En los años setenta, durante la presidencia de Isabel Martínez, Oscar Ivanissevich retornaría al ministerio de educación, restableciéndose el control a las universidades, combinándose con el accionar represivo de organizaciones armadas como la Alianza Anticomunista Argentina. La intervención en nombre del Estado a las casas de estudio tuvo durante las dictaduras militares sus momentos más dramáticos. En la llamada “revolución argentina” Juan Carlos Onganía impulsó un control severo sobre las universidades interviniendo en las mismas. El 29 de julio se suprimió su autonomía y *“éstas pasaron a depender del ministerio del Interior, área que junto a Educación, Justicia y Comunicaciones, había quedado a cargo del doctor Enrique Martínez Paz.”* (De Riz, 2000:51) El argumento del gobierno estuvo anclado a la búsqueda de disciplina social, desorden estudiantil y supuesta infiltración marxista. La llamada “Noche de los Bastones Largos” fue el episodio que abrió una etapa donde se practicó sistemáticamente el ejercicio de la violencia sobre sus autoridades, profesores, investigadores, estudiantes. La intervención produjo el exilio de los *“científicos indeseables hacia los centros de estudios de Europa, Estados Unidos y América Latina.”* (De Riz, 2000:51) Con la dictadura militar de 1976 se produjo la agresión más brutal de la historia a todo el sistema universitario, se impusieron fuertes restricciones a la autonomía. El



29 de marzo el nuevo gobierno sancionó la Ley N° 21.276, y a “*través de ella estableció que el gobierno y la gestión de las universidades estarían a cargo de funcionarios designados por el Ministerio de Cultura y Educación.*” (Buchbinder –Marquina, 2008:13) Se practicó sistemáticamente el ejercicio de la violencia sobre la comunidad en su conjunto, provocando el exilio y la acción más abominable del llamado proceso de reorganización nacional, las personas asesinadas o desaparecidas. Sin duda fue una época de profundo retroceso en el ejercicio de la ciudadanía y la apropiación de conocimiento. Los “*nuevos rectores y decanos, por lo general oficiales de las fuerzas armadas, acumulaban amplias y discrecionales atribuciones que les permitían cesantear a autoridades universitarias y a docentes, e incluso expulsar estudiantes.*” (Buchbinder –Marquina, 2008:13) Los niveles de intolerancia se exhibieron de manera extrema, el fundamentalismo del gobierno militar, en su supuesta guerra antisubversiva, no solo incluyó vidas humanas. Las ideas y su forma de comunicación, la escritura, fueron duramente perseguidas. Se prohibieron libros y se recurrió a la quema de los mismos para impedir su divulgación. “*La Editorial Universitaria de Buenos Aires y el Centro Editor de América Latina fueron especialmente atacados, con destrucción física de sus libros.*” (Ansaldi, 2006:116) La vigencia de la autonomía universitaria tuvo sus momentos emblemáticos en el llamado periodo pos peronista, tiempo histórico en que se producen algunas transformaciones socio culturales. La Reforma no había provocado una ruptura esencial en las instituciones, su democratización y vinculación con la sociedad fluctuaba. Si bien se reconocían a las universidades como centro de modernización científica y cultural seguían siendo ámbito de intelectuales, que se expresaban corporativamente, de acuerdo a la lógica de funcionamiento de la sociedad. Los gobiernos respetaron la autonomía universitaria impuesta desde 1955 y fueron tolerantes con las protestas estudiantiles y tomas de facultades. Durante la presidencia de Arturo Illia, la institución recuperó su vida democrática, se impulsaron políticas de libertad de cátedras y mayor financiamiento. La universidad tuvo una etapa de movilización e intensa actividad política, que fue la cuna de la resistencia al intervencionismo militar de 1966. Luego de un extenso periodo de proscripción el peronismo volvió a gobernar el país en la persona de Héctor J. Cámpora. (1973) Su Ministro de Educación fue Jorge Alberto Taiana y desde el ministerio se promovieron una serie de medidas que acompañaban la politización del país en el campo universitario. Se concretó la intervención de Universidades Nacionales, se produjo la reincorporación de profesores expulsados de la universidad entre 1955 y 1973. Fueron cesanteados docentes



identificados con la dictadura de 1966 y de quienes además trabajaban como empleados en empresas multinacionales. Las universidades nacionales tuvieron como autoridades a dirigentes relacionados con la tendencia revolucionaria de la Juventud Peronista. *“La reforma pedagógica que se produjeron en las áreas de docencia, investigación y extensión universitaria contó con el apoyo de los sectores progresistas peronistas, radicales y de izquierda.”* (Puiggrós, 1998:122) Los intensos conflictos al interior del peronismo impidieron la realización de las propuestas. Las Universidades fueron una caja de resonancia de las tensiones del tercer periodo peronista. Siendo una institución duramente sacudida por la dictadura, no pudo recuperarse con el peronismo y sería gravemente dañada por la nueva dictadura militar.

El advenimiento de la democracia tuvo como principal protagonista al presidente Raúl Alfonsín, en un tiempo histórico donde comenzaba un nuevo régimen político simbolizado en la palabra democracia. Desde el gobierno se buscó reconstruir el sistema universitario y lograr la mayor accesibilidad a través del libre ingreso. Entre los objetivos del gobierno estuvo la reapertura de carreras y el sostenimiento de la gratuidad. Fue un tiempo histórico difícil de transitar, el desafío de re abrir la universidad estatal tenía que responder a las expectativas de la sociedad para acceder al sistema restringido durante el régimen militar, con *“una capacidad que no se tenía, tanto en materia edilicia como de recursos humanos capaces de asumir la actividad docente con niveles adecuados de calidad.”* (Buchbinder –Marquina, 2008:26) Hubo una etapa de normalización, se promovieron los concursos y la remoción de aquellos profesores que colaboraron o participaron activamente en la dictadura. Se volvieron a poner en vigencia los estatutos que estaban suspendidos desde el golpe militar de Juan Carlos Onganía, en 1966. Los centros de estudiantes fueron reconocidos para restablecer el gobierno tripartito. La esperanza y la confianza en la representación promovieron la participación y la democratización. A los problemas económicos generados por la deuda externa y el fracaso del plan austral, el gobierno debió sumar las tensiones en ascenso con la comunidad universitaria. Durante la segunda mitad de los ochenta se observó una declinación en la situación del *“sector docente como para el de los empleados administrativos. De esta forma, el explosivo crecimiento de la matrícula fue seguido de una disminución abrupta de los recursos asignados por alumno.”* (Buchbinder –Marquina, 2008:36) Las dificultades financieras y las prácticas políticas fueron esmerilando esa expectativa transformadora.

En la década del noventa se produjeron profundas transformaciones en



el campo del Estado que impactaron en la relación con la Universidad. La llamada reforma del Estado se originó en la grave crisis económica y política que forzó a Raúl Alfonsín a finalizar su gobierno anticipadamente y en la recurrencia de episodios de hiperinflación en el inicio de gobierno de Carlos Menem. El estado –nación, desfinanciado y condicionado a solicitar créditos, se moderniza, capacita personal y estandariza sus procedimientos en términos internacionales, pero *“termina perdiendo capacidad de trazar sus propios lineamientos, de evaluar políticas y realizar un proyecto general de la actividad pública.”* (García Delgado, 2003:52) La incertidumbre de la Sociedad civil posibilitó instalar un discurso construido sobre el desprestigio y la incapacidad operativa del modelo estatista, impulsando la idea que el camino superador era la sociedad de libre mercado basada en nuevos valores, como eficacia, eficiencia, competitividad, estimación de lo privado. Para la universidad el nuevo gobierno plantearía que la recuperación institucional ya no podía concretarse a través de la deliberación política sino mediante una sustantiva reestructuración económica. El menemismo comenzó a avanzar sobre la autonomía universitaria, no con el intervencionismo clásico sino con mecanismos del mercado. El estado argentino comenzó un proceso de evaluación al interior de las universidades y a realizar convenios con organismos internacionales. Desde los mismos se planteaba que la educación superior debería dedicarse a la preparación de la clase dirigente y preocuparse de dar respuesta a los requerimientos del mercado económico. La lógica del mercado, para el financiamiento universitario, se instaló a partir de la sugerencia de obtener recursos económicos a través de la venta de servicios a empresas privadas y a organismo o instituciones del estado nacional o provincial. El Banco Mundial, por citar un ejemplo, señalaba lo pernicioso, que resultaba la financiación con dinero del estado de la educación superior, por producir efectos negativos en la distribución de ingresos de la sociedad. El gobierno ejerció influencias para que se establecieran relaciones institucionales con el sector productivo, lo que posibilitó que comenzaran a crecer las asociaciones entre universidades y empresas corporativas. Con la inclusión de partidas presupuestarias destinadas particularmente a cada universidad, se incluyó por primera vez una suma de fondos sin finalidad específica, para ser utilizada por el Ministerio de Educación en el sistema universitario según criterios propios. *“Esta partida, que con el tiempo fue incrementándose, significó la posibilidad efectiva del Poder Ejecutivo de diseñar políticas específicas para las universidades, direccionándolas hacia objetivos definidos desde el gobierno central.”* (Buchbinder –Marquina,



2008:36) La política del gobierno comenzó a coaccionar a las universidades con un sistema de premios y castigos. Aquellas instituciones que no presentaran objeciones y aceptaran las propuestas del gobierno, la evaluación por ejemplo, podrían acceder a financiamientos diversos. En ese sentido se creó en 1993 *“la Secretaria de Políticas Universitarias, con la misma, se formaron equipos técnicos, que permitieron llevar a cabo diferentes transformaciones.”* (Riveros de Jornet, 2007: 79) La misma administraba un fondo de subsidios para fines específicos. Precisamente La Ley Federal de Educación, sancionada por el Congreso de la Nación en 1993, regirá por más de diez años el sistema educativo argentino. *“Esta norma representó la inauguración de una nueva etapa para la educación, conducida desde el Poder Ejecutivo por renovados equipos técnicos de alto nivel que pretendieron sentar las bases de un nuevo modelo educativo con perfil modernizador.”* (Buchbinder –Marquina, 2008:38)

En 1993 se crearon los Consejos de Planificación Universitaria Regional, diseñados para articular políticas con representantes de universidades nacionales y privadas, autoridades educativas provinciales y el gobierno nacional. En ese contexto los conceptos del mercado comenzaron a ser comunes en el discurso del gobierno universitario, que comenzaba a identificarse con gestión y eficiencia. Una alternativa para el financiamiento en búsqueda de mejor calidad de la enseñanza y eficiencia funcional fueron los subsidios del fondo de mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECE). Estos dineros ingresarían a las instituciones a través de la presentación de proyectos efectuados por las propias unidades académicas para ser evaluados. El FOMECE fue *“creado por decreto N° 408 del 23 de marzo de 1995, como programa, también utilizaba la autoevaluación y la evaluación externa para analizar sus logros, potencialidades y limitaciones e introducir las modificaciones tendientes a mejorar su gestión.”* (Riveros de Jornet, 2007: 53) Durante el Ministerio de García Solá (1999) se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que sería la herramienta para evaluar el sistema de educación superior en Argentina. Si bien las universidades realizarían su propia evaluación debían suministrar la información a CONEAU. El discurso inicialmente agresivo de la comisión fue cambiando durante el gobierno de Néstor Kirchner. La institución continuó siendo un ente evaluador, pero en relación a procesos de mejoramiento progresivo, llevados adelante por académicos que forman parte del mismo sistema. Así, con el argumento de mejorar la calidad educativa y garantizar la equidad, en los noventa la universidad soportó un recorte en su autonomía, con



el funcionamiento de mecanismos de control externos en manos de organismos gubernamentales.

La intervención del mercado en el estado también tuvo influencia en el comportamiento político y en el deterioro en el funcionamiento de las instituciones de la república. Este proceso fue acompañado por la desconfianza en los dirigentes políticos, a quienes se les cuestionaba su falta de proyecto integrador, su duplicidad discursiva, su avaricia cortoplacista, su interés excluyente a la mera ganancia y la preservación de su poder, y su modo de operar sin demasiados reparos en la juridicidad de sus actos y en las consecuencias sociales que ellos aparejan. Los manejos políticos turbios y sin escrúpulos conjuntamente con la mercantilización de la educación produjeron disgusto en la sociedad. La universidad no es una isla, por tanto el malestar en las instituciones también la incluye. Su situación es comprensible si *“se la encuadra en el marco más general del deterioro que han experimentado las instituciones en Argentina, y que se agudizó desde finales de la década del noventa.”* (Buchbinder –Marquina, 2008:84) El desencanto con el quehacer político en la universidad fue aumentando la desconfianza entre representantes y representados. La idea de reproducción de clientelismo político, favoritismo y recompensas por acuerdos espurios, afecta a la institución, configurando una situación de impotencia y desánimo. En ese ambiente, el ejercicio de la libertad está mediado por otras cuestiones no relacionadas con la defensa del conocimiento, sino con nuevas luchas que atraviesan la vida académica.. La crisis de institucionalidad, presente en el conjunto del tejido social del país, ha penetrado también, en definitiva, el territorio de las universidades.

Universidad y Sociedad civil

La compleja relación de las Universidades y la Sociedad civil se desarrolló de acuerdo a los cambios históricos. En los inicios del siglo XX *“las universidades estaban imbuidas del espíritu aristocrático en el sentido más estricto del término. O si se prefiere, estaban lejos del espíritu burgués, más cerca de la filosofía, la teología o el humanismo laico, pero muy lejos del comercio.”* (Delich. 2002:111) Después del movimiento reformista de 1918, se sancionarían nuevos Estatutos que fundamentaron la vida de las universidades argentinas, regulando las actividades académicas de investigación, docencia y extensión. Las universidades fueron la principal institución de socialización de las élites políticas, constituyeron el lugar por excelencia de formación de los profesionales liberales y se convirtieron



también en una instancia clave para el ascenso social de gran parte de los hijos de inmigrantes que llegaron en forma masiva a finales del siglo XIX y principios del XX. La crisis socio histórica de fin de siglo XX puso de manifiesto la disociación entre las instituciones, los colectivos sociales y la función social que la Sociedad civil esperaba de ellas. La agudización de la conflictividad incrementó cuestionamientos sobre el quehacer institucional y las universidades estatales no quedaron excluidas de esta situación. La universidad al igual que la sociedad toda, vive un momento de transformación de su entorno y, por ello mismo, de su misión. Como en otros momentos de su larga existencia, se enfrenta al desafío de un cambio de época. Las transformaciones acaecidas en las últimas décadas en las condiciones estructurales del ámbito social y privado nos llevan a indagar por el modo en que se puede enfrentar la comprensión de dichos fenómenos. Por tanto, debe aportar conocimiento a la construcción de una sociedad con menos pobreza y más igualdad; promover propuestas sólidas de políticas públicas económicas y sociales que posibiliten la mejor calidad de vida de los ciudadanos; y propender a la construcción de ciudadanos protagónicos capaces de modificar la realidad. La gratuidad y la accesibilidad al sistema deben sostenerse en el tiempo.

Desde alguna mirada, la universidad argentina representa “*una bella y dramática parábola del ascenso, consolidación y declinación de los sectores medios urbanos*”. (Delich. 2002:52) El crecimiento del sistema universitario, desde la creación de nuevas instituciones hasta la expansión de la matrícula, nos proporciona un campo para la reflexión sobre las tendencias y los avances registrados en materia de inclusión y democratización universitaria. También la mirada debiera posarse en la permanencia, la graduación y la garantía de una formación de calidad para todos, sobre la base de la igualdad de resultados. La expansión institucional ha sido decisiva para sostener la autonomía – autarquía asociada a la ampliación de derechos educativos y sociales.

En los noventa, el mercado también dejó sus huellas en la relación. Cuando el ámbito de la educación universitaria se estableció como un campo de valorización del capital, afloraron las disonancias o inconsistencias entre el decir y hacer. Perdió fuerza la concepción de la educación superior como un derecho, y la del estudiante como un sujeto político. Se fue imponiendo la idea de compra-venta de servicios y volviéndose hegemónica la tendencia a considerar al estudiante como un cliente del sistema educativo. La mirada se posa en el acceso del individuo a una formación encaminada de forma casi excluyente a satisfacer la demanda del mercado laboral, manera de relacionar la educación universitaria, de forma subordinada, a la acumulación de capital.



Y, asimismo, se refuerza el valor ideológico de la competitividad como norma de relacionamiento entre seres humanos. Recordemos que en los noventa se reorienta el perfil de ciudadano que demanda el estado, de democrático a competitivo. Durante la década del noventa, el programa de reforma tuvo como uno de sus objetivos centrales su diversificación. La estructura organizativa de la educación superior se volvió más compleja y heterogénea. Los cambios promovidos, entre los que podemos destacar: a) la creación de universidades estatales, organizadas de manera distinta a las universidades tradicionales b) la creación de universidades privadas, también con estructuras diferentes de las creadas de aquellas desde finales de la década del 50, c) la expansión de nuevas actividades y funciones en ambos sistemas, como extensión y posgrado.

Sin embargo, las políticas de inclusión deben acompañarse de apropiación real del conocimiento. La universidad debe tener como meta que sus estudiantes puedan trascender los límites que fueron establecidos por las propias condicionantes en las que están inmersos. El riesgo de caminar por los senderos de la hipocresía educativa, donde se acreditan conocimientos que no se alcanzan por parte de los estudiantes, permite la apertura de puertas instaladas por el mercado para que a través del posgrado se logre lo que no se pudo en el grado, desde luego realizando este trayecto no de manera gratuita sino mediante el pago de aranceles. No se pueden separar los postulados de la Reforma del ámbito educativo y universitario en sí mismos, *“pero no cabe duda de que su mayor repercusión histórica ha estado ligada al nacimiento de movimientos transformadores que se nutrieron de diversas fuentes, entre las que la idea de una juventud rebelde y comprometida con el cambio social.”* (Pittelli - Hermo, 2010:151) El compromiso social de la universidad está directamente relacionado con atender la enseñanza y el aprendizaje de contenidos, el manejo conceptual, y de brindar herramientas para posibilitar la apropiación del conocimiento. En su horizonte debe estar la formación social de los estudiantes, atendiendo los sentimientos y la moral, que se tornan necesarios para que el sujeto pueda decidir con conciencia y tenga una participación propositiva.

Universidad y Mercado

Se podría haber imaginado que la tensión universidad estado, durante la década del primer peronismo, culminaría con el derrocamiento del gobierno, pero, la dictadura militar de 1955 agitó el ámbito universitario con el anuncio de la creación de “universidades libres” (Decreto-Ley 6.403/55, art.28). El



revuelo que provocó la novedad hizo desistir al régimen de facto de seguir adelante con la instrumentación de la norma. La iniciativa fue retomada durante el gobierno constitucional de Arturo Frondizi. En los años del desarrollismo, la educación en general y el sistema universitario en particular estuvieron atravesados por las transformaciones experimentadas por la sociedad. La institucionalización de la oferta universitaria privada, se concretó luego de un dificultoso tratamiento en la Cámara de Diputados de la Nación, la conocida como “Ley Domingorena”, se sancionó con número de Ley 14.557/58. Esta constituyó el primer marco regulatorio para las universidades privadas. Entre otras cosas, la norma autorizó a las instituciones a conferir el grado académico a sus egresados, pero resguardó al Estado la habilitación para el ejercicio profesional. Les prohibió, además, la obtención de recursos del Tesoro Público y, desde entonces, la base de su financiamiento proviene de los aranceles pagados por los estudiantes. El crecimiento de las universidades privadas continuó su expansión.

En la década del noventa el mercado impregna de manera categórica la educación superior. Las transformaciones del capital de fin de siglo presentaron la inevitabilidad del mundo globalizado y el predominio del mercado. En ese marco desde lo ideológico, y sosteniendo el fin de las ideologías, se impulsó la reforma de la educación superior universitaria. El discurso señalaba la justicia de los cambios para garantizar el acceso a la educación y la equidad del sistema en su conjunto. La apertura de la educación al mercado permitiendo la participación del sector privado, sin restricciones en la venta de servicios educativos redundaría en la eficiencia del sistema, la competencia posibilitaría salir de su ineficiencia y burocratización a las universidades estatales. Debemos resaltar que con el objetivo de corregir un crecimiento sin planificación, el Ministerio de Educación propuso la creación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), un ámbito de encuentro de los rectores para la coordinación de políticas comunes.

Los argumentos esgrimidos para impulsar y mantener la reforma tuvieron discursos y posicionamientos honestos relacionándola con el desarrollo de las fuerzas productivas. Su concepción se nutre de la consideración que la universidad es un espacio significativo de valorización del capital y que a su vez deben cumplir un papel clave en el desarrollo económico capitalista. Otros discursos fueron de manera solapada sosteniendo la cuestión de la calidad y el desempeño histórico de la universidad como creadora de cultura y pensamiento crítico. De esta manera podemos señalar que la reforma de la educación superior universitaria no fue un proceso neutral, sino que se



correspondió con un ciclo histórico y en defensa de intereses mercantiles por sobre los educativos. Las universidades estatales no solo han debido ponerse en función del mercado, sino funcionar ellas mismas con una lógica de mercado. La situación también genera sospechas en la sociedad, y en ese contexto, el gobierno durante los noventa impulsó la relación entre investigadores y empresas corporativas. También es un desafío para las universidades la transparencia de su economía, ellas deben estar por encima de toda sospecha. La posibilidad de vender servicios para obtener financiamiento complejiza la situación de los investigadores. Estos tienen la posibilidad de alcanzar metas científicas extraordinarias, no necesariamente ligadas al colectivo social, pero sí al mundo empresarial, y se podrá decir que indirectamente se beneficia la comunidad, ingresando además financiamiento a la universidad. En un tiempo histórico de mudanzas la expansión del mercado de servicios educativos reconoce diversos proveedores, no solo a las tradicionales instituciones de educación superior sino también a las corporaciones o empresas. ¿Se puede incluir a la educación como un bien de mercado? Un objeto transable o como un bien de importación y exportación.

Las libertades y los dolores

El fin de siglo repercutió en el sistema universitario argentino, las antiguas luchas en defensa de la autonomía y autarquía, frente a las intervenciones cuarteleras, quedaron en el pasado. Si bien no podemos dejar en el olvido que la reforma a la educación superior universitaria tuvo resistencia, finalmente y de manera sutil, el mercado fue imponiendo una manera de restricción sobre la autonomía universitaria. El crecimiento de la oferta estatal y privada se ha multiplicado pero siguen subyaciendo problemas de base, los números de ingreso y egreso no tienen relación. La técnica de hacer corresponder números de egresados con financiamiento no redundan necesariamente en la calidad de los egresados. Paralelamente la perversidad del modelo produce serias inconsistencias. Entre los cambios implementados en los noventa se estableció el Sistema de Incentivo a Docentes Investigadores, un instrumento que retribuye un dinero extra a aquellos profesores que permiten que su trabajo sea evaluado según criterios de productividad académica. Como resultado positivo, tenemos la expansión de publicaciones de investigaciones. Como consecuencia negativa, se originó y desarrolló una cultura universitaria que posicionó a la investigación por sobre la actividad de



grado, aunque en el discurso se sostenga que la función más importante es la enseñanza en el aula. De manera complementaria se creó un sistema de categorización donde los docentes son evaluados y obtienen diferentes categorías. La investigación en la universidad a partir de esta herramienta establece jerarquías, y estudios oficiales sobre los efectos del Programa de incentivos a docentes-investigadores reconocen que, además de beneficios tales como el aumento de la producción científica, la tendencia a consolidar grupos de investigación y el mejoramiento salarial, se han generado efectos no deseados, como el desarrollo de una apariencia de investigación de bajo impacto real, exceso de competitividad entre colegas y falta de estabilidad en los logros salariales obtenidos. El perjuicio mayor está en el lugar que ocupa la actividad de grado en la preocupación docente. La falta de financiamiento produce que los profesores con dedicaciones simples recurran a diversificar su actividad laboral, no pudiendo cumplir a pleno con los compromisos institucionales. También el problema de financiamiento suele ser causante de enfrentamientos hacia el interior de las universidades por los escasos recursos, conflictos que no permiten visualizar a los enemigos reales de las universidades estatales.



BIBLIOGRAFÍA

ANSALDI, Waldo. (2006) El silencio es Salud. En Quiroga y Tcach (compiladores) Argentina 1976-2003 entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia. Rosario, Ed. Homo Sapiens – Universidad Nacional de Litoral.

BUCHBINDER, Pablo, MARQUINA, Mónica. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación El sistema universitario argentino 1983-2007. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

DE RIZ, Liliana. (2000) Historia Argentina. La política en suspenso 1966/1976. Paidós. Bs. As.

DELICH, Francisco. (2002) La crisis en la crisis. Estado, Nación, Sociedad y Mercados en la Argentina Contemporánea. Eudeba. Buenos Aires

GARCÍA DELGADO, Daniel. (2003) Estado - nación y la crisis del modelo. Grupo editorial Norma. Buenos Aires.

LUNA, Félix. (1984) El 45. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

MARQUINA, Mónica. 2015. Una revisión histórica de la docencia en la universidad reformista Argentina: el difícil equilibrio entre la faz académica y la política. Universidades, núm. 65, julio-septiembre, pp. 69-80 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

PITTELLI, Cecilia. HERMO, Javier. (2010) La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. Ediciones Universidad de Salamanca hist. educ., 29, 2010, pp. 135-156

PUIGGRÓS, Adriana. (1998) Qué Pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo. Kapelusz. Buenos Aires

RIVEROS de Jornet, Lucía. (2007) Reformas Universitarias en Argentina y la incidencia del Pensamiento Neoliberal. ¿Hacia la mercantilización de la educación superior? Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.



Capítulo IV



La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?

Elvira Isabel Cejas¹
Arturo Dábalo²

Introducción:

La Reforma Universitaria es un suceso fundamental que se da en el contexto nacional del primer gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922), y en el marco internacional de un siglo corto que impone condiciones. Antes de 1918, las universidades argentinas mantenían una concepción elitista, clerical, exclusiva de las clases altas. La Reforma rompió con ese esquema exclusivo y brindó la posibilidad de acceso de otros grupos sociales a la educación superior; al mismo tiempo se organizó el co-gobierno y garantizó la constitución de cátedras universitarias a partir del concurso.

De este suceso que surgió en la ciudad de Córdoba y se expandió por toda Latinoamérica, ¿Qué percepciones se construyen en los ámbitos educativos que anteceden a la universidad y son los formadores de los futuros estudiantes de las casas de altos estudios? ¿Qué dicen los académicos de la Reforma Universitaria? ¿Se enseña la Reforma Universitaria en las escuelas secundarias? ¿Qué lugar ocupa la Reforma Universitaria dentro de los NAP; en la propuesta curricular de Historia en la provincia de Catamarca; y en los programas áulicos? ¿Qué dicen los libros de textos de la Reforma Universitaria? y ¿Cuáles son las percepciones que manejan los ingresantes de la Universidad Nacional de Catamarca sobre la Reforma Universitaria?

Ensayo:

En este ensayo nos moviliza indagar, ¿Qué percepciones se construyen en los ámbitos educativos que anteceden a la universidad y son los formadores

1- Elvira Isabel Cejas. Prof. en Historia y Especialista en Investigación de las Ciencias Sociales. Prof. Adj. Catedra Practica II y Residencia. Facultad de Humanidades UNCa.

2- Arturo Dábalo. Ayudante de Segunda Profesorado en Historia. Catedra Practica II y Residencia. Facultad de Humanidades UNCa.



de los futuros estudiantes de las casas de altos estudios? Nuestro deseo era recuperar las percepciones, entendidas como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.³

Creemos que los futuros alumnos de la universidad entre las opciones de elegir a esta institución encargada de prepararlos para su futuro, deberían aludir a aquellos principios logrados en la reforma del 18. Esta deducción nace porque en muchos casos en la actualidad, los jóvenes del interior de la provincia y de la propia capital acceden al estudio universitario en forma gratuita, luego en las trayectorias educativas viven la posibilidad de elegir a las autoridades, poder convertirse en representantes estudiantiles, participar como veedores de los concursos de los docentes, que son sus formadores. Gradualmente van conociendo la dinámica instituida en las universidades legadas por la reforma.

Esta sería nuestra percepción de cómo se imbuyen esos jóvenes de aquel suceso que propició el quiebre de aquella universidad privativa de las clases altas, rayando en la mediocridad impuesta por la élite. En este contexto desglosamos aquel interrogante en las siguientes preguntas: ¿Qué dicen los académicos de la Reforma Universitaria? ¿Se enseña la Reforma Universitaria en las escuelas secundarias? ¿Qué dicen los libros de textos de la Reforma Universitaria? ¿Cuáles son las percepciones que manejan los ingresantes a la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) sobre la Reforma Universitaria?

¿Qué dicen los académicos de la Reforma Universitaria?

En primer lugar creemos necesario tomar en cuenta algunas producciones de la Academia que están, en mayor o menor medida, al alcance de los docentes de escuela secundaria y a los estudiantes universitarios. Si tomamos en cuenta obras que están relacionadas netamente a la investigación histórica nos encontramos con un escaso tratamiento del tema.

En la obra de Francisco Morales Padrón, “Manual de Historia Universal”, el tomo VII está titulado “Historia general de América”, y en sus 846 páginas solo hace mención a la Reforma en dos ocasiones, ambas en el desarrollo de la presidencia de Yrigoyen. La temática queda planteada como uno de los tres problemas más importantes que debió afrontar el presidente argentino:

3- Vargas Melgarejo, Luz 1994:3



*“Los principales problemas que afrontó fueron: 1) Una legislación social que regularía las relaciones del obrero con el sistema económico; 2) La transformación y consolidación del sistema económico nacional, y 3) La reforma educativa, que derivó del movimiento de Reforma Universitaria.”*⁴

Jorge Abelardo Ramos en “La Nación Latinoamericana”, dedica un apartado que no llega a completar una página. Es importante mencionar la contextualización que realiza sobre el tema y el valor intelectual que le atribuyo a tamaño evento, también caracteriza a la Reforma de la siguiente manera: *“La Reforma Universitaria expresa directamente la incorporación de la pequeña burguesía latinoamericana a la vida política del continente”*.⁵

David Rock en “El Radicalismo Argentino 1890 -1930”, no aborda la Reforma Universitaria, en la etapa que va de 1916 a 1918 solo hace referencia a las huelgas obreras.

José Luis Romero en “Breve Historia de la Argentina” presenta a Reforma Universitaria como un *“movimiento revolucionario académico”*⁶, da cuenta de la misión social que debería tener la universidad y pone en evidencia las tendencias filosóficas y metodológicas.

Moncayo, Víctor Manuel señala los desafíos de la Universidad, recuperando la senda abierta en el 18, cumplir con la misión determinada, hacerse cargo de los problemas y contradicciones que la atraviesan e intervenir apostando visiones críticas, acordes a su esencia.

Por último, la colección Nueva Historia Argentina de la editorial Sudamericana, presenta un capítulo completo en el Tomo VI. Adriana Chiroleu, autora del capítulo “IX. La Reforma Universitaria” propone un análisis desde la génesis de las universidades en Argentina, el rol que tenían dentro del sistema educativo y en la sociedad. También da cuenta de cómo los sectores medios empiezan a pujar para ocupar un lugar dentro de ella enfrentándose a la elite que defendía uno de los últimos baluartes de la tradicional colonial. En palabras breves, la autora problematiza la Reforma Universitaria y concluye: *“El tiempo demostró, sin embargo, que los sucesos de Córdoba de 1918 podían ir mucho más lejos de lo previsto; que un movimiento de esta naturaleza una vez desatado puede perdurar y expandirse sin respetar moldes prefijados. Que una universidad cerrada en la defensa de sus jerarquías y tradiciones pasadas, termina vaciándose de contenido y convirtiéndose en una caricatura de sí misma”*.⁷

4- Morales Padrón, Francisco 1975:593

5- Ramos Jorge Abelardo 2011:336.

6- Romero José Luis 2003:131.

7- Chiroleu Adriana 2000:386.



¿Se enseña la reforma universitaria en las escuelas secundarias?

Para poder conocer que se enseña en las escuelas de la Reforma Universitaria, consultamos los curriculum a nivel nacional, NAP Secundarios y curriculum de la provincia de Catamarca. En ambos documentos curriculares encontramos que no hay una enunciación del contenido de la Reforma, sino que implícitamente aparece en bloques muy amplios que dejan librada al criterio del docente de plantear esta temática en las aulas. Por ejemplo en los NAP se inscribiría en el siguiente párrafo: *capitalista internacional conservadores entre 1880 y 1930 en relación con la consolidación y crisis de los regímenes políticos conservadores/oligárquicos, con especial énfasis en la situación argentina.*⁸

De este modo, lo prescriptivo no señala a la Reforma como un tema para los primeros años de la escuela secundaria, sino que tendrá que ver con la concepción de historia que guía al docente en la selección de contenidos y propuestas áulicas. De los programas consultados la mayoría señala como tema: “primer gobierno de Yrigoyen”, no se advierte que se trabaja de este período histórico. Entonces entre lo prescriptivo y las decisiones de los docentes plasmadas en los programas no se advierte que la Reforma Universitaria se explicita como un tema a trabajar en la escuela secundaria, tal vez corresponda a lo que denominamos curriculum oculto.

¿Qué dicen los libros de textos de la Reforma Universitaria?

También analizamos algunos libros de textos presentes en las aulas de la escuela secundaria y que abordan a la Reforma universitaria (RU) en el contexto del primer gobierno de Yrigoyen. Algunos de ellos titulan “la reforma universitaria”, otros subtitulada como “el reformismo”. Los que expresan la RU, parten de caracterizar a este hecho como un problema social, un enfrentamiento de los sectores medios y bajos contra la élite dominante, remarcan la participación de los trabajadores en consonancia a los movimientos que caracterizaron esta época, y la solidaridad entre los sectores medios y bajos por satisfacer sus demandas. También señalan la proyección de este hecho en Latinoamérica y el mundo. Sólo uno de ellos refiere al manifiesto de la reforma y señala los principios: autonomía, co-gobierno; principios que instituyó la reforma en la universidad.

Nap Secundarios 2012:16.



En el libro que titula reformismo, la RU es consecuencia de los impactos económicos de la Primera Guerra, y las graves consecuencias económicas que vivía nuestro país, además de aludir a los enfrentamientos de los sectores sociales y la élite. Remarcan el protagonismo de Yrigoyen en esta reivindicación social.

De este análisis pudimos advertir que el tratamiento de la Reforma Universitaria en los libros de textos está presente, se da en el contexto del gobierno de Yrigoyen; y es desarrollado en el espacio de una carilla como mucho y a veces es un recuadro dentro de los demás conflictos que atravesó el gobierno radical. Lo valorable es que se presenta en una clave problemática, aunque el tratamiento es unidireccional.

Los libros escolares seleccionados plantean un tratamiento global de la reforma, se hacen alusiones diferentes de los logros obtenidos. Aique, por ejemplo, expresa en su tratamiento los principios de la reforma tales como, la autonomía universitaria, Concursos periódicos, libertades ideológicas. Santillana, destaca la democratización de los mecanismos de gobierno universitario/Renovación de profesores y planes de estudio. Por último, Kapelusz hace hincapié a las rupturas de los dogmas y el fin de la influencia clerical.

¿Cuáles son las percepciones que manejan los ingresantes de la Universidad Nacional de Catamarca sobre la Reforma Universitaria?

Para develar las percepciones de los ingresantes de la carrera de nuestra Facultad de Humanidades, utilizamos la entrevista grupal estructurada con cuestionario que respondieron treinta y dos alumnos, que finalizaron la secundaria entre 2010 y 2017, e ingresaron a la universidad en 2018, en este espectro podríamos distinguir:

- Egresados de la ciudad capital de Catamarca, provenientes de las escuelas públicas y de gestión privada;
- Egresados del interior (provincia de Catamarca) provenientes de escuelas de públicas y de gestión privada.

Al momento, de tomar la entrevista, los alumnos han aprobado el MAC (Modulo de Articulación Común), y por ende han podido estudiar y dialogar con docentes y otros alumnos más avanzados en las carreras y en la vida universitaria.

Se organizó un cuestionario que cuenta con preguntas abiertas acerca de la reforma e indaga sobre las siguientes categorías: año en que finalizó la



secundaria; datos de la escuela; trabajó el tema de la Reforma Universitaria; debería ser abordado este tema; los motivos para elegir la universidad; gratuidad, participación estudiantil; elección de los docentes permanencia de los principios, significatividad de la Reforma.

En relación a esas categorías podemos afirmar que los jóvenes ingresantes a la Facultad de Humanidades no han estudiado en la secundaria la Reforma Universitaria, así lo expresan:

“No tocaron el tema” (varios entrevistados)

“No recuerda haberlo trabajado en la escuela” (E. 12)

“Si, usó manuales y guías” (E. 4)

Aunque consideran que debería estar presente y ser un tema abordado en las aulas del secundario por ser el lugar previo a la universidad.

En relación a la categoría de “los motivos por lo que eligieron estudiar en la universidad”, las recurrencias están dadas en la posibilidad de alcanzar un título universitario que según sus dichos permitiría una mejor inserción en el mundo laboral, otros prestigian la adquisición del conocimiento, y otros refieren a la posibilidad que les otorga ingresar a la universidad como institución pública y gratuita. Citamos algunos de lo expresado por los jóvenes:

“Me gustó estudiar en la escuela pública y por eso elegí la UNCa”. (E. 3)

“Para obtener un título universitario” (E.4)

“Oportunidad única y accesible” (E.6)

“Motivos personales y progreso intelectual” (E.20).

En relación al conocimiento de los principios de la reforma hicimos especial énfasis en tres de ellos: la gratuidad, el procedimiento que siguen los docentes para ser docentes universitarios y los modos de participación que tienen los estudiantes en los claustros universitarios.

La mayoría, coincidió en reconocer a la gratuidad como uno de los principios de la reforma, al preguntarles desde cuando era gratis acceder, dieron respuestas insólitas:

“Desde hace mucho” (E.01)

“Desde la Presidencia de Menem” (E.14)

“Desconozco” (E.7).

