



EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNNE EN LA DÉCADA DEL 80. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE FORMACIÓN

Mariela Fogar

Resumen:

El trabajo indaga y analiza las situaciones de formación de los estudiantes de la UNNE, que participaron activamente del Movimiento Estudiantil en la década del 80 del Siglo XX en la Argentina. Se analiza la dimensión pedagógica, considerando las variables histórica, política y social que operan en ella.

La lógica de la indagación es cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo.

Palabras clave: Situaciones de formación, Movimiento Estudiantil, subjetividad.

Introducción

En este trabajo se analizan las situaciones de formación del Movimiento Estudiantil de la UNNE, en la década del 80.

El diseño se encaró como *estudio de caso instrumental* (Stake, 1995) para conocer y comprender las circunstancias intrínsecas de las situaciones de formación de un caso particular, vía para la comprensión de las condiciones que afectaron otros casos: los que participaron de la experiencia colectiva. Se utilizó la entrevista en profundidad, registrada a través de la forma en que se expresa el discurso que permite recuperar la voz, sin necesidad de encontrar traducciones de los significados, experiencias e ideas expresados por el sujeto. Se entrevistó a un ex militante del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y miembro de FUNE y FUA, quien desempeñó un rol como dirigente en la construcción del Movimiento. Para la selección del informante se tuvo en cuenta la opinión de otros militantes previamente consultados, y el propio involucramiento en la situación por parte de quien indaga.

Nos ocupamos de un contexto determinado por la recuperación de la democracia, por lo que si bien la dimensión que se analiza es pedagógica, se consideran las variables histórica, política y social que operan en ella. Partimos de la concepción hegeliana de la realidad, lo que autoriza a pensar la universidad como parte de un todo relacional e histórico que se despliega dialécticamente. Se considera el período que va desde la recuperación de la democracia en 1983, hasta 1989, momento en que comienza a declinar la organización estudiantil a la par de la profundización de la relación de tutelaje y control de las democracias latinoamericanas por parte de los países centrales, especialmente Estados Unidos.

Nos apoyamos en el supuesto de que la experiencia política, como experiencia colectiva que dialoga con la realidad y la interpela, incide en la forma de vinculación de los sujetos con el saber elaborado, promueve la construcción de conocimientos y se



constituye en experiencia necesaria para el desarrollo de la autonomía y la apertura al diálogo con los otros y con el mundo. Entendemos la educación como proceso continuo que se da a lo largo de toda la vida, no solo en los ámbitos institucionalizados de la educación formal sino a veces, y muy particularmente, fuera de ellos y específicamente como *formación* en el sentido de Enriquez (2002), *como deformación o transformación*. Desde esta perspectiva, aproximarnos a los cambios operados en los modos de pensar y vivir de los estudiantes del Movimiento, es una forma de explorar los procesos de formación en individuos y grupos en contextos no escolares, tan o más significativos que los espacios de educación formal. Su comprensión puede constituir una herramienta valiosa para dialogar con los jóvenes que se incorporan hoy a la vida cívica y política del país, muchos de los cuales transitan por nuestras aulas, movidos no sólo por la necesidad de incorporarse al mundo del trabajo, sino también por el deseo de conocimiento y de construcción de la propia existencia.

Los ochenta

El escenario que se constituyó a partir de 1983 estuvo marcado por la recuperación de lo político en tanto real y simbólico (1). Esto posibilitó el regreso de los estudiantes universitarios a la escena política, espacio cercenado durante la dictadura vía violencia represiva y simbólica, ejercida tanto por los medios de comunicación oficiales y no oficiales como por las instituciones encargadas de la educación formal (2).

Los estudiantes que se iniciaban en la experiencia de participación social y política, desarrollaron prácticas caracterizadas por el deseo del conocimiento negado durante la dictadura, la construcción de espacios de discusión, una actitud crítica frente a lo instituido y la relación con sujetos y organizaciones sociales y políticas silenciadas y, por tanto, ausentes de la escena pública en el período dictatorial. Las nuevas experiencias contrastaban con la educación impartida en las aulas universitarias, marcada por el autoritarismo, el conservadurismo y una concepción jerárquica del poder, todos rasgos de las políticas universitarias implementadas durante las dictaduras desde 1966 (3). Planes de estudio, programas, y métodos de enseñanza se apoyaban mayoritariamente en una concepción del conocimiento y la enseñanza coherentes con el esquema dictatorial. Por ello, las experiencias e ideas que circulaban en cada ámbito (universitario, barrial, gremial, partidario) entraban en conflicto y movían aceleradamente a los alumnos hacia la conformación del Movimiento Estudiantil, que nucleó a miles de estudiantes en torno a la construcción de un proyecto político nacional, no exclusivamente universitario. Tal contraste, convertido en debate grupal a través de la confrontación teórica y la acción política, incidió en el *habitus* de los estudiantes, a través de la incorporación de nuevos conocimientos y perspectivas de análisis de la realidad, a su capital cultural (4). En ese “hacer *con otros*” se producirán verdaderos procesos de transformación de la subjetividad (Ferry, 1997). A través de la experiencia política los estudiantes activos se constituían en “militantes”, movilizados por el deseo de conocer. Estas situaciones promovieron el aprendizaje al posibilitar rupturas epistemológicas (5) en relación con lo aprendido a lo largo de sus trayectorias escolares y sociales, así como el desarrollo de esquemas conceptuales menos rígidos.



A pesar de la efectividad política y simbólica de la dictadura, la imagen del intelectual comprometido no había desaparecido completamente. La representación de un intelectual capaz de cuestionar el conocimiento científico desde un posicionamiento que postulaba la necesidad de transformación estructural de la sociedad, en oposición al principio de “el peso de lo real”, será transmitida a través de los testimonios de militantes de los 70 que volvieron a ser visibilizados, en parte debido a que los actos del Terrorismo de Estado tomaron estado público. Estos “viejos militantes” van a interactuar con los nuevos dirigentes estudiantiles. Sus relatos constituirán una de las principales fuentes de información y formación para los estudiantes del Movimiento.

El Movimiento Estudiantil tuvo características particulares y distintivas, propias de un contexto en el que la idea de la violencia como metodología para la toma del poder (que había caracterizado parte de las luchas revolucionarias de la década anterior), se diluía progresivamente. Se conformó con una diversidad de expresiones políticas organizadas en torno a agrupaciones con larga trayectoria en la universidad argentina, como Franja Morada (expresión del Radicalismo) y Juventud Universitaria Peronista, agrupaciones que recuperaban la identidad del peronismo de La Tendencia, otras que expresaban nuevas identidades, como la Pastoral Universitaria (expresión de la iglesia católica) y los estudiantes independientes. Otra característica es la vocación frentista de gran parte de las organizaciones que confluyeron en distintos momentos de la lucha gremial (boleto estudiantil, participación igualitaria en el gobierno universitario, ingreso irrestricto) y política (democratización de la universidad, reforma de planes de estudio, normalización, aumento del presupuesto educativo, defensa del derecho a la educación y de los Derechos Humanos) Entre las reivindicaciones con mayor consenso estaba el “Juicio y Castigo” a los responsables de crímenes de lesa humanidad y el endeudamiento externo, que había conducido a la Argentina hacia una situación de pobreza y violencia social, inédita. Existían también elementos conflictivos, expresión de diferencias políticas o ideológicas entre agrupaciones. Mientras Franja Morada tenía como objetivo la defensa del sistema democrático de gobierno, las agrupaciones de oposición recuperaban para sí los postulados de las luchas por la liberación de los 70, con un alto contenido nacional y antiimperialista, lo que suponía la transformación estructural de la sociedad, a lo que contribuiría la reforma curricular con la implementación de métodos de enseñanza participativos y no memorísticos y nuevos contenidos orientados al desarrollo de una educación de carácter “nacional y popular”.

Desde fines de los 80 comienzan a evidenciarse en la sociedad, rasgos propios de la profundización del modelo neoliberal, tendiente a la conformación de subjetividades individualistas, identificadas con los valores del mercado, el que progresivamente fue ocupando el papel de ordenador de la vida social y jurídica en el marco de la globalización, nueva forma del imperialismo (6). En este esquema, el Estado irá perdiendo su función de garante de los derechos políticos y sociales. Mientras las luchas contra el discurso del olvido y el perdón (7) parecían haber fracasado, se gestaban las condiciones para el advenimiento de un gobierno populista, conservador y autoritario, y de políticas de ajuste en el marco de una modernización neodependiente.

Las situaciones de formación del Movimiento Estudiantil



Según Fernández (1986) (8) la *situación* alude a *relaciones*. En las situaciones que analizamos, las relaciones *tienen carácter político y democrático*. Derrida (1967) sostiene que la conciencia y la realidad tienen carácter lingüístico, por lo que la experiencia es siempre *experiencia en el lenguaje*, en tanto éste es condición de todas las cosas y de la existencia. En lo que hace a nuestro objeto de estudio, la práctica discursiva dominante a nivel social, que condiciona las cosas y la existencia, es la democracia. En lo que sigue, identificamos algunos elementos de las situaciones, señalando las imbricaciones que permiten visualizarlas en su dimensión real, humana e histórica, o como relaciones de sentido, estrechamente vinculadas con la construcción de la subjetividad. Pues se está en posición de sujeto cuando se es capaz de atribuir sentidos a las experiencias individuales y colectivas; o, cuando se es capaz de hacer que, entre lo imaginario y lo real, medie lo simbólico.

Nos ocupamos de relaciones que se producen en un espacio institucional vinculado con otros espacios, sobre el fondo del espacio - tiempo históricos que opera como núcleo de determinaciones objetivas en la construcción de la subjetividad, la que se constituye en un “ahí” y un “ahora”, en una relación dialéctica entre lo material y lo simbólico (lo imaginario), lo individual y lo colectivo, mediado por las instituciones. Tenemos entonces situaciones de formación – transformación, en un contexto institucional y social en proceso de transformación y, por tanto, de subjetividades emergentes.

Las experiencias políticas fueron estructurantes de una subjetividad que se representa a sí misma como parte de un colectivo, en el contexto de las democracias emergentes en América Latina. *“Ingresé en el 83. En el 82 tomé contacto con el Centro de Estudiantes y las agrupaciones que estaban volanteando, (...) las marchas por el ingreso irrestricto en un contexto nacional, la retirada de la dictadura, (...) las discusiones eran muy comunes en los pasillos de la universidad. América Latina había tenido todo un proceso - y seguía teniendo en muchos países- de dictaduras (...), la derrota de Malvinas (...), se estaban reorganizando las juventudes políticas, los partidos; empezaban a cobrar fuerza y visibilidad los gremios, los movimientos de DDHH, había un debate permanente de cuestiones que excedían al marco universitario. Esta agenda estaba antes que los temas de la universidad: el ingreso irrestricto, el comedor universitario. Las consignas estaban vinculadas con una discusión de la sociedad que queríamos, luego venía la cuestión estudiantil y gremial”*.

El tiempo se presenta a las subjetividades emergentes, como tiempo histórico marcado por la aceleración de los cambios y propicio para la organización de colectivos, de lo que el entrevistado da cuenta hablando desde el “nosotros”: *“Enseguida me involucré. Empecé a militar automáticamente cuando empecé la facultad. Antes de saber los resultados del curso de ingreso ya estaba volanteando, porque el ambiente te invitaba a trabajar en la universidad por ideales políticos, reivindicaciones”; “Fue muy rápido todo, en paralelo: la Brigada, la relación con los gremios, con los sectores políticos, dirigentes nacionales y organismos de DDHH”; “Se vivía un clima muy, muy intenso. No terminábamos de ingresar y ya estábamos preparando un plan de trabajo que contemplaba cómo íbamos generando conciencia (...) para que se sumen los estudiantes nuevos; (...) cursos de ingreso, Brigadas de Solidaridad (...) para visitar*



distintos barrios de Resistencia y el interior. Esto nos obligaba a articular con los Centros de Humanidades, Arquitectura, Ingeniería, Veterinaria (...)

La aceleración de los cambios planteaba la necesidad teórica y práctica de la formación, tendiente a la comprensión del mundo como apertura a la posibilidad de actuar en él para transformarlo. “(...) empezamos a militar, empezamos a formarnos (...)”.