De este modo, reconocían a este principio como un legado de la Reforma, aunque no lo podían contextualizar, y las respuestas evidenciaban ambivalencias y contradicciones.

En lo que respecta al procedimiento para ser docente universitario, una minoría expresó que los docentes deben concursar, mientras que los demás señalaron desconocimiento, y aludieron a procedimiento propios de otros



niveles educativos.

“Creo que concursan y lo deciden las autoridades de la Universidad” (E. 28)

“Las autoridades, o partidos políticos con su apoyo económico” (E.32)

“La junta directiva de educación” (E.20).

Acerca de las posibilidades de participación, los jóvenes expresaron que saben que pueden participar, otros lo desconocen. También, señalan al centro de estudiante como la posibilidad de participación; o la posibilidad de votar.

“Sé que en la facultad se puede votar” (E.6)

“Si, participando en partidos políticos estudiantiles” (E.8)

“No estoy informado, me gustaría saber de esto” (E.20).

En relación a la pregunta sobre la permanencia de los principios de la Reforma señalaron en su gran mayoría que la gratuidad y los concursos son los principios perennes en la universidad actual, otros plantearon un total desconocimiento del tema.

“No conozco mucho del tema” (E.29)

“Todavía permanecen” (E.27)

“Gratuidad y concursos” (varios entrevistados).

Finalmente al momento de valorar este hecho los jóvenes se expresaron positivamente y consideraron que sería un tema fundamental a abordar en el secundario puesto que es el nivel que antecede a la universidad y debería otorgar esta información para posicionarse en este nuevo nivel, además de permitirles valorar aquel suceso en favor de la sociedad en general.

“Oportunidad universal de cada persona para el futuro”. (E.8)

“Educación superior a toda la sociedad. Acierto en cuestión social y educativa” (E.12)

“Permite que todas las personas que deseen puedan seguir estudiando. El conocimiento no hay que pagarlo a nadie” (E.28)

“Es importante, porque sin la reforma muchos de nosotros no asistiríamos” (E.30).

Algunas ideas finales:

En este trabajo de indagación nos movilizó una pregunta, La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?

Pudimos encontrar tres “islas” que consideramos deben estar muy conectadas y articuladas: las investigaciones y avances de la academia; el curriculum de las escuelas secundarias; los libros de texto. Sin embargo, cada



una de ellas posee un tratamiento diferente en relación a la temática que nos interesa y en algunos casos una total ausencia. Ausencia que expresan los estudiantes que ingresan a la universidad, en este caso los estudiantes de la Facultad de Humanidades UNCa.

En nuestras búsquedas encontramos dos vertientes investigativas en el campo de la historia propiamente dicha, hay como una mirada del hecho histórico más tradicional y en el campo de la Historia de la educación, un terreno fértil en donde surgen nuevas problemáticas en relación a las investigaciones sobre la Reforma ¿Qué otras miradas podemos hacer de la reforma?

Hemos puesto en tensión lo prescrito y las hipótesis de trabajo, los programas de estudio en las escuelas, elaborados por los docentes de historia, y los libros de textos, recurso ineludible en las escuelas secundarias. En todo este devenir del curriculum la Reforma es un tema prescindible...

A 100 años de la Reforma, las “islas” permiten encontrar tensiones, ausencias, superficialidades, y nuevos interrogantes en los niveles que anteceden a la universidad y en la propia universidad. , representada en este caso por los estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades UNCa.

Lo que estamos seguros y convencidos, luego de haber realizado este trabajo es que esta temática debería trabajarse en las escuelas secundarias porque es donde están los destinatarios de las universidades públicas. Los jóvenes deben defender esta universidad pública, pero para defenderla, hay que conocerla.

BIBLIOGRAFÍA

- CHIROLEU Adriana (2000) Capítulo IX La Reforma Universitaria. Tomo VI, Nueva Historia Argentina. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
Curriculum Jurisdiccional de la Provincia de Catamarca.
MONCAYO, Víctor Manuel (2018) Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario.s/d.
MORALES PADRÓN, Francisco (1975) Manual de Historia Universal. Tomo VII Historia General de América. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.
NAP. Secundarios.
RAMOS Jorge Abelardo (2011) Historia de La Nación Latinoamericana. Ed Continente.s/d
SADER, Emir, Aboites, Hugo, Gentile Pablo. Reflexiones a propósito de



la evocación de la Reforma de Córdoba. En La Reforma Universitaria. Desafíos y Perspectivas. Noventa años después. Colección Grupo de trabajo. Clacso. Disponible enLínea:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/reformaAboite.s.pdf>

ROCK David (1997) El radicalismo en la Argentina. 1890-1930.Ed Amorrortu. Buenos Aires.

ROMERO Luis A. (2003) Breve Historia de la Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires Argentina.

VARGAS MELGAREJO, Luz (1994) Sobre el concepto de Percepción. En Alteridades. Disponible en Línea

<http://www.redalyc.org/html/747/74711353004/Anexo>

Cuestionario Entrevista destinada a estudiantes de 1º año de la Facultad de Humanidades UNC

¿Cuándo terminaste clacsa secundaria? ¿En institución?
¿Por qué elegiste seguir estudiando en la un
¿Desde cuándo es gratuita la universidad?
¿Sabías que podes participar del universitario? ¿De qué manera podes partici
¿Quién elige docentes docentes universitarios?
Teniendo en cuenta los principios de l (Gratuidad; Concurso para asumir las cáted Co gobierno) ¿Cuales de estos principios p hoy en nuestra universidad?
¿Qué significado le das a la reforma un?vers
¿Recordas si trabajaste este tema en l secundaria? ¿Qué leíste para abordar este te
¿Crees que la reforma debería ser vista en las ¿Por qué?
Después de haber respondido a esta entre valor le otorgas a la reforma?



Capítulo 4: La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?.

Final del sec	Datos de la escuela secundaria	¿Trabajó el tema? ¿Debería?	Motivos para elegir la Universidad	Gratuidad	Participación estudiantil	Elección de los docentes	Permanencia de los principios	Significatividad de la Reforma
01 2015	Capital. Preuniversitaria. "Fray Mamerto Esquivar"	No vio la Ref/ Cree que es importante.	Quería ver y aprender lo que me interesaba.	Desde hace mucho.	Si sabía. No sé de qué modo.	Ministerios de educación.	Según entiendo todos.	Igualdad.
02 2016	Capital. Pública. " Jorge Newbery"	No trabajó esto/ Si es importante para estar informado.	Lo mejor para el futuro.	Desde siempre.	No sé.	Piensa que se postulan a hacer un concurso y presentan proyecto.	Gratuidad y concurso con la práctica.	Universitario debe estar complacido. Valor muy grande.
03 2011	Capital. Pública. " Clara J. Armstrong"	No trabajó este tema/ Desconoce pero es importante.	Me gustó estudiar en la escuela pública y por eso elegí la UNCa.	Desde la última Ref. Univ. de 1918.	Si, a través del centro de estudiante.	La asamblea Univ.	Los tres principios mencionados.	Cambio que permite que cualquier persona ingrese a la universidad.
04 2013	Capital. Pública. " Clara J. Armstrong"	No trabajó este tema/ Debería enseñarse para conocer el sistema.	Para obtener un título universitario.	Desde la última Ref. Univ.	No sé.	Directivos de una institución.	Todos.	Una oportunidad única.
05 2016	Valle Viejo. Pública. "Gov. José Cubas"	Nunca abordó en la Esc/ Debería verse, para estar informado.	Por el título académico.	Desde el día de su existencia.	No sé.	La Junta de clasificación.	Todos.	Accesibilidad. Valor positivo en cuanto a la Ref.
06 2017	Capital. Pública. " Jorge Newbery"	Si un prof. de historia les comentó/ Si, me parece que todos deberían conocer lo importante que fue este hecho para la educación pública.	Oportunidad única y accesible.	No sé.	Sé que en la facultad se puede votar.	-----	Gratuidad y concurso para los docentes.	-----
07 2017	Capital. "Colegio Nacional", Turno noche	No lo han trabajado/ Conocer su importancia.	Mejorar actitudes, conocimiento y oportunidades.	Desconozco.	Desconozco.	Desconozco.	Gratuidad y concurso para los docentes.	-----
08 2011	Capital. Pública. " Clara J. Armstrong"	No recuerda/ Si debería verse, porque se aprende a valorar una educación abierta al futuro.	Futuro propio y de la familia.	No estoy seguro. Creo que 1918.	Si, participando en partidos políticos estudiantiles.	La Facultad Universitaria.	Dos.	Oportunidad universal de cada persona para el futuro.



09	2017	Valle Viejo. Pú- blica. "Gobernador José Cubas"	No lo trabajó/ Debería verse porque uno se está preparando para el nivel superior.	Los estudios de nivel superior son importantes para conseguir trabajo.	Desde la Ref. de 1918.	Participando en el centro de estudiantes.	Los cargos son por concurso.	Todos.	Uno muy grande. Los estudiantes que lucharon por los derechos. Gratuidad.
10	2017	Capital. Pública. " Clara J. Armstrong"	No lo trabajaron.	Quiere tener un futuro propio.	Desde la Ref.	-----	-----	Todos.	-----
11	2014	Capital. Pública. " Gobernador Francisco Galí ndez"	No lo trabajó, lo conoció por internet/ Debería dicitarse porque los jó- venes necesitan de este conocimiento.	Me gusta la docencia y la carrera elegida.	Desde 1918.	No sabía.	-----	Gratuidad.	Acceso gratuito a la educación. Aprovechar esta oportunidad.
12	2015	Capital. Pública. " Hipólito Yrigoyen"	No recuerda haberlo trabajado en la escuela.	Porque me gusta.	-----	Si, votando o participando de partidos poli- ticos.	-----	Todos.	Educación superior a toda la sociedad. Acuerdo en cuestión social y educativa.
13	2015	Capital. Pública. " Revolución de Mayo"	No vio/ Me parece justo que lo vean los que tienen pensado ir a la facultad.	Para tener un aprendizaje más amplio.	-----	No sabía.	No sabía.	-----	-----
14	2013	Capital. Pública. " Ramón S. Castillo"	No recuerda/ Ayudaría a los jóvenes para saber sus derechos en la Univ.	Educación terciaria. Formarme como docente.	Desde la Presidencia de Menem.	Si, desconozco.	Desconozco.	Gratuita. Elección de centro de estudiantes.	Fue una movilización para defender los derechos de los alumnos universitarios.
15	2016	Capital. Pública. " Clara J. Armstrong"	Si lo trabajó levó en libros y en internet/ Debería ser visto para valorar la oportunidad de seguir estudiando. En otros paí- ses no es posible.	Obtener un título y trabajar en esta profesión. Tener una educación de calidad.	1918 con la Ref. Univ. Dirigida por estudiantes de la UNC. En la pres de Yrigoyen.	Si lo sé, participando a través del centro de estudiantes.	Son elegidos por concurso y post grado.	Todos estos principios permanecen en nuestra universidad.	Relevante porque seguiría siendo accesible para personas con alto nivel econó- mico.
16	2010	Capital. Privada. " Del Carmen y San José"	Si lo vio en la escuela/ Si, porque tomamos noción de la importancia de lucha de estudiantes del mismo nivel.	Porque me parece una oportunidad ú- nica para acercarme a mis ideales.	1918 con la lucha de estudiantes y maestros y colaboración de Yrigoyen.	Sabía que podía participar a través de elecciones del centro de estudiantes.	Lo elige el gabinete de educación de la UNCa.	Gratuidad y concurso para acceder a las cátedras.	Gran importancia para poder acceder a una educación universitaria pública y gratuita. Agradecimiento, orgullo, valentía.



Capítulo 4: La reforma universitaria... ¿ausente o presente en las aulas del secundario?.

17	2017	Capital. Privada. "FASTA"	No lo vio/ Un poco de información hace bien.	Para dedicarme a algo que me gusta.	Desconozco.	No.	El Consejo Directivo de la Universidad.	Gratuidad y concurso.	Más participación.
18	2014	Capital. Privada. "Santa Rosa de Lima y Cristo Rey"	Si lo vio/ Si, porque es importante.	-----	1918.	Si sabía que podía participar.	Por concurso. Los dirigentes tienen un tiempo establecido.	Gratuidad.	Importancia para el país y Latinoamérica.
19	2016	Capital. Privada. "Virgen Niña"	No lo trabajó/ Es importante especialmente para alumnos del último año.	Siempre me gustó el pasado y la carrera anterior no me gustaba.	Siempre.	No sabía.	Por concurso.	Gratuidad y concursos.	No puedo darle un valor, es algo que no se mucho.
20	2013	Capital. Privada. "Padre Ramón de la Quintana"	No tocaron el tema/ Sí, debemos conocer y tener herramientas.	Motivos personales y progreso intelectual.	Desde hace 100 años.	No está informado. Me gustaría acceder a información.	La junta directiva de educación.	Gratuidad.	Un cambio para los alumnos que deseen participar.
21	2014	Capital. Privada. "Virgen Niña"	Nada.	Ser alguien en la vida, responsable. Pensar mi futuro.	Siempre.	No.	La asamblea.	-----	-----
22	2017	Capital. Privada. "María Montessori"	No.	Seguir formándome como persona y llegar a ser un profesional.	No sé.	No sabía.	Ni idea.	Algunos.	Ninguna.
23	2015	Valle Viejo. Privada. "Nuestra Señora de Guadalupe"	No recuerda/ No, es una pérdida de tiempo.	Por obligación y necesidad.	No sé.	No lo sé.	No sé.	Algunos.	Ninguna, no le otorgo valor.
24	2015	Capital. Privada. "Enrique G. Hood"	Si, usó manuales y guías/ Debe ser estudiado para comprender como las universidades sostienen un régimen democrático.	Necesidad de un título porque hoy en día es vital.	Desconozco, tal vez 1919.	Si. Uniéndome a algún partido universitario.	Desconozco.	Gratuidad.	Gran importancia para la formación Univ. sobre un hecho de gran trascendencia.
25	2015	Capital. Privada. "Virgen Niña"	No/ Si para informarse e instar a elegir la educación pública.	Por satisfacción personal y moral.	1918.	Si. Desconozco como participar.	-----	Gratuidad y concursos.	Compromiso social y humano por el futuro del país.



26	1999	Rafaela, Santa Fé. Pública. EEMPA, Escuela de Enseñanza Media Para Adultos	No/ Sí, porque otorgaría conciencia sobre la educación Argentina.	Soy arqueólogo y ahora estudio el prof. en Historia.	1949, con el primer gobierno peronista.	Si, A través de los centros de estudiantes.	Por concurso.	La Ref. no estableció la gratuidad. Si libertad de cátedra y concursos.	Es significativa, valoro el avance de la educación al conjunto de la población (el pueblo).
27	2011	Mutquín, Pomán. Pública. "San Luis Gonzaga N°63"	No/ Sí, para mejorar conocimiento.	Parte de mi fila lo hizo y me transmitieron el prestigio de la univ.	-----	Si, me comentaron.	-----	Todavía permanecen.	Importante, porque le da oportunidad a muchos jóvenes que quizás no pueden.
28	2017	Miraflores. Pública. "Jorge Luis Borges N° 44"	Ni lo mencionaron/ Sí, para que los jóvenes valoren la posibilidad de estudiar y sean conscientes de sus derechos.	Elegí historia hace tres años y la universidad porque mis profesores se recibieron allí.	No se la fecha exacta.	Si, formando parte del centro de estudiantes y participando de las elecciones.	Creo que concursan y lo deciden las autoridades de la Univ.	No estoy segura.	Permite que todas las personas que deseen puedan seguir estudiando. El conocimiento no hay que pagarle a nadie.
29	2017	Escuela pública del interior.	Jamás/ Tendrían que dar este conocimiento en las escuelas del interior.	Más carga horaria, más puntaje que un instituto.	Desde su creación.	No sé, supongo que a través de franja morada.	El que está encargado de la Univ, un director.	No conozco mucho del tema.	Debe ser importante, no todos podemos conocer ese tema.
30	2016	Anquicela, Ancasti. Pública. "Rural N° 3"	No/ Sí.	Económicamente está a mi alcance.	Desde 1918.	-----	El ministro de educación.	Gratuidad y concurso.	Es importante, porque sin la Ref. muchos no asistíamos.
31	2016	Recreo. Privado. "Inmaculada Concepción"	No/ No creo, con el correr del tiempo cada alumno llega a deducir cómo funciona el establecimiento.	Para obtener una formación profesional.	Desde la Ref.	Participando en conjunto con el centro de estudiantes.	Por concurso.	-----	-----
32	2006	Hurlingham, gba. Privada. "Sagrado Corazón de Jesús S"	No trabajó, pero si levó/ Sí, porque acompaña al alumno desde las ideas que hay en las instituciones.	Porque con un título se demuestra la formación de uno.	Desde 1816, propuesta por el radicalismo.	Si, mediante partidos políticos incluidos en las instituciones.	Las autoridades, o partidos políticos con su apoyo económico.	El concurso y la gratuidad.	Apoya a los alumnos ante un problema. En la práctica no se ve mucho porque muchos no participan.



Análisis de la Reforma universitaria en textos escolares:

Libro	Año/ editorial	Autores	presentación	Tratamiento de la Reforma			Contextualización	Recursos
				Informativo	Descriptivo	Problema/argumentativo		
1	1995/ Aique	Alonso Elizalde Vázquez	El acceso a la educación universitaria: la reforma universitaria. Una página.		Parte de un problema social entre los grupos "medios urbanos" y "élite". Estos últimos representan a una universidad cerrada antigua y mediocre. El movimiento estudiantil.	La Reforma Universitaria como promotora de nuevos movimientos en Latinoamérica (Perú, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador).	Fuentes: El Manifiesto de la Reforma. Fotografía 1972. Pestaña para pensar: promueve a la integración y la multicausalidad.	
2	1998/ Santillana	Privitello Luchilo y Otros	El reformismo En el contextos de las reformas llevadas a cabo por Yrigoyen.		Parte de un problema económico social, la redistribución de la economía después de la guerra y los conflictos entre la elite y los sectores medios. Yrigoyen y el radicalismo son el paradigma de la reforma	Se proyecta a Latinoamérica.		
3	2005/ Aique	Alonso Elizalde Vázquez; Jorge Blanco; María Victoria Caso Raquel Gurevich Aique			Ídem abordaje del año 1998.			
4	2005/ Kapelusz	"Sociedad espacio cultura siglo XX la argentina en América y el mundo". Omar Tobio, Diana Pipkin y Mabel Scaltritti	La reforma universitaria (cuadro) año 19 en la argentina. Comparte página con recuadros de la liga patriótica y la semana trágica.		Problema social y remarca los apoyos de diferentes grupos sociales e ideológicos. Devela nuevos actores. El apoyo del gobierno radical.	Logra una Entidad nacional y latinoamericana. legitimación de la		

Propuestas de Enseñanza



Capítulo V



Pasado, presente y futuro de una “hija de la Reforma”. Propuesta de enseñanza con fuentes históricas de la UNL.

Jorgelina Centurión
Marcelo Anelique
¹Mariela Coudannes

1. La recuperación de las memorias de la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional del Litoral.

La Universidad Nacional del Litoral es incuestionablemente una “hija de la Reforma Universitaria”. En Santa Fe, los primeros hitos de la lucha estudiantil se remontan a 1912 con el pedido de nacionalización de la antigua universidad provincial. En ella se destacaron tempranamente Alejandro Grüning Rosas, Pablo Vrillaud, Horacio Varela, Humberto Gambino, Mariano Tissebaum y Ángel Nigro pero no fueron los únicos. El “anacronismo” de la institución era cuestionado por numerosas asociaciones y círculos intelectuales que fueron activos en la conformación de un movimiento que se radicalizó por los sucesos de Córdoba (Centurión, 2008). En sus casi cien años de vida, la mención a la tradición reformista en la UNL ha sido constante pero de ningún modo uniforme en su adecuación a nuevos contextos y perspectivas. Una mirada crítica habilita interrogantes profundos sobre el cumplimiento y vigencia de sus objetivos, así como el lugar que tiene la reflexión sobre los desafíos que plantea el futuro. En ocasión de cumplirse el 90 aniversario de la Reforma el Rector de la Universidad Nacional del Litoral expresaba:

“La creación de la UNL en 1919 significa la materialización de los principios y postulados de la Reforma de 1918, y la convierte en la primera universidad nacional reformista desde su nacimiento, por lo que podríamos afirmar que todos los componentes centrales de la cosmovisión reformista son los que configuran su ADN, y los que a lo largo de su rica historia han determinado el sentido y la legitimidad de las prácticas llevadas adelante en

1- Cátedra: Didáctica de la Historia y Práctica Docente - Universidad Nacional del Litoral.
E-mail: j_centurion@hotmail.com, marceloandelique@yahoo.com.ar, macoudan@fhuc.unl.edu.ar



ella. (...) En aquellos primeros años del siglo XX la exclusión operaba en la política: nuestra propia Universidad es hija del movimiento democratizador que dejó atrás el sistema oligárquico; hoy, la Universidad tiene que enfrentar sin demoras otro tipo de exclusión: la exclusión social, producto de la desintegración de los sistemas económicos que han dejado a millones de argentinos en la intemperie de la marginalidad y la pobreza”. (AAVV, 2008:18-19;20)

Sin embargo, no siempre hubo consenso respecto de lo que siguió a las primeras jornadas “gloriosas” y de los resultados que se obtuvieron a lo largo del tiempo. Si bien con factores constantes -los embates a la autonomía por ejemplo- las mutaciones de época generaron sus propias incertidumbres, y la mirada al pasado no siempre proporcionó respuestas certeras. A pocos años de la creación de la universidad nacional surgieron las críticas por parte de quienes deploraban ciertos “excesos” en la democratización y en contrapartida los que advertían sobre la mera permanencia de tradiciones “vacías de ideales”². Si bien los actores y los contextos cambiaron a lo largo de un siglo, el debate siguió girando en torno a las mismas preguntas. La joven editorial universitaria publicó obras vinculadas al tema y continúa haciéndolo³.

En el año 2004 se crearon el Programa "Historia y Memoria de la Universidad" (Dirección de Comunicación Institucional del Rectorado) y el Archivo Histórico (Dirección de Cultura) que pasaría a ser albergado en 2008 por el Museo Histórico “Marta Samatan” (<http://www.museohistoricounl.com.ar>).

En los últimos años se ha producido una significativa tarea de socialización de materiales de estas colecciones recuperados por narrativas institucionales que se plasmaron en formato de periódico, como *El Paraninfo* impreso y digital⁴ o las series de fascículos “Divulgación histórica de la UNL” y “Manifiesto Litoral”.

Por último, debe mencionarse que la web institucional cuenta con una sección especial dedicada a la conmemoración del centenario (<http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/>) en el que se evocan sus principios (cogobierno, autonomía universitaria, universidad y ciencia, asistencia libre-docencia libre, extensión universitaria, ayuda social al

2- Ver Coudannes Aguirre, M. (2013). Alcides Greca y su aporte a la construcción de identidades en el Litoral santafesino. Anuario de la Escuela de Historia Virtual, 4, 153-170.

3- Se pueden consultar los catálogos de la Biblioteca Pública y Popular “Dr. José Gálvez” (<http://web1.unl.edu.ar/bibliotecagalvez/>) y a la Biblioteca “Pablo Vrillaud” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (<http://www.fcjs.unl.edu.ar/biblioteca/>)

4- http://www.unl.edu.ar/noticias/products/view/el_paraninfo_136



estudiante, publicidad de actos universitarios, educación laica y acceso libre, relación obrero-estudiantil) y que alberga numerosos recursos (fotografías, videos, breves fragmentos informativos, línea temporal de acontecimientos institucionales entre 1912 y 1938), y links a redes sociales.

2. Sobre los cambios en las concepciones museológicas y las condiciones de posibilidad de una didáctica alternativa.

Los museos nacieron bajo la impronta del positivismo y el historicismo, desde el cual se imponía a los objetos un único significado y donde el receptor no cumplía papel alguno. Este se limitaba a observar como sujeto pasivo lo que allí se mostraba. Pero hacia la década del sesenta/setenta, nació la denominada museología crítica, que entendía al museo como un instrumento al servicio de la comunidad, como medio de comunicación (Bondone, 2010). En una obra ya clásica sobre teoría, praxis y utopía de los museos, Aurora León apuntaba:

“La civilización occidental ha heredado la idea tradicional de que el museo es algo inaccesible y lejano... barreras que también están conformadas por el *distanciamiento entre el pasado y presente históricos* (...) La gran tarea de la Museología es acabar con el anquilosamiento, con la forma ficticia de sobrevivir, alimentados (tanto público como objetos) con modelos ya anticuados y decadentes, descubrir los campos de encuentro favorables para la comunicación artística y *establecer relaciones vivas entre los elementos constitutivos del museo*. (...) Parece ser que una de las metas más claras que se tiene propuesta la Museología es la *abolición de las fronteras sociales*, el libre y voluntario acceso de toda la sociedad al museo” (León, 1978:67, 70, 76. Las cursivas son nuestras)

Desde esta nueva perspectiva, los museos se configuran como centros de intercambios y participación democráticos. Dejan de ser un lugar donde solo se muestran objetos y el espectador es un mero receptor, el público cobra un papel activo. Sin embargo, esta forma de pensar al museo en la sociedad se enfrenta a dos obstáculos fundamentales: por un lado, a las resistencias provenientes de las propias instituciones museológicas que se resisten a cambiar bajo la impronta de concepciones tradicionales que no terminan de morir; por otro lado, la representación generalizada de que en el museo solo encontraremos un pasado muerto, que obtura la posibilidad de pensar en otra forma de vincularse con el mismo. Estos obstáculos no son casuales, encuentran su explicación en



una configuración histórica de los museos, que en Argentina nacieron al calor de la formación del Estado y de la necesidad de crear una nación a finales del siglo XIX, la gestión “desde arriba” legitima al poder. De esta manera, se fueron haciendo al compás del proyecto político y económico de la elite liberal y “...cumplieron un papel pedagógico en la construcción de un imaginario colectivo sobre la nación bajo el paradigma del progreso cientificista” (García, 2016:154).

No obstante, aunque esta impronta sigue presente en la mayoría de los museos, hay un cambio paulatino que se viene dando en los últimos años en varias ciudades del país. Por ejemplo, *La noche de los museos* que se lleva a cabo en la ciudad de Santa Fe y que emula a la que se inició en Buenos Aires, se ha instalado como una muy buena propuesta que democratiza el conocimiento y acerca a la población a instituciones que generalmente han sido parte de la cultura de las élites.

La Universidad también se ha hecho eco de estas nuevas perspectivas museológicas vinculándose con la sociedad, en varios casos, gracias al desarrollo de la extensión universitaria, como el Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” (UBA), el Museo de Antropología (UNC) o el Museo Integral de la Reserva de Biosfera de Laguna Blanca (UNCa) con sus programas de apertura a la comunidad que posibilitan una real apropiación de su patrimonio. Las estrategias apuntan a socializar saberes pero también a incorporar otros componentes -emociones, sensaciones- que configuran otro tipo de experiencias.

El último plan estratégico de la UNL le atribuyó al Museo “Marta Samatan” el propósito de recuperación y conservación de objetos materiales pero también la divulgación y el fortalecimiento de identidades de la comunidad universitaria. Se estableció un esquema de colaboración intra e interinstitucional en el que se menciona a las escuelas secundarias de su dependencia. Sin embargo, la propuesta didáctica interactiva -“Juego Reformistas”- elaborado en colaboración con la Federación Universitaria del Litoral en 2015⁵, no supera el imaginario tradicional sobre el proceso histórico. Tiene principalmente el propósito de informar sobre el caso santafesino, menos conocido en el escenario nacional, puntualizando en los orígenes, trayectorias y principales ideas de sus varones más destacados.

Al margen de esto, creemos que el museo tiene un potencial educativo muy importante ya que permite que los estudiantes puedan trabajar con el patrimonio que allí se encuentra. Al respecto nos proponemos en este trabajo

5- <http://www.museohistoricounl.com.ar/interactivos.html>; <http://reformistasunl.bitballoon.com/>



construir una propuesta metodológica que permita pensar y reflexionar sobre ello desde una perspectiva que considera a lo material como parte de una cultura viva y que como tal, dialogue con otras voces (no solamente los líderes del movimiento, sino también las mujeres, los obreros, etc.) del pasado y del presente. Creemos que a través de una propuesta problematizadora se puede promover la participación social y la apropiación crítica de la información histórica que contiene el museo partiendo del hecho de que la educación superior universitaria es de y para todos/as. No siempre fue así, no siempre es valorada de este modo en la actualidad ni es accesible a todos los grupos sociales. En tal sentido, pensamos que es posible partir de ejes claves, proponer actividades de empatía y dramatizaciones, estimular la producción gráfica y escrita, y en una etapa más avanzada, generar acciones de voluntariado como hacen los museos comunitarios.

3. Propuesta didáctica.

Nuestra propuesta toma como punto de partida el reconocimiento de la existencia de corpus documentales reunidos por el propio Museo Histórico para la reconstrucción de los aspectos locales de una tradición que valoriza el pasado de la institución y que legitima acciones presentes. Asimismo, este importante repositorio ha diseñado, articulado y desarrollado proyectos expositivos, interactivos, en ocasiones lúdicos, que evocan expresamente el extensionismo primigenio. Sin embargo, el mayor énfasis se ha puesto en recuperar las voces de los principales actores en clave conmemorativa y principios declarativos que suelen visualizarse como atemporales o estrictamente continuistas. La perspectiva que adoptamos en el planteo de las actividades didácticas está vinculada, en cambio, a la Museología Social, entendida por Mário de Souza Chagas como “un conjunto de prácticas que articulan las ideas de memoria, patrimonio y cultura viva, a lo largo del tiempo combinando pasado, presente y futuro”, y a los museos como lugares atravesados por el olvido y el poder.⁶

Secuencia de clases.

Clase 1: Hombres (y mujeres) reformistas.

6- Entrevista a Mário de Souza Chagas: "La museología que no sirve para la vida no sirve para nada", por Bibiana Fulchieri para *La Voz* de Córdoba, 11-12-2017, disponible en <http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/la-museologia-que-no-sirve-para-la-vida-no-sirve-para-nada>

- Una introducción a la Museología Social. Conceptos, prácticas y experiencias directas de la Museología Social. Disertante: Mário de Souza Chagas. En <http://trabajadoresdemuseos.blogspot.com.ar/2015/05/una-introduccion-la-museologia-social.html>



Poco tiempo atrás, durante la sesión ordinaria de memoria y balance de la Asamblea Universitaria de la UNL, un representante estudiantil evocó momentos de la historia institucional parafraseando la conocida frase de Gabriel Del Mazo de 1940: “La Universidad Nacional del Litoral tiene una prenda gloriosa que le es propia: fue levantada por muchachos”. Este enunciado, repetido reiteradamente por los rectores de la democracia, generó revuelo (y respuesta) en algunas de sus compañeras, algo impensable varios años atrás. No deja de llamar la atención que en una universidad con matrícula altamente feminizada, la presencia de las mujeres en cargos directivos y de gestión sigue siendo minoritaria. En los últimos comicios, por ejemplo, resultaron electos para los decanatos siete varones y tres mujeres y en vicedecanatos se registró la misma proporción. Los cargos de rector y vicerrector nunca han sido ocupados por mujeres.

Cabe reflexionar entonces sobre la escasa visibilización de las mujeres en los procesos reformistas, y en la reconstrucción de las memorias institucionales, yendo a las fuentes primarias disponibles.

Leí los siguientes extractos de la **Gaceta Universitaria**, un periódico estudiantil fundado en 1918 como vía oficial de expresión oficial de la Federación Universitaria de Córdoba, y luego respondí:

1. ¿Qué concepción del rol de la mujer se expresa en cada uno de los fragmentos que se exponen a continuación? ¿Cuáles son sus principales diferencias? ¿Te identificás con alguna de ellas? ¿Por qué?
2. Si pudieras escribir una réplica a los que escribieron estas noticias, cuál sería y qué les dirías.

La Gaceta Universitaria, año I-1918, N° 3, página 4.

Un catedrático privilegiado

Indiscutiblemente, el doctor Duceschi es un profesor favorecido, no porque su curso de Psicología Experimental tenga una concurrencia numerosa, sino por la calidad del auditorio.

En efecto, en las butacas del anfiteatro de la Escuela Práctica toman asiento, durante las disertaciones del sabio maestro, encantadoras niñas que dan al severo hemiciclo un aspecto seductor.

Casi estaríamos por afirmar que las bellas oyentes del doctor Duceschi distraen la atención de sus discípulos: ¡tan bellas son!



¿Esta concurrencia femenina será sintomática de una aspiración cultural, de “esnobismo” o de curiosidad? El tiempo dirá, cuando el maestro entre en un campo más técnico y las bellas niñas no puedan disimular el sueño...

La Gaceta Universitaria, año II-1919, N° 18, página 5.

Emancipación civil de la mujer

La Asociación Femenista Nacional ha presentado una nota a la Cámara de Senadores solicitando el despacho del proyecto de ley sobre la emancipación civil de la mujer. En legislación, como en todas las cosas, vamos a la zaga del mundo (...), en el nuestro está poco más considerada que un mueble o un bien raíz.

(...) La mujer en la guerra ha demostrado tanto valor como el hombre, en todas las manifestaciones sociales, hasta en el heroísmo se ha mostrado tan grande como él. Las industrias durante los largos años del conflicto fueron movidas por brazos y cerebros femeninos, y hasta hubo batallones de mujeres que supieran morir temerariamente acompañando a sus maridos e hijos. El mundo ha progresado siglos en pocos años y este progreso ha arrastrado a la mujer. Vamos hacia un humanismo integral.

Si bien la mayoría de los discursos institucionales siguen reproduciendo la visión del protagonismo masculino de la Reforma, al menos en sus primeros momentos, los estudios disponibles reconocen también la aparición de figuras femeninas relevantes. Puede resultar interesante entonces reflexionar sobre la pertenencia social de las que lograron destacarse.



ARCHIVO HISTÓRICO

>> LOS QUE HICIERON HISTORIA

Ángela Romera Vera, *la primera mujer extensionista*

Ocupó un rol central en el entonces Instituto Social, transformado en esta década en Departamento de Extensión Universitaria. Su rol fue fundamental en la creación del Instituto de Cinematografía. Su papel se destacó entre las mujeres de su época.



Ángela Romera Vera fue –junto con el rector Gollán- uno de los pilares que sostuvieron al Instituto de Cinematografía al interior de la UNL: “Buscamos a través de él una nueva forma de comunicación con nuestro pueblo en su dimensión real”, escribió la referente.

Romera Vera, inmigrante española venida por causa de la Guerra Civil, había cursado estudios en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid, y llegada a Santa Fe convalida su título de abogada. En 1940 recibe el grado de doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, la misma Facultad en la que será profesora titular de la cátedra de Sociología y adjunta interina en Filosofía del Derecho, directora del Departamento de Sociología y consejera por el claustro docente, tanto en el Consejo Directivo de esa Facultad como en el Consejo Superior de la UNL. (...) Bajo su dirección el Instituto Social alcanza uno de los períodos más trascendentes: cursos, charlas, publicaciones y ciclos de Cine Educativo, a través de los cuales se realizan proyecciones en escuelas primarias, instituciones barriales y localidades de la provincia.”

Divulgación histórica de la UNL (fascículos mensuales).

Nº 4, julio de 2009: “La década del 50: de la inestabilidad política a la recuperación de la Universidad autónoma”.

Para pensar: A juzgar por su atuendo en la fotografía y datos de origen y formación, ¿a qué sector social pudo haber pertenecido Ángela Romera Vera? ¿Por qué te parece que logró destacarse en “entre las mujeres de su época”?

No nos olvidemos de otra mujer significativa en la historia santafesina, la que da su nombre al Museo Histórico.

Buscá información en el material impreso y digital que ha publicado la universidad y luego respondé: ¿Quién fue Marta Samatan (1901-1981)? ¿En qué ámbitos se desarrolló? ¿Cuáles fueron sus luchas? ¿Por qué y cómo logró destacarse? ¿Conocés algunos ejemplos actuales que se le asemejen? Redactá un breve párrafo.

.....
.....
.....
.....




Clase 2: Hombres (y mujeres) reformistas – Continuación.

No podemos cerrar la temática iniciada en la clase anterior sin hacer referencia a la figura de Pablo Vrillaud (1897-1925). En 1918 se incorporó como estudiante de Derecho a la entonces Universidad Provincial de Santa Fe. Recién iniciada su carrera universitaria fue enviado como delegado al Congreso Nacional de estudiantes de Córdoba, y cuando regresó a Santa Fe fue elegido presidente de la Federación Universitaria del Litoral.

>> LOS QUE HICIERON HISTORIA

Pablo Vrillaud

Fue uno de los más activos forjadores del movimiento de la Reforma; un santafesino aguerrido que supo representar con dignidad incuestionable a los estudiantes argentinos, aquí y en el mundo. Murió en un accidente automovilístico en Margarita, provincia de Santa Fe, el 13 de septiembre de 1925, cuando tenía 28 años, cursaba el último año de Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y era director de la Biblioteca de esa facultad, que justamente hoy lleva su nombre en su honor. En el bolsillo del saco que llevaba puesto el día de su muerte se encontró un poema de los que solía escribir con su pluma avezada, y que terminaba con el presagio de lo que fue su trágico final: *Mi alma es un velero que se pierde / Es tal la hostilidad de esta partida.*

El actor Jorge Ricci imaginó este encuentro, que lo pinta como lo que era. 

Divulgación histórica de la UNL (fascículos mensuales).
Nº 1, abril de 2009: “Santa Fe en 1919: Una ciudad que comienza a ser ciudad”.



n el año 1995, se editó una biografía, algunos de sus poemas, fragmentos de discursos y recuerdos de quienes lo conocieron. Casi ochenta años después, volvía a convertirse en un referente del movimiento estudiantil.