Ferry (1991) concibe la *formación* en su indisoluble imbricación entre lo subjetivo y lo que atañe al rol social. Se trata de situaciones definidas y asumidas personalmente, en las cuales se relacionan dialécticamente los sentimientos, la comprensión de la realidad y el modo de actuar el rol. El punto de partida de la formación es la praxis y el punto de llegada, un sujeto político, con un rol específico: liderar, conducir, organizar para la transformación estructural de la sociedad, o – en palabras del entrevistado – “hacer la revolución”; “A partir de una praxis concreta adquiríamos conocimientos teóricos, que nos transformaban en cuadros políticos. Esto quiere decir que teníamos la capacidad de liderar, conducir, organizar grupos y espacios de militancia que iban más allá de una mirada sectorial (...) en esa praxis aprendí básicamente a formarme y a reconocermé como un sujeto social y político”. La construcción del conocimiento se produce a partir de la experiencia política, a la que explícitamente se le asigna un valor: “Fue una experiencia muy rica que me permitió – nos permitió – crecer y formarnos”. Hay pues, una doble relación dialéctica: la de los sujetos con la realidad objetiva y la de la praxis social y la praxis teórica: “Éramos referentes gremiales de ese espacio con mucha dedicación y desde esas contradicciones que nos daba la propia praxis, que era la que nos planteaba la necesidad de encontrar una respuesta teórica a la militancia cotidiana”. La dialéctica del proceso de formación pone en cuestión la concepción moderna dominante del conocimiento como sinónimo de poder y como anterior a él. El relato da cuenta del posicionamiento previo como sujetos políticos, que concientemente ejercen el poder y, desde esa praxis, deciden formarse: “De ahí la necesidad de la formación, la necesidad de leer de todo un poco, clásicos, literatura”. También la formación se vivía aceleradamente: “Por ahí los leíamos a las apuradas, porque en el medio de todo no era fácil ponerse a estudiar; (...) una ansiedad por devorar libros, información”.

En oportunidades, las situaciones de formación fueron *situaciones de autoformación*, que exigían voluntad de trabajo en equipo y disciplina y requerían de esquemas prácticos de conocimientos para organizar y coordinar acciones, así como de conocimientos teóricos para enseñar y aprender con los pares. Entre estas acciones estaban los cursos organizados en vacaciones de verano, dictados por cuadros estudiantiles y/o dirigentes gremiales: “(...) los compañeros con quienes compartíamos una experiencia generacional (...) con los que nos formábamos juntos y juntos, planificábamos acciones de autoformación y de capacitación (...)”. Estas actividades requerían gestionar el lugar de desarrollo del evento, el transporte y la estadía (en general una universidad o un convento), definir los temas, seleccionar y leer bibliografía, organizar y coordinar los grupos de discusión. La formación era pensada como herramienta para aprehender el mundo, para ser y hacer en el mundo: “El eje era el frentismo; todo era un descubrimiento. Estábamos convencidos de que el cambio



social se podía hacer, de que la revolución estaba a la vuelta de la esquina, que la dictadura había retrocedido y teníamos que avanzar para lograr cambios (...); la experiencia barrial nos disparó un horizonte muy nuevo y las propuestas sobre cómo reaccionar eran muy disímiles, entonces nos encerrábamos a discutir qué hacer, cómo actuar”.

Aprendices y maestros

Pensar la formación como herramienta teórica y práctica de aproximación al mundo, permitía a los estudiantes posicionarse indistintamente como aprendices o como maestros, como en el caso en que ellos mismos enseñaban a militantes y profesionales de otra generación. La entrevista arroja datos acerca de charlas sobre Deuda Externa y DDHH en marchas organizadas por gremios, o con profesores universitarios, dentro y fuera de los claustros. Estas últimas giraban también en torno a la enseñanza. En todos los casos, las diferencias relativas al posicionamiento ideológico y teórico son valoradas positivamente en un doble sentido: en cuanto al conocimiento recibido y en cuanto a la modalidad de la relación docente - alumno. La relación con los profesores muestra que el aprendizaje se dio no sólo en las coincidencias ideológicas sino también en el disenso: *“nos nutríamos de ellos porque por encima de que no había síntesis, salíamos aprendiendo”*. Idéntica característica tendrá la interacción entre estudiantes portadores de distintas identidades. En la posición de maestros, los estudiantes enseñaban a los profesores universitarios nuevos modos de posicionarse frente a la enseñanza y al contexto social: *“muchos cambiaron actitudes, se animaron a formar grupo con nosotros y entre pares, y a discutir, porque entendían el derecho que reclamábamos (...); a partir de esas experiencias las clases eran más coloquiales, había más debate. “Era una relación de mucho respeto y muy linda”* La autoformación estaba movida por el deseo de conocimiento desde un posicionamiento ideológico desde el cual se elegía el rol a desempeñar por el colectivo: *“se discutía si éramos una vanguardia y cuál era nuestro rol (...), el pensamiento del Che, el Pensamiento Nacional de dirigentes del peronismo, del radicalismo, la intransigencia, fue una experiencia muy rica porque esos encuentros contenían a compañeros de distintas expresiones políticas y cada uno ponía lo suyo”*.

El “adentro” y el “afuera”

El espacio de formación se presenta como un “adentro” y un “afuera” de la universidad, cuestión que, desde el posicionamiento político elegido, exigía de acciones estudiantiles que posibilitaran su interrelación. Tal exigencia estaba dada, sobre todo, por el hecho de que *“el aula no fue un lugar de formación. Nosotros nos formábamos afuera”*. De esta idea se desprenden dos cuestiones relevantes para pensar la educación. La primera tiene que ver con el carácter político de los contenidos, la significatividad de los aprendizajes impartidos en las aulas universitarias y las prácticas de enseñanza. La segunda, se vincula con la disociación entre el afuera y el adentro institucional como espacios simbólicos: *“La mitad de las materias no tenía que ver con la realidad y la otra mitad estaba muy imbuida del pensamiento de derecha”*. Esto orientaba parte de las acciones estudiantiles a la incorporación de corrientes de pensamiento en las



cátedras: “Y peleábamos para incorporar en el aula los valores sociales por los que luchábamos (...) veíamos que la formación estaba afuera, los valores los traíamos de afuera”. La disociación del adentro y el afuera y la exigencia objetiva de interrelación justificaba la forma de ocupar los espacios en la universidad: “¡Ojo!, el afuera también estaba adentro porque nosotros logramos que la universidad fuera un lugar de reunión, entonces el afuera venía adentro (...) éramos los dueños de casa que invitábamos a dirigentes muy importantes de aquel momento (...) con los ex detenidos que iban a hablar con agenda abierta. La universidad se transformó en un punto de referencia”.

El afuera es el espacio de la sociedad organizada, caracterizado por la masividad de la participación y la informalidad de las relaciones que se gestaban “con los cuadros políticos y sociales, los compañeros de los 70”, “Los espacios se vivían “como parte de una experiencia cotidiana. Eran momentos. Momentos dentro de momentos, incluso (...) un Centro de Estudiantes, el departamento, una guitarreada”. La informalidad del afuera contrastaba con el adentro donde, en la relación docente alumno primaba la jerarquía como legitimadora de la autoridad. Mientras tanto, los sujetos formadores, y aún cuando la diferencia generacional fuera la misma que la que separaba a los estudiantes de sus profesores, ejercían una autoridad que emanaba de la propia historia personal: “Con los profesores nos llevábamos bastante mal y había una confrontación casi permanente con el grupo de docentes enquistados en la universidad, gente que (...) había tenido una complicidad (...)”; “Desde la universidad, y en el marco del contexto político de esa época, interactuamos con los de los 70 (...). Con estos compañeros que eran muy simbólicos, había una mezcla de respeto, admiración, afecto. Ellos eran para nosotros la representación de la historia que habíamos descubierto hacía poco tiempo y la encarnación de la lucha de toda esa generación que no estaba y de los que siguieron luchando; y sobre todo, representaban la coherencia”.

Los “compañeros intelectuales”

En consonancia con la idea de *intelectual orgánico* de Gramsci, los militantes consideraban a los sujetos formadores como *intelectuales*: “compañeros intelectuales de los cuales nos nutríamos. El concepto de intelectual tenía que ver no solo con la academia; nos referíamos a compañeros que habían sido protagonistas y nos transmitían esa experiencia con una lectura política, con sus enseñanzas, sus errores. Para nosotros eran referentes muchos de los que en ese entonces eran presos políticos, a los que varias veces fuimos a verlos a Devoto o a otras cárceles”. Eran intelectuales porque “aportaban a nuestro proceso de formación, nos nutrían, y cumplían una función de intelectuales que tenía que ver con cómo nos transmitían toda una experiencia que no necesariamente tenía que ver con citas bibliográficas, sino con la vida real y concreta y con ayudarnos a conocer la situación política, cumplían un rol fundamental en nuestro proceso de formación, una función de guías; eran docentes entre comillas (...) compañeros intelectuales teóricos que comenzaron a militar desde ese lugar, y compañeros de base, militantes de barrio que, a partir de la militancia se formaron. Y al permitirnos esa experiencia, los asimilábamos con el mismo trato y el mismo papel que otro que tenía años de estudios”; “La mayoría venía de las organizaciones del 70”.



La imagen del “*compañero intelectual*”, en contraste con la que ofrecía una mayoría de docentes universitarios, incidió en la representación del profesional – y la definición del rol –, que actualizaba las discusiones de los militantes de los 70 en torno a la función social del profesional, con un giro hacia el compromiso de los intelectuales en la transformación de la estructura social: “*No es casual el modelo de profesional que sale de nuestra universidad, esto era parte de los ejes de discusión*”.

Esos “compañeros” desempeñaron a la vez el papel de “*otros críticos*” (Woods, 1993) Al legitimar las acciones de lucha de los estudiantes y posibilitar saltos cualitativos en la construcción política, les mostraron el mundo en su dimensión compleja y conflictiva, les transmitieron experiencias que éstos valoraron positivamente y contribuyeron a la construcción de una imagen de la realidad a través de la incorporación del mundo real dentro de la universidad o de la universidad al mundo real.

Las instituciones y los sujetos formadores

Entre las instituciones formadoras se puede distinguir las que formaban parte de la universidad y las que constituían lo que el mismo entrevistado -en consonancia con Filloux-, denomina: “*el afuera*”: Entre militantes e instituciones, se desarrolló una relación dialéctica, a través del aporte de las instituciones a la formación, y de la contribución de los estudiantes a su constitución y desarrollo: “*(...) los distintos espacios que íbamos construyendo*”. En ese mismo movimiento dialéctico, se fue constituyendo la subjetividad, hacia la asunción de la identidad por parte de los estudiantes, como “militantes”.

La trayectoria formativa no se inicia en la universidad, sino con la transmisión familiar y escolar de un núcleo de valores fundamentales que constituirán la base para la construcción de la identidad militante en un tiempo histórico propicio para el desarrollo de prácticas democráticas y emancipadoras: “*Había cierta coherencia en cuanto a valores, pero esto era ir mucho más allá (...) valores como la solidaridad, muy importantes, que sientan bases para que en algún momento, algo se dispare adentro de uno y enganche con la historia*”; “*Ese momento fue cuando me entero de la dictadura (...) en algunos aspectos marcaba un importante contraste y en otros no; en otros que tenían que ver con ciertos valores morales que uno había aprendido de la familia, que se veían reflejados en el accionar político y en la práctica solidaria. Cuando cualquier compañero tenía un problema económico, de pareja o de salud, uno sacaba lo mejor y lo peor del bagaje que trajo (...) mi mamá, era docente y participaba del gremio (...) la versión oficial sobre la dictadura hacía que al principio, yo hablara de “subversivos” como cualquier joven de la época (...) El proceso arranca de ahí, (...) porque era lo que decían las familias, los diarios, y creo, por eso la bronca*”.

Lo mismo ocurre con la formación moral en la escuela, aún cuando los contenidos de las ciencias se presentaban muy distantes de lo aprendido en la experiencia universitaria: “*la escuela era solidaria, había integración de distintos sectores, un espíritu de convivencia muy importantes, pero no más que eso. Las aulas no eran un lugar donde se enseñaran estos temas*”; “*Tengo presente, como una inserción en la vida política desde chico (...) había un acto aniversario de Irigoyen o Allende y la*



escuela participaba. Íbamos con la bandera y formábamos parte de esos actos. Tengo muy presente cuando murió Perón, la escuela entera marchó. Nos concentramos en la plaza. Estaba en 7º y portaba la Bandera. No teníamos muy claro muchas cosas, pero era muy simbólico, y Perón, toda una figura". Tal como plantea Bourdieu (1998), la familia aparece como institución en la que se conforma el habitus, que luego reproduce la escuela. Los aspectos axiológicos aprendidos en la experiencia familiar y escolar, constituirán el núcleo de valores que serán luego resignificados. A la vez, la función reproductora de la escuela como "aparato ideológico del Estado" (Althusser, 2003) en un momento de la historia del país, sirvió a la construcción de la noción de "política" como parte de la práctica social. Esa práctica, inscripta en el nuevo contexto, imprimirá un giro ideológico a la política en su concepción dominante tal como era transmitida por la familia, la escuela y los medios de comunicación.