“Corren los peores tiempos para el país. Los peores de los últimos años para la Universidad. Necesitamos de aquellos otros jóvenes, revolucionarios de mayo, reformistas del 18. Editar el libro de la vida de Pablo Vrillaud no sólo es un homenaje, es una declaración de principios”. *Palabras del presidente del Centro de Estudiantes de Derecho sobre el libro de Lanteri, C. (1995). Pablo Vrillaud. Líder de la juventud. Santa Fe: UNL.*

El alma de un niño. Por Juan José de Soiza Reilly

Conocí a Pablo Vrillaud subido en una mesa. Los brazos abiertos. Los ojos chispeantes. La voz de clarín.

- ¡Debemos ser inexorables con los enemigos de la juventud!

Era en el patio de un colegio. Y, ¡vive Dios! que aquel muchachito magro y fantástico, defendiendo a la juventud en el patio de una escuela, me produjo la impresión dolorosa de un perro que ladrara a la luna.

- ¡Mal debemos vivir en las escuelas –me dije-, cuando la juventud necesita la defensa de un niño!

Y era cierto.

Pasaron los años. Y aunque yo viera a Pablito Vrillaud rodeado de paisajes ajenos a la escuela, le seguía viendo con los brazos abiertos. Los ojos chispeantes. La voz de clarín...

Si este niño admirable hubiera podido llegar a ser viejo, habría sido joven de eterna y sana primavera. Tenía una de esas almas que no envejecen nunca. Parecía un desilusionado: era, sin embargo, un constante creador de ilusiones. Parecía un feroz iconoclasta: era un poeta... Sólo así se explica que haya dejado en la vida de sus compañeros y de sus amigos una huella tan honda y sólo así se explica que sus propios enemigos de ayer, lloren sobre su tumba.

Buenos Aires, agosto de 1926.



“Las revoluciones se aprenden y se enseñan en los hechos, que son algo así como el alma de la vida. No olvidemos que la lucha social es paralela a la universitaria. Proyectemos nuestra acción desinteresada al pueblo que nos espera y que aguarda siempre. Él quiere saber lo que soñamos, lo que pensamos, para soñar juntos, pensar y obrar solidariamente. (...) Ya lo dijo la democracia rusa, el triunfo solo está en el trabajo. (...) El año que se inicia sea fructífero. Que el triunfo de la juventud proclame el triunfo de la universidad.”

Discurso pronunciado por Pablo Vrillaud en el Acto Inaugural de la Facultad de Derecho. En Lanteri, 1995: 73-4.

Imaginate un encuentro con Pablo Vrillaud: ¿qué sensaciones y emociones “agitaban” sus acciones y sus palabras? ¿Qué le dirías, qué le preguntarías en relación con su pensamiento sobre la educación? Elegí un/a compañero/a para realizar la dramatización.

Clase 3: La sociedad de la Reforma. Acercamiento al “pueblo”, extensión y cambio social.

Leé la siguiente fuente en La Gaceta de Córdoba referida a la reforma en Santa Fe y resolvé:

1. Marcá en el texto las palabras y/o expresiones que describan a la Santa Fe tradicional que cuestionan los estudiantes.
2. ¿Qué cambios introdujo la revolución del 18 que transformó a la “ciudad dormida”?
3. Elaborá un texto que explique el título “Santa fué”.
4. ¿Qué otro título propondrías? Escríbilo.

La Gaceta Universitaria, año II-1919, N° 21, páginas 1 y 2.

Santa fué.

La ciudad de Garay, que fuera la segunda Roma Argentina, ha experimentado el más grande de los sacudimientos, que ha hecho



estremecer en hondas convulsiones el armatoste de sus prejuicios milenarios y la raigambre de sus dogmas, que empequeñecían el espíritu y hacían de los hombres siervos incondicionales de lo abstracto y verdaderos fantasmas que ambulaban en las negras noches de la inconciencia.

A su juventud universitaria, hermana nuestra, en aspiraciones e ideales, debe el pueblo de la claustral *Santa fué* su resurgir glorioso, puesto que ella, al empuñar férreamente la piqueta que derriba, horada y levanta, inició la más hermosa cruzada del pensamiento, llevando a la ciudad dormida, todo el calor de sus convicciones incontaminadas, todo el ensueño de sus veinte años, y toda nuestra sabia enseñanza de la revolución del 18, sin precedentes en la historia de los movimientos universitarios (... con la más caballeresca de las armas, *la justicia y la hombría*). (...) la calma silenciosa trocóse en alegre despertar y la estudiantina bulliciosa llenó el ambiente con sus vítores y cantos, y el pueblo púsose de fiesta.

La causa de la justicia y de la libertad venció a la rutina y al estancamiento, y el pueblo hoy grande por la conciencia de sus deberes y derechos, entra de lleno en la vida democrática, después de haber salvado las vallas del fanatismo y de la corrupción clero-social.

A continuación, leé las siguientes fuentes y respondé:

¿Para qué debe servir la Universidad? Imaginá que sos un estudiante reformista y tenés que elaborar un folleto (volante) para explicar a otros estudiantes el rol de la universidad en la sociedad, ¿qué escribirías?

La Gaceta Universitaria, año II-1919, N° 15, página 6.

La voz del pueblo

Entre las múltiples manifestaciones de simpatía con la que ha sido honrada “La Gaceta Universitaria” desde su aparición, destácase por su alto significado, la de la Federación Obrera Local Cordobesa. En nombre de ella, nos dirige una carta estimulante su secretario general, ciudadano Pablo B. López, en la que dice que esa poderosa entidad desea cooperar, en la forma en que lo ha hecho, “a la realización de los ideales que se ha propuesto la juventud estudiosa y progresista”. Agradecemos y retribuimos cordialmente el saludo de los compañeros trabajadores, es decir, de los compañeros patriotas de verdad.



La Gaceta Universitaria, año II-1919, N° 19, página 6.

Extensión universitaria.

(...) Un programa amplio de Extensión Universitaria solo puede ser realizado por hombres jóvenes y llenos de entusiasmo, pues sabido es que toda campaña en este sentido está llena de desengaños e implica muchos sacrificios. El fin de la Extensión U. debe ser la cultura de las clases pobres. Las instituciones que no trascienden al pueblo no tienen razón social de ser; de ahí que una inteligente vulgarización daría el timbre de popularidad que hoy tanto les falta a nuestras universidades medioevales.

(...) No creemos en las ventajas ni en la utilidad inmediata de una extensión verificada en los locales de la Universidad, estos son cosa muerta se ha repetido hasta el cansancio, extraños absolutamente para el pueblo, podrán concurrir a ellos los mismos estudiantes, que es a quienes menos falta les hace la Extensión, pero las masas nunca irán. Hay que bajar al corazón del pueblo, en la plaza pública, en los locales obreros, en la biblioteca, etc., etc. **Retomemos el ejemplo del Instituto de Cine para pensar continuidades y rupturas en el tiempo.**

En 1958 se realizó *Tire Dié*, fue hecha por los alumnos, bajo la dirección de Fernando Birri y con la colaboración de los vecinos del barrio Tire Dié. Mirá la película en su versión remasterizada, que fue producida en el Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral (https://www.youtube.com/watch?v=QS2eTbys_UA) y respondé:

1. ¿Por qué se puede afirmar que “la Universidad miraba críticamente el contexto social del que era parte” a través de la película?
2. ¿En qué imágenes, datos y/o relatos de la película se expresaba la crítica a la sociedad?



>> PASÓ ACÁ



La proyección de *Tire dié*

El filme de Fernando Birri fue un acontecimiento social de gran trascendencia en la época: convocó a cuatro mil personas que vieron la película, entre las cuales estuvo nada menos que Sábato. Pero también mostró que la Universidad seguía mirando críticamente el contexto social del que era parte.

Divulgación histórica de la UNL (fascículos mensuales).
Nº 4, julio de 2009: “La década del 50: de la inestabilidad política a la recuperación de la Universidad autónoma”.

Para cerrar las tres clases te proponemos seguir reflexionando: ¿Cuáles fueron los principales logros de los y las reformistas en el último siglo? ¿Qué cuestiones están pendientes o deben re-pensarse?

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2008). La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Buenos Aires: Eudeba.
- BONDONE, T. E. (2010). Museos, Memoria y Educación III. Una comunidad de aprendizaje. Vol. Identidad y Memoria, proyecto 2.c Bicentenario, en <http://www.goethe.de/ins/ar/cor/prj/bic/vol/es5967974.htm>
- CENTURIÓN, J. (2008). 90 años de Reforma Universitaria. Surgimiento, proclamas y actores de la gesta. Santa Fe: UNL.
- GARCÍA, R. (2016). Museos, imaginarios y memorias en la «escenificación» de la historia. *Culturas*, 10, 151-172.
- LEÓN, A. (1978). El museo. Teoría, praxis y utopía. Madrid: Cátedra.



Capítulo VI



Romper nuevas cadenas: entre los legados de la Reforma de 1918 y los futuros posibles

Victoria Tortosa¹
Florencia Monetto²
Laura Chauerba³

RESUMEN:

El actual diseño curricular de la provincia de Córdoba en sus fundamentos asume y promueve, entre otras cosas, la formación de un estudiante crítico de la realidad, con sus posibilidades de participación, modificación y transformación. Una perspectiva donde los sujetos y actores sociales tienen capacidad de acción y decisión a través de las múltiples relaciones que establecen entre sí, expresadas en conflictos y consensos⁴.

Sin embargo, como afirma Pagés, al profesorado le cuesta repensar sus prácticas para facilitar que el alumnado aprenda a ser un pensador reflexivo y crítico, donde la obsesión por programas cargados de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos para profundizar en la complejidad de los saberes históricos⁵.

1- profesora en Historia; docente de nivel medio, profesora adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia, miembro del Proyecto de Investigación titulado "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia", dirigido por la Lic. Susana Ferreyra.

2- Profesora en Historia; docente de nivel medio, profesora adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia, miembro del Proyecto de Investigación titulado "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia", dirigido por la Lic. Susana Ferreyra.

3- Profesora en Historia; docente de nivel medio, profesora adscripta en la cátedra Seminario-Taller de Práctica docente y Residencia, miembro del Proyecto de Investigación titulado "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia", dirigido por la Lic. Susana Ferreyra.

4- Diseño Curricular de la educación secundaria, *Separata* ciclo básico y orientado, Historia; en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>.

5- PAGÉS BLANCH, JOAN: "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía" en *Reseñas de la Enseñanza de Historia* n° 7, Octubre 2009, p. 10.



En el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria y con una *separata* del diseño curricular que propone posibles abordajes desde un enfoque de Historia Local, la propuesta de enseñanza que desarrollaremos en este trabajo supone el compromiso de incorporar en nuestras prácticas contenidos significativos para el aprendizaje de nuestros alumnos.

Como contenido escolar, la enseñanza de la Reforma Universitaria de 1918 nos permite trabajar con categorías históricas como el cambio social, el lugar de los actores sociales en los procesos históricos, el conflicto social, la causalidad histórica, la temporalidad, la relación pasado/presente/futuro, entre muchas otras categorías que favorecen el ejercicio de lectura de la realidad en clave histórica.

La propuesta, entonces, abordada desde la perspectiva de la Nueva Historia Política y la Historia Local estará pensada para alumnos de la escuela media de Córdoba, y trabajará a lo largo de 5 clases la Reforma Universitaria de 1918 en el marco del proceso de 'ampliación democrática' y el ciclo de protestas de distintos sectores -con sus alcances y límites- que se abre en Argentina a partir de la sanción de la ley Sáenz Peña en 1912. La metodología del trabajo estará enfocada en el acercamiento conceptual y teórico del contexto histórico de principios del siglo XX, para luego poner en juego las categorías trabajadas en el contexto actual en que viven y se relacionan los alumnos.

Introducción

En este trabajo presentamos una secuencia didáctica pensada para el 5° año de educación Secundaria del ciclo Orientado de la Provincia de Córdoba. El contenido a construir que se toma como eje es recuperado de la propuesta curricular: “la comprensión de los acuerdos y conflictos que se presentan en la interacción entre los nuevos actores sociales y políticos, en el marco de los procesos de democratización en Latinoamérica y Argentina”⁶. En este sentido, “el análisis de la Reforma Universitaria en el marco del ciclo de protesta de las clases medias en la disputa de participación política frente a las elites gobernantes”, es tomado como el acontecimiento protagonista, no sólo por considerarlo fundamental para la transmisión de ciertos aspectos claves de este proceso histórico, sino también por cumplirse 100 años de la misma y encontrar imprescindible un trabajo con los alumnos de los últimos años del secundario en torno a los legados de la Reforma para transformar el presente en que habitamos.

Diseño Curricular de la educación secundaria, *op.cit.*, pág 24-25 “ión democrática de la ciudadanía” en *Reseñas de la Enseñanza de Historia* n° 7, Octubre 2009, p. 10.



Fundamentación

Enfoque Teórico-Methodológico

Las preguntas sobre qué enseñar y cómo hacerlo en el campo de las Ciencias Sociales están omnipresentes en toda práctica docente que se digna de ser reflexiva; el trabajo con la realidad social nos interpela como docentes y nos hace conjugar trabajo analítico a la hora de pensar en nuestras clases y posicionamiento teórico epistemológico, ya que los profesionales de la educación en Ciencias Sociales debemos trabajar con el insumo de lo social contingente inmediato, lo que nos toca como sujetos insertos en un determinado contexto, una determinada realidad social que nos constituye y a la cual constituimos, en palabras de Silvia Finocchio⁷ el docente de Ciencias Sociales debe traer a la superficie lo que no se ve a simple vista.

Así se conjugan en la tarea del docente de Ciencias Sociales las miradas amplias de su campo disciplinar, en relación con el campo de las Humanidades y atendiendo a las nuevas perspectivas didácticas. Entendemos que, tomando las palabras de Pilar Benejam, “lo relevante para la enseñanza es que el alumnado sea cada vez más consiente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas⁸.” Siguiendo esta línea teórica, consideramos a la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo privilegiado de transmisión de la cultura, que debe ser capaz de proporcionar herramientas a sus estudiantes para la comprensión del mundo que los rodea, y a partir de la comprensión de esa complejidad ser capaces de nutrir las miradas con conceptos que les permitan desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo, conceptos que son históricos, es decir, que construyen los hombres en un tiempo y en un espacio determinados y tienen un sentido y una direccionalidad; ser capaces de reconocer estos sentidos y analizar su posición es lo que nos permite, en definitiva vivir en y para la pluralidad. Creemos que es nodal poner el énfasis en los aspectos cognitivos, didácticos y disciplinares de la enseñanza de las Ciencias Sociales, para que nuestros estudiantes puedan, no sólo ser conocedores de contenido histórico, sociológico, antropológico, económico, etc.; sino que también tengan herramientas para comprender mejor el mundo en el que viven, proyectan, comparten y forman parte, sin perder de vista la complejidad que nos rodea y de la cual formamos parte.

Como contenido escolar, la enseñanza de la Reforma Universitaria de

7- FINOCCHIO, Silvia: *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel. Serie FLACSO, 1995.

8- BENEJAM, Pilar: “Las finalidades de la educación social” en Pilar Benejam y Joan Pages (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Ed. Horsori. Barcelona, 1997, Capítulo II p.41,



1918 nos permite trabajar con categorías históricas como el cambio social, el lugar de los actores sociales en los procesos históricos, el conflicto social, la causalidad histórica, la temporalidad, la relación pasado/presente/futuro, entre muchas otras categorías que favorecen el ejercicio de lectura de la realidad con mirada crítica que permita a los alumnos desarrollar una actitud de compromiso social.

En este sentido para la propuesta de enseñanza aquí presentada el eje metodológico se centró en la concepción crítica de las Ciencias Sociales, tomando como centro de su análisis los actores sociales y la reivindicación de la historia local/regional.

A partir de este encuadre sabemos que con la Historia social ingresan a la Historia las voces de los protagonistas por mucho tiempo postergados, en esta propuesta serán los estudiantes. Se espera entonces resignificar el sentido previo que tengan los alumnos a quienes va dirigida la propuesta y permitirles ver las formas en que los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social de la que son parte. Esta renovación de la Historia como disciplina posibilitó el paso desde la historia de los grandes hombres al estudio de las estructuras y las clases y, finalmente, en los últimos 40 años, dio lugar a los hombres y mujeres, a los sujetos, como protagonistas de la historia. No se trata de temas ni objetos nuevos sino más bien de una nueva mirada o un nuevo abordaje analítico⁹.

Con respecto a la Historia Local, este enfoque es valioso en la medida que la mayoría de los abordajes están contruidos desde una mirada nacional o, más bien, centrada en la realidad bonaerense y que, proyectándola como explicación general, ha minusvalorado el análisis de otros espacios regionales o locales, limitando así la total comprensión y complejidad de los procesos sociales. En este contexto, lo local, lo regional y lo nacional pudieron dejar de entenderse en una lógica jerárquica que reduce la mirada sólo para encontrar lo anecdótico, las tradiciones y costumbres o lo excepcional, para dar paso a explicaciones donde el propósito no es sólo ni principalmente un simple análisis de la localidad, sino más bien el estudio de determinados problemas, acciones, conflictos o experiencias *en la localidad*¹⁰.

En este sentido, si bien la Reforma Universitaria fue un acontecimiento de resonancia nacional y latinoamericana, es difícil encontrarla en las propuestas de enseñanza de los profesores, puesto que, para estudiar el período, se pone el eje en lo “nacional”, quedando este contenido relegado al ámbito de

9- FINOCCHIO, Silvia (1995), *op.cit.*, p.88-110.

10- SERNA, Justo y PONS, Anaclét: “Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas” en Sandra R. Fernández (comp.) *Más allá del territorio La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2007.



lo anecdótico. Sin embargo, a partir del estudio de este acontecimiento, es posible pensar en generar canales de diálogo entre las distintas realidades y dinámicas políticas, sociales y culturales articuladas entre la especificidad de lo local y lo determinado por el ámbito nacional e internacional, en una relación de interdependencia mutua. En otras palabras, podemos comprender a partir de este hecho, diferentes dimensiones del proceso de ampliación democrática que se abre a partir de la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, poniendo en juego el análisis de lo local con los procesos nacionales e internacionales. Esto principalmente se puede trabajar a partir de la noción de multicausalidad, preguntándonos por ejemplo, ¿Por qué una Reforma en la Universidad de Córdoba en 1918?

Por otra parte, consideramos que los estudios históricos promovidos por la Nueva Historia Política han dado lugar a entender la historia de “lo político” tomando este término en su concepción más amplia posible. Para explicitar esto Liliana Aguiar plantea: “La política no se plantea como un reflejo mecánico de las estructuras socio-económicas, (...) sino como una concepción amplia de la política, que no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal¹¹”. Ya no se trata de una historia de “la política”, sino de “lo político”, como término más ambiguo y por eso mismo más inclusivo. Lo que se busca es, a través de grandes conceptos como, por ejemplo, *Democracia restringida y ampliada*, permitir condensar el período de tiempo trabajado, entender qué tipos de regímenes políticos definimos para este período específico y que resultaron en particulares formas de relaciones entre diversos actores.

Para poder asignarle sentidos diversos a los acontecimientos específicos del momento estudiado, se toma como resorte la Nueva Narrativa. Al respecto, las palabras de Roger Chartier son muy elocuentes: “El objeto de la historia ya no son las estructuras y los mecanismos que rigen, fuera de toda intención o percepción subjetiva, las jerarquías sociales, sino las racionalidades y las estrategias que practican las comunidades, los linajes, las familias, los individuos¹²”. El lenguaje es una pieza muy importante para entender las diferentes organizaciones sociales. El relato permite describir la experiencia social. Los acontecimientos son revalorizados, se rescata ahora el papel de los individuos, para luego, a partir de entender sus concepciones, explicitar y comprender las estructuras que los envuelven. Esta línea teórica se vincula de

11- AGUIAR, Liliana: “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?”, Reseñas de la enseñanza de la Historia. Publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de Historia de Universidades Nacionales). Ed. Universitas, Córdoba, 2003, p. 200.

12- CHARTIER, Roger: “Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero” Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia, Distrito Federal, México, 1997, p. 89.



forma directa con el interés por una Historia Local que se oriente hacia los actores sociales y a todo aquello que ha sido marginado históricamente: lo periférico, lo que está fuera del centro.

En este sentido, la riqueza de la Reforma Universitaria radica en que sus protagonistas son estudiantes que, inspirados e interpelados por procesos como la primera guerra mundial y la revolución rusa, asumieron el compromiso de romper las cadenas que tenían siglos de ataduras. Así, recuperar el peso que puede tener para los estudiantes conocer el protagonismo que otros, como ellos, tuvieron en los procesos de cambios sociales, permite incorporar la idea del presente y los futuros posibles en la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

Enfoque Didáctico Pedagógico

Al rastrear los abordajes y discusiones que se dan en la actualidad sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, asumimos siguiendo a Pagés que el alumnado debe saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que debemos orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. En este sentido, afirma Pagés que el pensamiento histórico comprende una serie de competencias intelectuales, similares al trabajo histórico, por las que el alumno podrá construir sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor¹³.

Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico. En el mismo sentido, Antoni Santisteban afirma: “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir¹⁴”.

Siguiendo a estos autores, “pensar históricamente” requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. La conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. El estudio del pasado se dirige a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones

13- PAGÈS BLANCH, Joan (2009), *op.cit.*, p. 3.

14- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni: *La formación en competencias de pensamiento histórico*. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14. 2010. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL, pág.35.



humanas. El pasado, el presente y el futuro son las tres categorías de la temporalidad humana. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra la posibilidad del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo conseguirlo¹⁵.

Pensar Históricamente requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional¹⁶.

En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico¹⁷.

Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica¹⁸.

Siguiendo a Santisteban Fernández, el pensamiento histórico está constituido por un conjunto de competencias que se desarrollan en procesos que deben formarse, es decir, construirse a la luz de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos; por lo tanto, el pensamiento histórico se transmite, se enseña y se aprende.

En este sentido, se privilegia el abordaje y la construcción de conceptos en torno a procesos históricos que configuren una red de relaciones por encima de lo fáctico, y se rescaten en este intento, las representaciones sociales en torno a ellos por parte de los estudiantes.

Secuencia Didáctica

Objetivos Generales

- Construir con los estudiantes competencias propias del pensamiento histórico en torno al proceso de ampliación democrática en Argentina a principios del siglo XX a partir de la sanción de la Ley Sáenz Peña y el acontecimiento de la Reforma Universitaria en este contexto:
 - Reconocer el contexto internacional, nacional y local para analizar la Reforma Universitaria.
 - Analizar la Reforma Universitaria de 1918 a través de categorías históricas tales como el conflicto y el cambio social.
 - Fomentar el pensamiento crítico a través del análisis e interpretación de documentos y textos históricos.

15- Ídem, pág. 39-40.

16- Ibídem.

17- Ibídem.

18- Ibídem.



- Reconocer la multicausalidad que caracteriza a los procesos sociales.
- Desarrollar una conciencia histórico-temporal compleja que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.

1º Encuentro: La Ley Sáenz Peña y los cambios en la dimensión política argentina: ¿de una participación política restringida a una ampliada?

Objetivos:

- Reconocer el funcionamiento del sistema político al momento de la sanción de la Ley Sáenz Peña.
- Diferenciar y problematizar los conceptos de Democracia Restringida y Democracia ampliada.

1º Momento

Se utilizará como recurso la línea de tiempo para presentar y contextualizar los procesos y contenidos a construir en las siguientes clases: gobiernos electos a partir de la implementación de la ley Sáenz Peña, la relación con la Sociedad Civil, cambios y continuidades respecto del régimen anterior. A partir de una exposición dialogada se situará temporalmente los procesos y se recuperarán contenidos trabajados previamente de acuerdo a lo que se establece en el currículum provincial (construcción del estado, orden oligárquico liberal, modelo agroexportador).

Comienza así a problematizarse la transición de un régimen político oligárquico a uno democrático, recuperando principalmente las características políticas del régimen conservador y presentando de manera introductoria los principales postulados de la ley Sáenz Peña: voto universal (para los hombres mayores de 18 años), obligatorio y secreto. Al mismo tiempo que se irá registrando en el pizarrón los conocimientos previos que los alumnos tengan respecto de este contenido y las relaciones que puedan hacer de acuerdo a cada uno de los postulados mencionados de la ley, en virtud de reconocer cambios en la dimensión política argentina del período estudiado.

Línea del tiempo:





2º Momento:

Luego de la presentación del proceso a trabajar, deberán observar atentamente la línea de tiempo y distinguir los conceptos de participación política restringida y ampliada.

En una exposición dialogada se introducirán los conceptos de *Democracia Restringida* y *Democracia Ampliada* (a partir de Waldo Ansaldi) recuperando previamente la dimensión política del régimen conservador, problematizando sobre las posibilidades políticas que permitiría la sanción de la ley.

Se realizará un esquema que refleje las reflexiones alcanzadas. Para complejizar estos conceptos trabajarán en grupo de 3 o 4 alumnos algunos fragmentos de la ley y luego tendrán que elaborar un texto breve en el que reflexionen acerca de las siguientes preguntas:

¿En qué sentido se piensa que a partir de la ley Sáenz Peña se construye una democracia ampliada? ¿Cuáles son los límites que presentó la nueva ley?

Recurso: fragmentos de la ley Sáenz Peña.

3º Momento:

Para cerrar el encuentro se pensó un recurso audiovisual de 1:36 minutos, que en pocas palabras ayuda a cerrar la implicancia de la ley sancionada en 1912, y empieza abriendo la cuestión sociopolítica a la que habilitó: el ingreso de nuevos sectores sociales en las disputas políticas. La intención es finalizar con un plenario que presente las expectativas que podían tener los sectores sociales antes apartados de la política y las posibilidades que tendrían en este nuevo contexto.

Por último presentar al radicalismo como nuevo Partido Político, que jugó un rol central en el período.

Recurso audiovisual:

“Ley de Sufragio Secreto y Obligatorio (1912)”

<https://www.youtube.com/watch?v=n6DLICljXzY>.

2º Encuentro: El proceso de ampliación democrática de principios del siglo XX: entre el arbitraje y la represión.

Objetivos

- Identificar a los actores sociales que ingresarán en el campo político, sus intereses y formas de participación.

19- Ley 8871 del voto secreto, universal y obligatorio. Los fragmentos propuestos son: Capítulo 1: *De los electores*, y Capítulo III: *De los deberes del elector*.



- Analizar cambios y continuidades en el Rol del Estado y su relación con la sociedad civil en el nuevo contexto político que se abre con la Ley Sáenz Peña.

1° Momento:

En el primer segmento de la clase se recuperarán -por medio de una exposición dialogada- los conceptos de Democracia Ampliada y Restringida trabajados en la primera clase, introduciendo en la identificación de los actores sociales que con la sanción de la ley disputarán sus intereses en el campo político.

A continuación, y teniendo en cuenta las relaciones que puedan establecer los alumnos, se problematizará con una lluvia de ideas la relación que se habilita en este nuevo contexto de Democracia Ampliada entre Estado y Sociedad Civil

2° Momento

Se propone trabajar con una lectura guiada con material de estudio elaborado por el docente. El mismo trabajará los actores sociales, su ideología, formas de organización y participación, sus intereses respecto del modelo económico vigente y las disputas en el campo político durante el gobierno radical. Se irá registrando en pizarrón, y al final del segmento quedará armado un “mapa político” de la Argentina del período.

3° Momento

Presentación de dos casos de mediación del Estado con la Sociedad Civil²⁰. Se buscará, a través de una lectura grupal del material de estudio, que identifiquen las dos formas de intervención del Estado: el arbitraje estatal y la represión, analizando los motivos de cada respuesta estatal, identificando con qué actores sociales se negocia y por qué, como así también los motivos que conducen a la represión.

Luego en un plenario de cierre se intentarán reconocer cambios y continuidades con respecto al régimen conservador y los intereses detrás de cada mediación.

La idea de este encuentro es empezar a ver las nuevas lógicas políticas

20- Recomendamos una adaptación del texto de Ricardo Falcón y Alejandro Monserrat: “Estado, empresas, trabajadores y sindicatos” (ver bibliografía), en Nueva Historia Argentina, para sintetizar dos conflictos del período que evidencien las distintas formas de mediar por parte del radicalismo en el poder.



que se ponen en juego en el período, para luego, en la siguiente clase, trabajar las causas de la Reforma y situarla en este contexto.

3° Encuentro: ¿Por qué una Reforma en la Universidad de Córdoba en 1918?

Objetivos

- Identificar las causas estructurales y coyunturales que desencadenaron una Reforma en la Universidad de Córdoba en el año 1918.
- Reconocer actores y demandas involucrados tanto en el proceso macro (estructural) como en la Reforma propiamente dicha (coyuntural).

1° Momento

Para abrir este encuentro se recupera lo trabajado en la segunda clase: la dimensión política argentina del período y el rol del Estado.

Se presenta un nuevo conflicto social en este contexto de ampliación democrática: el conflicto estudiantil que se inició en Córdoba en 1918. Se propone utilizar imágenes y/o audios donde se pueda reconstruir el acontecimiento²¹.

2° Momento

En este segmento se presenta la siguiente situación problemática:

¿Por qué una reforma en la Universidad de Córdoba en 1918?

A través de una lluvia de ideas se construirán los conceptos de causas estructurales y causas coyunturales.

Se formarán pequeños grupos donde leerán pequeños fragmentos que deberán identificar como causas estructurales o coyunturales.

En el anexo se proponen una serie de fragmentos, que se pueden adaptar, modificar o agregar nuevos.

3° Momento:

En este segmento, para finalizar, se propone la proyección de un fragmento en formato audiovisual, que sintetiza lo trabajado por los estudiantes en los textos anteriores, para luego elaborar de manera individual un texto reflexivo donde respondan la pregunta inicial de la clase, por qué una Reforma

21- La selección de estos recursos queda a criterio del docente.



en Córdoba en 1918, sin perder de vista quiénes fueron los protagonistas y cuáles eran sus demandas.

Recurso audiovisual:

“HISTORIA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA ARGENTINA”:

<https://www.youtube.com/watch?v=SvhmqgR5bqw>

4° Encuentro: Disputas políticas y conflictos sociales en torno al proceso de Reforma Universitaria: clausuras, mediaciones e intervenciones.

Objetivos

- Identificar los conflictos estudiantiles universitarios en el marco de la Reforma Universitaria de 1918.
- Reconocer las formas de resolución por parte del Estado Nacional de dichos conflictos y comparar con los demás conflictos sociales en los que intervino.

1° Momento

Para abrir este encuentro primero se rastrea lo resuelto en la actividad de la clase previa sobre actores y demandas encontradas y sistematizadas en los textos reflexivos. Se establecen grupos de 4 estudiantes que, a partir de la información que brindan los textos en la página del museo de la Reforma deberán elaborar un cuadro o esquema sintetizador de los momentos por los que atraviesa la disputa política y las distintos repertorios y formas de accionar de los estudiantes en tanto sus demandas van tomando forma y requieren soluciones firmes por parte de las autoridades: solicitudes al estado de intervención, las tomas, las asambleas.

Recurso: “Cronología de la Reforma Universitaria”, en

<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/cronoref.htm>

2° momento:

Una vez finalizado el trabajo grupal, en forma de exposición dialogada se retoma el rol de las autoridades universitarias y estatales. Se recuperan las conceptualizaciones trabajadas en el segundo encuentro en torno a mediaciones y la particular y específica forma de intervención del Estado nacional en los conflictos sociales.

Se problematizará la actuación del Estado nacional retomando la lectura del texto presente en la página del museo de la Reforma en Córdoba. Para esto



se establece una lectura guiada en la que puedan reconocer las diferentes formas de intervención del Estado nacional en el Proceso de Reforma Universitaria de Córdoba en los diferentes momentos.

Para cerrar este bloque se hace una puesta en común de lo trabajado con exposición dialogada que pueda registrarse en el pizarrón acerca de las conclusiones abordadas.

3º momento

A modo de actividad de cierre se les pide que armen grupos de trabajo de 3 o 4 estudiantes, donde caractericen desde el tiempo presente las demandas de la juventud o los jóvenes cordobeses, teniendo en cuenta el lugar que ocupan en el campo social, y esbocen de qué manera el Estado nacional, provincial o municipal intenta o no resolver estas demandas. Esta actividad está orientada a posicionar a nuestros estudiantes como agentes protagonistas reflexivos en torno a sus demandas.

Para cerrar se hace un plenario en donde puedan poner en común las producciones grupales hacia toda la clase y se finaliza con una exposición dialogada del/la docente que relacione y caracterice las demandas expresadas.

5º Encuentro: “De las juventudes de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”: Romper nuevas cadenas: entre los legados de la Reforma de 1918 y los futuros posibles

Objetivos:

- Reconocer en el Documento Manifiesto Liminar las principales reivindicaciones estudiantiles en 1918.
- Analizar este legado a la luz de los futuros posibles en torno a las reivindicaciones de los jóvenes y las juventudes cordobesas actuales.
- Construir proyectos grupales acerca de las problemáticas actuales de los estudiantes cordobeses en el Nivel Secundario y las convergencias e identidad de los jóvenes y de la juventud a un siglo de la Reforma Universitaria.

1º Momento

Para abrir el encuentro se procede a una exposición dialogada que recupera la actividad grupal del último encuentro en el que pudieron registrar en cuadros o esquemas las demandas y formas de intervención de la juventud cordobesa de principios del siglo XX. Simultáneamente se va registrando en el pizarrón los aportes hechos por los alumnos.



2º Momento

En un segundo momento, se pasa a la lectura guiada de fragmentos del Manifiesto Liminar para lograr el reconocimiento del lenguaje utilizado en la época, los destinatarios de dicho documento y las principales demandas de estos jóvenes estudiantes.

A continuación se les pide que reflexionen en grupos de trabajo (4 estudiantes) en torno a las siguientes preguntas y que registren las distintas intervenciones de los integrantes ya sea en formato digital, papel, audio, etc.:

- *¿Reconocen en su entorno “nuevas cadenas”, que puedan ser comunes a los jóvenes o las juventudes cordobesas en la actualidad? Enumeren sintéticamente al menos 3 problemas que identifiquen entre los jóvenes de la institución que habitan diariamente.*

- *¿Piensan que estas demandas podrían ser comunes a las de otros jóvenes que participan en otras instituciones? ¿Por qué? Piensen cómo sería posible construir demandas comunes con jóvenes de otras escuelas para poder establecer posibles soluciones a las mismas. Investiguen si el Estado provincial toma un posicionamiento con respecto a las mismas. ¿Cuáles son esos posicionamientos?*

- *Piensen en equipo, las formas en que se podrían llevar adelante estas demandas para sus posibles soluciones.*

Para cerrar este bloque, se procede a la puesta en común de cada grupo sintetizando las principales conclusiones elaboradas pensando en pos de “futuros posibles” para las juventudes cordobesas de hoy.

3º Momento

A modo de cierre de la propuesta de enseñanza, los grupos de trabajo conformados deberán elaborar, a partir de lo construido en los cinco encuentros y de diversas formas de indagación que puedan aplicar entre compañeros de su escuela (entrevistas, sondeos, descripciones, etc.) un trabajo investigativo sobre las “nuevas cadenas” de las juventudes cordobesas en la actualidad; pensando propositivamente en las formas en que podría romperse con las mismas. La finalidad del informe es que puedan relacionar los aprendizajes construidos sobre el proceso de Reforma Universitaria de 1918, los legados que quedaron y las configuraciones de los futuros posibles a 100 años de su estallido.

La intención es hacer un seguimiento de los avances, en al menos dos



clases más, y brindar herramientas metodológicas para elaboración de entrevistas o la concreción de encuentros con otros jóvenes de otras instituciones.

ANEXO

Fragmentos de elaboración propia para trabajar en el tercer encuentro: la multicausalidad

Sarmiento y la ciudad como recinto

Desterrado en Chile durante el rosismo, Domingo Faustino Sarmiento publicaba por entregas un libro que en la primera edición de 1845 llevaría por título *Civilización i barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga, aspecto físico, costumbres i ábitos de la República Argentina*, y que luego se conocería simplemente como *Facundo*. Allí, en el comienzo del capítulo VII, el sanjuanino contrapone Córdoba y Buenos Aires. El contraste entre ambas no puede ser mayor: Córdoba se le antoja una interrupción en el paisaje nacional. Depresión en el desierto, su terreno y su crecimiento parecen naturalmente limitados por las barrancas que la enmarcan. Esa geografía organiza una *personalidad* local, una cultura (cerrada y sombría): la ciudad entera es un recinto:

En cada cuadra de la sucinta ciudad hay un soberbio convento, un monasterio o una casa de beatas o de ejercicios (...). Esta ciudad docta no ha tenido hasta hoy teatro público, no conoció la ópera, no tiene aún diarios, y la imprenta es una industria que no ha podido arraigarse allí. El espíritu de Córdoba hasta 1829 es monacal y escolástico; la conversación de los estrados rueda siempre sobre las procesiones, las fiestas de los santos, sobre exámenes universitarios, profesión de monjas, recepción de las borlas de doctor.

(...) la ciudad es un claustro encerrado entre barrancas; el paseo es un claustro con verjas de fierro; cada manzana tiene un claustro de monjas o frailes; los colegios son claustros; la legislación que se enseña, la Teología; toda ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia, contra todo lo que salga del texto y del comentario.

Córdoba no sabe que existe en la tierra otra cosa que Córdoba; ha oído, es verdad, decir que Buenos Aires está por ahí, pero si lo cree, lo que no siempre sucede, pregunta ¿tiene Universidad?

Es verdad que el viajero que se acerca a Córdoba, busca y no encuentra en el horizonte, la ciudad santa, la ciudad mística, la ciudad con capelo y borlas de doctor...



El pasaje instala una de las imágenes más duraderas de Córdoba y de su lugar en la cultura nacional: deprimida, cerrada, conservadora, clerical, jerárquica, contrarrevolucionaria.