En el relato se hace presente la iglesia como institución educadora. Pero mientras de la familia y la escuela se rescata el núcleo de valores recibidos, esta última se representa en sus contradicciones más profundas: *"me provocó mucha bronca; estuve muchos años muy relacionado con la iglesia y los sacerdotes; con mi familia compartíamos incluso algunas experiencias sociales con ellos, así que fue una gran desilusión. Enterarnos de quiénes eran generó en muchos jóvenes un proceso de elección; hizo que nos pusiéramos a leer, a enterarnos, fomentados por todo lo que contaba hoy"; "Porque cuando a uno se le cae el velo y se entera de lo que pasó, siente, como yo, que había vivido todos esos años en la mentira (...) enterarme de gente que estuvo involucrada y quiénes eran fue una de las cosas que más indignación me dieron, como el papel de la Iglesia (...) Fui monaguillo no sé cuántos años y me enteré después que el papel de la iglesia había sido igual o peor que el de los militares"; "(...) porque después uno descubre que la estructura iglesia, los referentes de ese movimiento religioso del que formó parte tenían una composición muy importante de cómplices de la dictadura y que los obispos, habían jugado un papel de encubridores y/o torturadores, delatores de compañeros y genera una impotencia y rechazo a todo eso que pudo haber aportado también a un proceso de formación y de búsqueda de otra opción"*.

Hablar de instituciones supone hablar de sujetos que institucionalizan prácticas guiadas por objetivos colectivos. De aquí que los sujetos que se presentifican a través del relato no son significativos en su individualidad, sino en el colectivo que representan y en la lógica institucional que expresan con sus prácticas discursivas y no discursivas: *"Los compañeros setentistas fueron nuestra primera referencia"; "(...) conocer a dirigentes del MIR, que estaban clandestinos, de TUPAMAROS (...)".* La dialéctica entre instituciones y sujetos y la dialéctica del sujeto mismo, se evidencia en el relato. Al respecto Filloux (1996) habla de formación como relación intersubjetiva, diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismos gracias al otro, que devuelve la imagen de sí: *"Y un rol muy importante en esto juega, para muchos, - y para mí en particular-, la irrupción del "setentismo"; "Con los que estaban en libertad compartíamos chorizos, mate y hasta altas horas de la madrugada. Y eso fue un proceso de formación importante"; "la UNNE tenía muchos estudiantes de Misiones, Formosa, Corrientes, Chaco, norte de Santa Fe, Santiago del Estero,*



estudiantes locales”; “(...) ir conociendo y haciéndonos amigos de los compañeros que habían vuelto de Malvinas”; “Pérez Esquivel, Rubén Dri, Vicente Zito Lema, Martha Harnecker, los compañeros con quienes compartíamos una experiencia generacional”.

Los modos del hacer, el decir y el relacionarse de los estudiantes del Movimiento

La *grupalidad* es una característica de los modos del hacer, el decir y el relacionarse de los estudiantes del Movimiento, donde el decir- siempre del “nosotros”- es producto del carácter histórico, social y político de la situación, que supone un colectivo con objetivos comunes, fundantes de la relación, definida por la cooperación, la solidaridad, el respeto, la apertura al diálogo, el ejercicio de liderazgos democráticos y compartidos y la búsqueda de consensos: *“Íbamos a asambleas, (...) con una estrategia (...) nosotros empezamos a militar en la universidad y más allá de las diferencias entre las agrupaciones, había un respeto muy importante en todo el arco de izquierda a derecha y un debate continuo (...) siempre se buscaba que las diferencias no fueran inmovilizadoras”.* Si las diferencias se daban en el marco de un plenario de un Centro de Estudiantes o una asamblea, y se llegaba a un punto donde no se podía sintetizar, cada organización expresaba en un documento final la mirada que tenía. Si las diferencias tenían que ver con una acción concreta (...) por ejemplo las brigadas, *buscábamos el consenso. Aprendimos a manejarnos con un criterio de respeto a la opinión de la mayoría”; “aprendía a compartir todos los días experiencias de militancia, de vida, de amistad, de lo que implicaba compartir días enteros y proyectos comunes con otros compañeros y compañeras”.* Siguiendo a Romero (1992), sostenemos que el relato da cuenta de una dinámica grupal propia de un colectivo cohesionado, donde los conflictos, no parecen haber surgido de diferencias individuales ni de disputas por el liderazgo, sino de los diferentes posicionamientos frente a problemas de orden político, que obligaban a pensar en formas de resolución colectivas.

El ethos y el contexto

Desde sus esquemas axiológicos, los estudiantes construyeron una mirada crítica también de sus propias prácticas individuales y colectivas, atravesadas por el contexto: *“Creo que parte de los motivos por los cuales fuimos una generación bastante unida tiene que ver con que nos equivocamos juntos y, más allá de la soberbia de la edad y de ser referenciados como dirigentes de un movimiento de masas, con la importancia que éstos tuvieron en los 80, estaba el compartir errores y aceptar equivocaciones. En esa praxis, aprendí básicamente a formarme y a reconocermme como un sujeto social y político, como una persona con muchos vicios, con una cultura que traía de la sociedad, que era opuesta a lo que estaba descubriendo y se presentaba como posibilidad: formarme en un sujeto distinto, a través de las experiencias sociales”.*

La idea de *“formación como deformación o transformación del sujeto”* (Filloux, 1997) subyace en las expresiones del entrevistado, quien afirma: *“Modificó ni más ni menos en que pasé a creer que teníamos que hacer la revolución y que era posible”; “No podría yo hacer lo que hago ni ser quien soy si no hubiese pasado por*



esa experiencia. Sería uno más del montón que uno critica". Aparece aquí el reconocimiento del carácter conflictivo de la existencia, del yo, como instancia en que permanentemente entran en conflicto los valores que guían las prácticas.

Las representaciones se iban construyendo a instancias de la ruptura de prejuicios, preconcepciones naturalizadas y prácticas sociales jerarquizadas y verticales, en un contexto autoritario en que los discursos y las prácticas de dominación se habían instalado a través del Estado represor y servían a su legitimación y continuidad: *"también hay muchas anécdotas desagradables de compañeros que traían una cultura absolutamente individualista"*. La conciencia de las contradicciones a que los sometía el sistema, conllevaba la voluntad de superarlas, evitando disociar discurso y práctica: *"Lo vivíamos como un todo. No había un soy estudiante en tal ámbito o de tal a tal hora, y después militante. Más con la intensidad con que asumíamos el compromiso político, porque casi vivíamos para eso. Inevitablemente el accionar político estaba en cada paso que dábamos"; "Pero ahí entendí muy bien que tenía que aportar eso porque yo quería hacer lo que decía todos los días que hacíamos"*.

Los señalamientos de Enriquez (2002) de que es esencial a la formación que los individuos sean capaces de pensar por cuenta propia, evaluar las consecuencias de su actuar, interrogarse y cuestionarse ante los efectos de sus acciones, nos remiten al ethos social – histórico e individual que se patentizó en las situaciones de formación.

Conclusiones

Son muchas las problemáticas significativas para el desarrollo de las prácticas educativas, sobre las cuales es posible reflexionar a partir de la escucha y el registro. La empiria ofreció información que trasciende los objetivos de este trabajo y abre la posibilidad de iniciar un proceso de investigación de mayor envergadura, que permita comprender las situaciones que estudiamos, desde otras voces.

El recorrido permitió comprender los procesos de construcción de la subjetividad desatados a partir de experiencias políticas colectivas en un contexto determinado. Lo singular de esas experiencias o *momentos de formación*, es la permanente tensión, puesta a prueba, revisión, ampliación y resignificación de saberes en el aprendizaje de una práctica orientada a la transformación de la realidad.

En las diversas situaciones, el "pensar" se dio como pensar colectivo y trascendió el espacio de la universidad. En este sentido, podemos hablar de un proceso de construcción de la subjetividad, como co – formación, en la que se involucraron diferentes sujetos, algunos "extraños a la institución": los habitantes del barrio, los dirigentes de los partidos políticos. Constituido como pensar para la acción transformadora de la realidad y en oposición al orden social, se concibió como susceptible de errores y de reorientación.

Desde este lugar, el contexto se presenta con todo el peso de su determinación y como principal fuente para descubrir la *formación*, que atañe a la persona en su totalidad (capacidades conscientes, afectividad, imaginario) y permite unir saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto. Quizás por eso, la decisión de muchos estudiantes del Movimiento, de iniciarse en la experiencia política, tuvo su génesis en la pregunta por el saber sobre la dictadura, negado durante casi una década.



La reorientación del interés y la modificación de los objetos de saber no fue producto de la acción pedagógica de los profesores universitarios, sino del contexto político, ausente en las cátedras. La construcción del habitus se produjo en un proceso dialéctico, en que coincidían elementos del habitus dominante, con la voluntad de su transformación. El hecho de que la experiencia política los haya convertido en *otros*, el hecho de nombrarse a sí mismo y a otros como “*militantes*”, indica un proceso transformación y construcción de la identidad que lo conduce a sostener “*mi formación prosigue, la formación no tiene fin*”. En el mismo sentido, la multiplicidad de tareas que aprendieron a organizar y desarrollar los estudiantes, se orientaban al aprendizaje del “*oficio de militante*”, de “*sujeto político*” con una conciencia creciente tanto del peso de la historia en su constitución como de la importancia de su acción en la historia.

Las situaciones de formación posibilitaron la desestructuración del sujeto, a través de cambios en la forma de ver el mundo, ruptura de prejuicios, y construcción de nuevos aprendizajes prácticos como el diálogo y la búsqueda de consensos en un contexto donde la palabra estaba obturada y tenía valor en tanto procediera de la jerarquía – fuera ésta política, familiar o escolar -. La trayectoria laboral y militante del entrevistado, habla del interjuego entre la formación personal y profesional, pues las experiencias de formación se tradujeron en una nueva forma de obrar en el mundo, y una nueva representación acerca del rol del estudiante primero, y del trabajador después. Esta forma de posicionarse en el mundo requirió de la desnaturalización de las instituciones y el cuestionamiento de la legitimidad de los saberes que transmitían.

Con la acción política, basada en el deseo de transformación social, se puso en discusión la función social asignada a la universidad en el período dictatorial, lo que justificó las transgresiones a determinadas normas arbitrariamente instituidas y la adhesión al ejercicio de la palabra y la acción organizada.

La desestructuración se dio como un momento del proceso dialéctico y un paso hacia la reestructuración. El hecho de que el entrevistado defina el “*ser quien soy*” desde el fondo de la experiencia estudiantil, muestra que los procesos de formación atañen a la subjetividad. Y aunque los efectos formadores y deformadores son parciales, inesperados y paradójicos (Ferry, 1997: 13), quien relata afirma: “*No podría yo hacer lo que hago ni ser quien soy si no hubiese pasado por esa experiencia*”.

La indagación sobre situaciones históricas remite inevitablemente al presente, en que el capitalismo se despliega en la modalidad neoconservadora, a través de la cual, ya no hay - como postulan los posmodernos - muerte simbólica del hombre o de la razón, sino muerte real, justificada en la lógica del progreso que se presenta como natural ante la subjetividad marcada por la codificación del deseo en términos de consumo material y de poder. Es que, tal como señalara Marx al advertir la relación entre estructura económica y superestructura ideológica, el ejercicio del poder para la dominación - al igual que para la resistencia y la lucha - se da en los dos ámbitos. Por eso el capitalismo produce también lo libidinal, lo que le sirve para encubrir la forma y los mecanismos de la producción social que deben ser desentrañados para que se exprese el sujeto. Su desentrañamiento teórico es ya un intento liberador, en la medida en que pone al descubierto las codificaciones – relativas al objeto de deseo - impuestas desde el poder dominante.



¿Qué queda hoy, de los modos peculiares del decir, el relacionarse y el hacer de los estudiantes del Movimiento? ¿Qué queda de “la ética del No”, en medio del dominio de prácticas individualistas y alienantes? El ejercicio del poder simbólico por parte de los medios de comunicación de masas opera hoy sobre la representación del deseo y, de la mano del poder económico lo objetualiza, lo vuelve previsible y controlable. Al cosificarlo, lo privatiza, lo mata, lo anula como motor de lo social y lo orienta al mantenimiento del orden establecido. El consumismo se vuelve ideología que demanda consumir a cualquier costo, cualquier cosa, incluido el conocimiento científico que circula a través de los mismos aparatos burocráticos por los que se despliega el mercado. Por eso, construir la historia y leerla para relatarla, desde la caída del destino de ser objetos, es un desafío que tiene sentido para educadores y estudiantes.