La Universidad de Córdoba en la conformación del orden colonial

Córdoba fue fundada en 1573, por voluntad de conquistadores que obraban bajo la protección de la Corona de Castilla. El proceso de conquista y colonización de la monarquía española se caracterizó por el trasplante parcial del complejo institucional español a los territorios de América. Las universidades, establecidas ya a mitad del siglo XVI, jugaron un papel fundamental en la trasmisión de orientaciones que facilitaron la consolidación de la unidad cultural y política entre España y las colonias. En este sentido fray Fernando de Trejo y Sanabria, obispo de Tucumán. Funda una casa de estudios donde enseñar latín, artes y teología, poniéndola bajo la dirección de los jesuitas.

La educación de la época era precaria y conservadora. Al estar al servicio de la Iglesia católica, este tipo de institución seguía los preceptos en vigor, básicamente su misión era la de transmitir conocimientos y no producirlos. El conocimiento científico estaba subordinado al ideal teológico, valiéndose para ello de un lenguaje específico, diversos métodos, el mantenimiento férreo de la disciplina, con un fuerte sentido de la jerarquía y un elaborado ceremonial en el cual todo ello se amalgamaba.

Todo esto no dejaba de estar vinculado con su entorno, el medio colonial precisaba de legitimadores del orden y no de quien lo pudiera cuestionar.

La Universidad de Córdoba, una bastilla de las fuerzas regresivas

La Universidad de Córdoba nació en la Colonia; se caracterizó por una disciplina conventual y tuvo por base el dogma teológico. Ese carácter se prolongó mucho más allá del final de la dominación colonial y no pudo ser abatido por la modernización. Pasaban las décadas y la Casa de Trejo seguía incapaz de seguir el ritmo de la vida. Era una bastilla, allí las fuerzas regresivas torturaban las inteligencias y detenían el pensamiento.

El juvenilismo sostenido por los jóvenes que animaron la Reforma Universitaria les llevó a cuestionar radicalmente las estructuras de la vieja Universidad y a pensarse en clave latinoamericana.

“Córdoba había permanecido a lo largo del siglo XIX inmersa en la atmósfera colonial. La ciudad conservaba aún los rasgos característicos de la



vieja aldea, plagada de templos y rituales religiosos”.

Los valores de una generación

“De igual modo, este movimiento se presenta íntimamente conectado con la recia marejada post-bélica. Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica. Y, como es natural, en la constatación de todos los vicios y fallas del régimen económico social vigente y el anhelo de renovación, encontraban poderosos estímulos. La crisis mundial invitaba a los pueblos latinoamericanos, con insólito apremio, a revisar y resolver sus problemas de organización y crecimiento. (La Reforma Universitaria José Carlos Mariátegui (Perú, 1928)

Ciertamente, el impacto de los jóvenes cordobeses no constituía un hecho aislado. Formaba parte del clima de inquietud intelectual y de una búsqueda de nuevos valores que atravesaba fronteras. Asimismo, procesos como el de la Revolución Mexicana de 1910, y la triunfante Revolución Rusa de 1917, reflejaban las convulsiones que producía el sistema capitalista.

Este contexto ayuda a explicar por qué, la Reforma Universitaria no se redujo a una protesta estudiantil de orden gremial, sino que formó parte y fue matriz de un movimiento social y cultural de más largo alcance y de resonancia internacional.

Los escritos de Deodoro son también testimonio de una generación que concibió su paso por Córdoba como el deber y la alegría de transformarla, de volverla menos indiferente a sus propios hacedores y más abierta a lo que no es ella misma.

La lógica del régimen político

A nivel nacional, las sucesivas huelgas de la clase obrera trastocaban el régimen político oligárquico-conservador el que, como válvula de escape a la creciente conflictividad social, daba lugar a la primera apertura electoral a través de la Ley de Roque Sáenz Peña. Esto derivó en la elección de Hipólito Yrigoyen en 1916.

La ley Sáenz Peña de 1912, al conceder la ampliación de la participación política, trajo como consecuencia la pérdida por parte de la oligarquía de los resortes indispensables a los efectos de triunfar en las urnas. Los grupos



tradicionales, sin embargo, conservaban todavía considerables espacios de poder. Tenían aún la mayoría parlamentaria y dominaban el Poder Judicial y la universidad. La universidad era un objetivo, una meta para los grupos en ascenso que empezaron a reclamar un lugar en los espacios simbólicos históricamente valorados; y un bastión digno de defender para los grupos tradicionales, que no veían con buenos ojos la irrupción en los claustros de los sectores sociales en ascenso –producto de la inmigración– lo cual podría conducir a una pérdida del control exclusivo que históricamente habían ejercido sobre la institución.

En este sentido, el radicalismo, desde la posición arbitral que le concedía el ejercicio del poder político, probablemente no haya alentado el proceso de reforma universitaria, pero, una vez producido el estallido, lo amparó y oxigenó para su persistencia.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR, Liliana (2003) “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?”, En: Revista Reseñas de la enseñanza de la Historia. Publicación de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de Historia de Universidades Nacionales). Ed. Universitas, Córdoba.

ANSALDI Waldo (2000) “La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático” En: FALCON, Ricardo, Nueva historia argentina T. VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

ANSALDI, W., PUCCHIARELLI, A. Y VILLARRUEL, J. (1995) Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria 1912-1946. Biblos. Buenos Aires.

BENEJAM, Pilar (1997) “Las finalidades de la educación social” en Pilar Benejam, Joan Pages (coord.) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en a educación secundaria, Ed. Horsori. Barcelona, Capítulo II.

CALDELARI, M., FUNES, P. (1998) Escenas reformistas. La Reforma Universitaria 1918-1930. Eudeba. Buenos Aires.

CHARTIER, Roger: (1997) “Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero” Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia, Distrito Federal, México.



DEVOTO, F., FERRARI, M. (1994) La construcción de las democracias rioplatenses: proyectos institucionales y prácticas políticas (1900-1930). Biblos, Buenos Aires.

Diseño Curricular de la educación secundaria, Separata ciclo básico y orientado, Historia; en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>.

FALCON Ricardo y MONSERRAT Alejandra (2000) “Estado, empresas, trabajadores y sindicatos” en FALCON Ricardo (comp.) Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Tomo VI Nueva Historia Argentina. Sudamericana. Buenos Aires.

FINOCCHIO, S. (1995) Enseñar Ciencias Sociales. Troquel. Serie FLACSO. Buenos Aires.

GONZÁLEZ, P (2014) “Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas” en: Plá S. y Pagés J. La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. Universidad Nacional Pedagógica y Bonilla Artigas Editores, México.

PAGÈS BLANCH, Joan: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía” en: Revista Reseñas de la Enseñanza de Historia n° 7, Octubre 2009.

PAGÈS BLANCH, Joan y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2011) “Conciencia y tiempo histórico” y “Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal” respectivamente en “La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva escolar”. Ediciones Rosa Sensat, Barcelona.

PORTANTIERO, J. (1978) Estudiantes y Política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938), Siglo XXI, México.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico, Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 14. Edit. de la UNL. Buenos Aires/Santa Fe.

SERNA, Justo y PONS, Anacleto (2007) “Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas” en Sandra R. Fernández (comp.) Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones, Prohistoria Ediciones, Rosario.

TATIÁN, Diego: (2016) Contra Córdoba, Caballo Negro Editora. Córdoba.

VIDAL, G., VAGLIENTE, P. (2002) Por la señal de la cruz. Estudios sobre la Iglesia católica y la sociedad en Córdoba, siglos XVII-XX. Ferreyra Editor, Córdoba.



Capítulo VII



Pasado y presente de la Reforma universitaria: Una propuesta para enseñar el Reformismo en el marco del Curso de Ingreso de la universidad

Verónica Gatti¹
Marcela Zatti²
Martín Céparo³

Introducción

Al cumplirse cien años de la Reforma Universitaria, nos permitimos visibilizar en forma retrospectiva los diferentes momentos que como sujetos hemos vivido, en tanto docentes o estudiantes de nuestra casa de estudios, y analizar históricamente el proceso de conformación de nuestra universidad. Si reflexionamos sobre estos 17 años de historia, que van desde su fundación hasta la actualidad, podemos revalorizar y pensar de forma crítica, qué podemos recuperar de nuestra propia trayectoria para resignificar en los/las nuevos/as estudiantes que ingresan a la Universidad. Esto nos lleva a pensar detenidamente sobre el rol de los actores/sectores universitarios, y en especial en nuestro estudiantado ingresante a las carreras del Profesorado y Licenciatura de Historia y la forma de abordar un proceso, tan complejo y rico a la vez, que conllevó la fusión y dio origen a la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Reflexionar sobre la historia institucional de nuestra universidad, surgida en un contexto de creciente complejidad política y social, implica recuperar que fue creada mediante la Ley provincial N° 9250, sancionada el 8 de junio de 2000 -bajo tratamiento preferencial-. En dicha norma se dispuso la transferencia de más de veinte Institutos de Enseñanza Superior, escuelas secundarias, colegios superiores y otras instituciones ubicadas a lo largo y ancho de la provincia, para conformar la estructura académica de la primera Universidad provincial de Entre Ríos (Bartolini y D'Angelo, 2015).

1- Doctora en Ciencias Sociales, Profesora y Licenciada en Historia. Docente de nivel Universitario y Secundario. Directora y Coodirectora de Proyectos de Capacitación docente de distintos niveles educativos. Profesora Titular de la cátedra Taller Acción Educativa (TAE) del Profesorado en Historia de la FHAYCS-UADER.

2-Magíster en Didácticas Específicas, Especialista en Metodología de la Investigación y Profesora en Historia. JTP en el equipo del TAE, Profesora Adjunta en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales del Profesorado en Historia y Coordinadora Adjunta en Didáctica de las Ciencias Sociales del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS-UADER.

3- Profesor y Licenciado en Historia. Docente del nivel universitario y secundario. Ha participado en diferentes proyectos de extensión y capacitación docente destinados a diversos niveles educativos. Auxiliar de JTP en el equipo del TAE del Profesorado en Historia de la FHAYCS-e UADER.



Desde 2001, el Poder Ejecutivo Nacional le otorgó el reconocimiento nacional, sujeto al cumplimiento de un plan de reconversión institucional y académica propuesto por CONEAU, el cual se dio por finalizado en 2008, año en que también quedó incorporada en la Carta Magna provincial como casa de altos estudios de carácter pública, gratuita y autónoma. A finales de 2012, en un nuevo escenario de conflicto que se manifestó previamente con la toma de la sede del Rectorado y distintas expresiones de protesta por parte de sectores estudiantiles y docentes, se avanzó en un cronograma electoral que permitiera culminar el proceso de normalización. Finalmente, el 21 de diciembre de 2012, se llevó a cabo la primera Asamblea Universitaria, para sustanciar la elección del Rector y Vicerrector mediante el voto de los Decanos y de los representantes de los claustros, quienes previamente habían sido elegidos democráticamente (Bartolini y D'Angelo: 2015).

Este proceso tan caro y reciente para la UADER no puede ser analizado sin la mención de los protagonistas que iniciaron y dejaron las huellas para darle forma a los pilares sobre los cuales se construyó esta institución. A partir de lo anteriormente mencionado, consideramos importante abordar durante el Curso de Ingreso, ciertos tópicos centrales en el devenir histórico nacional y regional con el fin de proyectar el surgimiento de nuestra casa de estudios. De esta manera proponemos analizar mediante textos académicos, la formación de una cultura universitaria, de la autonomía, y de los actores sociales que participaron de ambos procesos.

La Reforma Universitaria y nuestra historia institucional

La reforma universitaria de 1918, es un punto de referencia que atravesó a buena parte de la juventud de aquella época. Este hecho se distinguió por una compleja relación entre los grupos de poder y las fuerzas insurgentes en un contexto local e internacional convulsionado. Hugo Biagini (2000) nos permite recuperar el marco histórico de la reforma en la provincia que cobijó a la primera Universidad desde el siglo XVII en nuestro territorio, analizando los factores internos y externos que generaron el clima para el célebre estallido con el cual irrumpe la Reforma Universitaria en Córdoba: la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, y en el plano nacional el ascenso de un nuevo elenco gubernativo con el triunfo de la Unión Cívica Radical. Esto puede inferirse luego en la proyección continental que alcanzó dicho movimiento estudiantil.

Si bien no era la primera vez que se realizaban manifestaciones estudiantiles- recordemos las de 1903 y 1906 en Buenos Aires-, la que se inició



en 1918 en la provincia de Córdoba, tuvo características particulares, donde además, la presencia de la Iglesia era inmensa. En este contexto, los cargos docentes eran otorgados en forma vitalicia y los estudiantes no tenían participación (Cattaruzza, 2009). El reclamo, entonces, abarcaba desde cuestiones referidas a la asistencia de los estudiantes y luego, se incluyeron la necesidad de renovar el cuerpo docente, llegando a solicitar la “toma de posición del presidente Yrigoyen, [que] acogió favorablemente las demandas estudiantiles, pero el proceso de elección de autoridades según las nuevas reglas naufragó (...) y el conflicto se intensificó” (Cattaruzza, 2009: 71-72). Ello derivó en una nueva huelga y masivas manifestaciones en las calles cordobesas. Por esto entendemos la importancia que tienen los actores sociales como categoría de análisis, ya que son quienes “(...) interactúan, dirimen sus contradicciones y viven sus experiencias que se plasman en la historia de las sociedades.” (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001:12)

A partir de su estudio podemos reconocer su heterogeneidad, las relaciones de poder que se tejen y, por supuesto, el carácter conflictivo que surgen de sus relaciones con otros actores. En este caso nos referimos particularmente a los estudiantes, que en una época donde primaba el conservadurismo, lograron manifestar sus valores, proyectos o ideas y actuar en el seno de una sociedad con el objetivo de defender los intereses de su propio grupo, pero sobre todo de aquellos que vendrían a ampliar sus libertades buscando una respuesta para las necesidades identificadas como prioritarias y que fueran plasmadas en el Manifiesto Liminar. “La multiplicidad de actores requiere identificar aquellos que se relacionan con el proceso social que se estudia, sus intereses y grado de participación (...)” (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001:12), pero para comprenderlos no debemos limitarnos a identificar solo a quienes participan, sino que se deben analizar las diferentes visiones que se ofrecen sobre los problemas, acontecimientos o conflictos. En este sentido, los estudiantes cordobeses se convirtieron en el motor del movimiento para transformar su realidad. De esta manera podemos presentar cómo el reclamo de los estudiantes generó redes de apoyo en diferentes niveles para sustentar sus reclamos y torcer la estructura inmóvil de la Universidad tradicional, con el fin de hacerla más democrática.

La breve historia institucional de nuestra Universidad, nos ayuda a establecer algunos paralelismos con la Reforma Universitaria en cuanto a la forma en que pudo finalizar su proceso de normalización. Recuperar este proceso, nos orienta en la idea de plantear la vigencia de los conceptos de ciudadanía universitaria y cogobierno, de democratización de espacios y de



autonomía.

Las sucesivas presiones del movimiento estudiantil, docente y administrativo mediante numerosas marchas (que incluyeron también otras medidas como la toma del Rectorado), resaltaron la participación de toda la comunidad educativa y mediante la visibilización de los conflictos se pudo avanzar y organizar las estructuras propias de su estatuto en 2012. Estas mismas fuerzas, un año después, se manifestaron nuevamente ante la posibilidad, inconsulta y vertical, de la aprobación de un proyecto de creación de una universidad nacional sobre la base de UADER. Pensamos así, que el conjunto de los actores sociales que la componemos hemos aprendido en el devenir histórico las herramientas de resistencia y la necesidad de consolidar la participación real de todos los claustros en defensa de la autonomía universitaria.

De allí que el Curso de Ingreso se presente como un espacio de contextualización de nuestra propia realidad educativa como parte de un eslabón en la historia de las universidades del país, y que -particularmente- se analicen los legados de la Reforma del '18 en nuestro propio espacio institucional.

La Reforma Universitaria en el Curso de Ingreso

La propuesta de trabajo se fundamenta en la necesidad de articular, por un lado, diferentes trayectorias estudiantiles que presentan los/las ingresantes a la Licenciatura y Profesorado en Historia, y por el otro, dos niveles de formación (secundario/universitario) que se ponen en tensión durante el ingreso a la Universidad.

Desde este posicionamiento metodológico didáctico abordamos el desarrollo de las secuencias de clases y tal como dice Sanjurjo “las tensiones pueden pensarse como la posibilidad y la necesidad de construir diversas alternativas de resolución” (2014, 18). Con esta mirada, las diferentes trayectorias escolares de los/las ingresantes nos movilizan a emplear distintas estrategias para su abordaje.

Una de esas alternativas, es la que proponemos aplicar en el Curso de Ingreso a las mencionadas Carreras, específicamente en el Módulo “Universidad Pública y Derechos Humanos”, donde uno de los contenidos seleccionados para su abordaje, es justamente “La Reforma Universitaria de 1918⁴”. A partir de este hecho histórico incorporamos las nociones de

4- Aclaramos que el Curso de Ingreso es transversal a todas las carreras que se dictan en la FHAYCS, por lo que la bibliografía a trabajar la selecciona y propone el equipo del Programa de Ingreso, permanencia y egreso de la mencionada Facultad.



ciudadanía y autonomía universitaria vinculadas al acceso, democratización y producción de conocimientos académicos en perspectiva histórica atendiendo al desenvolvimiento de las Universidades y las políticas educativas desde la óptica reformista, contextualizando el breve período de conformación de UADER.

En esta línea de trabajo abordamos la bibliografía obligatoria del módulo a lo que le incorporamos otros recursos relacionados a fuentes primarias y multimedia. Consideramos que trabajar con múltiples fuentes de información es una estrategia potente en la construcción de propuestas de enseñanza orientadas a la comprensión y análisis crítico de la realidad social (Soletic, 2016), tanto pasada como presente.

Se trata de una experiencia que permite acceder a diferentes puntos de vistas sobre el significado y alcance de la Reforma Universitaria, reflexionando desde la multiperspectividad, al confrontar miradas de análisis a veces complementarias, a veces contrapuestas. De esta manera buscamos desnaturalizar las representaciones que suelen poseer los/las estudiantes respecto a la ausencia de conflictos y disputas entre los actores sociales ante el mismo hecho histórico.

Secuencia didáctica

Primer momento: (dos clases)

a) Temas a desarrollar:

- Aproximación a la historia de las universidades en nuestro país.
- El surgimiento de UADER en el contexto provincial.

b) Propósitos de las actividades:

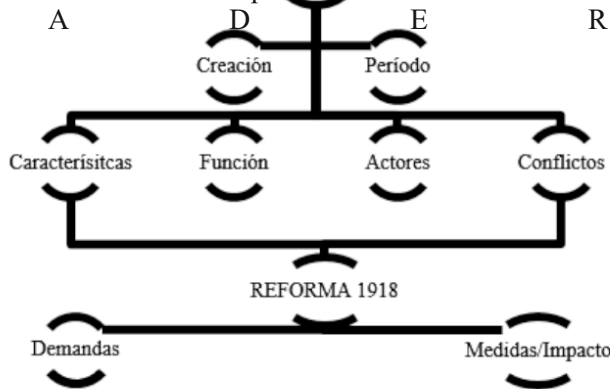
- Contextualización histórica de la creación de las universidades en el mundo occidental y en nuestro país.
- Caracterización del escenario social, actores y proceso reformista a partir de la Reforma Universitaria.
- Reconocimiento del contexto de creación de UADER y su vinculación con los ideales reformistas.
- Abordaje crítico de lecturas obligatorias para el Curso de Ingreso.

Primera clase

Aquí nos proponemos presentar el devenir histórico de las Universidades y el surgimiento de UADER. En tal sentido comenzamos con



una exposición dialogada: utilizando un esquema conceptual, se comentará el origen de las universidades en el mundo occidental, con el objetivo de contextualizar la creación de las primeras universidades en nuestro país. De este modo, desembocamos en la Reforma Universitaria de 1918, dando cuenta de los cuestionamientos y de los cambios realizados. Paralelamente, presentamos un breve recorrido por los avatares en relación a la creación de



A partir de este análisis, comenzamos a trabajar los conceptos que consideramos relevantes en la secuencia: democratización, autonomía y ciudadanía universitaria, para lo cual, seleccionamos el texto “La universidad: breve introducción a su evolución histórica” de Pablo Buchbinder, que planteándolo como un disparador para contextualizar el devenir histórico de las universidades, nos permite integrar y complementar lo que tratamos en el comienzo de la clase, por lo que proponemos las siguientes consignas:

1-¿Cómo podrían conceptualizar, a partir de la lectura del texto de Buchbinder, el proceso histórico que dio origen a las Universidades europeas y argentinas? Identifiquen características que consideren propias de las Universidades durante los siglos XVII-XIX. Teniendo en cuenta lo anterior, expliquen la frase que menciona el autor “las universidades fueron poco permeables a los cambios”.

2-¿Con qué características señaladas en el punto anterior podemos



vincular el conservadurismo en la Universidad de Córdoba? ¿Y cuáles de aspectos se pusieron a discusión a partir de la Reforma Universitaria de 1918? Señalen los planteos y demandas que surgen con la Reforma y expliquen de qué forma podemos relacionarlos con el proceso de democratización de la Universidad Pública.

Para el cierre de la clase se propone hacer una puesta en común sobre las reflexiones que surjan de la lectura y volveremos al esquema inicial para completar con las ideas relevantes que surjan de esta instancia.

Segunda clase

En esta clase, partimos de la lectura en plenario de dos nuevos textos: “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión” de Adriana Chiroleu⁵ y, “Creación de la UADER. Historia y contexto” de Ana María Bartolini y Virginia D’Angelo.

Este tipo de abordaje didáctico busca, por un lado, acompañar a los/las ingresantes en la lectura académica y por el otro, combinar momentos de trabajo áulicos individuales y/o grupales. Las consignas para esta instancia de trabajo son las siguientes:

1-A partir de la lectura de Chiroleu ¿qué aportes complementan lo señalado por Buchbinder? ¿Qué aportes son propios de esta autora?

2- Caractericen el contexto nacional e internacional en el que la Reforma Universitaria fue posible. Identifiquen los diferentes “momentos” que marca la autora respecto a la reforma, desde sus inicios a la actualidad.

3- Analicen y reflexionen los siguientes conceptos que surgen de la lectura de Chiroleu: “democratización interna/democratización externa”, “cogobierno”, “autonomía”, “ampliación/inclusión”. Finalmente, y a partir de estos conceptos, construir la categoría de “ciudadanía universitaria”.

Una vez realizado el trabajo y la puesta en común, les proponemos continuar con la lectura del segundo texto que introduce el proceso de constitución de UADER sin dejar de tener en cuenta los aportes que brindan Buchbinder y Chiroleu, por lo que proponemos como actividades:

1- Contextualizar el origen y la creación de UADER relacionándola con el proceso histórico surgido a partir de la Reforma Universitaria desde la lectura del texto Bartolini y D’Angelo.

2- Identificar los reclamos y actores involucrados. Proponer puntos de encuentros entre este movimiento y el reformista de 1918.

Una vez analizadas las instancias de lecturas nos adentramos un

5- Material de lectura obligatorio incluido en el Módulo “Universidad Pública y Derechos Humanos”.



momento de la secuencia que nos permitirá poner de manifiesto las voces de diferentes actos sociales en el marco de la Reforma Universitaria.

Segundo momento: (una clase)

a) Temas a desarrollar:

- Voces y actores de la Reforma Universitaria.
- La ciudadanía universitaria ayer y hoy: la democratización al acceso al conocimiento.

b) Propósitos de las actividades:

- Análisis de fuentes históricas primarias vinculadas a la Reforma.
- Aproximación al trabajo metodológico del historiador.
- Reflexión y debate de los aportes de los textos abordados previamente para la interpretación de las fuentes históricas seleccionadas.

Tercera clase

En esta oportunidad incorporamos tres fuentes primarias breves pero significativas, poniendo en evidencia posicionamientos que diferentes actores sociales sobre la Reforma Universitaria.

Los objetivos en esta instancia se relacionan, primero con la necesidad de continuar trabajando y profundizando los conceptos anteriormente señalados; segundo, incorporar las voces de los actores sociales, protagonistas de la Reforma Universitaria y; tercero, introducir a los/las estudiantes en el uso de fuentes primarias.

Continuamos un abordaje entonces, mediante preguntas globales y analíticas que tiendan a conceptualizar, comparar y contrastar la información que ya se posee de las lecturas precedentes con lo que surge del análisis de las fuentes, las que pueden consultarse en forma on-line:

1) El Manifiesto Liminar-1918⁶.

2) Fragmento de la Conferencia de Julio V. González. Centro de Estudiantes/Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires-1923⁷.

3) Discurso del ministro de Justicia e Instrucción Pública, José Santos Salinas en el Congreso de la Nación-1918⁸.

Continuamos el desarrollo de la propuesta combinando instancias de lecturas en plenario con momentos de debate y discusión dada las características que presenta la clase universitaria, pretendiendo, que la mayor cantidad de ingresantes puedan realizar sus aportes, manifestar sus dudas o

6- Disponible en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

7- Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/128780/conferencia-de-julio-v-gonzalez>

8- Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/128771/palabras-del-ministro-jose-santos-salinas>



apreciaciones.

1-Respecto al Manifiesto, ¿a quiénes representa y a quiénes va dirigido? ¿Qué palabra/frase consideran relevante en el manifiesto? ¿Por qué les resultó relevante? Hay algo en la redacción que les haya llamado la atención, ¿lo pueden comentar/socializar?

2-En relación a las fuentes de Julio V. González y de José Salinas, busca alguna referencia biográfica sobre cada uno e identifica cuál era su vínculo o relación con la Universidad de Córdoba en el momento de la Reforma.

3-Una vez leídas las tres fuentes señala, ¿cuál es la retórica que predomina en conjunto? ¿Qué denuncia y qué reclama cada uno de los actores involucrados? ¿Qué tienen en común, qué no? ¿Dónde se canaliza cada uno de los reclamos según quién pronuncia cada discurso?

Para comenzar a conceptualizar lo abordado, se recuperan las lecturas realizadas en la segunda clase (Buchbinder y Chiroleu) y se buscará complementarlas con el análisis de las fuentes primarias. Para ello planteamos como interrogantes generales: ¿Qué aportes se pueden tomar a partir de la lectura de estas fuentes que permitan complejizar y ampliar los conceptos de democratización del acceso a la Universidad y por ende, al conocimiento, y el de autonomía y ciudadanía universitaria? ¿De qué manera comienzan ustedes a pensarse o visualizarse desde esta última categoría propuesta?

Tercer momento: (dos clases)

a) Temas a desarrollar:

- Las universidades en la actualidad: legados, desafíos y dificultades en el contexto neoliberal.

- El rol del estudiante universitario.

b) Propósitos de las actividades y cierre de la secuencia:

- Análisis de fuentes documentales sobre el devenir histórico de las universidades públicas a escala regional.

- Conceptualización de ejes o pilares de la ciudadanía universitaria.

- Síntesis reflexiva acerca de la importancia del movimiento reformista.

Cuarta clase

En esta instancia, proponemos la incorporación de dos fuentes documentales⁹, las cuales, tal como venimos haciendo, serán analizadas,

9- Material de lectura obligatorio incluido en el Módulo “Universidad Pública y Derechos Humanos”.



debatidas e incorporadas al proceso de conceptualización que comenzamos con las lecturas iniciales, ampliado y complejizado con las fuentes primarias.

Con el primer documental, producido por la UNL, buscamos visualizar a escala regional, el impacto de la reforma y sus alcances en el tiempo con el fin de establecer las luchas, resistencias y conflictos de los principios reformistas hacia mediados del siglo XX¹⁰. Por este motivo, solicitamos que en grupos:

1-Mencionen y describan ejemplos de los procesos y acontecimientos indicados por el Profesor Pablo Salomón en relación a las luchas y demandas del estudiantado universitario.

2-A partir del análisis del punto anterior y lo trabajado en clases precedentes, establecer continuidades, permanencias y rupturas en la historia de la Universidad, tanto a nivel nacional, regional y local a partir del caso de UADER.

Una vez finalizada esta instancia de la clase, incorporamos el análisis de un segundo documental, no solo con la intención de volver a revisar el proceso histórico de la constitución de las Universidades nacionales, sino y fundamentalmente, detenernos en las reflexiones del Profesor Américo Schwartzman, con el fin de dar cuenta de los alcances actuales de la Reforma Universitaria, los principios que ella representa y la dificultades e insuficiencias que implica su desconocimiento en el estudiantado universitario. Aquí es donde volvemos a los conceptos que han vertebrado la secuencia (democratización, autonomía y ciudadanía universitaria) e incorporamos el breve, pero no menos intenso, proceso de constitución de UADER. Por lo que proponemos lo siguiente:

1- ¿De qué manera pueden relacionar los dichos del Profesor Américo Schwartzman con los principios de democratización, autonomía y ciudadanía universitaria? ¿Qué importancia tienen para la vida universitaria en la actualidad?

2- Seleccionen una frase o una idea que expresa el Profesor Américo Schwartzman y relaciónenla con lo consignado en el punto anterior. Justifiquen la elección.

3- ¿Qué implicancias y/o diferencias tiene hablar de Universidad reformista y no de Universidad reformada, según manifiesta el Profesor Schwartzman?

De esta manera, iniciamos el cierre de la secuencia que se materializará en una instancia de trabajo por parte de los/las ingresantes en la quinta clase.

10- Tomamos como referente a la Universidad Nacional del Litoral porque en la Provincia la Universidad Nacional de Entre Ríos se funda recién en 1973.



Quinta clase y cierre de la secuencia

En esta última clase, pretendemos que los/las ingresantes logren conceptualizar lo abordado sobre el eje en el Módulo mediante un ejercicio de relectura y revisión de las cuatro clases previas, con el propósito de que cada uno pueda visualizar su propio recorrido, sus logros, superaciones como también dificultades y obstáculos encontrados. Por tal motivo, solicitamos que en grupos realicen el siguiente trabajo de sistematización:

1- Elaboren un texto breve recuperando los alcances de la Reforma Universitaria en nuestro país y a escala regional recuperando los aportes de todos los materiales trabajados en el Módulo.

2- Una vez finalizado el punto anterior, establecer vínculos con el proceso de constitución de UADER.

3- Realizar un esquema integrador donde se pueda visualizar la producción escrita de los dos puntos anteriores.

4- Finalmente, con el propósito de reflexionar sobre los alcances y significados actuales de los principios reformistas, confeccionar un mural conjunto (Padlet) que los sintetice y conceptualice.

De esta manera, interpellando a los/las ingresantes, nos interesa que puedan pensarse como ciudadanos universitarios con poder de participación en los órganos de gobierno y con acceso al conocimiento a partir de la democratización del saber en el ámbito académico de UADER, al mismo tiempo, considerar las implicancias y/o alcances en la Universidad pública cuando estos principios no han tenido vigencia. Es decir, que cada ingresante pueda sentirse parte de un proceso, que si bien, está en sus comienzos, lo constituye un actor social significativo en el espacio de la Universidad. De esta manera, presentamos un cierre parcial del Módulo “Universidad Pública y Derechos Humanos” en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia.

A modo de balance

El trabajo con los/las estudiantes ingresantes a una carrera universitaria conlleva muchos desafíos, no solo en el plano personal donde convergen las expectativas o aspiraciones de cada uno de ellos, sino el trabajo que supone incluir en corto tiempo las múltiples trayectorias y experiencias que traen consigo.

La propuesta de trabajo en esta instancia inicial de acercamiento a lecturas más complejas y que exigen un posicionamiento hacia las mismas que dista de ser meramente mecánica, nos permite pensar en estrategias múltiples que implican variados recursos para acercar a los/las ingresantes a la tarea



académica del historiador recuperando prácticas metodológicas que son propias de nuestro quehacer, pero también para que tengan en cuenta que es solo una aproximación al campo del objeto de estudio de las Carreras.

La temática de la Reforma Universitaria nos sirve de excusa para poder proponer estrategias, actividades y modos de acercarnos al pasado que pongan en perspectiva las nuevas formas de pensar la Historia como futuros profesionales en la investigación y/o su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLINI, A. y D'ANGELO, V. (2015). UADER, historia de una fusión educativa, Paraná: Editorial UADER.

BIAGINI, H. (2000). La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes, Buenos Aires: Leviatán

BUCHBINDER, P. (2006). La universidad: breve introducción a su evolución histórica. Material de lectura obligatoria del módulo Universidad Pública y Derechos Humanos

CATTARUZZA, A. (2009). Historia argentina. 1916-1955. Buenos Aires: Siglo XXI

CHIROLEU, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras). A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. San Miguel: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.

PIPKIN, D. ZENOBI, V. y VARELA, C. (2001). Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario. Enseñanza de las ciencias sociales 1 y 2. GCBA: Secretaría de Educación.

SANJURJO, L (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet A. y Monetti, E. (comp.) Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente (17-25), Buenos Aires: Noveduc.

SOLETIC, A. (2016). Las fuentes de información como recurso para analizar la realidad social. Clase 13, Diplomatura en Ciencias Sociales-Historia: FLACSO.



Capítulo VIII



Los Orígenes de la UNRC ¿Tan lejos o tan cerca de los principios del reformismo universitario del '18?

Beatríz Angelini
Susana Bertorello
Silvina Miskovski¹

Introducción

¿Trabajar los orígenes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) como contenido a enseñar y aprender? Puede ser interesante hacerlo desde su análisis y relacionándolos con los principios emanados de la Reforma Universitaria del '18. Fundamentalmente si se trata de un espacio territorialmente cercano a los estudiantes. En tal sentido, proponemos una secuencia que permita identificar o no la presencia de los ideales de la proclama de la Reforma del '18 en el proceso de gestación de la UNRC.

El proceso de fundación de nuevas universidades, entre las que se encuentra la UNRC como primera de ellas, se inició y concretó entre las décadas de 1960 y 1970. Se considera esta etapa de la historia argentina con un potencial didáctico que habilita a la construcción del pensamiento social sobre nuestra realidad actual. Así es que la relación con el proceso de la Reforma permite recuperar los conocimientos construidos sobre los primeros años del siglo XX en Argentina con relación a otros períodos históricos y con la historia local.

Este abordaje favorece la formación de un pensamiento crítico, de manera situada y en permanente definición. Esto es, a través de la modalidad que asume en un espacio determinado un problema general como es la reforma estudiantil y sus alcances atendiendo a una temporalidad que excede a la coyuntura específica del mismo. Esta propuesta está destinada a estudiantes del profesorado de Historia de tercer y cuarto año de la carrera.

Fundamentación

Algunos estudios y análisis referidos a la Reforma Universitaria del '18 y al contexto de la creación de nuevas universidades a fines de los '60 y

1-Angelini, B. Magister, Prof. Adjunta cátedra Didáctica de los procesos Históricos. UNRC.

Bertorello, S. Profesora, JTP cátedra: Práctica de la Enseñanza. UNRC.

Miskovski, S. Profesora, Ayudante de primera en la cátedra Didáctica de los procesos Históricos. UNRC.



principios de los '70 permiten abordar las fuentes y esclarecer las múltiples vías de análisis a las que pueden conducir. La selección bibliográfica que sustenta ésta problematización permite atender a las finalidades de esta propuesta, es decir, favorecer la construcción de una temporalidad amplia, que exceda el recorte cronológico y que pueda considerar los alcances de la Reforma no tan sólo desde sus aspectos socio- culturales, sino también políticos a lo largo del tiempo.

Desde una vertiente de izquierda, Juan Carlos Portantiero (1978) aporta una mirada gramsciana sobre el proceso de la reforma universitaria. Su análisis sobre los estudiantes y la política, tiene una proyección que excede a la coyuntura particular del movimiento que comienza en el '18. En la consideración de la potencialidad que los intelectuales encarnados en los estudiantes reformistas podían tener para el cambio y la transformación social en unión con las clases obreras, su análisis evalúa los momentos históricos en que esa relación pudo lograrse. Los intelectuales hijos de la Reforma universitaria alcanzaron un giro hacia el pensamiento de izquierda pasados los años '20 momento en el cual la proximidad con el movimiento obrero se presentó más claramente para luego escindirse con el peronismo. Estos intelectuales volvieron a estar en la escena revolucionaria con el Cordobazo en unión con el movimiento obrero, cuya potencialidad para la construcción de una nueva hegemonía fue atacada por el gobierno militar de entonces.

En ese contexto fue cuando las universidades de nueva creación, entre las que se encuentra la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), constituyeron una apuesta del gobierno de Alejandro Lanusse, para descomprimir la matrícula de la universidad metropolitana cordobesa de acuerdo con el objetivo de contener posibles estallidos sociales. La nueva universidad riocuartense fue creada siguiendo las metas del desarrollo y la modernización regional, objetivos que quedaron subsumidos bajo la premisa de “seguridad” dado el contexto político y social de los setenta. Así, si bien en sus inicios las nuevas universidades recuperaron aspectos organizacionales heredados de la reforma del '18, su concepción se alejó de los principios pedagógicos educativos que en aquel entonces se plantearon los reformistas más radicalizados para gestar una sociedad nueva y se vinculó a un plan general de control social por parte de la burocracia de Estado a través de sus técnicos especialistas en temas educativos (Rovelli, 2007).

Es necesario entonces, indagar cómo se puso en marcha este último objetivo, en el plano local, en dos sentidos, es decir, a través un plan de desarrollo económico² que se planteó desde la creación de la Universidad



Nacional de Río Cuarto para la región y, por otro lado, a través de la injerencia de las políticas estatales en la comunidad educativa de esta casa de altos estudios. El primer aspecto se puede abordar desde lo enunciado en el Plan de creación de Nuevas Universidades conocido como “Plan Taquini” en honor a su gestor el Dr. Alberto Taquini hijo, quien a fines de los sesenta se desempeñó como decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Moyetta, A., 2015). El Plan Taquini se presentó como un programa para adecuar la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del crecimiento económico considerado como prioritario para desterrar el subdesarrollo a través del impulso de la ciencia y la tecnología. Asimismo, para que la universidad pueda proveer estos aspectos se estableció como necesario que la misma tuviera un tamaño óptimo, acorde a la cantidad de estudiantes que recibiera, y una estructura moderna que la haga operativa para una matrícula en expansión en la cual los pilares de su funcionamiento fueron: un campus universitario y la departamentalización *“en contraposición al clásico de facultades independientes y muchas veces geográficamente dispersas en la ciudad que alberga a la Universidad”* (Taquini, A., 1972, p.34).