Lejos de desesperanzarnos, el panorama actual nos convence de la necesidad y posibilidad de pensar en los dispositivos a utilizar en la formación del alumno universitario, lo que obliga a reconocer la universidad en su dimensión compleja y en el complejo contexto sociohistórico y político que la determina. Por supuesto, las experiencias de creación y relación con el saber no pueden sustraerse a la cultura y sus determinaciones, porque los objetos de deseo se definen en los espacios sociales en que el sujeto se constituye. Precisamente aquí radica la importancia de la educación, no como mera operatoria de transmisión de unos contenidos arbitrarios (en su doble arbitrariedad epistemológica y ético – política), sino como puente que permite descubrir o hacer consciente, el fondo de la dominación en que se funda. Ese descubrimiento es el que hace posible la liberación.

El hecho educativo es arbitrario, se produce sobre el fondo de sufrimiento que implica el saber originado en el sadismo. Admitir esto significa reconocer que el conocimiento que funda creencias, no tiene de por sí un efecto liberador, sino que la liberación radica en el proceso mismo de la relación con el saber. Si esa relación está movida por el deseo, es allí donde debemos mirar cuando la pretensión de enseñar trasciende la meta de escuchar en nuestros alumnos el discurso hegemónico de las ciencias, o, peor aún, nuestro propio discurso, reproducido fielmente, de manera monótona y desapasionada. Efectivamente, el relato da cuenta de que la pasión y el deseo mueven a los sujetos al conocimiento y la asunción de responsabilidades, desde una moralidad autónoma que hace posible la elección del compromiso: “(...) *eso me obligaba a no dejar de leer algunas cosas, por otro lado, por supuesto, siempre fue un placer, pero me sentía también con la obligación para tratar de compartir y participar de todo ese tipo de experiencias que me permitía la militancia política*”.

Desnaturalizar la educación significa también poner en cuestión los contenidos curriculares, y el propio discurso con el que se transmiten; una de las maneras es problematizarlos, presentándolos en su historicidad y contradicción, como resultado de disputas intelectuales y políticas y en su carácter discursivo. Esto significa una ruptura con la tradición académica de corte racionalista dominante en la universidad, – que concibe el conocimiento restringido a lo teórico - y su reemplazo por una concepción del saber, con énfasis en el carácter transformador de las prácticas. Significa también una ruptura con la tradición positivista (que comparte el dominio con el racionalismo), en el sentido de que si bien el saber adquirido es un saber hacer, éste no se entiende



como restringido al dominio de una técnica, sino como técnica de transformación de la relación del sujeto con el ambiente.

Es necesario pues, advertir la estrecha relación entre los procesos de formación y el contexto histórico, en el que se construye la historia subjetiva. Y esto, tanto con respecto a los alumnos como a los profesores. Pues, desnaturalizada la educación, se hace evidente el hecho de que en los procesos de formación inciden las representaciones sociales dominantes y no dominantes en estrecha dependencia de los procesos históricos que son, en última instancia, los que posibilitan o restringen tanto la circulación de teorías y/o cosmovisiones, como la vivencia de experiencias alternativas y creadoras, sobre las que, sabemos, el contexto actual ofrece muy poco.

Las nuevas generaciones que transitan hoy por la universidad, lo hacen con lenguajes y saberes propios y diversos, por lo que exigen un posicionamiento lúcido (de los docentes y las instituciones educativas), que permita advertir y comprender los diversos modos de producción de la subjetividad. Esto cobra mayor importancia cuando los vínculos sobre los que históricamente se asentó la educación, están hoy puestos en cuestión. Tal posicionamiento requiere de una toma de conciencia acerca de la posición ética, política y pedagógica que guía las prácticas, y conlleva la conciencia de la necesidad de revisarlas continuamente. Porque aún cuando el saber es siempre alienado, no por ello es menos necesario y legítimo, en la medida en que, como sostiene Beillerot, (1996) es, a la vez, desalienante. Desde esta perspectiva, nos atrevemos a decir que el deseo narcisista inicial del docente que mueve a enseñar un saber sabido, es también posibilidad de producción y creación por parte de otros. Y como toda creación es única e irrepetible, deberá fundarse necesariamente en la demolición del edificio de lo simbólico que le fue transmitido, para que sea posible la reconstrucción. Pero la superación del narcisismo exige de parte del docente crear condiciones de aprendizaje que posibiliten la emergencia de los discursos que portan los estudiantes como “otros”.

Los saberes, aunque finitos, aumentan la capacidad creadora infinita, fuente inagotable que conduce a la evolución de la conciencia individual y colectiva. Estos saberes, que no progresan por simple acumulación sino por reorganizaciones sucesivas, tienen un efecto liberador en la medida en que desatan procesos no controlables y no transmisibles en su esencia. Los saberes que fundan creencias son, en definitiva, la historia venidera.

Las situaciones de formación que analizamos hablan de una experiencia inicial que, lejos de culminar con el paso por la universidad, sirve todavía para construir respuestas creativas a situaciones nuevas: ***“La experiencia de los 80 fue tan rica y tan interdisciplinaria y tan llena de contenido, ideales, sentimientos y cuestionamientos que junto con lo más sistemático (situación articulada y planificada, las lecturas en grupo) nos permitió formarnos como sujetos, como seres humanos con ciertos valores y en mi caso, poder leer hoy una realidad política y social muy compleja; tener cierta “cintura o muñeca” para timonear experiencias muy complejas, para moverme en el mundo de los afectos, de la amistad, sirvió mucho, mucho”***. Estas situaciones permiten siempre, pero sobre todo en momentos *críticos*, volver inexorablemente a las experiencias fundantes del *habitus*, para, desde ellas, construir respuestas, siempre provisionarias. Y precisamente porque las situaciones operan sobre del *habitus* es que, aún



cuando, desde las primeras intuiciones y los primeros textos, habrá un largo recorrido con momentos de fractura y resignificaciones, y podrá mantenerse un núcleo de convicciones o creencias estructurantes. La historia objetiva se encargará de hacer lo suyo, en cuanto a la diversidad de textos (obras maestras de la ciencia, instituciones, sujetos con quienes interactuar) y contextos (distintas etapas del proceso económico y político del país y del mundo, procesos socioculturales) que ofrece la realidad, siempre dinámica.

En definitiva, ni la experiencia inicial ni la actual son independientes de las determinaciones históricas. Tanto la decisión individual y colectiva de ponerse como sujeto de la historia, como el actual posicionamiento teórico y práctico del entrevistado son emergentes de un contexto, aún cuando se orientan en sentido contrario a la cultura dominante, porque, según entendemos, la historia – en tanto dialéctica –, encierra siempre la posibilidad de su propia transformación.