En cuanto al segundo de los aspectos, la injerencia del Estado en la comunidad universitaria y su razón de ser, es iluminada por algunos testimonios de docentes, personal administrativo y estudiantes que participaron de la misma desde sus inicios. En los mismos se mencionan los cambios de gestión en la universidad cada vez que existió una nueva orientación de gobierno, tanto en 1973, a fines de 1974 como así también en el contexto del golpe de Estado de 1976 cuando el ejército y militares vestidos de civil tomaron la universidad (Vogliotti, A. y Otros, 2016). En estas situaciones gran parte de su comunidad estudiantil, que se sentía iluminada por las movilizaciones estudiantiles – obreras nacionales e internacionales, y que consideraba posible lo “utópico y lo místico”, fue reprimida, encarcelada, algunos de sus miembros fusilados e incluso desaparecidos. Así, el Estado controló de manera efectiva en ese entonces la capacidad que en la universidad se podía desarrollar para la generación de un pensamiento contra hegemónico. En palabras de uno de sus

2- Este plan se constituyó en el marco del “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad” pensado para el período que abarcaría los años 1971 – 1975. Tras los sucesos del Vitorazo, el presidente de facto Marcelo Levingston consideró este plan como una estrategia para contener y fragmentar el movimiento estudiantil así como para cooptar el apoyo de los sectores políticos menos radicalizados (Muzzolón, 2014). La creación de nuevas universidades se justificó a través de planes de factibilidad que incluyeron un estudio detallado de los recursos materiales y humanos, las necesidades regionales, el alcance de la nueva casa de altos estudios, presupuesto, entre otros. En el caso de la UNRC se elaboraron en 1971, 7 tomos, sobre la base de un estudio de factibilidad, en el que se dio cuenta pormenorizada de esos factores, llamados “Doctrina-Organización-Plan de desarrollo” (Biblioteca Central, UNI005, UNRC).



protagonistas

“Fue una etapa de comprometida militancia. Así se fueron conformando los primeros grupos de trabajo, con la participación de muchos docentes de otras Universidades Nacionales y del extranjero y profesionales de la región.

Pero en plena etapa de consolidación académica de nuestra universidad, al igual que toda la universidad pública argentina y el propio país, se vio inmersa en un trágico cono de sombras que reprimió, cercenó y destruyó grupos humanos de excelencia desviando perspectivas irrecuperables en el tiempo (...)

La Universidad Nacional de Río Cuarto lo fue, y debe seguir siendo un instrumento cada vez más eficaz del progreso cultural de las personas y su pueblo, su investigación deberá incluir el estudio de los grandes problemas que afectan la dignidad de la persona humana, promoviendo la justicia para todos (...)” (Busso, J., 2016).

Este testimonio permite advertir que los proyectos de extensión de la comunidad universitaria riocuartense no sólo respondieron desde su creación a objetivos que emanaron de políticas desarrollistas, sino que además existió desde entonces una vocación por parte de un gran sector de la misma de generar una transformación social desde un análisis crítico de la realidad social, tal como había ocurrido desde el ala más radicalizada de la Reforma del '18. Esta circunstancia refleja lo que aconteció en líneas generales en el resto de las universidades nacionales, es decir, por una parte existía una fuerte prédica desarrollista que consideraba a la extensión universitaria como un factor de modernización y de la solución de los problemas regionales sobre la base del desarrollo científico y del consenso entre la sociedad civil y el Estado, en el marco del sistema capitalista; y por el otro, emergió un proyecto de liberación nacional encarnado en intelectuales que apuntaban a un pensamiento contra hegemónico (Wagner, D., 2016). Es decir, se trató de una tensión, que se agudizó a partir del Cordobazo

“(…) entre un proyecto de disciplinamiento social y la conciencia de la acción emancipadora. La Universidad Nacional de Río Cuarto se fundó en medio de esa tensión y al poco tiempo la acción de los estudiantes de la nueva universidad se enmarcaría decididamente en el proceso que desembocará en el gobierno popular de 1973” (Muzzolón, J., 2014).

Recuperar estas miradas en el análisis que aquí se presenta permite, por un lado, brindar un marco teórico-historiográfico a la situación problemática que se pretende abordar y, por otra parte, actualizar el tema de la Reforma y



hacer visible el potencial transformador que para la sociedad pueden tener las universidades como espacios de construcción de sentidos. Es por ello, que cabe preguntarnos ¿cuál es el sujeto que se piensa desde la formación docente universitaria? Esta pregunta es la que fundamenta y da sentido desde la formación del profesorado en Historia el abordaje de la temática de la creación de la UNRC en cuanto a sus principios fundantes y en comparación con los formulados en la Reforma Universitaria del '18.

Sumado a lo anterior, se considera además lo enriquecedor de trabajar con la comparación histórica debido a que es considerada por algunos didactas como una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y su conciencia histórica a través del ejercicio que contribuye a entender ambos fenómenos en sus semejanzas y diferencias así como en sus contextos espacio-temporales específicos, es decir, en su singularidad (Pagès, 2006).

En ese sentido, esta propuesta ofrece un planteo desde el cual formular la comparación que además habilita a una serie de preguntas orientativas para la secuencia didáctica. De acuerdo a la línea teórica de análisis que se toma, de Juan Carlos Portantiero, se considera a la Reforma desde la lupa de la formación de un pensamiento contra hegemónico; singular pero a la vez de gran trascendencia en el tiempo, tal es así, que alcanza al contexto de creación de la UNRC. Si se considera la relación que las nuevas universidades tienen con el fenómeno del Cordobazo, en el que se vislumbra una nueva oportunidad en la formación de un pensamiento contra hegemónico, que podría lograrse a través de una nueva unión obrero-estudiantil, la pregunta es entonces, cómo se presenta esa relación en:

Los estatutos q enmarcan y regulan el funcionamiento de la UNRC
El contexto estudiantil de la localidad y región
El contexto social de la ciudad de Río Cuarto

Así es que este tipo de propuestas puede aportar al docente en formación aprendizajes referidos al oficio del historiador que construye conocimientos a partir de la investigación y de la problematización. Desde el punto de vista didáctico, se parte del supuesto de que el enfoque basado en la solución de problemas puede contribuir a innovar en las prácticas que tradicionalmente se desarrollan en la enseñanza superior y que están basadas en la clase expositiva.



Entonces, se propone indagar en un problema histórico, formulado en la pregunta inicial de este artículo, para alcanzar no solamente conocimientos sobre un tema específico sino también para considerar el abordaje del mismo como un fin en sí mismo (Castillo, 2004).

La enseñanza basada en problemas en el área de las Ciencias Sociales es considerada a partir del ejercicio didáctico en tanto que constituye una situación para la que no hay vía de solución prefijada, cuya respuesta debe ser explorada. Este enfoque supone el desarrollo de destrezas metódicas, pero también de un determinado entramado conceptual que permita ordenar los hechos estudiados (Castillo, 2004: 164). Es necesario para la explicación histórica el bagaje teórico que permita dar sentido, tal como se ha consignado en este apartado, a los datos concretos que se recogen de una determinada investigación.

Los documentos y materiales para la propuesta

El desarrollo del pensamiento histórico, fundamental para el futuro docente en Historia, requiere considerar, además de lo señalado más arriba, el trabajo con fuentes. Abordar un problema histórico a través de fuentes desarrolla la capacidad de la interpretación histórica, la cual, se realiza desde una perspectiva teórico-historiográfica particular. Con lo cual, se asocia a esa capacidad de interpretación una concepción del conocimiento como algo relativo, en permanente redefinición que comporta el beneficio de dar protagonismo al estudiante en su construcción (Santisteban, 2010).

Por lo expresado, el trabajo con fuentes, requiere que el futuro docente considere la importancia de articular las propuestas didácticas con la formación teórico - historiográfica para poder así adoptar, en la comprensión, interpretación y explicación histórica, la perspectiva del autor y no tan sólo de lector (Barros, 2008). De esta manera, se perfila un profesor de historia formado como investigador, que construye contenidos para enseñar y que enseña a investigar (Tribo Travería, 2008).

De acuerdo a la problematización expresada en el apartado anterior las fuentes que se han seleccionado están referidas al contexto local de creación y primeros años del funcionamiento de la UNRC y a los principios de la Reforma. En cuanto a ésta, el documento que se toma es el manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918 redactado por la Federación Universitaria de Córdoba. El mismo es resultante de un movimiento que se inicia en esa casa de altos estudios, en la cual, los estudiantes se pronunciaron en desacuerdo con que la misma siga constituyéndose en un *reducto de la opresión clerical*. Este



manifiesto es además, reflejo de la insatisfacción de sus estudiantes hacia el tradicional régimen administrativo y docente, cuyos cargos estaban controlados por organismos vitalicios y cuyo concepto de autoridad emanaba del pasado colonial. Así es, que los estudiantes crean el Comité Pro Reforma, desde donde reclamaran, lanzando una huelga en marzo de 1918.

Con relación a los inicios de la UNRC, interesan algunas fuentes que puedan dar cuenta de los ítems expresados anteriormente, es decir, en qué contexto ésta fue creada teniendo en cuenta: la legislación universitaria, el plan de desarrollo y seguridad que la impulsa, las características del estudiantado local y regional y el medio social riocuartense. Por lo tanto se propone el análisis de los primeros estatutos que rigieron a la universidad (1972 y 1975), así como de los tomos que incluyen el Plan de desarrollo para la creación de la misma de 1971. Asimismo, relatos y entrevistas a estudiantes universitarios de entonces y diarios locales de la época.

Entre los documentos oficiales se encuentran: el estatuto provisorio de 1972 -primer estatuto que se formula en la UNRC- enmarcado en la ley N° 17.245, promulgada el 21 de abril de 1967 durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía y que rigió hasta marzo de 1974. Este estatuto respondió a una política educativa tendiente a lograr una universidad eficiente, planificada, en donde se mantuvo formalmente las consignas de autonomía y autogobierno, aunque en la práctica el Estado estuvo atento a disipar expresiones de corte ideológico correspondiente a un estudiantado como sujeto político. Esta circunstancia se puede advertir en el apartado que consigna sus principios y fines

“La Universidad Nacional de Río Cuarto (...) promueve la formación de universitarios capaces de actuar con responsabilidad y patriotismo al servicio de la Nación y de la Humanidad (...) goza de autonomía académica y autarquía financiera y administrativa (...).

La autonomía y autarquía a que se refiere (...) no constituyen un obstáculo para el ejercicio de las atribuciones y deberes que competen a otras autoridades nacionales o locales respecto al mantenimiento del orden público (...) Las autoridades universitarias se abstendrán de formular en cuanto a tales, declaraciones políticas (...). Queda prohibido en los recintos universitarios, toda actividad que asuma formas de militancia, agitación, propaganda, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político” (Estatuto Provisorio,



1972, UNRC).

Este estatuto además, consigna una estructura académica departamental tendiente a optimizar los recursos y hacer más eficiente su administración. En la misma, los estudiantes de diversas carreras debieron compartir el cursado de materias que se consideraban básicas y que eran comunes a las mismas. En cuanto al gobierno de la Universidad, se consignan: la Asamblea, el Consejo Superior, el Rector, los Consejos Académicos y los Directores de Departamento. Los alumnos sólo podían elegir a un delegado por departamento para participar del Consejo Académico, el cual tenían voz pero no voto y su presencia no resultaba necesaria a los efectos de formar quórum. En este sentido, la legislación universitaria se comportó de manera similar a la ley 13.031 promulgada en octubre de 1947 (Sanchez Martínez, 2002).

Asimismo se dispone del estatuto de la UNRC de octubre de 1975 enmarcado en la ley Orgánica de Universidades N° 20.654, sancionada el 14 de marzo de 1974. En esta ley reapareció el gobierno tripartito de las universidades (profesores, estudiantes y no docentes), prerrogativa que se consiguió luego de la Reforma Universitaria del '18 y que había sido eliminada por la ya mencionada ley 17.245. Sin embargo en la enumeración de fines y funciones para la UNRC este nuevo estatuto continuó prescribiendo, al igual que el de 1972, la total prohibición en su ámbito del proselitismo político, la difusión o propaganda de ideas, apoyo a sistemas y activismo de organizaciones cuyos fines sean opuestos a lo establecido por la Constitución Nacional. En tal caso su autonomía se vería limitada ante la intervención del poder ejecutivo.

En cuanto a los aspectos organizacionales, la estructura académica dispuesta para 1975 fue la de una organización por facultades con lo cual se modificó en parte el esquema anterior para el gobierno de la universidad al agregarse los decanos de las nuevas unidades académicas y los consejos directivos de las mismas. En este caso además, los estudiantes pudieron disponer de tres consejeros en la instancia del Consejo Superior, de los Consejos Directivos con voz y voto, por consiguiente participaron también en la Asamblea universitaria.

El resto de las fuentes, que complementan a estos estatutos, tienen que ver con un estudio previo de las necesidades y oportunidades que la región presentaba y que tuvo por objetivo justificar el emplazamiento de la



universidad. Bajo el título “Doctrina – Organización – Plan de desarrollo” formulado en 1971, que consta de siete tomos, se abordaron cuestiones como la proyección regional de la futura casa de altos estudios, la expansión de matrícula universitaria a la que debería atender, la orientación de la enseñanza vinculada estrechamente con las necesidades económicas que se consideraron desde un posicionamiento desarrollista, es decir, se planteó formar mano de obra calificada y especializada para impulsar el desarrollo tecnológico. Asimismo, se especificaron cuestiones relacionadas a la organización académica de la universidad, en especial se destacó la proyección de una universidad moderna bajo la estructura departamental en torno a un campus universitario alejado de la ciudad, la cual, se contraponía al clásico modelo de facultades. Con este modelo se creía poder organizar una estructura eficiente e interdisciplinaria de trabajo al contar con la proximidad de los estudiantes, profesores e investigadores de diferentes disciplinas.

Por su parte los relatos³ y las entrevistas⁴ proporcionan perspectivas acerca de la creación de esta casa de altos estudios que complejizan la idea de una universidad al servicio del desarrollo regional. Fundamentalmente describen al estudiantado riocuartense, sus intereses y luchas políticas que excedían los reclamos, que por cierto existían, acerca de la participación estudiantil en el gobierno universitario. La unión obrero-estudiantil estuvo muy presente en lo que se consideró llevar adelante, desde las vertientes de la izquierda peronista y clásica, esto es, una universidad popular y al servicio de las demandas sociales. Evocan el poder que alcanzaron los estudiantes en el interregno que va de mayo de 1973 hasta octubre de 1974 en el que se destacó la gestión del rector Agustín Klappenbach, designado a pedido de los estudiantes por el Ministro de Educación Dr. Jorge Taiana.

Según los testimonios, en ese interregno los estudiantes tomaron, literalmente, el poder en la UNRC, se manifestaron en sus asambleas en contra del gobierno dictatorial y en contra el carácter fundacional de la universidad. De hecho solicitaron el cese de la actuación de la comisión fundadora, integrada por personalidades de la sociedad riocuartense, a la que denominaban “comisión fundidora”. Paralelo a ello se exigió la renuncia del rector, el Dr. Rifé, por considerarlo un representante del gobierno militar que ya no tenía legitimidad en el contexto del gobierno de Héctor José Cámpora. En esos años,

3- tomados del libro que en el año 2016 se editó a propósito de conmemorar los 45 años de la creación de la UNRC (Vogliotti, A. y Otros, 2016).

4- Realizadas por las autoras en el marco del desarrollo de esta propuesta



además, se produjeron definiciones partidarias por parte del estudiantado que respondieron a la juventud peronista, al radicalismo, a la izquierda popular y clásica. Todos con una consigna común, fomentar una conciencia de emancipación y de participación de toda la comunidad educativa para acercar la casa de altos estudios a la sociedad, reconociendo el protagonismo de la clase trabajadora, y para que dejara de pertenecer a una elite (Muzzolón, 2014).

Los relatos se evocan apasionadamente, pese al paso del tiempo y al cambio de perfil al que asistió la comunidad universitaria luego de la última dictadura militar, e invitan a reconstruir y no perder de vista al estudiantado como actor político en busca de transformaciones sociales profundas.

Por último, los diarios locales permiten conocer cómo se fue gestando, en la sociedad riocuartense y en el gobierno militar de entonces, el apoyo para el plan de creación de nuevas universidades elaborado por el Dr. Taquini. En ese entonces las noticias eran difundidas por los diarios La Calle y El Pueblo. Diferían ambos en sus valoraciones ante el proyecto de creación de la UNRC, mientras que, el diario el Pueblo, de tendencia radical, se mostraba en desacuerdo a dar como legítimo un proyecto gestado desde un gobierno de facto, el diario La Calle realizaba un verdadero plan de demostración hacia la creación de la universidad e indirectamente al gobierno de entonces (Muzzolón, 2014).

La Secuencia: Unidad temática

De acuerdo con el enfoque didáctico que en un principio se ha señalado para esta propuesta, se atenderá a ciertas destrezas metodológicas que están implicadas en el abordaje de los problemas de naturaleza histórica. Éstas se presentan de manera específica para el desarrollo del pensamiento histórico y son relevantes para el abordaje de las fuentes consignadas. Por tanto las actividades que tienen por sentido conducir a una explicación de las circunstancias históricas de los primeros años de la UNRC estarán basadas en procedimientos de explicación causal (identificación de factores causales, análisis de conexiones entre ellos) y procedimientos de explicación intencional (adoptar el punto de vista y la mentalidad de las personas de la época) (Castillo, 2004: 165).

Asimismo es necesaria, como se mencionó en un principio, la explicitación de un marco interpretativo que pueda orientar la lectura y análisis de las fuentes. Es por ello que en una primera instancia de actividades se



propone la presentación teórica que, en este caso, permita hacer foco en conceptos y expresiones como: estudiantes como sujetos políticos, hegemonía, autarquía, autonomía, educación para el desarrollo, educación para la transformación social, entre otros.

La misma fue pensada para ser trabajada en la disciplina Historia Argentina Actual y a partir de los materiales que aquí produzcan los estudiantes, trabajarla en Didáctica de los Procesos Históricos y Práctica profesional docente, donde se pensarán adaptaciones para otros niveles educativos.

Núcleo temático 1: La Reforma Universitaria del 18 y la creación de la UNRC

Clase n° 1:

Propósito: Indagar y analizar la proyección de los principios de la Reforma Universitaria del '18 en los sesenta y comienzos de los setenta en Argentina (recorte temporal que toma al período delimitado por el pos peronismo y los años previos al último golpe de Estado de 1976).

a- Presentación del núcleo temático y su propósito. Documental Historia de la Reforma de la Universidad Argentina- UNER

<https://www.youtube.com/watch?v=SvhmqqR5bqw>

b- En grupo generar una pregunta que relacione el núcleo temático y su propósito con el contenido del documental.

c- Analizar el manifiesto liminar y rescatar que proyecto de universidad que aparece.

d- Presentación por parte del docente del contexto de creación de las nuevas universidades a través de una exposición descriptiva de datos.

e- Escribir, a manera de cierre de la clase, una conclusión tomando la siguiente pregunta ¿el proyecto que se plantea en el 18 está presente en el contexto de creación de las universidades 60-70?

f- Realizar la lectura de un texto sugerido por el docente para completar la síntesis.

Clase n° 2:

Propósito: Indagar y analizar la proyección de los principios de la reforma universitaria del '18 en el proceso de conformación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Organizar la clase en dos grupos para que cada uno de ellos analice:

Grupo A- Plan Taquini



<http://lacreaciondel aunrc.org/wp-content/uploads/2015/10/Programa-de-ade cuamiento.pdf>

Grupo B- Ley 19.020 de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Plan de Desarrollo (tomo III, Plan de Desarrollo, Archivo de la UNRC, 1971)

- a- Utilizando los conocimientos metodológicos aprendidos en las cátedras respectivas realizar la clasificación de las fuentes.
- b- Luego de la lectura de las fuentes cada grupo intentará dar respuesta a la pregunta: ¿el proyecto que se plantea en la Reforma de 1918 está presente en la documentación que da sustento a la creación de la UNRC?
- c- Socializar de forma oral las respuestas obtenidas.
- d- Construir de forma individual una respuesta a la pregunta inicial teniendo en cuenta todas las fuentes y un texto sugerido por el docente, como síntesis. Será entregada como trabajo práctico para la regularidad de cátedra.

Núcleo temático 2: La reforma del 18 en el pensamiento y las acciones de los sujetos organizadores de la UNRC

Propósito: Indagar y analizar la presencia de los principios de la reforma universitaria del '18 en el pensamiento y las acciones de los sujetos en los inicios de la organización de la UNRC, a través de los documentos oficiales y las voces de los protagonistas. Clases 3, 4 y 5.

Clase n° 3:

- a- Presentación del núcleo temático y su propósito. Documental: 45 de la UNRC <https://www.youtube.com/watch?v=crnLspVoAnk&t=207s>
- b- A partir del video relatar de manera escrita ¿Qué imágenes te impactaron? ¿Con qué imágenes te sentís identificado?
- c- Caracterización por parte del docente de los conflictos socio-económicos y políticos de finales de los 60 y comienzos de los 70 en Argentina. Participación de los jóvenes.
- d- Documental: A 100 años de la Reforma. Agencia Córdoba Joven

<https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M>



e- Teniendo en cuenta ambos documentales realizar un escrito respondiendo a la pregunta ¿Qué papel cumplen los diferentes grupos sociales en los conflictos que se reflejan en ellos?

f- Como actividad de síntesis de la clase completar la respuesta con los aportes de la exposición del docente y la lectura de un texto aportado por el mismo.

g- Cierre de la clase con la pregunta que se trabajará en la siguiente clase práctica: ¿Cómo organizaron la Universidad Nacional de Río Cuarto los primeros sujetos que lo habitaron?

Para responderla realizar una búsqueda en el archivo de la UNRC del Primer estatuto de 1972 (enmarcado en la ley de educación 17.245) y del segundo estatuto de octubre del 1975 (enmarcado en la ley 20.654).

Clase n° 4:

a- Se retoma la pregunta que condujo a la actividad de archivo ¿Cómo organizaron la Universidad Nacional de Río Cuarto los primeros sujetos que lo habitaron? Se la trabajará con las fuentes buscadas en el archivo y con testimonios escritos de protagonistas obtenidos por la cátedra.

b- Se divide la clase en dos grupos: uno analizará el primer estatuto de 1972 y el otro el segundo estatuto de octubre del 1975, ambos grupos trabajarán con los testimonios.

c- Elaborar preguntas que pueden guiar en la indagación de los estatutos y los testimonios acerca de la intencionalidades de los sujetos participantes en la manera de organizar la universidad

d- Buscar las respuestas en las fuentes y elaborar un informe.

e- Relacionar la información encontrada con los principios de la Reforma analizados en el Manifiesto Liminar en clases anteriores. Agregar al informe.

Clase n° 5

a-Por ser la clase de cierre del tema se comenzará con el documental ya visto: A 100 años de la Reforma. Se recuperarán también todos los trabajos elaborados en las cuatro clases anteriores.

b-Se elaborará una síntesis en un documento compartido en Google Drive, participarán todos los estudiantes y los docentes de la cátedra.

c-Los estudiantes arriesgarán diferentes interpretaciones acerca de la intencionalidad de la creación y organización de la UNRC en relación a la presencia de los principios de la reforma del 18.



d-El documento compartido finalizado contendrá diferentes respuestas a la pregunta: **Los Orígenes de la UNRC ¿Tan lejos o tan cerca de los principios del reformismo universitario del '18?**

BIBLIOGRAFÍA

BARROS, C. (2008). “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia”. En: Aguiar de Zapiola, L. Y Otros (2008). *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 6. APEHUN, Córdoba.

BUSSO, J. (2016). “Apenas un pedazo de Historia”. En: Vogliotti, A. y Otros (2016). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. UNRC, Río Cuarto: UniRío.

CASTILLO, J. (2004). “La solución de problemas en Ciencias Sociales”. En: Pozo, J.I. (2004). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

MOYETTA, A. (2015). “Reconstrucción crítica del proceso de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto : una propuesta multimedia para alumnos de la carrera de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas”. Universidad Nacional De Córdoba. Facultad De Ciencias Agropecuarias Escuela Para Graduados. Trabajo de Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos. Repositorio digital de UNC. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2706>

MUZZOLÓN, J. (2014). *Crónica militante de una lucha colectiva. Memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto: UniRío.

PAGÈS, J. (2006). “La comparación en la enseñanza de la Historia”. Clio y Asociados. La Historia enseñada n° 9-10. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/comparacion_enseñanza_historia.pdf

PORTANTIERO, J.C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria (1918-1938)*. México, Siglo XXI. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/243159865/3-Portantiero-Carlos-Estudiantes-y-politica-en-America-Latina-pdf>

ROVELLI, L. (2007). “Del plan a la política de creación de nuevas



universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada”. Recuperado de: www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/download/97/9

SANCHEZ MARTÍNEZ, E. (2002). “La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139827s.pdf>

SANTISTEBAN, A. (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”. Clío & Asociados. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

TRIBO TRAVERÍA, G.(2008). “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”. Educación XX1, núm. 11. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>

VOGLIOTTI, A. y Otros (2016). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. UNRC, Río Cuarto: UniRío.

Wagner, D. (2016). “Pensar y hacer: la extensión universitaria y los intelectuales”. En: Vogliotti, A. y Otros (2016). *45 años no es nada... para tanta historia. Trayectorias, memorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. UNRC, Río Cuarto: UniRío.

Documentos

-Estatuto Provisorio de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1972. Biblioteca Central, UNI005, UNRC.

-Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1975. Biblioteca Central, UNI005, UNRC

-Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N° 17.245. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002753.pdf>

-Ley Orgánica de Universidades Nacionales N° 20.654. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/547.pdf>

-Ley 19.020 de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://leyesargentinas.com/norma/195141/ley-19020-educacion-superior-universidad-nacional-de-rio-cuarto-creacion#texto->



original

-Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918. Recuperado de:

<https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

-Relatos de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en los años '70. Elaboración propia.

-Plan de desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1971. Biblioteca Central, UNI005, UNRC.

-Taquini, A., 1972, p.34) <http://lacreaciondelaunrc.org/wp-content/uploads/2015/10/Programa-de-adecuamiento.pdf>

Videos

Historia de la Reforma Universitaria Argentina- Uner, 2010

<https://www.youtube.com/watch?v=SvhmqgR5bqw>

Video 45 años de la creación de la UNRC- UniRío TV, 2016

<http://lacreaciondelaunrc.org/wp-content/uploads/2015/10/Programa-de-adecuamiento.pdf>

A 100 años de la Reforma. Agencia Córdoba Joven- 2018

<https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M>



Capítulo IX



“Se nos llama ahora insurrectos”: La juventud en acción y la autoridad en cuestión.

Mariano Luis Campilia¹
Desirée Toibero²

Introducción:

Los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba nos convocan a participar en un espacio de reflexión desde nuestro lugar en la formación docente y desde la enseñanza en la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. En esta propuesta el acontecimiento se nos presenta como posibilidad para ingresar al aula con una secuencia capaz de problematizar las representaciones sociales referidas a la juventud y a la participación de los jóvenes en los procesos de cambio social.

Fundamentación:

El contexto universitario donde se desarrolla la acción reformista, contiene la particularidad de articular la tensión entre la reproducción y la transformación del orden social. En este sentido si bien la Reforma Universitaria no forma parte de los contenidos obligatorios de la propuesta curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, el acontecimiento se constituye en un concreto histórico con potencialidad para trabajar categorías ligadas a la construcción del meta – concepto: pensamiento histórico³.

Desde una perspectiva conceptual de la historia y asumiendo que el aprendizaje es una construcción, la propuesta de enseñanza será abordada con la intencionalidad de formar en las competencias del pensamiento histórico a partir de las representaciones sociales que los propios jóvenes tienen de sí

1- Mariano Luis Campilia. Profesor en Historia, Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Profesor Asistente Cátedra Didáctica Especial y Seminario Taller Práctica Docente y Residencia Area Historia.

2- Desirée Toibero. Profesora en Historia, Doctora en Ciencia Política. Profesora Asistente Cátedra Seminario Taller Práctica Docente y Residencia Area Historia.

3- En relación a lo propuesto por Santisteban, se trabajará en torno a desarrollar competencias intelectuales propias del trabajo del historiador y por las que el alumno podrá construir, como éste último, sus saberes históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor.



mismos en vínculo con la autoridad. Esta mirada, que parte desde la propia realidad hacia la de los jóvenes reformistas del `18 busca reconocer que la categoría juventud no es monolítica, que en su interior habita la diversidad. En tanto que la proyección del vínculo en las representaciones de los jóvenes entre el pasado y el presente habilita la posibilidad de comprensión de los cambios y las continuidades; a la vez que permite identificar el conflicto entre los sectores hegemónicos y contra-hegemónicos de la sociedad.

En síntesis, en consonancia con la construcción del pensamiento histórico, la propuesta buscará trabajar específicamente en relación a: la *empatía* en cuanto a la pertenencia generacional, al *vínculo entre el pasado - presente* en tanto tradición que persiste en el hoy, los *cambios y las continuidades* del proceso y lo *controversial* del pensamiento histórico.

Secuencia Didáctica

La presente secuencia está pensada para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria de acuerdo al Diseño Curricular de la Jurisdicción Córdoba y presupone conocimientos previos de los estudiantes trabajados en los espacios curriculares de Historia, Lengua y Literatura y Sociología. En particular conocimientos vinculados a la “*Trunca transición democrática, del Régimen Oligárquico al Régimen Democrático 1916- 1930*” (Ansaldi, 2000), a las características de una nota editorial dentro del discurso periodístico y a las representaciones sociales, respectivamente.

La misma está estructurada en tres clases de 120 minutos cada una.

Clase 1

Tema: Juventud y juventudes, formas de participación.

Propósito: Analizar los cambios y continuidades entre juventud/juventudes de principios del S. XX y del S. XXI desde la empatía para comprender la categoría como una representación social

Primer Momento:

Exposición Dialogada a partir de la pregunta **¿Qué es ser Joven?** habilitando respuestas que serán escritas en el pizarrón para ser recuperadas al final de la secuencia.

Luego se presentan los siguientes recursos:



Capítulo 9: "Se nos llama ahora insurrectos"





Consigna

En grupos de 4 estudiantes se propone:

a) Observar la estética (vestimenta, corte de pelo, etc.) de las fotos. Identificar semejanzas y diferencias para ensayar una explicación referida a los cambios y continuidades observados.

b) Vincular las fotos del XXI con una reivindicación actual de los jóvenes y colocar un epígrafe que lo sintetice.

c)

d) De la lectura de los titulares, redactar un breve texto que exprese las similitudes y diferencias acerca de cómo son mirados/representados los jóvenes en cada época.

Puesta en común: Se comparten las respuestas en grupo total.



Segundo Momento:

Lectura Guiada:

¿Qué es ser joven? ¿Existe la juventud? (Adaptado de: Schapira, L; Cáceres, P y Porrini, L: *LOS PROBLEMAS DE LA JUVENTUD DEFINICIONES SOCIALES SOBRE LOS JÓVENES. CÓRDOBA. 1973-1994-2014. UCC*).

Existe una larga tradición en las ciencias sociales, a nivel mundial y



también a nivel nacional (Chaves, 2005, 2010), con estudios que cuestionan la existencia misma de un grupo homogéneo y con características comunes que pueda ser denominado como “jóvenes” con cierta precisión conceptual.

¿Cuánto tienen en común los jóvenes universitarios con los jóvenes desempleados de familias de bajos ingresos? ¿Qué une a un joven potosino con uno neoyorkino? ¿En qué se parecen las vidas de un joven a finales del siglo XIX y uno a principios del XXI? ¿Por qué podemos decir que en la actualidad la juventud se “extendió” hasta los 30 o 35 años? ¿Cómo y cuándo se extiende un término que nomina a un grupo determinado de personas?

Por radical o definitiva que suene la afirmación, podría sostenerse que la juventud no existe.

Obviamente, semejante tesis viene acompañada de una serie de aclaraciones: no existe como tal, como algo dado, como algo estático, como dato puro de la realidad, como conjunto de personas claramente determinables e identificables.

No existe La Juventud con mayúscula, juventud única e inamovible. Todo lo contrario: la juventud –como tema- apareció con todo su esplendor para la mirada de la agenda pública y de la agenda científica, cuando fue percibida como problema social, cuando fue mirada con preocupación. Apareció, por ejemplo, cuando un grupo militante de estudiantes universitarios participó activa y protagónicamente de movilizaciones populares y cuando sus críticos y portavoces visibilizaron esta participación en términos de “juventud”. Sin embargo ¿entre los estudiantes universitarios, cuántos estaban políticamente movilizados? ¿Y cuántos entre la franja etaria de los “jóvenes” asistían a la universidad?

En este sentido, la “juventud”, en tanto forma de clasificación de las personas en base a su edad, así como la “niñez” o la “vejez”, antes que como realidad o como grupo, se nos aparece como resultado de luchas políticas (entre sabios, especialistas, comunicadores, emprendedores morales, generaciones, etc..) En la definición del concepto, que como vimos, tiene fuertes efectos políticos, y en este sentido, poder para producir (definiendo) realidades.

En síntesis, es posible pensar la juventud como problema: la juventud como categoría, como definición histórica y socialmente variable. Pensarla es definirla, y definirla es producirla. Preguntarnos por las voces que la piensan, la definen y la producen es, de alguna manera, participar de la producción de ese problema (la juventud), aportando herramientas críticas.

Para reflexionar:



Pueden pensarse a sí mismos o ser pensados por otros: ¿Qué dicen ustedes que es la juventud hoy? ¿Cómo se definen? ¿Qué dicen los medios de comunicación de los jóvenes hoy? ¿Qué decían los jóvenes de 1918 sobre el significado de ser jóvenes entonces? ¿Qué decían los medios de comunicación de entonces? ¿Qué elementos aportó el texto para interpretar las fotos y los titulares?

Tercer Momento:

Para trabajar las reivindicaciones de los jóvenes que conformaban el movimiento reformista se propone el visado del video

<https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M>

A partir del mismo se solicitará a los estudiantes

a) Identificar cuáles fueron las reivindicaciones del movimiento.

b) En relación con la organización estudiantil:

¿Cómo y con qué medios se organizaron los reclamos hacia 1918?

¿Cómo y con qué medios se organizaría actualmente un reclamo juvenil a partir del aporte de las nuevas tecnologías?

Puesta en común:

Se escriben en el Pizarrón las 5 reivindicaciones del movimiento reformista y se explicita que se profundizará el concepto de Co-gobierno en la próxima clase.

CATEDRAS LIBRES

CO-GOBIERNO

EXTENSION

INGRESO POR CONCURSOS

AUTONOMIA

Clase 2

Tema: El acontecimiento en contexto: La reforma en el ciclo de protestas de principios del S. XX.

Propósito: Comprender el lugar de “la juventud” en la Reforma del `18 y la relevancia del mismo en el contexto político-social de principios del S. XX.

Primer Momento:



Exposición Dialogada a partir de retomar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con la llegada al poder del radicalismo y los cambios y continuidades con el régimen conservador; para culminar con la visualización del siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=9LMSehGareo&t=2s>

Segundo Momento:

A partir de lo trabajado anteriormente se solicitará a los estudiantes:

1- Redactar en parejas una nota editorial para ser publicada en La Voz del Interior posicionándose como estudiante reformista y reivindicando el lugar de la juventud en el desarrollo del proceso histórico teniendo como eje la participación y el cuestionamiento a la autoridad.

2- Intercambio de las producciones entre parejas con las siguientes consignas:

a) Identificar las referencias al proceso histórico consideradas en cada una de las producciones;

b) Elaborar un texto explicativo del vínculo entre el acontecimiento *Reforma Universitaria* y el proceso de *transición democrática 1916-1930*.

3- Puesta en común.

Tercer Momento:

Para finalizar se propondrá una lectura guiada del extracto de Voz del Interior del sábado 15 de marzo de 1918 donde el Comité Reformista reivindica el accionar de la juventud. (por razones de edición se coloca al final de la propuesta)

Clase 3:

Tema: Reivindicaciones y participación de los jóvenes. Ayer y Hoy.

Propósito: Comprender la importancia de la participación y las formas que adquiere la misma a partir del establecimiento de relaciones pasado-presente.

Primer Momento:

Se entregará a los estudiantes copia del manifiesto liminar y a partir de su lectura se solicitará:

a) Identificar el lugar de los jóvenes y cómo se representan a sí mismos. ¿Qué dicen de sí?

b) Que reivindicaciones de participación expresan.

Puesta en común.

Segundo Momento:



A partir de las representaciones de juventud/juventudes hoy, recuperando lo expresado por los estudiantes en la clase 1 a partir del texto **¿Qué es ser joven? ¿Existe la juventud?** El docente pondrá en tensión las formas de participar hoy a partir de preguntas como:

¿Qué piensan ustedes de sí? ¿Qué reivindicaciones expresarían? Aunque en la Escuela Secundaria no existe el Co-Gobierno: ¿Qué mecanismos encuentran en la actualidad para presentar sus demandas? ¿Qué lugar ocupa el Centro de Estudiantes en tu escuela?

Tercer Momento:

En grupos de cuatro integrantes se propondrá la escritura de un manifiesto que retome los siguientes temas:

- a) Problemáticas del presente donde se pongan en juego las representaciones que los estudiantes tienen de sí;
- b) Las reivindicaciones como jóvenes;
- c) Los mecanismos de participación con los que cuentan en la institución educativa.

Los manifiestos elaborados se pondrán en común para construir uno entre todos que será presentado a la comunidad educativa como representación de las necesidades y propuestas del curso en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

ANSALDI, W (2000) La trunca transición de régimen oligárquico al régimen democrático en Nueva Historia Argentina, Tomo VI DEMOCRACIA, conflicto social y renovación de ideas: 1916-1930, Dir. Ricardo Falcón. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, p. 15 a 58. SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. En Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, número 14, P. 34-3.

SCHAPIRA, L; CÁCERES, P; PORRINI, L; ASSUSA, G (2014): Los problemas de la juventud. Definiciones sociales sobre los jóvenes. Córdoba. 1973-1994-2014: - 1a ed. – Córdoba. Perspectivas Sociales - IFG- UCC.

Documentos:

ROCA, D (15 de Mayo 1918). Manifiesto a la juventud Argentina. La Voz del Interior. Córdoba.

BARROS, E F; VALDÉS, H; BORDABEHERE, I, C, SAYAGO, G;



CASTELLANOS, A; MÉNDEZ, L, M; BAZANTE, J; GARZÓN MACEDA, C; MOLINA, J; SUÁREZ PINTO, C; BIAGOSCH, E, R; NIGRO, A; SAIBENE, N,J; MEDINA ALLENDE, A; GARZÓN, E (21 de junio de 1918): Manifiesto Liminar, Recuperado en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

Videos:

Gobierno de la Provincia de Córdoba; Agencia Córdoba Joven (18 de febrero 2018); A cien años de la Reforma Universitaria, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M>

PIGNA, F; DI NATALE, J (2008) Capítulo 10: La Reforma Universitaria 1918. En: Algo “Habrán hecho” por la historia Argentina. Cuatro Cabezas. Bs As . Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=9LMSehGareo&pbjreload=10>

Imágenes:

De libre acceso en Google.

Colección privada del Instituto Pio X Córdoba Argentina

Manifiesto a la juventud argentina

La Universidad Nacional de Córdoba amenaza ruina; sus cimientos seculares han sido minados por la acción encubierta de sus falsos apóstoles, ha llegado al borde del precipicio impulsada por la fuerza de su propio desprestigio, por la labor anticientífica de sus academias, por la ineptitud de sus dirigentes, por su horror al progreso y a la cultura, por la inmoralidad de sus procedimientos, por lo anticuado de sus planes de estudio, por la mentira de sus reformas, por sus mal entendidos prestigios y por carecer de autoridad moral.

La juventud universitaria no quiere ni puede hacerse cómplice de la catástrofe y rebelándose contra tanto agravio quiere sin dilaciones; quiere enseñar en sus claustros; quiere su engrandecimiento; quiere antes que nada aprender y no que se la haga morir de inanición; quiere que su corazón y su cerebro, marchen a la par con el ritmo ascendente y fecundo de los nuevos ideales; quiere que todo el enorme caudal de energías y de amor a la ciencia, que aporta año tras año a las aulas, en vez de quedar malogrado como hasta hoy, se realice en toda su plenitud encontrando el estímulo y el guía capaces de encausarlo por eficaces derroteros.

Toda la república conoce en estos momentos la situación de fuerza que ella ha creado, con intereses mal entendidos, con ceguera fatalmente suicida. Hemos llegado a lo que no queríamos: a la huelga general ya que considerábamos como una realidad indiscutible la necesidad imperativa del progreso oportuno y eficaz en la masa de estudios, progreso que nos defiera posible el vivir a la altura de nuestra propia época, a lo que tenemos un derecho sagrado. Los que no quisieron o no alcanzaron a comprenderlo carguen hoy con el desplante **oble, viril y decisivo. Estamos dis-**

puestos a "sentir" ahora, lo que razonamos hasta la disocción, antes; queremos pues, que nuestros camaradas de toda la república sepan que somos una juventud que tiene conciencia de su grave misión y que esta explosión de entusiasmo que ha llenado nuestra clásica ciudad de un profundo sabor de Renovación y de Progreso, no es más que el fruto de un exceso de voluntad puesto al servicio de un exceso de pensamiento. — El Comité Estudiantil Pro Reforma Universitaria.

Córdoba, marzo 15 de 1918.



Capítulo X



María Cecilia Guerra Orozco
Matilde María Silva
Lucía Vidal Sanz¹

Introducción

La Reforma Universitaria que se produjo en 1918 en la ciudad de Córdoba fue un hito central en el proceso de democratización de las universidades argentinas y latinoamericanas. Un movimiento que no sólo tuvo ecos en las universidades del país sino que fue bandera de otros itinerarios reformistas universitarios a lo largo de Latinoamérica. Como señalara Mella “...de sur a norte el movimiento cordobés, como carrera de antorchas, fue iluminando los países de nuestra América²...” A cien años del estallido de la Reforma Universitaria de 1918 nos pareció oportuno y auspicioso presentar una propuesta de enseñanza basada en esta problemática compleja y fundante para ser trabajada con alumnos/as del Nivel Secundario. Esta promueve la

1-María Cecilia Guerra Orozco es Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y Máster en Historia de las Independencias Iberoamericanas por la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, España. Está realizando su Doctorado en Ciencias Sociales (Orientación Historia) en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto de dicha Facultad. Auxiliar Docente Graduada de la cátedra de Introducción a la Historia/ Historia Social General de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Docente de nivel secundario y terciario. Sus investigaciones se refieren a la Historia de la Iglesia e Historia de Tucumán (siglos XVIII y XIX).

Matilde María Silva es Profesora en Historia por la UNT y doctorando por el Doctorado en Ciencias Sociales de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro del INHILEP. Se desempeña como Profesora Adjunta en las cátedras *Historia Social General/Introducción a la Historia* de la Fac. de Filosofía y Letras de la UNT y es asimismo docente en el Nivel Secundario. Sus investigaciones se refieren a la Historia de la Educación y a la Historia de Tucumán.

Lucía Vidal Sanz. Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias Sociales (Orientación Historia) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Adjunta de las cátedras *Introducción a la Historia/ Historia Social General* y *Ciencias Auxiliares de la Historia* de la Fac. de Filosofía y Letras, UNT. Miembro del Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto (INHILEP) de dicha facultad. Actual Directora de la carrera de Historia, Fac. Fil y Letras, UNT. Sus investigaciones se refieren a la Historia de la Educación en Tucumán.

2- Mella, Julio Antonio (1925) “¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?”. En Sader, Emir, Aboites, Hugo, Gentili, Pablo (2008) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas 90 años después*. CLACSO, Bs. As, pág. 214



construcción de conocimiento sobre este proceso desde el análisis de diversos libros de texto elaborados para el Nivel Secundario, el conocimiento circulante en el entorno de los estudiantes y la realización de una experiencia de investigación. El proceso concluirá con la elaboración y presentación de un trabajo grupal que sintetice los resultados de la implementación de la propuesta de modo integral.

Fundamentación

El enfoque se inscribe en los aportes que consideran que la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo de la conciencia ciudadana. Como enuncia Pagés, el estudio de la historia sensibiliza a los estudiantes en su rol de ciudadanos. Considera que es un ámbito, un territorio valioso para que el alumno tome conciencia de los problemas de la sociedad en general y de su propio medio, y que de este modo, descubra que pertenece a grupos humanos diversificados y multiculturales. Esta circunstancia, considera el autor antes mencionado, los invita a abrirse al mundo, a tomar conciencia de su rol de ciudadanos, de su papel activo en la sociedad y a desarrollar su pensamiento crítico. En este sentido Pagés señala que los estudiantes al construir conocimiento histórico desarrollan diferentes capacidades referidas a buscar y resolver problemas de manera individual y también grupal. Y también serán capaces de comunicar de diversas maneras los resultados tanto de la búsqueda como de la resolución de los problemas que se les plantearon.

El trabajo de análisis sobre libros de texto que proponemos permitirá que los estudiantes se acerquen tanto a intentar comprender el contexto histórico de un suceso como la producción historiográfica sobre un hecho y a pensar en el conocimiento histórico como un proceso de construcción. Consideramos que el aprendizaje es una compleja travesía que permite comprender, relacionar, transformar, analizar y develar que el conocimiento histórico también es fruto de un contexto y que responde a múltiples influencias y propósitos. En esta perspectiva, la propuesta que nos proponemos realizar con los/as estudiantes consta de una serie de instancias que se irán completando a lo largo de siete encuentros, dentro de las horas cátedras asignadas a la asignatura Historia. Está pensada para alumnos de 4° año del Nivel Secundario. A lo largo de este proceso los/as alumnos/as analizarán diferentes lecturas planteadas por distintos libros de texto elaborados para el Nivel Secundario sobre la Reforma Universitaria de 1918. Organizamos la propuesta de trabajo en fases que irán desde la presentación general de la problemática a analizar para luego abordar



su análisis y finalmente concluir con un momento de integración, reflexión y cierre, siempre pensando en un trabajo conjunto y constructivo del saber entre estudiantes y docente.

Los objetivos

Los objetivos que buscamos con la presentación de esta propuesta son que los/as alumnos/as puedan:

Generales

- ✓ Pensar críticamente el proceso de construcción de la Historia como disciplina, desde la investigación, escritura y difusión.
- ✓ Conocer el proceso de la Reforma Universitaria de 1918 en su contexto nacional e internacional.
- ✓ Reflexionar, a través de este proceso reformista, sobre la realidad actual de la educación en nuestra provincia y país.

Específicos

- ✓ Reconocer diferentes posicionamientos plasmados en los libros de texto respecto al proceso histórico de la Reforma Universitaria de 1918
- ✓ Elaborar hipótesis explicativas sobre los motivos que llevan a los diferentes tratamientos de la problemática de la Reforma Universitaria en los libros de texto usados en el Nivel Secundario
- ✓ Reflexionar sobre la importancia de la interpretación para la disciplina histórica.
- ✓ Abordar la lectura de los libros de un modo crítico.

Secuenciación de contenidos y pasos metodológicos

1er encuentro. (80 minutos)

En este primer momento se procederá a problematizar la cuestión de la Reforma Universitaria de 1918 en el aula. Mediante preguntas que confluyan en una explicación dialogada del profesor con los/as alumnos/as, se irán tratando los rasgos centrales de esta problemática y las razones que explican el por qué estudiarla.



- ✓ ¿En qué consistió la Reforma Universitaria?
- ✓ ¿Cuál fue su importancia?
- ✓ ¿Por qué se inició en Córdoba?
- ✓ Se acentuarán las cuestiones más estimulantes poniendo énfasis en su carácter fundante y en su proyección latinoamericana.

A medida que se vayan planteando ideas, se irá construyendo grupalmente una red conceptual en la pizarra que incluirá los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema y las cuestiones clave a investigar. Una vez terminada esta red quedarán planteadas en la misma los conceptos, momentos y principales problemáticas sobre la que se construirá la investigación que los estudiantes llevarán a cabo.

2do encuentro. (80 minutos)

En este segundo encuentro se continuará con el proceso de análisis de esta problemática histórica trabajando con una fuente primaria, el “Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria”. La lectura de una parte de este documento se llevará a cabo en forma grupal y a continuación se abrirá un espacio de debate y opinión sobre el mismo.

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resultado llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de



insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o



comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia³.

A continuación, los/as estudiantes organizados/as en grupos analizarán:

- a) Qué sentido tiene la siguiente idea expresada en el documento “...acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica...”?
- b) Cuáles fueron las principales críticas de los reformistas de Córdoba al sistema universitario vigente en ese momento?
- c) Explique, a su criterio, las búsquedas del proceso de la Reforma Universitaria?
- d) Cree que algunas de estas críticas están presentes en la educación de hoy?

Luego de esto trabajarán con un texto sobre el concepto de “revolución” procedente del *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas* coordinado por Torcuato Di Tella⁴, buscando confrontar dicho concepto con el uso que se da al término “revolución” en el *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*.

¿Qué es una revolución?

“Revolución...referido a la realidad social, indica el vuelco de una situación, un trastocamiento. Es un cambio súbito y profundo que implica ruptura de un modelo anterior y surgimiento de uno nuevo. Según los planos en que se ubica el fenómeno, se habla de diversas clases de revolución: social, política, cultural, científica, tecnológica. La noción puede aplicarse a una transición histórica o a un proceso más o menos prolongado de transformaciones que se suceden con un ritmo acelerado; si no tuviera este ritmo de celeridad se trataría de un fenómeno de evolución y no de revolución”

3- www.unc.edu.ar

4- Di Tella, Torcuato S. (supervisor), Paz Gajardo, Susana, Gamba y Hugo Chumbita. (1989) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Ed. Ariel, Barcelona



Los alumnos/as luego de leer el texto reflexionarán sobre:

- a) Cuáles son los rasgos fundamentales que definen el concepto de revolución?
- b) Con base en esto, crees que la Reforma Universitaria de 1918 fue un proceso revolucionario? Fundamenta tu respuesta.
- c) Si consideras que implicó una revolución, especifica de qué tipo fue y por qué la clasificarías de esa manera.

Una vez terminadas estas actividades los grupos realizarán una puesta en común explicando sus interpretaciones respecto de las ideas que contiene el Manifiesto Liminar y el carácter revolucionario de la Reforma. En todos los casos se buscará que las explicaciones sean bien fundamentadas.

En los minutos finales de la clase se dará a los estudiantes la consigna para un trabajo extra-aúlico a ser realizado con vistas al tercer encuentro. Para ello se organizarán en tres grupos, un primer grupo dialogará con sus padres, un segundo grupo entrevistará a compañeros/as de otros cursos de la institución y un tercer grupo se encontrará con profesores del establecimiento. El trabajo consiste en una pequeña investigación que deberán llevar a cabo para indagar sobre el conocimiento que tiene la sociedad que los circunda sobre:

- a) El proceso histórico de la Reforma: fechas, causas, planteos, modo de lucha, resultados, contexto, proyección latinoamericana. Investigarán a través de qué fuentes o textos conocen el proceso de la Reforma.
- b) La educación actual. Críticas y propuestas de cambios que consideran necesarios

Elaborarán un registro escrito de lo investigado.

3er encuentro. (80 minutos)

Esta clase está organizada en dos momentos:

- a) En el primero, los grupos presentarán los resultados de las investigaciones realizadas respecto de los niveles de conocimiento que hay en la sociedad sobre la Reforma Universitaria de 1918. A medida que vayan comentando los resultados obtenidos cada grupo elaborará tres cuadros en la pizarra: en uno reflejará cuáles son las



cuestiones que se conocen de este proceso, en otro las fuentes a través de las cuáles los entrevistados conocieron este movimiento reformista, y en el tercero –de manera colaborativa entre profesor y estudiantes- se registrarán las confusiones o desconocimiento existentes sobre la problemática de la Reforma. En todos los casos se anotará el número de los entrevistados y los porcentajes que representen sus respuestas.

- b) En un segundo momento se introducirá la temática de los libros de texto en el aula. Se trabajará, en primera instancia, mediante una explicación dialogada con los/as alumnos/as la importancia de los libros de texto o manuales para el conocimiento sobre el pasado. Y se planteará la cuestión de los libros no como objetos simples y neutrales. La historia no tiene una sola voz, sino que es polifónica, son muchas las voces que se oyen sobre la misma cuestión. Y esto tiene que ver con que al hacer historia es fundamental el lugar desde donde mira e interpreta el problema el autor.

Actividad: Para que los/as estudiantes reflexionen sobre problemática, procederán a leer el siguiente texto que elaboramos para este fin.

Sobre los libros de texto y su función en las aulas

¿Por qué elegimos trabajar con libros de texto? Siguiendo a Escolano, entendemos a los manuales escolares o libros de texto como espacios de memoria. Ellos reflejan en sus páginas los imaginarios y valores fundamentales de la sociedad que los produjo, el tipo de cultura escolar construida y las formas de trabajar y apropiarse de los contenidos, son una especie de “ojo de época” que refleja la sociedad que los creó y los pensamientos de los hombres que los hicieron posible.³

Los textos actúan como espejos en el tiempo, como espejos de los sectores sociales que los pensaron. En ellos se plasman ideologías, estereotipos y valores que conforman el imaginario colectivo de una época que es una expresión de la mentalidad colectiva dominante y que constituyen parte del currículum explícito y del oculto. Una expresión de

Ascolano Benito, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria” en Ossenbach, Gabriela, Somoza, Miguel (2009) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina*. UNED, Madrid



Chartier resume este sentido al definir a los libros como “...una representación del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia...”⁶. Los libros de texto no deben ser considerados sólo como soporte de contenidos pues son portadores de saber e ideología. Ellos concentran una serie de intereses, son la resultante del trabajo convergente de autores, editores, autoridades, profesores y conforman un fenómeno pedagógico, cultural, político, administrativo, técnico y económico, como lo analizaron Ossenbach y Somoza⁷.

En concordancia con esto, los libros o manuales escolares deben ser analizados no sólo por lo que dicen, sino también por el modo como lo hacen y por lo que no dicen. Todo esto da cuenta de un proceso de elecciones, clasificación, valoración y supresión de saberes, de acuerdo a las características de esta mentalidad dominante en la sociedad a las que nos referimos. Asimismo, al plantear un trabajo sobre lo reflejado en los libros a la par de indagar sobre el conocimiento social y escolar acerca de la problemática reformista, buscamos adentrarnos asimismo en el uso del libro de texto dentro del aula, teniendo en cuenta la importancia que el manual posee en el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Son, sin lugar a dudas y aún en contextos de enseñanza donde se presentan nuevas alternativas al libro escolar - generalmente con aportes de la virtualidad- la herramienta más importante para la enseñanza sobre el pasado de las sociedades en las escuelas y con la que están más en contacto los estudiantes y docentes. Como reflexiona Pucci “...la mayor parte de lo que se concibe como “estudiar historia” por el tipo de educación que se imparte desde la escuela primaria a la universidad, consiste excluyentemente en leer textos, especialmente los manuales de estudio...”⁸

El libro de texto tuvo y tiene una gravitación fundamental en el desarrollo de las clases de historia. Y fue un elemento clave para el mantenimiento del currículum tradicional que se concretó con el surgimiento del estado liberal y de las escuelas públicas en el siglo XIX. Ellos tuvieron gran importancia en la configuración de los sistemas educativos, eran concebidos como portadores de “resúmenes de los avances realizados por la ciencia conocida”. Estos manuales, portadores de los resúmenes de esos conocimientos no buscaban más formación que el aprendizaje memorístico del legado producido.

6- Ascolano Benito, Agustín. (2009) Óp. Cit., pág. 39

7- Ossenbach, Gabriela, Somoza, Miguel. (2009) Óp. Cit.

8- Pucci, Roberto (2016) Historia, Erudición, Interpretación, Escritura. Ed. Biblos, Buenos Aires. pp 14-



Sostenían un tipo de educación reproductora de los valores y concepciones de los grupos dominantes y los elementos formales de estos manuales estaban en concordancia con estas formas de entender el conocimiento y el aprendizaje. Este último no preveía transformaciones ni aportes personales por parte de los alumnos. La difusión de este tipo de texto fue tan importante que se convirtió en un elemento absolutamente indispensable en las clases. Maestro se refiere a ellos como “el auxiliar más emblemático del aula”, el “soporte rey”. Eckert Jörn Rüssen, un estudioso del tema señala que actualmente “...Todos los expertos están de acuerdo en que el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia...”⁹.

Los libros de texto han sufrido una profunda transformación en las últimas décadas desde lo metodológico, el diseño, la inclusión de gráficos, cuadros, el tratamiento que se le da a los contenidos, algunos de ellos continúan manteniéndose como herramientas básicas del currículum, muchas veces en su forma más clásica. Y hoy en día es posible observar en algunos casos “la tenacidad con que los libros de texto se mantienen en su vieja estructura” señala Maestro¹⁰.

La utilización de manuales o libros de texto a partir de los cuales observar la cultura escolar de una sociedad tiene que ver, entre otras fuentes, con un fuerte movimiento de renovación desde una remozada historiografía española que se produjo entre los 80 y 90 del siglo pasado. Ella consideró a los manuales escolares como fuente privilegiada de información. Desde los 90 concretamente se produjeron importantes trabajos basados en el análisis de los libros de texto utilizados por escolares, mucho más elaborados y realizados desde nuevas y diversas miradas. Esto supuso un importante salto cualitativo que generó un nuevo campo de investigación

El análisis de los manuales de historia fue una de las búsquedas más fuertes de este movimiento historiográfico, principalmente por la dimensión política de los mismos, se consideraba vital revisar en ellos la cuestión del patriotismo y la xenofobia. Trataban de abordar la problemática de la evolución de la conciencia histórica en la juventud española y para ello reconocieron de gran importancia el análisis de los manuales de historia. Para ello consideraban: el modelo historiográfico

9- La Cita fue extraída de Maestro G., Pilar. (2002) “Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 7, Universidad de los Andes, Venezuela, pág. 38

10- Ídem



*adoptado, las temáticas excluidas, la utilización del lenguaje, los errores presentes, la periodización elegida y la justificación de la misma, los recursos didácticos y el posicionamiento del autor*¹¹.

Además de considerar a los libros de texto como expresión de memoria, su fuerte presencia en las aulas a través del tiempo y la influencia que tuvo la nueva historiografía en el tratamiento de esta cuestión hubo un cuarto elemento que nos orientó en la selección de nuestra propuesta de trabajo. Este tiene que ver con que compartimos la idea de que los libros de texto son claves en la creación de actitudes, en la formación de una escala de valores, en la construcción de ciudadanía, todo lo cual, obviamente, se vincula a los usos de cada docente en su clase, esto es, a la práctica.

*La enseñanza de la historia siempre fue clave en la formación de la conciencia ciudadana de la juventud escolarizada, aunque con sentidos diferentes según la época y los contextos. Esto está íntimamente ligado al hecho de que la conciencia histórica es a la vez ámbito y objetivo de la enseñanza de la historia. El libro de texto a través de sus contenidos y propuestas coopera en la generación de competencias y en la construcción de conocimientos, entre ellas competencias cívicas y ciudadanas.*¹²

Luego de la lectura del texto los/las estudiantes analizarán:

- a) Por qué Ascolano señala que los manuales de texto son como *espacios de memoria*?
- b) Por qué han sido y continúan siendo herramientas tan importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia?
- c) Qué rol juegan los libros de texto en la construcción de la conciencia ciudadana?
- d) Comente la idea que a su criterio es la más importante en este texto y fundamente su respuesta
- e) Desde su mirada, qué funciones cumplen hoy los libros de texto?

11- Valls Montés, Rafael (1999) “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. En *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 18, 169-190

12 Pagés Blánch, Joan (2009) *Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*, Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.



4to y 5to encuentros (80 minutos cada uno)

Los libros de texto que componen la muestra que seleccionamos para trabajar en las clases 4ta y 5ta son:

- 1) AA.VV. (2005) *Historia Argentina Contemporánea*, Ed. Puerto de Palos, Buenos Aires.
- 2) Rins, E. y Winter, Ma. Felisa (2002) *La Argentina. Una Historia para pensar. 1776 - 1996*, Ed. Kapeluz, Madrid.
- 3) Colombo, E. y Miranda, E. (2000) *Historia Argentina Contemporánea* (Biblioteca del Polimodal), Ed. Kapeluz, Buenos Aires.
- 4) Devoto, Fernando (coord.) (2007) *Historia 2: Argentina y Latinoamérica desde 1900 a 2005*. Ed Tinta Fresca, Buenos Aires.

Esta muestra se organizó pensando en buscar miradas diferentes sobre este proceso histórico. Su elección también responde a la bibliografía accesible a los estudiantes en las bibliotecas de sus instituciones escolares. Comprensiblemente la selección elegida puede ser diferente teniendo en cuenta la accesibilidad y posibilidad para cada docente y para cada institución educativa.

En esta etapa de desarrollo más específico de la propuesta didáctica, introducimos el análisis sobre los libros de texto. Continuamos con la modalidad de trabajo grupal (para generar mayor debate e intercambio de opiniones).

En estos encuentros los/as estudiantes se acercarán a esa significativa porción de nuestro pasado a través de la selección bibliográfica que se organizó y que refleja el proceso de la Reforma Universitaria desde distintas miradas. Los grupos, en cada uno de los encuentros, analizarán dos libros de texto, de los cuatro seleccionados previamente.

En todos los casos, los/as alumnos/as, en su exploración sobre la bibliografía seleccionada deberán investigar en cada uno de los cuatro libros:

- ✓ Datos de la editorial.
- ✓ Dentro de qué eje temático está tratado el tema y con qué otros



- procesos a nivel nacional e internacional está vinculado (si es que aparece dicha vinculación)?
- ✓ De qué manera está planteada y abordada la Reforma Universitaria?
 - ✓ Qué cuestiones o aspectos de dicho proceso histórico refleja?
 - ✓ Cuáles son las ideas más destacadas?
 - ✓ Cuáles son las ideas y temáticas ausentes?
 - ✓ Es posible ver con claridad el posicionamiento del autor/a? En caso de que esto sea advertido por los estudiantes, deben señalar en el texto las ideas que permiten observar esto.
 - ✓ Hay actividades propuestas? Si hubieran realizar una valoración sobre ellas.

Actividad: A medida que los alumnos vayan explorando los distintos libros de texto irán elaborando un cuadro comparativo organizado con base en los criterios anteriormente señalados.

Estas actividades de investigación implican un desafío importante para los alumnos/as y creemos que los ayuda a pensar en clave de *diferencias*, al considerar miradas distintas sobre una misma problemática. Son ejercicios enriquecedores, que los ayudan a tomar conciencia de las diferentes posibilidades interpretativas que se pueden plantear desde la disciplina histórica sobre el pasado.

Es importante destacar que el docente estará constantemente interactuando con los distintos grupos orientándolos en esta tarea y despejando las dudas que surgieran. Es importante aclarar que pueden llegar a surgir opiniones divergentes dentro de los grupos y esto es válido pues el docente busca fomentar el pensamiento crítico y el intercambio respetuoso de las ideas en el aula, en un clima de debate que coopere en la construcción de conocimiento en forma colectiva. En caso de que surgieran divergencias hacia adentro de cada grupo, se pedirá que se registren y justifiquen.

6to encuentro (80 minutos)

En este encuentro, que es un momento de síntesis, el centro de interés está centrado en la elaboración del trabajo final que llevarán a cabo los/as estudiantes.



Cada uno de los grupos diseñará y confeccionará un trabajo a modo de cierre a través del cual mostrará las conclusiones a las que arribaron luego de analizar el proceso de la Reforma Universitaria de 1918. En esta propuesta debe quedar reflejada su experiencia de investigación completa, lo que implica incluir:

- ✓ su análisis de las distintas miradas sobre la Reforma reflejadas en los libros de texto
- ✓ el conocimiento o desconocimiento que tiene su entorno sobre este proceso
- ✓ su valoración sobre este fenómeno histórico
- ✓ y sobre la realidad de la educación actual.

Los/as alumnos/as podrán elegir el modo que les resulte más ameno e interesante para presentar los resultados. Pueden utilizar diferentes tecnologías (Power Point, Prezzi, elaboración de un video), elaborar un artículo periodístico, una narración histórica, entre otros.

7mo encuentro (80 minutos)

En este encuentro final los/as estudiantes expondrán los diversos trabajos que elaboraron a modo de cierre y de síntesis de la experiencia desarrollada. A medida que esto se lleve a cabo el profesor irá señalando los aportes originales e irá valorando las distintas miradas y conclusiones sobre el tema, reforzando nuevamente la importancia de la interpretación en el análisis de los procesos históricos.

Una vez finalizada esta muestra se llevará a cabo una reflexión colectiva donde los alumnos/as evaluarán la experiencia del trabajo desarrolla en los siete encuentros, señalando los elementos que consideran positivos o negativos y el por qué de ello.

A modo de *actividad final*, entre todos procederán a elaborar un “*Nuevo Manifiesto Liminar a cien años de la Reforma*” teniendo en cuenta las características de la educación actual en su provincia y país. Este se plasmará por escrito y se expondrá en distintos ámbitos de la institución educativa.



Amodo de conclusión

La propuesta de trabajo que presentamos nos parece una forma posible de abordar en el Nivel Medio la problemática de la Reforma Universitaria de 1918. Nos parece importante, a cien años de este proceso fundante, poder explorarlo en mayor cantidad de clases y a través de una experiencia investigativa.

La investigación histórica llevada a cabo desde el aula es un modo de acercamiento al conocimiento sobre el pasado que se está extendiendo actualmente y que nosotras valoramos especialmente. Este proceso resulta significativo en el aprendizaje para los/as estudiantes en cuanto los/as acerca al quehacer cotidiano del historiador y resignifica el vínculo pasado-presente.

En esta propuesta de trabajo buscamos acercar a los/as estudiantes a esa significativa porción de nuestro pasado. Y al hacerlo a través de diferentes libros de texto elaborados para el Nivel Secundario pretendemos que reflexionen y valoren la problemática de la interpretación en la construcción de la disciplina histórica. Así, creemos, colaboramos en la complejización de los procesos de conocimiento y desarrollo de su espíritu crítico al entender la diversidad de miradas y la emergencia de puntos de vista distintos como una instancia de enriquecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ASCOLANO BENITO, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria” en Ossenbach, Gabriela, Somoza, Miguel. (2009) Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina. UNED, Madrid

AA.VV. (2005) Historia Argentina Contemporánea, Ed. Puerto de Palos, Buenos Aires.

BASCUÑÁN VALDÉS, A. (1963), Universidad. Cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile

BUCHBINDER, Pablo (2005) Historia de las Universidades Argentinas. Ed. Sudamericana, Buenos Aires

BUCHBINDER, Pablo (2008) ¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918. Ed. Sudamericana, Buenos Aires

COLOMBO, E. y MIRANDA, E. (2000) Historia Argentina Contemporánea (Biblioteca del Polimodal), Ed. Kapeluz, Buenos Aires.

DEL MAZO, Gabriel (1955), Estudiantes y gobierno universitario, Ed. El



Ateneo, Buenos Aires

DEL MAZO, Gabriel (1955), *Reforma Universitaria y cultura nacional*, Ed. Raigal, Buenos Aires

DEVOTO, Fernando (coord.) (2007) *Historia 2: Argentina y Latinoamérica desde 1900 a 2005*. Ed Tinta Fresca, Buenos Aires.

DI TELLA, Torcuato S. (supervisor), Paz Gajardo, Susana, Gamba y Hugo Chumbita. (1989) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Ed. Puntosur, Buenos Aires

GREZ S., SALAZAR, G. (comp.) (1999) *Manifiesto de historiadores*. Lom Editores, Santiago de Chile

GUERRA OROSCO, María Cecilia (2006) “La consolidación de un proyecto regional: la Universidad de Tucumán (1921-1939)” Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Inédita.

MAESTRO G., Pilar. (2002) “Libros escolares y currículum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 7, Universidad de los Andes, Venezuela

MELLA, Julio Antonio (1925) “¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?”. En Sader, Emir, Aboites, Hugo, Gentili, Pablo (2008) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas 90 años después*. CLACSO, Bs.As.

OSSENBACH, Gabriela, Somoza, Miguel. (2009) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina*. UNED, Madrid

PAGÉS BLÁNCH, Joan (2009) *Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*, Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.

PUCCI, Roberto (2016) *Historia, Erudición, Interpretación, Escritura*. Ed. Biblos, Buenos Aires.

RINS, E. y WINTER, Ma. Felisa (2002) *La Argentina. Una Historia para pensar. 1776- 1996*, Ed. Kapeluz, Madrid.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

VALLS MONTÉS, Rafael (1999) “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”. En *Historia de la Educación*. Revista Interuniversitaria.s/l.



Capítulo XI



A cien años de la reforma universitaria ¿Qué libertades son todavía una cuestión pendiente?

Ana M. Brunas¹
Evelyn Gutiérrez²

En el marco de cumplirse un siglo de los sucesos políticos y culturales denominados "Reforma de 1918", nos proponemos desarrollar algunas reflexiones en torno a los alcances para el funcionamiento del Sistema Universitario Argentino de los postulados políticos e ideológicos de los sucesos transcurridos en Córdoba. El estudio, nos permite problematizar la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas de dichos actores y discursos. Para ello y apelando a la mirada histórica trabajaremos con dos producciones textuales distantes en el tiempo: los postulados del "Manifiesto Liminar" y el texto producido por Gentili denominado "Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro" extraído de La obra "La Reforma Universitaria: Desafíos y perspectivas noventa años después".

El llamado Manifiesto lejos de constituirse en un documento estático nos permitirá discutir "los desafíos en la construcción de la ciudadanía universitaria" en la actualidad, establecer relaciones entre el pasado y el presente de nuestra Universidad, dando cuenta de los procesos históricos sociales que se reinventan en la actualidad. El segundo texto, constituye una invitación a pensar qué universidad queremos y re-significar la Reforma. Desde ese contexto nos preguntamos: ¿es posible, desde el análisis de fuentes y de bibliografía específica recrear en la dialéctica del conocimiento histórico los posicionamientos ideológicos que consolidaron el movimiento Reformista? ¿Es posible, a la luz de un enfoque latinoamericano, captar la verdadera dimensión que la reforma del 18 significó? Desde lo específicamente curricular, ¿pueden estos planteos, orientar una secuenciación de contenidos a trabajar en

1-Ana María Brunás: Profesora de Historia egresada de la FF HH-U NCA. Magíster en Docencia Universitaria. Profe. Concursada a cargo de la Titularidad. Cátedra Práctica de la Enseñanza II y Residencia de la Carrera Profesorado de Historia y Magister en Docencia Universitaria. Diplomada en pedagogía política e Historia Reciente. Docente investigadora Categoría III.

2-Evelyn Gutiérrez: Estudiante avanzada del Profesorado de Historia, Ayudante alumna, por concurso y oposición, de la cátedra de Práctica II y Residencia (2017/2019). Expositora en el IX Encuentro de Profesores de Historia de la Facultad de Humanidades. UNCA.



el aula de la nueva secundaria en su ciclo superior? ¿Qué principios del conocimiento histórico prevalecerán? ¿Qué estrategias? ¿qué actividades pospondremos atendiendo a los intereses de los jóvenes que transitan los últimos años de la secundaria? Estos y otros planteos nos proponemos desarrollar en una secuencia didáctica asumiendo el compromiso de pensar y discutir los desafíos que quedan a futuro, actualizando así los postulados reformistas.

Introducción

Para enseñar historia requerimos de una serie de conceptos que permitan proyectar una selección y organización de sus contenidos. Entre ellos, y en este caso desde una perspectiva histórico política social, en los últimos años, se han enfatizado (entre otros) conceptos tales como el Estado, Sociedad, Libertades, Ciudadanía, Poder político (Aguiar L.; 2003; 206 /Aguiar L. y C. Cerdá; 2008; 137). Conceptos explicativos que son pertinentes para abordar la multicausalidad, la multiperspectividad, la controversia y la retro perspectiva de los fenómenos históricos.

Desde este posicionamiento, trabajar una historia conceptual que problematice el conocimiento histórico nos remite a dos dimensiones: la intelectual ligada a la voluntad de conocimiento: ¿por qué fue así y no de otro modo? ¿Qué componentes modelaron un escenario en el que lo que pasó fuera posible? En tanto que la dimensión ética configura las responsabilidades del presente en pos de identificar los valores, ideas, presupuesto o conductas que los sujeto sociales abonaron en aquellos escenarios.

Fundamentación

En el marco de cumplirse un siglo de los sucesos políticos y culturales denominados "Reforma de 1918", nos proponemos desarrollar algunas reflexiones en torno a los alcances del movimiento reformista y los postulados políticos e ideológicos de los sucesos transcurridos en Córdoba.

El advenimiento del Estado, cuyo desarrollo coincide con la ampliación de los derechos civiles, políticos que, asumieron distintos formatos de representación con demandas/exigencias no satisfechas, muchas de ellas hasta la actualidad, constituyen categorías de amplio alcance explicativo. Una posibilidad para abordarlo reside en la presentación de secuencias didácticas que planteen nuevos problemas -que no hubieran sido planteados fuera de la escuela (Lerner D.; 1992; 13).- centrada en la movilización de las representaciones de los estudiantes. Esta propuesta, nos permite problematizar



la tensión existente entre la construcción teórica y comunicacional del proceso y las prácticas concretas de dichos actores y discursos y su actualidad. Para ello abordamos , una Historia que interpele a los discursos dominantes que hoy circulan, que incluya los diferentes relatos, las diferentes voces, que haga tangible los diferentes contextos, que reconozca la intencionalidad de las voces silenciadas en la Historia Latinoamericana, una Historia que “concebida desde abajo” se comprometan con la formación de una ciudadanía responsable.

Ante este desafío nos preguntamos: ¿es posible abordar una propuesta con estas características en el nivel superior de la nueva secundaria? Y en tal caso, ¿con qué elementos? ¿Con qué nivel de complejidad?

Esta postulación para la enseñanza de la historia, que como dijéramos anteriormente, implican un desafío ético político hacen necesaria también, una renovación en la tarea pedagógica que pueden plantearse desde tres aspectos fundamentales: revalorizar el lugar de la historia del movimiento reformista en Latinoamérica en las aulas, problematizar/conceptualizar desde la enseñanza histórica, y enseñar a educar la mirada de nuestras/os estudiantes del nivel secundario, específicamente de la modalidad en ciencias sociales. En definitiva, atendiendo a los contenidos del diseño curricular Jurisdiccional relacionados las reformas del Estado sus postulados, sentidos y alcances en Latinoamérica, nos proponemos desarrollar aproximaciones en torno a posibles respuestas al título / problema, objeto de este estudio, “A cien años de la reforma universitaria ¿Qué libertades son todavía una cuestión pendiente?”

Nos proponemos:

✓ Reconocer a la historia como ciencia social en permanente construcción para abordar la comprensión del pasado a partir del presente y viceversa, develando las cuestiones que se han cristalizado y las que aún constituyen desigualdades por resolver.

✓ Comprender la importancia del movimiento reformista que, como institución auténticamente latinoamericana, se configura como germen de los tiempos modernos, asumiendo las particularidades propias en los distintos escenarios.

✓ Identificar el correlato, dentro del proceso histórico, que posibilita la emergencia de sectores sociales antes omitidos, que consolidados en la primera década del siglo XX, exigen que la democratización política de la sociedad encuentren su sentido en la realidad universitaria.

✓ Re significar el mandato del manifiesto a la luz de las libertades



que nos faltan en clave democrática, política y pluralista, como un espacio de construcción colectiva,

✓ A cien años de la Reforma Universitaria, propiciar en los estudiantes del quinto año de la nueva secundaria un espacio de intercambio reflexivo-crítico en torno al deber ser de estas instituciones.

✓ Estimular su participación como miembros activos de una sociedad que conciba a la educación como un derecho y al conocimiento como un bien común.

Secuencia de binomios: problematizar/conceptualizar.

La enseñanza de contenidos desde lo latinoamericano encuentra un anclaje interesante en aquellas propuestas didácticas fundamentadas en [laproblematización /conceptualización](#) (Lerner D.; 1996; Finochio; Siede I.; 2007a, 2007b). En estas, se propone la enseñanza a partir de situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social cotidiana, que desde diferentes voces permitirán el acceso a la experiencia y a la subjetividad. En este sentido, Isabelino Siede afirma “no se pretende un saber teórico que luego tenga aplicaciones prácticas sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas de referencia a partir de problemas y preguntas que le dieron origen (Siede; 2007 ; 232).

Desde estos postulados teóricos, nos proponemos en este trabajo, estudiar e identificar a partir de secuencias de binomios, a Cien años de la Reforma Universitaria, las libertades que nos faltan.

La propuesta, tiende a brindar claves de comprensión de los procesos que, originados en Argentina, se proyectaron, como parte de un complejo entramado, en la configuración ideológica –socio- político y cultural del escenario latinoamericano.

Binomio de secuencias

El movimiento reformista: ¿nuevos roles en viejos escenarios?

Conceptos Claves: reforma universitaria-manifiesto--postulados-escenarios-roles

Objetivos específicos:

•Comprender el proceso histórico en el que se inscribe la Reforma Universitaria de 1918.

•Identificar los principios que se desprenden de la realidad y de las



demandas emergentes que exponen los postulados del Manifiesto Liminar.

- Dimensionar la impronta que el concepto de Manifiesto Liminar adquiere en el tiempo histórico, recreando el escenario universitario de aquel entonces.

- Comprender las acciones, los ideales, los motivos y demandas del Movimiento, enmarcado dentro de un proceso de democratización política de la sociedad reformista

- Propiciar, en los estudiantes, la interpretación de fuentes históricas escritos y gráficas.

Iniciaremos la clase desde una breve presentación, tomando como punto de partida la lectura de un fragmento del Manifiesto Liminar, seleccionado para contextualizar el proceso en el que se inscribe la reforma.

Advierten los estudiantes que “La juventud universitaria de Córdoba se levanta contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra el concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas” y agregan: “No se reformaban ni los planes ni los reglamentos (...)”. En estos términos, se expresa la voz de los estudiantes universitarios, quienes desde finales del año anterior venían manifestando el desacuerdo y la denuncia por la situación general de la institución universitaria, y su consecuente novedad consistió en la creciente extensión y radicalización de la protesta. ¿Cuáles eran los reclamos y qué realidad denunciaban? Las respuestas se dirigen hacia una situación de atraso científico, de las formas de enseñanza, la investigación desactualizada, el carácter elitista y arcaico del sistema de gobierno de la institución en cuestión. A raíz de la importancia derivada de estos acontecimientos de protesta y huelga, el gobierno de Hipólito Irigoyen interviene e introduce una serie de modificaciones sustanciales al sistema universitario (autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, asistencia libre a clases, docencia libre, entre otros) y, de esta manera, se inicia un proceso de democratización de la universidad que luego se extendería, también, al continente. Tales ideas y motivaciones fueron publicadas en el documento denominado [“Manifiesto Liminar”](#) (redactado por Deodoro Roca) por la Federación Universitaria de Córdoba en 1918, luego de que fracasara el acuerdo con algunos docentes para la elección de autoridades.

1-Actividades

Para el análisis del contenido de esta fuente histórica, tenga en cuenta las siguientes sugerencias:

- a- Busque en el diccionario el significado del término “Manifiesto” y contextualícelo con la lectura del documento analizado.



- b- Según los autores del “Manifiesto” ¿Cómo estaban organizadas las universidades, en nuestro país, antes de 1918?
- c- ¿Cómo explican ustedes la diferencia entre una “universidad reformista” y una “universidad reformada”?
- d- Años antes de producirse la reforma universitaria, la sanción de la Ley Sáenz Peña consolida uno de los principales derechos de los ciudadanos: el voto ¿Qué relación pueden establecer entre la Reforma Universitaria de 1918 y este hecho político? ¿qué actores sociales aparecen en ambos escenarios?

FRAGMENTOS DEL MANIFIESTO LIMINAR DE 1918

1-“Nuestro régimen universitario es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesor universitario (...)”

2-“La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen (...). Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando”.

3-“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda la enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidos por fuerzas espirituales (...) Queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia (...) La juventud universitaria de Córdoba se levantó contra un régimen



administrativo, contra un método docente, contra el concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su templo. La consigna de Hoy para ti, Mañana para mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario (...)"

5-“(...) Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejecutada en contra de la ciencia (...)"

6-“No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. (...) El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra; “Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes”. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina: palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador (...)"

2-A partir de la lectura de los fragmentos extraídos del Manifiesto Liminar y de la observación de imágenes extraídas de la Revista Caras y Caretas confecciona una caricatura que exprese las voces que sus demandas y los principios que emanan de los postulados ¿se trató de un Movimiento portador de nuevos roles en viejos escenarios? Fundamente su respuesta.



LAS COMISIONES DE ESTUDIANTES REPARTIENDO MANIFIESTOS POR LAS CALLES



PEGANDO CARTELES





La hora americana: ¿escenario para nuevas configuraciones?

Conceptos Claves: Escenario- configuraciones- Sistema- Proyecto- Ética

Objetivos específicos:

- Revisar las cuestiones a instalar en la agenda política y educativa del sistema universitario a la luz de los postulados que emergieron en la reforma de 1918.
- Reinventar los postulados de la reforma a partir de los mandatos sociales que los tiempos actuales exigen.
- Repensar los desafíos, desde su estructura, proyecto y ética, que los nuevos escenarios demandan en clave de futuro.

La Reforma Universitaria fue un acontecimiento de carácter renovador e innovador de la institución universitaria local promoviendo su participación en una serie de procesos sociales y políticos que conmovían de manera profunda al país, al continente y al mundo occidental, generando un movimiento que se extendió más allá de los claustros universitarios y de sus demandas específicas, mediante la defensa de un nuevo modo de articulación entre la universidad y la sociedad, y nuevas formas de imaginación política y social.

Acorde a esta contextualización, la propuesta gira en torno al análisis, desde una mirada histórica, de la producción textual “una vergüenza menos, una libertad más”, cuya autoría corresponde a Pablo Gentili. En esta instancia, los estudiantes, organizados en grupos, trabajarán el material editado, sujeto a reflexionar sobre la organización sistemática-administrativa de las universidades en la actualidad y su deber ser ético.

Estructura sistémica

A pesar de la estructura institucional de la educación superior en cada uno de los países de la región y de las dificultades de comunicación y relación que las limitaciones tecnológicas de la época imponían, estaba ya presente la necesidad de pensar en la universidad como un “sistema”

Así mismo, la naturaleza sistémica del aparato universitario se hacía patente en las luchas y en las redes intelectuales que se multiplicaban en América Latina para la construcción de una nueva sociedad donde la universidad cumpliría la misión consistente en fundar un nuevo orden



social, de la mano de una juventud que está llamada a construir las bases de sistema de justicia, felicidad y libertad, cumpliendo con su revolucionaria misión de formar al soberano. Un desafío que se traduce en poner en evidencia la naturaleza sistémica de un modelo de universidad asociado a un modelo de sociedad autoritaria, jerarquizada y opresiva. Tampoco debe opacar el reconocimiento de que la eficacia de las luchas democráticas depende hoy, como en el pasado, de la articulación de los movimientos de resistencia, del intercambio y la cooperación nacional e internacional y de la difusión más amplia y generalizada de las nuevas ideas que subsidian los procesos de construcción de una nueva sociedad.

Estos movimientos de resistencia se ven pulverizados y atomizados por la acción de los gobiernos neoliberales, acción que tiene como consecuencia la marcada indiferencia de las universidades acerca de las demandas de la sociedad.

Finalmente, sostiene Gentili, que la Reforma Universitaria de 1918 nos intima a unir aquello que, en algunos países casi sin solución de continuidad, durante los últimos noventa años las políticas conservadoras no hicieron más que fragmentar y segmentar, partir y polarizar. A pensar, a imaginar y a construir un modelo de universidad integrado y articulado (lo que no contradice el reconocimiento y el respeto a la diversidad y al dinamismo institucional que debe existir en todo sistema democrático) y a integrar las luchas y resistencias, potenciando sus resultados y ampliando sus conquistas emancipadoras

Actividad

- En el texto *Una vergüenza menos, una libertad más*, el autor Pablo Gentili refiere a la necesidad de pensar la Reforma en clave de futuro, y para ello realiza una revisión de algunas cuestiones que se instalan en la agenda política y educativa del sistema universitario.

Acorde a ello, a) Identifica en el texto: **Escenario- Estructura de la organización universitaria- Mandato social- actores- desafíos emergentes.**



Proyecto de Universidad

Ante la pregunta “¿para qué sirven nuestras universidades?” el autor, con bastante auto indulgencia, afirma que nuestras universidades públicas están o deberían estar al servicio del pueblo.

La Reforma Universitaria de 1918 nos incita a reconocer, en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que nos ha legado y la necesidad de enmarcarlo en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir.

Hoy, estas universidades responden a un mandato que les impone como única meta someterse a las implacables demandas del mercado (formando y transmitiendo las competencias que exigen los puestos de trabajo en un sistema cada vez más competitivo).

Esta realidad vincula al planteo inicial con otro “¿a quién le sirven nuestras universidades?”, teniendo en cuenta que América Latina y el Caribe constituye la región más injusta del planeta. La disminución de los índices de pobreza no ha podido revertir niveles de injusticia social alarmante y brutalmente persistente en el continente. Ante esto, surgen otros interrogantes “¿Qué universidades necesitamos?” y “¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir?”.

Un proyecto de universidad que construye su modelo de “excelencia” sobre la base de la lucha contra la opresión, en donde su rol ayuden a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo, y se referencia en las oportunidades que las universidades nos crean para “revolucionar las conciencias”; en las condiciones efectivas que ellas ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños del poder y que replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia.

Actividad

b) Identifica en el texto: **Escenario- contradicciones- Modelo de Nación- desafíos emergentes.**



El desafío de la ética universitaria

Otro de los tantos desafío que nos propone el autor reside en avanzar en la construcción de una nueva reforma universitaria que amplíe y consolide instituciones académicas inclusivas y de calidad; “excelentes”.

Para ello, resalta que las nuevas administraciones posneoliberales, deben tratar de huir de las trampas que el neoliberalismo ha dejado, donde la tentación del discurso tecnocrático puede ser el primer paso en dirección al fracaso.

El proyecto de la Reforma es, por sobre todas las cosas, un contundente discurso ético, público, sobre nuestras universidades y sus prácticas cotidianas. Construir las universidades como un valor imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia significa recuperar el valor que han perdido nuestras instituciones de educación superior en una era donde las desigualdades y la explotación se volvieron datos supuestamente irrelevantes.

La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías.

La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma y de ser capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.

Finalmente, el autor destaca el legado esperanzador del Movimiento Reformista de que las utopías existen, y reinventarlas nuevamente se constituye como un desafío urgente y necesario. Para esto, entre otras cosas, sirven nuestras universidades.

Actividad

—

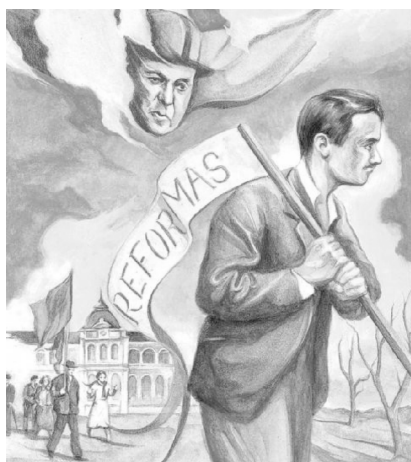
1 c) identifica en el texto: **Escenario- identidad universitaria- valores éticos- utopías- desafíos emergentes.**

En la instancia de socialización del trabajo concretado por los grupos, les



propondremos confeccionar los epígrafes a las imágenes A y B (de Maximiliano Amici y Andrés Alvez extraídas del Diario de tirada nacional Página 12- con fecha del 24 de marzo de 2018 (edición no impresa) e imagen C (de la revista Caras y Caretas fechada el 10 de agosto de 1918) como una manera de articular e integrar las producciones concretadas.

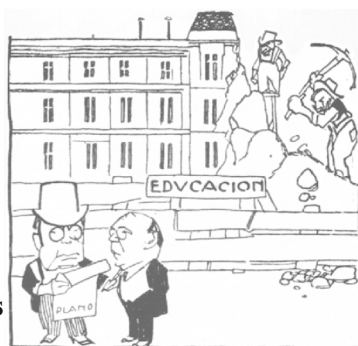
En la instancia de socialización del trabajo concretado por los grupos, les propondremos confeccionar los epígrafes a las imágenes A y B (de Maximiliano Amici y Andrés Alvez extraídas del Diario de tirada nacional Página 12- con fecha del 24 de marzo de 2018 (edición no impresa) e imagen C (de la revista Caras y Caretas fechada el 10 de agosto de 1918) como una manera de articular e integrar las producciones concretadas.



A



B



Nuevas lecturas

¿pendientes?



Conceptos claves: desigualdades- Universidad- Inclusión/exclusión-

Objetivos específicos:

- Reconocer, desde un recurso literario, la posibilidad de re crear la realidad social actual.
- Establecer relaciones con el recurso audio visual e inferir las continuidades y discontinuidades del proceso reformista y su implicancia en los escenarios locales, nacionales e internacionales.
- Interpelar al discurso, como fuente histórica, portador de demandas y de desafíos que hoy siguen pendientes.
- Asumir, como estudiantes de la escuela secundaria, el compromiso de ser protagonistas y consecuentes con los mandatos que la sociedad, a la que pertenecen, exige y necesita día a día.

El abordaje de este binomio, lo iniciaremos compartiendo con los estudiantes del quinto año la lectura en común del relato con el que Pablo Gentili inicia el capítulo de “La reforma universitaria en clave de futuro”

....”Aquella tarde los astros parecían haberme dado una tregua. El clima de Río de Janeiro estaba inusualmente agradable: ni mucho frío ni mucho calor. Mateo, mi dulce niño, por aquel entonces con siete años, jugaba en su cuarto con un amigo y, por alguna misteriosa razón, los gritos de gol no inundaban la casa. Ninguna actividad me impedía iniciar la lectura de un libro que, hacía vaya a saber cuánto tiempo, consideraba indispensable para seguir pensando. Hoy es mi día, imaginé (...) Y sonó inesperadamente el teléfono. Era Emir.

—Hace media hora que te estamos esperando para iniciar la reunión; ¿vas a venir?—preguntó.

(...) Mi maldita agenda me había jugado una mala pasada. Cambié rápidamente de ropa y me dispuse a salir cuando recordé que Mateo y su amigo estaban jugando solos en el cuarto. Puse cara de día festivo y emulando el patetismo del payaso de McDonald's, me animé a sugerir:

—Teo, ¿no quieres acompañarme a la UERJ?

—Pa, otra vez no, por favor, estoy jugando con Luiz Carlos—respondió Mateo, mostrando las marcas de un prematuro y quizás justificado resentimiento hacia las instituciones universitarias.

Luiz Carlos, su amigo, es hijodel portero de un edificio de la cuadra y de una empleada doméstica que trabaja tres pisos más arriba. Vive en el cuarto de servicio del departamento donde su mamá trabaja y que, en una extensión de



seis metros cuadrados, comparte toda la familia. Luiz Carlos es carioca. Su papá y su mamá paraibanos. Paraíba es uno de los estados más pobres y más injustos del Brasil.

—Que venga Luiz Carlos también —propuse.

Los dos se miraron sorprendidos. Luiz Carlos ni siquiera esperó a que Mateo reaccionara.

—Vamos —dijo, mientras pegaba un salto y, corriendo, gritaba—: Voy a preguntarle a mi mamá.

Esperamos varios minutos y Luiz Carlos no aparecía. (...) El timbre del departamento sonó y (...) abrí la puerta apresurado. Para mi sorpresa, allí estaban Luiz Carlos y su madre. Él, vestido como para un bautismo: camisa blanca, pantalón largo azul marino, peinado fundido al cráneo y una sonrisa nerviosa que le iluminaba el rostro. La madre, con sus manos apoyadas en los hombros del niño, preguntó:

—¿Es verdad que van a ir a la universidad?

Quedé perplejo y desconcertado. La pregunta era mucho más difícil de lo que jamás hubiera imaginado. Mientras trataba de comenzar una respuesta que diera cuenta de mi perspicacia sociológica, Mateo irrumpió, diciendo:

—Sí, vamos rápido, así volvemos pronto.

Y salimos, Luiz Carlos vestido de día de fiesta,

Mateo en bermudas, zapatillas y una camiseta sin mangas (...)

La Universidad del Estado de Río de Janeiro está al lado del Estadio de Maracanã, frente a la Favela de Mangueira y emplazada en un conjunto de espantosos edificios de concreto gris con más de veinte pisos de altura cada uno. Un entorno, digamos, imponente y, al menos para mí, bastante poco acogedor. Para mí, porque a juzgar por la mirada de Luiz Carlos (...)—Qué lindo —dijo, sin que Mateo ni yo pudiéramos agregar ningún comentario contemporizador—.

Qué lindo —repitió.

—Bueno —traté de complementar en tono estúpidamente pedagógico—; es grande, sí, porque aquí trabaja mucha gente, se dan muchas clases y hay bastantes bibliotecas. Vos, cuando seas más grande, vas a venir a estudiar acá. Ojalá seas compañero de Mateo. Luiz Carlos me miró y discretamente sonrió.

—No, yo acá no creo que venga —dijo casi en susurro—. Mi papá ya me avisó que la universidad no es para los pobres(...)

Cuando esto ocurre, se produce la oportunidad de un aprendizaje extraordinario. Un aprendizaje que cala, hiere, penetra la piel. Invade y



coloniza el cuerpo. Se vuelve inolvidable. La frase de Luiz Carlos me petrificó. O sería su risa triste, no lo sé. Nada, absolutamente nada de lo que había estudiado hasta allí acerca de las universidades y sus políticas servía para ofrecerle una explicación convincente sobre la generosidad de nuestra institución y las virtudes supuestamente redentoras del esfuerzo y la perseverancia para llegar a ocupar un pupitre en alguna de sus salas de clase (...)

A partir de ese momento, cada vez que llego a la UERJ, no puedo dejar de mirar hacia arriba, contemplar sus más de veinte pisos de concreto gris, y de sentir una responsabilidad enorme, mientras circulo por los corredores con la mirada triste de Luiz Carlos clavada en mi espalda”

Una vez concluida la lectura del relato y, mediante un diálogo dirigido-inductivo-deductivo-, reflexionaremos acerca de los principios emanados del Manifiesto Liminar de 1918, tratando de develar las tensiones que se presentan, que ponen en cuestionamiento las desigualdades existentes que, a cien años de la reforma, constituyen, hoy, un desafío emergente y que exhortan a los jóvenes a enarbolar, una vez más -parafraseando a Gentili- nuevas “utopías”.

Esta actividad preparatoria será propicia para instalar la observación del video

“[A CIEN AÑOS DE LA REFORMA](https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M)”

<https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M>, para concretar esta tarea desarrollarán la siguiente guía de observación:

1. Identifique el colectivo destinatario del video.
2. Especifique el modo verbal que privilegia para desarrollar el guión del video.
3. Con relación a las categorías de tiempo y espacio, ¿puede identificar el proceso histórico que abarca? ¿qué categorías de tiempo prevalecen? Los escenarios ¿asumen secuencias estáticas-lineales o cíclicas-dinámicas? fundamente.

Cite ejemplos de escenarios locales-nacionales e internacionales.

4. Realice un listado de las reivindicaciones sociales que menciona y organícelos de acuerdo al siglo en el que surgen.
5. En relación a la reforma del 18 ¿Cuáles fueron los postulados que se re significaron como principios? ¿tienen plena vigencia? ¿se corresponden con la lucha de los movimientos sociales o con la injerencia del poder político? Explíquelos.
6. ¿Qué reflexión merece el mensaje con el que concluye el



video?

Finalizada la instancia de observación, compartiremos el trabajo realizado e iremos reconstruyendo, desde una mirada retrospectiva, la impronta que la reforma adquirió en los diferentes momentos de nuestra historia y el carácter expansivo de aquel movimiento estudiantil.

Continuando con el análisis, desde este hilo conductor, estableceremos las relaciones que ponen en evidencia y exteriorizan las desigualdades que, a cuarenta años de iniciada la reforma, en la región del Caribe, Ernesto Guevara, manifestara en su discurso pronunciado en la Universidad de las Villas, con motivo de recibir el Doctorado en Honoris Causa el 28 de diciembre de 1959.

“(…)Sería un ejemplo más de los tantos bellos ejemplos que se están dando en Cuba, que los dueños de la Universidad Central de Las Villas, los estudiantes, la dieran al pueblo a través de su Gobierno Revolucionario. Y a los señores profesores, mis colegas, tengo que decirles algo parecido: hay que pintarse de negro, de mulato, de obrero y de campesino; hay que bajar al pueblo, hay que vibrar con el pueblo, es decir, las necesidades todas de Cuba entera. Cuando esto se logre nadie habrá perdido, todos habremos ganado y Cuba podrá seguir su marcha hacia el futuro con un paso más vigoroso y no tendrá necesidad de incluir en su Claustro a este médico, comandante, presidente de Banco y hoy profesor de pedagogía que se despide de todos”.

--El subrayado es nuestro.

Al ir finalizando develaremos la metáfora con la que Guevara expresa la urgente necesidad de una Universidad Pública “Que se pinte de negro, de mulato de campesinos” “que baje al pueblo”.

Propiciaremos, desde un espacio de intercambio, la reflexión y la valoración crítica que estas fuentes nos transmiten y nos interpelan a que, como miembros activos de una sociedad, concibamos a la educación como un derecho y al conocimiento como un bien común. Esto permitirá que los estudiantes infieran que así, solo así, la sonrisa tímida de los millones de Luiz Carlos que habitan en el horizonte de nuestras utopías pueda materializarse, y develar la connotación que la “Universidad” tiene frente a las incompletas libertades.



BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR L (2003) “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? en Rev. Reseñas de Enseñanza de la historia, APEHUN, ed. Universitarias, n°1, septiembre.

AGUIAR L y CERDÁ C (2008) “¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza” en JARA Miguel (comp) Enseñanza de la historia. Debates y propuestas. Educo. Argentina.

ARÓSTEGUI Julio (2001) “Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)”, en rev. Sociohistórica, n° 9-10,

FUNES A. G. y PAGÉS, J. (2010) “Enseñanza de la historia y socialización política” en Rev. Reseñas de Enseñanza de la Historia, Ed. Alejandría, APEHUN, Noviembre, n° 8.

GENTILI, P. (2008) La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después: Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

GENTILI, P (2008) Democratización de la educación; Fines de la educación; Sistema educativo; Neoliberalismo; Juventud; Educación superior; Universidades públicas; Reforma Universitaria; Ética; Caribe; América Latina; Argentina CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

SIEDE, I (2007a) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, n° 53. Bs As.

SIEDE, (2007b) “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en Schujman G y I. Siede (comp) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique Educación. Bs As.

Webs:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>

[https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M,](https://www.youtube.com/watch?v=GdbUXztsO5M)

<https://www.pagina12.com.ar/103532-cuando-las-aulas-se-abrieronparatodos> digital.bl.fcen.uba.ar/Download/002_LaMensula/002_LaMensula_005.pdf (Caras y Caretas, 10 de agosto de 1918).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120301125018/CyE3.pdf>



Capítulo XII



“Los dolores que nos quedan, son la libertades que nos faltan”: Aproximaciones en torno a la perspectiva de género en la Didáctica de la Historia¹

Carolina del Milagro Ochoa²
Guadalupe Guillard³

Introducción:

El centenario de la Reforma Universitaria nos convoca a reflexionar sobre aquellos principios legados. Nos interpela a no perder de vista el rol de la universidad pública autónoma y el cogobierno replanteándonos su función específica, la importancia constante de la construcción y actualización de conocimiento, con una necesaria vinculación al medio social e institucional que la rodea. En ese sentido, una propuesta didáctica innovadora nos permite repensar desde el ámbito universitario la enseñanza de la historia hoy en el nivel medio, incorporando el género como categoría analítica.

El presente trabajo intenta dar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia en la Escuela Secundaria, específicamente se toma la temática del sufragio femenino en Argentina desde una perspectiva de la nueva historia política e incorporando el género como categoría analítica.

Es importante considerar la categoría de género, no sólo por su ingreso en la currícula en Argentina, sino porque posibilita llenar un vacío ampliamente discutido e imprescindible en los análisis históricos-sociales. También porque actualmente existen esfuerzos importantes desde las instituciones por trabajar temáticas relacionadas con ella ya que los adolescentes están reconstruyendo

1- El siguiente escrito es una revisión, corrección y profundización de la ponencia: “*Aportes para la enseñanza del sufragio femenino en Argentina en la Escuela Secundaria*” presentada en el marco de las XVII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia- VI Jornadas de Intercambio y Cooperación entre equipos de Investigación y Docencia del Instituto de Estudios e Investigación Histórica (I.E.I.His) ; llevadas a cabo durante los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2017 en la Facultad de Humanidades, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (UNSa).

2- Auxiliar Docente de Segunda Categoría de Didáctica de Historia y Práctica Docente, Escuela de Historia-Facultad de Humanidades-UNSa (período 2016-2017). Miembro de Proyectos de Investigación CIUNSA N°2376: “*ENSEÑAR HISTORIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE SALTA-SALTA.DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES A SITUACIONES DE ESEÑANZA EN EL AULA.*” ochoacarolina.011@gmail.com

3-Auxiliar Docente de Segunda Categoría de Historia Antigua, Escuela de Historia-Facultad de Humanidades-UNSa (período 2017-2018). CIUNSA. guadalupe_19_89@hotmail.com



su visión del mundo, la visión del otro y, de sus corporalidades, y sus formas de comunicarse, integrarse, relacionarse. La universidad y nuestra disciplina no pueden estar ajenas a estas demandas.

Reconocemos, sin embargo, que incorporar la perspectiva de género en el aula es todo un desafío para la o el docente, por lo cual consideramos de importancia reforzar nuestra propuesta con información que facilitara su uso en la planificación de los contenidos curriculares.

-La categoría de género en el aula ¿Qué implica trabajar con la “categoría género”?

Parece fundamental para el docente reflexionar de manera breve acerca de qué implica trabajar con la categoría de género. La categoría de género surge íntimamente ligada a las reflexiones teóricas feministas, propias de un momento de ebullición política y social donde las mujeres, insertas ya en el ámbito académico, comenzaron a cuestionar los dogmas de cada ciencia, y a llamar la atención sobre paradigmas y formas de hacer que habían ignorado o marginalizado a la mitad de la humanidad. La filosofía y la antropología fueron dos frentes claves desde donde surgieron nuevos conceptos para aprehender la realidad social desde un cuestionamiento político fuerte.

En el ámbito histórico Joan Scott, hacia 1985⁴, fue una de las primeras en buscar sistematizar el género como una categoría analítica. Ya en esos años criticaba que este concepto se utilizara, en una vertiente de estudios, como sinónimo de historia de las mujeres, un fenómeno relacionado con la aceptabilidad política del campo, y con un nada sorprendente distanciamiento del concepto con sus orígenes feministas combativos. Su propuesta enmarca para la definición de la categoría de género las siguientes propuestas:

1. el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que incluye:

- a) los símbolos disponibles
- b) los conceptos normativos que avanzan interpretaciones sobre los significados de los símbolos (doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas).
- c) parentesco, organización económica y política
- d) la identidad subjetiva

2. el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

4- Scott, J. (2008); Género e historia. México: Fondo de Cultura Económica, pp.48-76.



Este apretado esquema nos permite visualizar la complejidad analítica de la propuesta de Scott; que se va convertido en una de las más recurridas en los estudios históricos. Las apropiaciones de estas teorías en los contextos latinoamericano fueron avanzando lentamente en los 80', con la vuelta a la democracia, y permearon sobre todo en la década de los 90', cuando en los centros europeos la llamada tercera ola del feminismo cambiaba profundamente el panorama teórico feminista y con ello los estudios de género.

Frente a este complejo panorama, optamos por considerar el género como una categoría analítica, que resulta útil solamente en cuanto cuestionamiento. Retomamos nuevamente los aportes de Scott, quien dos décadas más tarde reflexionó sobre su esbozo teórico, considerando nuevamente que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder:

“Esta dimensión analítica del género es sustancial porque lo ubica en el centro de la percepción simbólica y la organización concreta de la vida social, creando referencias que establecen distribuciones de poder; es decir, control o acceso diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, que generan desigualdades entre los sujetos sociales”⁵

En este sentido reivindicamos el uso de esta categoría, y su historicidad dentro del feminismo y los posteriores estudios de género. Consideramos que continúa posibilitando un conjunto de preguntas abiertas sobre la jerarquización genérica y sexual, sobre cómo sus significados se establecen históricamente, cuáles son sus implicancias en las praxis sociales y cuáles los lenguajes que las producen y sus contextos.

Dificultades y desafíos

Antonia García Luque⁶ sostiene que incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria es todo un desafío producto de la falta y difícil transferencia de los resultados de la investigación histórica en materia de género a las aulas de los centros educativos, así como a la sociedad en general. Hay una cierta desconexión entre la academia y la escuela, entre la investigación y la educación. Según esta autora, algunas de las

5- Bogino Larrambebere M. y Fernandez P. (2017): “Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica.” La Ventana, NÚM. 45, Enero-Junio de 2017, Pp. 158-185.

6- García Luque Antonia (2016): “Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo”. Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico N° 89 abril; pp. 147-149. Enlace: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739#.Wh7m5_nWzIW



causas de esta situación son: la predominancia de la historia política en los libros de textos en el cual las mujeres han tenido una presencia limitada como personajes secundarios y cuando lo han hecho como protagonistas no han reflejado la realidad de las vivencias y creencias del colectivo femenino de la época; y la ausencia de la formación de género en la educación inicial del futuro profesorado⁷.

Antonia Fernández Valencia, por su parte, afirma que
“desde un perspectiva didáctica, formativa y educativa, el género es algo más que una categoría de análisis. Su incorporación en la enseñanza- en nuestro caso la Historia- no puede asociarse exclusivamente a una forma de hacer que permita visibilizar a las mujeres, enriquezca la visión que tenemos del pasado y permita revisar interpretaciones o apuntar nuevas líneas de trabajo. En la docencia su inclusión trasciende al plano de educar la mirada social del alumnado para detectar la posición social de hombres y mujeres – jerarquizaciones y asimetrías- y pensar dese los ayeres y los hoy que pueda conocer, los cambios necesarios para avanzar en la igualdad⁸”.

En el caso argentino, incorporar la categoría de género en el trabajo áulico, conlleva un plus de esfuerzo para las/los docentes que deciden implicarla en sus planificaciones, proyectos y experiencias de enseñanza.

7- García Luque; 2016: Pp.148.

8- Antonia Fernández Valencia (2010): “Género e Historia: una perspectiva Didáctica” en [Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad](#); ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género/ coord. por [María José Clavo Sebastián](#), [María Angeles Goicoechea Gaona](#), ISBN 978-84-96487-54-3, Pp. 147.

9- Entre algunas leyes a considerar podemos mencionar:

-- **Ley 26.150** del año 2006, crea el Programa Nacional y la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) por el cual los y las docentes pueden enseñar educación sexual a niños, niñas y jóvenes.

--La **ley 26.485** de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, del 2009 (Ver Ley 26.485 completa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>)

--“**Ley de Matrimonio Igualitario**” N° **26.618**, del 2010 (Ver Ley 26.618 completa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>) que introduce modificaciones tanto en el Código Civil como en la Ley N° 18.248 (de nombres). La sanción de la ley N° 26.618 permite la obtención de derechos de la diversidad sexual, amplía la condición de ciudadanía en términos de equiparación de derechos humanos; no se trata solamente de la posibilidad de contraer matrimonio para las personas de mismo sexo y minimizar la discriminación, sino que abarca y modifica una multiplicidad de cuestiones vinculadas por ejemplo con el reconocimiento de la descendencia, con la herencia, con la posibilidad de gozar el o la cónyuge de una obra social en lo vinculado al cuidado de la salud, con la posibilidad de hacerse acreedor/a de una pensión por viudez.

--**Ley N° 26.743 de Identidad de Género de mayo** de 2012 (Ver Ley 26.743 completa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>). La nueva normativa, contempla el cambio en todos aquellos datos registrales tales como documentos, partidas de nacimiento, padrones electorales, padrones de partidos políticos y otro, sin que medie autorización de juzgado competente o de tratamientos de intervención quirúrgica o de intervención médica en general.



Como docentes de historia no podemos estar ajenos a los acelerados cambios dentro de la sociedad argentina. Existe una ampliación de derechos en la cuestión de la ciudadanía y el género, gracias a décadas de lucha de parte de organizaciones y activistas de la sociedad civil, acompañados (o no) por partidos políticos e instituciones estatales. En este sentido, es fundamental en primera instancia estar actualizados sobre el contexto legislativo actual⁹. Patricia Pérez sostiene que la sanción y la adquisición de determinados derechos han sido conquistas de sectores sociales organizados a los efectos de obtener un mayor reconocimiento ciudadano; y que tales reconocimientos se situaron en contextos específicos dejando espacio para el surgimiento de nuevos reclamos como el del aborto legal, seguro y gratuito que está en el centro del debate y la polémica social¹⁰.

En el campo de la historia, suele asumirse que una mención de lo que las mujeres “hacían” o una referencia marginal en los manuales, implica *per se* un avance en este tipo de cuestiones. Y aun así es un concepto resistido. Varios factores convergen en esta resistencia. A modo ilustrativo seleccionaremos dos, que consideramos fundamentales:

1. La falta de capacitación del equipo docente
2. La escasez de materiales específicos y amplios para el trabajo áulico.

-La falta de capacitación del equipo docente

Para acercarnos a esta problemática, tomamos como referencia el informe “*La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*”, en su totalidad. Informe narrativo y cuantitativo de las experiencias de la ESI entre los años 2008 y 2015¹¹, basados en un seguimiento desde los primeros talleres de capacitación para docentes y directivas, a la revisita a las instituciones y agentes participantes años después, para conocer los alcances y respuestas de dichas capacitaciones.

Rescatamos la centralidad del tercer apartado del capítulo primero, que trabaja sobre la sexualidad como contenido pedagógico y se adentra en el proceso de formación docente propiamente dicho; analizando el modo en el cual se desarrolla la transmisión de conceptos y dimensiones básicas de la ESI. En este marco la categoría de género es uno de los pilares conceptuales

10- Pérez Patricia (2013): “*Ampliación de Derechos: ciudadanía y género en disputa. Los derechos humanos como patrimonio de la humanidad*” en AURA. Revista de Historia y Teoría del Arte – N°1; Buenos Aires. Enlace: <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/article/view/56>

11- Faur, Eleonor; Gogna, Mónica; Binstock, Georgina (2015): “*La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*”. Autor Institucional: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>



transversales de la ESI, y es trabajada de forma independiente en la capacitación y el posterior análisis. Abordada como un eje particular, sirve a nuestro propósito de tomar estos aportes como indicadores de tendencias que pueden verse en el ámbito educativo. El segundo capítulo, además, contiene el relevamiento cuantitativo de las experiencias en el proceso de formación y los resultados áulicos de la misma.

La categoría de género, junto al eje sobre diversidad, son los complejos más resistidos y cuestionados por las/los docentes y directivas desde el inicio del proceso formativo. Existen una cantidad de prejuicios y preconceptos profundamente arraigados sobre estas cuestiones. Los primeros cuestionamientos mencionados son de orden ideológico y religioso¹², la problematización de la feminidad impuesta se llega a considerar como algo “antinatural”. En segundo lugar, la naturalización de las desigualdades entre los géneros es una constante, y existe una ausencia de percepción de discriminación e inequidad de género por parte de docentes y directivos, que llevan a que muchas de las propuestas desde la categoría de género sean rechazadas desde cero.

Notablemente, la categoría de género, aparece consecutivamente como la menos trabajada, y suele ser abordada en sus aspectos menos problemáticos y polémicos, se trabaja por ejemplo acerca de la distinción de diferencias corporales y la mención a la igualdad de oportunidades, sin profundizar *“aquellos aspectos referidos a la discriminación o al cuestionamiento de estereotipos y prejuicios, los cuales, como se señaló en otros apartados, resultan las referencias más difíciles de aprehender por parte de los y las docentes y directivos, en tanto cuestionan su propia subjetividad”¹³*.

-La escasez de materiales específicos y amplios para el trabajo áulico.

Del relevamiento del mismo informe *“La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)”* se desprende que 80% de los docentes, realizó su trabajo sobre dichos ejes en base a los materiales proporcionados por el ministerio.

En el caso de la escuela secundaria, los cuadernillos de trabajo proponen material para las ciencias sociales¹⁴, que si toman temas históricos. Sin embargo, es notable que el foco que busca generar el interés del alumnado se base en el amor romántico, si bien pretende cuestionar la sociabilidad

12- Idem, pág. 123.

13- Idem, Pp. 64.



femenina y problematizar la revolución de mayo, termina afirmando la fortaleza de Mariquita Sánchez por el empeño social y legal invertido en su “casamiento con el elegido del corazón”.

Autoras como Bracchi, Zemaitis y Melo señalan, para Buenos Aires, como “ *La perspectiva o mirada de género es uno de los campos menos abordados desde los espacios de instrucción formal y en los programas curriculares soslayando el hecho de que todas las dimensiones del saber –la política, la historia, el derecho, la economía, entre otras- están atravesadas por el género¹⁵* ”. Es decir, nos encontramos ante una falencia más profunda que la simple carencia de material didáctico, sin embargo su necesidad es incuestionable, como señalan otros estudios.

Entre ellos el de Herrero y Montaña¹⁶ quienes problematizan también la aplicación de la ESI en la Pampa, y retoman la categoría de género como uno de los ejes fundamentales. En este sentido, la falta de material de trabajo ocupa el quinto lugar entre los obstáculos que las autoras afirman, dificultan el trabajo de contenidos de ESI en las aulas¹⁷.

En efecto, desde las propuestas didácticas del ministerio se plantea un trabajo directo sobre las fuentes, a partir de las cuales se desprenden una serie de orientaciones y enriquecedoras guías para las/los docentes. Las posibilidades de implicancia y creatividad para la/el docente en este sentido puede ser infinita, poniendo en juego distintos documentos, el triangulamiento de los mismos, recursos audiovisuales, artísticos, entrevistas, entre otros. Mas el problema del material de trabajo se nos muestra como una dificultad profunda, donde se entrecruzan un sinnúmero de variables que hacen a la cotidianidad docente.

Pero el problema se profundiza. Si la/el docente ya conoce, desea incorporar o está en proceso de problematizar el género como perspectiva o categoría analítica, ¿Cómo trabajar en el aula, en este caso en historia? Son las propias voces de los docentes en ejercicio que nos advierten necesidades y

14- Serie Cuadernos de ESI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. Contenidos y propuestas para el aula. Producido por: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa Programa Nacional de Educación Sexual Integral Dirección Nacional de Gestión Educativa Dirección Nacional de Educación Secundaria Areas Curriculares. Argentina. Enlace: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf

15- Claudia Bracchi – Adrián Melo – Santiago Zemaitis (2014) La Educación Sexual Integral en los Diseños curriculares de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En: Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. “Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea” 2 y 3 de octubre de 2014.

16- Dios Herrero, Mariana; Montaña, Erica (2015); “Educación sexual integral en las escuelas secundarias de la Pampa: relatos de experiencias”. En: VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso internacional sobre formación del profesorado. 29,30 y 31 de octubre de 2015.

17- Siendo la familia, la capacitación, las creencias y prejuicios, desinterés de padres y directivos los factores precedentes.



premisas más allá de la utopía.

¿Qué lugar juega la formación docente en este panorama? ¿Qué papel toma la formación universitaria? La brecha docente/investigador parece aquí volver a abrirse. Mientras que en el ámbito universitario las investigaciones, proyectos, y jornadas sobre género están en expansión, los aportes de distintas investigadoras/es no se reflejan en manuales, cartillas o sistematizaciones que las vinculen con la práctica docente en la escuela media. Estas decisiones no son inocentes y toman un cariz político. Que vinculamos con la despolitización que el concepto de género en sí mismo ha sufrido.

Estas anticipaciones de sentido, preguntas y lineamientos son caminos por los que deseamos continuar avanzando. Más en este caso, brindamos una propuesta didáctica surgida desde nuestras prácticas en el contexto áulico.

“El sufragio femenino en Argentina”: una propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica está destinada para la enseñanza del sufragio femenino en Argentina en la Escuela Secundaria desde una perspectiva de la nueva historia política e incorporando el género como categoría analítica. La misma pretende analizar las luchas sociales hacia la ampliación de la ciudadanía en Argentina consagrado en la promulgación de la Ley 13.010 de voto femenino (1947) y reflexionar sobre las visiones en torno a los actores a quienes se atribuyen el logro del sufragio femenino en Argentina. ¿Cuáles son los aportes que la nueva historia política viene trabajando y, en conjunto, qué nos puede aportar la categoría de género para enseñar esta temática en las aulas de colegios secundario? será la problemática central planteada en esta propuesta didáctica. Nos interesa también indagar sobre las voces de los actores sociales que participaron en este proceso, y sus posicionamientos en torno la concepción de “mujer” y sufragio femenino, para poder plasmar la complejidad de la sociedad argentina de la época.

La sanción de la Ley N° 13.010 de voto femenino en 1947 es tradicionalmente señalada como un logro exclusivo de Perón y de su esposa Eva Duarte. Esta imagen es la que perduró y perdura en el imaginario colectivo de la sociedad argentina. Sin embargo, con el desarrollo de esta propuesta didáctica se intentará matizar esta concepción a la luz de los nuevos aportes historiográficos que hacen hincapié en la larga lucha emprendida por las mujeres, en pro de conseguir una ampliación de la ciudadanía que las incluya¹⁷. Parece necesario para las/los docentes revisar aquellas obras sugerentes que aportan de manera considerable a nuestro planteo ya que tomando elementos de estos trabajos se pueden marcar algunas consideraciones en torno a la



perspectiva de género en general y un acercamiento a la implementación de la misma en la enseñanza de la historia de la Escuela Secundaria¹⁸.

Teniendo en cuenta la reflexión precedente, sobre perspectivas con la que se intentamos abordar esta temática, tenemos elementos para ponernos en situación de enseñanza y realizar un encuadre curricular amplio, flexible que permita al docente su adaptación a cada realidad institucional. Se puede considerar como propuesta lo siguiente:

17- Los libros de enseñanza media que aceptan el desafío de brindar un apartado especial a la ampliación democrática en tiempos del peronismo, en particular la extensión del sufragio a las mujeres, aún conservan la estructura tradicional de señalar como principal artífice de esta conquista social al gobierno de turno. De la misma manera, en los manuales actuales esta impronta no ha perdido importancia y mantiene en vigencia una forma, que podríamos llamar filoperonista de ver la historia; verbigracia, en el libro de Alejandro Cattaruzza que forma parte de la serie Biblioteca Básica de Historia bajo la dirección de Luis Alberto Romero y editado por Siglo XXI continúa con esta visión claramente apreciable en la única valoración que hace del proceso: “ (...) por una parte, en 1947 el Congreso sancionó la ley que consagraba el voto femenino, a iniciativa formal del Poder Ejecutivo, en una acción política que tuvo como protagonista destacada a Eva Perón.” (Cattaruzza; 2009: Pp. 211)

18- En primer lugar, el trabajo de Susana Bianchi “*Peronismo y sufragio femenino: La ley electoral de 1947*” nos invita a interpretar el tema estudiado, como resultado de reivindicaciones firmes y sostenidas por las mujeres argentinas desde fines del siglo XIX y principios del XX. La alusión al concepto “mujer” como un término genérico en ocasiones conduce a la invisibilidad de la diversidad y complejidad de las experiencias de estas actrices sociales que por distintas condiciones socioeconómicas, políticas y culturales no representaban un compacto homogéneo. En Argentina, las mujeres vivieron la experiencia de ser la periferia de la periferia y frente a los valores y el rol impuesto a las mujeres, que sostenía la sociedad burguesa de principios de siglo, contrasta seriamente la realidad vivida.

Estos estudios ven como “antecedentes” del sufragio femenino durante la etapa de la Argentina Liberal al Centro Socialista Femenino (1902) fundado por Fenia Chertkoff, el Centro Femenino (1905) cuya artífice fue Elvira Dellepiane y el Comité Pro-sufragio Femenino de 1907. En la década siguiente, el año de la Reforma Universitaria (1918) se muestra como un año de explosión del activismo femenino, por un lado la Unión Feminista Nacional por Alicia Moreau de Justo, la Asociación de Pro- derechos de las Mujeres acompañada por la escritora Alfonsina Storni y al año siguiente el Partido Feminista Nacional organizado por Julieta Lanteri. Hacia 1910 un gran evento convoca a las mujeres argentina, el Primer Congreso Femenino Internacional celebrado en Buenos Aires. Hasta aquí, aparentemente, la explicación de los antecedentes de la lucha por el sufragio femenino se reduce al ámbito de la ciudad de Buenos Aires en detrimento de las experiencias provinciales, sin embargo fue en el interior del país donde ellas encuentran consagrado su derecho a voto, más precisamente en las Elecciones municipales y provinciales en San Juan (1927). La impugnación a la democracia liberal y el golpe de Estado de septiembre de 1930 abre una nueva etapa en el país, como así también en las reivindicaciones de las mujeres. Surgen nuevas organizaciones, como el Comité Argentino Pro- voto de la mujer (1930) que se desvincula de las cuestiones políticas, religiosas y sociales proponiéndose como única meta la obtención de este derecho a la mujer, transformado posteriormente en la Asociación Argentina de Sufragio Femenino (1932) que a diferencia de su precedente ahora planteaba una restricción en la solicitud del voto femenino, prescribiendo la necesidad de que solo las mujeres argentinas nativas alfabetizadas y con mayoría de edad accedieran a este derecho. Otra organización es la Federación Argentina de Mujeres Universitarias (1936) fundada por Irma Vertúa y Teresa Ferrari, además de la Unión Argentina de Mujeres presidida por Victoria Ocampo.

Estos movimientos, a su manera, mantuvieron una idea de identidad que homogeneizó el campo discursivo: la maternidad. El peronismo de se hace eco de las reivindicaciones femeninas, primero bajo su actuación en la Secretaría de Trabajo y Previsión y luego desde la Presidencia. Sin embargo, desde su concepción “las mujeres son apeladas desde sus roles domésticos y convocadas a sufragar no por un proyecto político sino en defensa



Tema: La ampliación de la ciudadanía. Las luchas por el voto femenino en Argentina (fines del siglo y principios del XX)

Destinatarios: Alumnos de 4^{to} año (teniendo en cuenta los contenidos del diseño curricular de la provincia de Salta¹). Docentes de Historia

Segmento: alumnos de 16-17 años.

Colegio Secundario con orientación en Humanidades

Perspectiva: nueva historia política y categoría de género

Conceptos claves: género- voto femenino- feminismo- ampliación de la ciudadanía-

Objetivos Generales:

- Analizar las luchas sociales hacia la ampliación de la ciudadanía en Argentina.
- Reflexionar sobre las visiones de los diferentes actores sociales que participaron en el logro del sufragio femenino en Argentina

Objetivo Específicos:

- Recuperar los conceptos de “Democracia”, “Luchas sociales” y “Ampliación de ciudadanía” trabajados en clases anteriores (Ley Sáenz Peña - 1912)
- Resignificar el concepto de “voto femenino” desde las perspectivas de género.
- Desarrollar el contexto histórico nacional en el que se dieron lugar las luchas sociales por el voto femenino.

Estrategias docentes:

- Producción, elaboración de guión y grabación de dos recursos audiovisuales.
- “La lucha por el voto femenino en Argentina. Conociendo a Alicia Moreau de Justo y Julieta Lantieri”
- “La lucha por el voto femenino en Argentina. Primer Congreso Feminista Internacional (Buenos Aires, 1910)”
- Selección, contextualización y orientación para el análisis de discursos de algunas de las protagonistas de este período:
- Discurso de María Josefa González (1910)



enseñanza de la historia desde una perspectiva de género.

Consideramos que la categoría de género en la enseñanza de la historia requiere una actitud proactiva por parte del docente ya que le desafía, en ocasiones, a recrear sus propios recursos didácticos para ser empelados en el aula. El contenido curricular seleccionado sobre la lucha por el sufragio femenino en Argentina, cuenta con interesantes aportes audiovisuales que nos permiten abordar tal temática desde la perspectiva planteada. Sin embargo, vale observar que tales videos son muy extensos. En este sentido, es que proponemos el uso de dos videos breves de producción propia como un disparador de la temática:

· Video 1: Ficha Técnica

Tema: La lucha por el voto femenino en Argentina. Conociendo a Alicia Moreau de Justo y Julieta Lanteri

Fecha de realización: noviembre de 2017

Guión y producción: Carolina Ochoa- Guadalupe Guillard

Voz: Iris Ayelén Fabián

de lo que es considerado como propio de su naturaleza, el hogar y la familia”(Bianchi; 1986: 274).

Pero ya en la década de 1940 las concepciones respecto al rol y los valores de la mujer comienzan a mostrar diferencias que se transparentan en los debates del Congreso en 1947.

Es interesante destacar otro aporte desde la perspectiva de la nueva historia política como lo es el de Silvina Palermo, que también avanza en incorporar la perspectiva de género, elaborando un detallado estudio de las posiciones de los legisladores respecto a sus concepciones sobre el género que al momento de la sanción de la Ley 13.010 se pueden caracterizar en dos grandes líneas, por un lado, el feminismo de la igualdad o individualista que destaca la semejanza en las capacidades de ambos sexos para reconocer la igualdad de los individuos ante la ley; y por otro el feminismo relacional o maternalista que celebra el valor de la femineidad, valoriza la diferencia sexual y subraya la complementariedad entre lo masculino y femenino. Evidentemente, para el peronismo la segunda posición es la más viable, pues ve en la emancipación política de las mujeres el derecho y el deber de acompañar y apoyar a los hombres en su acción política, sobre todo reconociendo la superioridad de la figura de Perón. Silvina Palermo señala que “El debate parlamentario de 1947 debe entenderse en el contexto de la crisis del consenso liberal, el surgimiento de nuevas formas de representación política propuestas por el peronismo y fundamentalmente, la propia dinámica del funcionamiento institucional, donde la oposición, a pesar del predominio oficialista, demostró tener un rol central en la formación de la cultura política”. (Palermo; 1997:171)

Un tercer trabajo a considerar es el de Adriana María Valobra: “*La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad de siglo XX: Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos*”, que a diferencia de las anteriores propuestas, está destinado a la inserción de esta temática en el nivel medio. Su autora aborda la cuestión de la “ciudadanía política femenina” entre fines del siglo XIX y mediados del XX y propone una nueva lectura a la enseñanza de la historia. El artículo invita a incluir la problemática de género y ciudadanía tanto en historia como en otras materias sociales y humanísticas. Se considera: la Ley Sáenz Peña a la luz de la historia de las mujeres, derivas de los derechos políticos femeninos durante la entreguerras y los derechos políticos femenino durante los gobiernos peronistas. Valobra concluye su trabajo sosteniendo:

“el artículo se concreta en una actualización de lo que llamamos los contenidos conceptuales y ofrece, a la vez, una lectura en la que la historia se analiza como un proceso de disputas y no de manera lineal y unívoca. Asimismo, renovar la mirada sobre los sujetos históricos desde una perspectiva de género nos interpela de manera que alcancemos una identificación entre éstos y nosotros/as mismos/as como sujetos cognoscentes.”

En la selección de estas bibliografías no hay que perder de vistas los aportes que hacen sobre todo en el uso de fuentes (discursos, actas del congreso, etc.) que pueden ser empleadas de manera dinámica en las aulas.



Grabación: Estudios de Radio de la Universidad Nacional de Salta
(Operadora técnica: Isabel Sardina)

Fecha de Publicación: inéditos

Enlace: (inédito)

Contenido: Partimos de la idea de que la consagración del voto femenino en Argentina, debe ser interpretada como resultado de reivindicaciones firmes y sostenidas por las mujeres desde fines del siglo XIX y principios del XX. En esta oportunidad se desarrolla un breve análisis biográfico de dos mujeres representativas como en el caso de: Alicia Moreau de Justo y Julieta Lanteri. Este video es un primer esbozo, es interesante seguir con la elaboración de videos breves con otras biografías, como mucho dos biografías por video para que el mismo no sea muy extenso. El objetivo es que las/los alumnos logren identificar y conocer figuras representativas de las luchas por el sufragio femenino, matizando así la imagen canónica del otorgamiento desde el peronismo.

· **Video 2: Ficha Técnica**

Tema: La lucha por el voto femenino en Argentina. Primer Congreso Feminista Internacional (Buenos Aires, 1910)

Fecha de realización: noviembre de 2017

Guión y producción: Carolina Ochoa- Guadalupe Guillard

Voz: Iris Ayelén Fabián

Grabación: Estudios Radio de la Universidad Nacional de Salta
(Operadora técnica: Isabel Sardina)

Fecha de Publicación: inédito

Enlace: (inédito)

Contenido: Se parte con la idea de que la consagración del voto femenino en Argentina, debe ser interpretada como resultado de reivindicaciones firmes y sostenidas por las mujeres desde fines del siglo XIX y principios del XX. En esta oportunidad se trabajara un hecho fundamental como es el “Primer Congreso Feminista Internacional” celebrado en Buenos Aires en 1910. En esta ocasión, consideramos que es un gran aporte realizar una selección de las temáticas y preocupaciones que surgen en este encuentro, detenerse acerca de su posicionamiento de ampliación de los derechos políticos de la mujer de manera particular pero ver que desde este encuentro surgen otras luchas sociales de los colectivos que siguen vigentes hasta la actualidad.

· **Voces que dicen mucho**



Antonia Fernández Valencia defiende su idea de que hay que enseñar historia enseñando a historiar, lo que exige un uso sistemático de fuentes primarias en el aula que actúen como punto de apoyo del trabajo intelectual. En este sentido, para lograr el objetivo planteado acerca de reflexionar sobre las visiones de los diferentes actores sociales que participaron en el logro del sufragio femenino en Argentina, proponemos el análisis de fuentes que contengan los discursos de tales participantes, y que nos ponen en contacto con los modelos de género que sostienen.

Para un análisis rico en el aula, dichas fuentes deben ser vistas a la luz de problemáticas concretas, por ejemplo, cuál es la concepción de “mujer” y de “sufragio femenino” que contienen, siguiendo la línea de análisis de Silvia Palermo. En esta ocasión, sin embargo, nos interesa la selección de las voces de las propias protagonistas y no sólo de las posiciones de los legisladores y sus concepciones sobre el género. Queremos que sean las voces de ellas las que nos hablen y nos permitan interpelarlas en el aula.

Para este tipo de trabajo no podemos dejar de lado los aportes de la nueva historia política y las pautas que desde ella se proponen para el análisis de los discursos. Es decir, partimos con la noción de discurso como práctica social que puede ser entendido como hecho social e histórico, y de la necesidad de analizar el texto como expresión lingüística del contexto en el cual el mismo es producido. Consideramos de suma importancia que exista una contextualización de los textos seleccionados para trabajar y un acompañamiento del docente en el trabajo de las fuentes.

Los discursos seleccionados son:

1. Discurso de María Josefa González

Fuente N°1:Datos:

Discurso de María Josefa González

“El derecho del voto y la mujer”

Representante de la asociación de Mujeres Librepensadoras

Fuente: Primer Congreso Femenino Internacional. Historia, actas y trabajos, Buenos Aires. A. Ceppi, 1911, Págs. 400- 403.

2. Discurso radial de Eva Duarte (enero de 1947)

Fuente N°2:Datos:

Discurso radial emitido en enero de 1947 (selección del discurso)

Emisora: Eva Duarte de Perón

Enlace con el discurso completo:

<http://constitucionweb.blogspot.com.ar/2010/04/el-voto-femenino-sera-el->



[arma-mensaje.html](#)

Fecha de publicación a la web: 19 de abril de 2010

Consultado: octubre de 2017

3. Discurso de Julieta Lantieri

Fuente N° 3:Datos:

Julieta Lanteri.

Sobre el voto femenino.

Fuente: Revista Nuestra Causa, N° 2, 10 de junio de 1919, págs. 28-30; en: Rosalía Gallo, Nuestra Causa, Revista mensual feminista 1919-1921, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas Cruz del Sur, 2004, pág. 75-76

A modo de cierre:

Coincidimos con Antonia García Luque cuando sostiene que incorporar la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje en historia es todo un desafío didáctico y formativo. Desafío “didáctico” pues invita al docente a tener una actitud proactiva, “Formativo” porque para que el futuro profesorado puede implementar esta perspectiva en las aulas hay que generar competencias profesionales en esta línea, de allí la importancia de talleres o espacios en donde se puedan lograr tal formación. Con las ausencias de género en el currículo y en los materiales didácticos será inviable generar en el alumnado una perspectiva crítica.

Siguiendo el planteo de Antonia Fernández Valencia “*el género nos permite pensar, desde cualquier tiempo histórico, sobre los problemas del tiempo presente en el ámbito de las relaciones entre los géneros desde perspectivas muy diversas*”. Del mismo modo. “*la incorporación de género como categoría de análisis enriquece al discurso histórico, la mirada sobre la historia, precisamente porque amplía el abanico de los sujetos contemplados al preguntarse*”. En el contenido analizado en nuestra propuesta didáctica podemos observar como la categoría género también nos permite ampliar la periodización trabajada y no sólo detenernos al año 1947. Así como ver que estas arduas luchas no son los “antecedentes” de la historia del sufragio femenino en Argentina sino que son partes de proceso mismo y deben recobrar la importancia que merecen.

“*Los dolores que nos quedan, son la libertades que nos faltan*” versa uno de los planteos del manifiesto liminar de la reforma universitaria de 1918. Hoy contamos con nuevas leyes que incorporan al género como categoría protagonista, legitimando las iniciativas de profesoras/es que deseen trabajar en este sentido y otorgándoles protección ante posibles negativas a su labor, sean



institucionales, religiosas o privadas. La educación media no debe de perder la vista clave para generar al menos, cuestionamientos a la desigualdad de género en cuanto tal.

La lejanía de una universidad con la escuela, que hace 100 años remarcaba su compromiso social y político, es una deuda pendiente donde escapan riquísimos aportes de investigadoras/es que muestran la potencia de la historia para mirar críticamente el hoy, son los dolores que nos quedan. La ley, una herramienta que podemos usar en la búsqueda de las libertades que nos faltan. Libertades que implican, para nosotras, las posibilidades de gozar del tiempo y las condiciones materiales que faciliten las reflexiones sobre sus propias vivencias, que posibiliten el reencuentro con las fuentes, su relectura atenta, donde la búsqueda de silencios y ocultamientos por parte de los docentes sea llevada al aula. Pensar en esas aulas, en el trabajo docente hoy, nos imposibilita negar las condiciones de trabajo que enfrentan las/los colegas a quienes invitamos a leer estas líneas para llevarlas al aula.

Volvemos a mirar la escuela como esa institución única, donde se libran batallas y la agencia de docentes y alumnas/os dan espacio para pedagogías de lucha y resistencia. La categoría de género nos invita a cuestionar el conjunto de relaciones de poder de nuestra sociedad, desde lo público a lo privado. Esta propuesta busca generar un ambiente áulico donde predominen las preguntas y los cuestionamientos, sobre las certezas. “La pedagogía feminista tiene una de sus claves en el encuentro de la memoria no solo de las opresiones, sino también de las resistencias. Pedagogía que prefiere el testimonio al silencio de los textos”. Buscamos estos testimonios en las fuentes, pretendiendo también generar textos audiovisuales, y propuestas como la presente, que rompan ese silencio, y recuperen la resistencia de las mujeres que lucharon por los derechos civiles y sociales desde fines del siglo XIX, como primeros pasos para cuestionar otras jerarquías sexo- genéricas a profundidad.

BIBLIOGRAFÍA

BIANCHI Susana (1986): “Peronismo y sufragio femenino: La ley electoral de 1947” en Anuario del IEHS, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de BsAs., Tandil, N°1.

BOGINO LARRAMBERE M. y FERNANDEZ P. (2017): “Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica”. La Ventana, NÚM. 45, Enero-Junio de 2017, PP. 158-185.

CATTARUZZA, A. (2009): Historia de la Argentina 1916-1955, Bs. As.,



Siglo XXI.

CIRIZA, Alejandra (2007): “Apuntes para una crítica feminista de los atolladeros del género”. Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas, (9), 23-41. Recuperado en 20 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902007000100003&lng=es&tlng=es.

DE BARBIERI, T. (1993): “La categoría de género. Una introducción teórico-metodológica”. Debates en sociología., N°18.

FERNÁNDEZ VALENCIA Antonia (2010): “Género e Historia: una perspectiva Didáctica” en [Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad](#): ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género / coord. por [María José Clavo Sebastián](#), [María Angeles Goicoechea Gaona](#), ISBN 978-84-96487-54-3.

GARCÍA LUQUE Antonia (2016): “Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo”. Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico N° 89 abril; pp. 147-149. E n l a c e : http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739#.Wh7m5_nWzIW

GARCÍA LUQUE Antonia (2016): “Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo”. Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico N° 89 abril; pp. 147-149.

http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739#.Wh7m5_nWzIW

GIL LOZANO, F., Pita, V., Ini, G (2000): “Introducción”, en Gil Lozano, F., Pita, V., Ini, G (dirs.) Historia de las mujeres en la Argentina, Taurus. Bs. As

KOROL, C. (comp.) (2007) “Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular”, El Colectivo. Bs.As.

NAVARRO Marisa (2002) “Evita” en Torre, Juan Carlos Nueva Historia Argentina: Los Años peronistas (1943-1955) Tomo VIII. Editorial Sudamericana. Buenos Aires

PALERMO, S. (1997): “El sufragio femenino en el Congreso Nacional: Ideologías de género y ciudadanía en la Argentina (1916-1955)”, en Boletín del Instituto de Historia Argentina “Dr. Emilio Ravignani, Tercera serie, N° 16 y 17, semestre.

México.pp.48-76.

SKINNER Quentin (2007): Lenguaje político e Historia, Universidad



Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

VALOBRA, Adriana María (2009): “La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad de siglo XX: Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos”. *Clio & Asociados*, (14), 86-112. Consultado de

<http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a06>

ANEXO

A-Fuentes seleccionada para la propuesta didáctica:

Fuente N°1:Datos:

Discurso de María Josefa González

“El derecho del voto y la mujer”

Representante de la asociación de Mujeres Librepensadoras

Fuente: Primer Congreso Femenino Internacional. Historia, actas y trabajos, Buenos Aires. A. Ceppi, 1911, Págs. 400- 403.

“ En ese mismo orden natural que he citado todos nacemos libres, sólo que debido a las inferencias del ambiente, más tarde a la mujer se le aparta de esa ley, y empieza la educación errónea restringiendo sus derechos, matando las espontáneas iniciativas, puesto que aún en pleno siglo XX a la mujer se le sigue educando encerrada en el molde de viejas añoranzas, mientras que al varón se le prepara para la vida activa, desarrollando su organismo para que el cerebro sano pueda concebir y palpar mejor las realidades de la vida. Así se le hace comprender que él es el único llamado a gozar de todas las prerrogativas del libre albedrío sin permitir que la que a su lado marcha por la árida pendiente, tenga tantos derechos como él para gozar de la vida.

La decadencia femenina empieza en el hogar; la educación deficiente y casi insana que recibimos en desacuerdo con nuestras necesidades, desgasta las pocas energías físicas que se nos hizo adquirir en la infancia, esa educación sujeta a un mecanismo pernicioso empobrece y debilita la sangre, siendo de notar el número inconmensurable de mujeres anémicas a partir de los 12 años. La inactividad, la falta de ejercicio son los más activos propagandistas de esta enfermedad. (...)

Un segundo factor de nuestra decadencia, es la falta de ideales en la mujer. Examinando el conjunto podríamos extraer un 30 por ciento que se preocupan del lugar que ocuparán en el futuro, mientras que el resto, cruzadas dé brazos aceptan las costumbres hechas ley y se disponen a seguir así como



seres sin alma y sin conciencia. (...)

No podemos ser indiferentes, nuestros derechos no serán reconocidos, no desaparecerá la imposición del fuerte, no será considerado el trabajo de la mujer, ni valoradas sus fuerzas intelectuales mientras un gobierno inspirado en el verdadero amor a la justicia no ponga el cúmplase a esa ley que nos habilitaría para las luchas — el sufragio —. Sólo con el derecho del voto podremos sacudir la coyunda que hace siglos llevamos, sin protestar; sólo pudiendo ir a las urnas podremos elegir representantes de nuestros anhelos que luchen por establecer las mismas leyes que rigen para el hombre.”

Fuente N°2:Datos:

Discurso radial emitido en enero de 1947

Emisora: Eva Duarte

“Mensaje a la mujer Argentina”

Enlace: <http://constitucionweb.blogspot.com.ar/2010/04/el-voto-femenino-sera-el-arma-mensaje.html>

Fecha de publicación a la web: 19 de abril de 2010

Consultado: octubre de 2017

“Mujeres de mi país, compañeras:

(...) Conozco a todas y a cada una de mis compañeras. Te conozco a ti, la que reveló el taller en toda su magnífica fuerza de mujer de voluntad. Sé tus luchas, sé tus reacciones, sé tus sueños.

Me gustó que entendieras el lenguaje de la nueva justicia social que ganaba a los hombres, y que, ardientemente, la aplicaras a tu grupo. Te conozco también a ti, la “descamisada” del 17 de Octubre, la mujer de la reacción de un pueblo que no quiso claudicar, ni entregarse. Te observé en las calles. Seguí tu inquietud. Vibré contigo, porque mi lucha, es también la lucha del corazón de la mujer que en los momentos de apremio, está junto a su hombre y su hijo, defendiendo lo entrañable.

Sí, defendiendo la mesa familiar, y el derecho a un destino menos duro. Defendiendo en resumen, todo aquello que la mujer tiene el deber de defender: su sangre, su pan, su techo, sus sueños.

Te conozco también a ti, la alejada en distancia, pero no en sentimiento, la mujer de nuestras chacras y pueblos del interior (...)

No olvido mis deberes de mujer Argentina

Así como el destino me hizo ser la esposa de General Perón, vuestro presidente, me hizo también adquirir la noción paralela de lo significa ser la esposa del Coronel Perón, el luchador social. No se podía ser la mujer del



presidente de los argentinos, dejando de ser la mujer del primer trabajador argentino. No se podía ser la mujer del presidente de los argentinos, dejando de ser la mujer del primer trabajador argentino. No se podía llegar al encumbrado e inútil sitial de esposa del General Perón, olvidando el puesto de tesón, y de lucha, de esposa del antiguo Coronel Perón, el defensor de los "descamisados". (...)

Nuestro baluarte: el hogar

El hogar, esa célula social, donde se incuban los pueblos es la argamasa nobilísima y celosa, de nuestra tarea. Al hogar estamos llegando, y el hogar de los argentinos, nos va abriendo sus puertas, que son como el corazón ansioso del país. Todo lo hemos supeditado, repito, al fin último y maravilloso de "Servir". Servir a los "descamisados", a los débiles, a los olvidados, que es servir -precisamente- a aquellos cuyo hogar conoció el apremio, la impotencia, y la amargura. Del odio, la postergación, o la medianía, vamos sacando esperanza, voluntad de lucha, inquietud, fuerza, sonrisa. El hogar, que determinó el triunfo popular del Coronel Perón, no podía ser traicionado por la esposa del Coronel Perón. Vosotras mismas, espontáneamente, con esa cálida ternura que distingue a las camaradas de una misma lucha, me habéis dado un nombre de lucha: Evita.

Prefiero ser solamente "Evita" a ser la esposa del Presidente, si ese "Evita" es pronunciado para remediar algo, en cualquier hogar de mi patria (...)

La Mujer argentina ha llegado a la madurez de sus sentimientos y sus voluntades. La mujer argentina, debe ser escuchada, porque la mujer argentina supo ser aceptada en la acción. Se está en deuda con ella. Es forzoso restablecer, pues, esa igualdad en los deberes. La mujer que recorrió a pie largas distancias, para afirmar junto al hombre, una voluntad: la "descamisada" que convirtió cada hogar en un baluarte de exaltación revolucionaria; el corazón que sustentó, sin desmayo ni retroceso, el triunfo del pueblo el 24 de febrero, no podrá ser olvidado por los hombres que salieron ungidos sus representantes, en aquella histórica contienda cívica. Esos hombres no olvidaron a la mujer. Esos legisladores del pueblo, recordarán a la entraña de ese pueblo: la mujer argentina, llegada a su madurez social y política. El voto femenino, será el arma que hará de nuestros hogares, el recaudo supremo e inviolable de una conducta pública. El voto femenino, será la primera apelación y la última. No es sólo necesario elegir, sino también determinar el alcance de esa elección. En los hogares argentinos de mañana, la mujer con su agudo sentido intuitivo, estará velando por su país, al velar por su familia (...)

Su voto será el escudo de su fe. Su voto será el testimonio vivo de su



esperanza en un futuro mejor (...)

Soy la primera camarada de lucha

La mujer del presidente de la República, que os habla, no es -en este sentido- más que una argentina más, la compañera Evita, que está luchando por la reivindicación de millones de mujeres, injustamente pospuestas, en aquello de mayor valor en toda conciencia: la voluntad de elegir, la voluntad de vigilar, desde el sagrado recinto del hogar, la marcha maravillosa de su propio país. Esta debe ser nuestra meta.”

Fuente N° 3:Datos:

Julieta Lanteri.

Sobre el voto femenino.

Fuente: Revista Nuestra Causa, N° 2, 10 de junio de 1919, págs. 28-30; en: Rosalía Gallo, Nuestra Causa, Revista mensual feminista 1919-1921, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas Cruz del Sur, 2004, pág. 75-76

“¿Cómo se comportará la mujer dueña de su voto y capacitada para usarlo de la manera que estime conveniente? Lo primero que atraerá su atención serán las propias necesidades y las de su prole, y dictará leyes que protejan la vida y la (vuelvan) soportable, cosa que ya resulta una verdadera desesperación. La protección de la maternidad será fundamental, pero no una protección caritativa sino reconociéndola como la función más excelsa de la vida y a la cual la sociedad debe sus primordiales atenciones. Ligado a ella naturalmente está el niño, su higiene física y mental y su preparación para la vida.

Como estas innovaciones están ligadas fundamentalmente a la parte económica de los pueblos, seguramente que la mujer trabajará por una más equitativa distribución de la riqueza y una mayor responsabilidad moral por parte de los dos sexos, y no como actualmente se pretende que sean leyes inhumanas las que mantengan las uniones imposibles y retengan en el hogar a una mujer vencida por los desdenes, por las pesadumbres, por las enfermedades y por la miseria. Equilibradas las fuerzas económicas, dentro de una estabilidad de vida relativamente tranquila, los problemas de la paz universal serán asunto de especial predilección para la mujer. (...) Una sola moral para los dos sexos será una de las luchas futuras y los nuevos rumbos que se impartan a la educación insensiblemente harán que otros sentimientos se desarrollen en el varón y si su sexualidad no será modificada por las fuerzas materiales lo será por una mayor reflexión sobre las consecuencias de sus actos generadores de afecciones que diezman la raza y acaban con las energías individuales.



Seguramente que una nueva moral, no ya religiosa sino nacida de los sentimientos de solidaridad humana reinará entonces, fruto de las modificaciones imprimidas a la educación social individual, bajo las instituciones femeninas. El mayor aprecio que el hombre tenga de su propia vida y de la de sus hijos impedirá las guerras destructoras de individuos y si éstas se produjeran todavía, serán más bien luchas de ideas y pensamientos que obligarán al hombre a actividades de un orden más elevado, transformando el espíritu de codicia en el de emulación y mayor conquista espiritual.”

B-Otros recursos optativos de la temática para su implementación en el aula:

➤ RECURSOS AUDIOVISUALES:

➤ Escenas de la historia de un país. Capítulo 1 (voto femenino) – Canal encuentro (Duración: 00:30:59)

Disponible en la Web:

https://www.youtube.com/watch?v=p3Ehr_xwghM

➤ Biografía de Julieta Lanteri-Canal encuentro. 30:41 minutos.

Disponible en la Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=ip9D1BqIX64>

➤ Julieta Lanteri “Nuestra Causa” CINIG FaHCE UNLP

Disponible en la Web:

https://www.youtube.com/watch?v=217Z_n_ZV4E

➤ Mujeres, lo personal es político: El congreso femenino de 1910 - Canal Encuentro

Disponible en la Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=PBHxRRz-S4w>

➤ Alicia Moreau de Justo, una voz de 100 años (entrevista)

Disponible en la Web:

<https://www.youtube.com/watch?v=lpy5UiqZIFY>

➤ Se dice de mí: Alicia Moreau de Justo - Canal Encuentro

Disponible en la Web:

https://www.youtube.com/watch?v=AXHyj_MwAr8

➤ FUENTES:

➤ Actas y trabajos del Primer Congreso Femenino Internacional.
Disponible en la Web:

https://archive.org/stream/primercongresofe00buen/primercongresofe00buen_djvu.txt

➤ Rosalía Gallo, Nuestra Causa, Revista mensual feminista 1919-1921,

Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas Cruz del Sur, 2004
➤ Araceli Bellotta Julieta Lanteri. La pasión de una mujer Ediciones B de bolsillo (Colección Historia de la Medicina Argentina), 2013.

Tenemos entre nosotros/as una nueva producción que recoge trabajos compartidos por numerosos profesores y profesoras de Historia que integramos APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, esta vez con invitados, jóvenes que aportan nuevas miradas a la enseñanza de la Historia.

Con motivo de conmemorarse el Centenario de la Reforma Universitaria de 1918, A.P.E.H.U.N. invitó a la presentación de artículos para la publicación de nuestro libro que ya lleva su tercera edición, y a discutir esas producciones en el Tercer Simposio “Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del *nuevo espíritu* y los *dolores que nos quedan*”.

En la convocatoria a este Simposio y libro sosteníamos que la Reforma Universitaria, así enunciada no forma parte de los diseños curriculares de nivel secundario, mientras en otros ámbitos de enseñanza aparece como “contenido difuminado”. Por esta particularidad, es evidente que resultaba complejo pensar solamente propuestas de enseñanza sobre este contenido. Pero también, creíamos didácticamente interesante, recuperar/reconocer la carga formativa que puede tener para los estudiantes, conocer el protagonismo que otros como ellos, tuvieron en los cambios sustanciales que ocurrieron en las universidades latinoamericanas a partir de sus acciones.

Por esto es que estimamos relevante darnos un espacio de discusión académica sobre el lugar de la Universidad Pública, Autónoma y con Cogobierno, en el contexto político actual. Debatir respecto a su función específica, no única, respecto de la construcción de conocimiento y la necesaria vinculación al medio social e institucional que la rodea. Reflexionar sobre el lugar de las carreras de formación docente en la universidad, específicamente la Historia.



ASOCIACION PROFESORES ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE UNIVERSIDADES NACIONALES

www.apehun.com.ar - apehun.argentina-apehun@gmail.com - resena.apehun@gmail.com