La búsqueda de estrategias didácticas que permitan una “*forma de relación reflexiva del educando consigo mismo*” (Larrosa, J. Pág. 261) es un paso obligado en la revisión de las prácticas, que exigen recuperar para la enseñanza, las experiencias de los sujetos en distintos grupos (terapéutico, político) y, por qué no, en la calle misma. En todas ellas hay una lógica con la que operan los dispositivos pedagógicos que median la relación del sujeto consigo mismo. Esa lógica es, a la vez que similar, generadora de posibilidades diversas, precisamente porque los caminos de la subjetividad tienen la posibilidad de escapar a la previsión de la lógica científica, aún cuando el conocimiento científico forme parte de los saberes que fundan creencias.

La creencia de que es posible transformar lo real, desde la educación, tiene múltiples explicaciones; una de ellas es la que vincula el saber – como práctica de poder - con el conocimiento. De nosotros, los docentes, depende en parte, que las prácticas de saber –

poder de los sujetos involucrados se constituyan en prácticas liberadoras. Para ello es preciso como postula Masschelein (2006) educar la propia mirada, aprender a abrir los ojos con una mirada dislocada que permita abrirnos al mundo. Todo ello tendrá sentido si permite invitar a los alumnos – en tanto otros – a abandonar la posición cómoda de repetir (a veces lo que mandan las modas intelectuales, otras lo que decimos nosotros) para caminar en el filo de la navaja del transitar por el camino incómodo pero aventurado de las incertezas que caracterizan la mirada lúcida del que está atento a su “*ser - ahí*”.

Bibliografía

Althusser, Louis. (2003) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado/ Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Beillerot, J., Blancharde- Laville, C., Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Buenos Aires: Losada.

Deleuze, G. y Guatari, F. (1985) *El Anti-Edipo*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J (1967) *La escritura y la diferencia*. Paris: Seuil.



Enriquez, Eugene (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

Fernández, Lidia (1986) *La situación de formación. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Ponencia en mesa redonda de la Primera Reunión Técnica de Departamentos y Facultades de Ciencias de la Educación. OEI, Bogotá. Publicación en las memorias de la Reunión.

Ferry, Giles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

....., Giles (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filloux, Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, Michel (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, Paulo (1991) *Sobre educación y política*. Montevideo: Roca Viva.

García Guadilla, C. (1985) *Producción y transferencia de paradigmas socioeducativos*. Buenos Aires: Mimeo

Gramsci, Antonio (1949) *Los Intelectuales y la organización de la cultura*.

Hegel, W. F. (1966) *Fenomenología del Espíritu* Buenos Aires: F.C.E.

Kaufmann, Carolina. *Dictadura y Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2001. pp.25.

Krotsch (2002) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Lacan, Jacques (1964) *Seminarios 11 y 17*. Buenos Aires: Paidós.

.....(1989) *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Larrosa, J. (ed) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Masschelein, J. (2006) *Educación la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre*. En: Dussel, I, Gutiérrez, D. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Romero, R. (1992) *Grupo: Objeto y teoría*. Buenos Aires: Lugar.

Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stake, Robert (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tamarit, José (1992) *Poder y educación popular*. Bs. As: Quirquincho.

Williams, Raymond (1977) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península

Woods, Peter (1993) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Citas y notas

¹ Lacan nos habla de un mundo simbólico que, junto con lo imaginario, media lo real (aquello que no se puede expresar como lenguaje, ni representar) y posibilita la constitución de la subjetividad.

² El Documento "Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)" (Bs. As. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación 1977, Anexo 2, ps. 61- 73) señala la función de la escuela y el rol de los educadores en la detección del enemigo, el subversivo, el infiltrado en el ámbito educativo.



En 1976, la junta militar decide acompañar la política económica y represiva con una política mediática. Videla convoca a los propietarios de los diarios más vendidos: Clarín, La Razón y La Nación, para pactar la Argentina de los próximos 50 años. Cede el Papel Prensa a los propietarios de Clarín. De ahí en más, éste y La Nación ejercerán el monopolio de la información, herramienta clave con la que contó la dictadura para su legitimación.

³ Ver Kaufmann, Carolina (2001) *Dictadura y Educación*. Bs. As.: Miño y Dávila

⁴ Como señala García Guadilla (1985), el concepto de *capital cultural* no fue originalmente acuñado por Bourdieu, pero dado que se difundió mayoritariamente gracias a sus trabajos, se lo cita habitualmente. Para Bourdieu el habitus "(...) es un capital que, siendo incorporado, se presenta con las apariencias de innato. Incluye todo lo que el hombre es capaz de adquirir, de internalizar, de incorporar: (...) conocimientos y competencias, creencias y visiones del mundo, (...) sistemas de esquemas lógicos (eidos), prácticos axiológicos (ethos), gestuales y posturales (hexis) (Tamarit, J., 1992: 62).

⁵ Al respecto, ver Bachelard, G. (1988) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

⁶ Las reformas educativas en los países del Conosur son una muestra del papel que desempeñó el mercado en la conformación de lo social y de lo subjetivo en la década del 90. Al respecto se puede consultar: Lidia Rodríguez, Deolidia Martínez, Mariela Fogar y otros (2005) "*Las reformas Educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical*". Serie: Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. N° 11. Bs. As: CLACSO.

⁷ Nos referimos al discurso que se expresó, desde el gobierno, en el Nunca Más, a través de la "teoría de los dos demonios" herramienta conceptual, rápidamente divulgada por los medios de comunicación, que sirvió a la justificación de la dictadura al omitir el hecho de que en América Latina éstas fueron herramientas para resolver el problema de liquidez de la banca internacional, vía deudas externas. Contribuyó a la legitimación de la Ley 23.456 de Punto Final y su complementaria, de Obediencia debida, promulgada el 24/12/86, que paralizó los procesos judiciales contra los autores de crímenes cometidos durante la dictadura y creó las condiciones para el posterior Indulto.

⁸ "Al hablar de situación aludimos al recorte de (...) relaciones en un espacio y tiempo (...) delimitado (...); las relaciones con ese espacio - tiempo, (...) los objetos materiales, (...) las personas, (...) las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales (...) el afuera institucional y social. (...) tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente (...) en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alienación del poder sobre los propios actos (...), y en el de su relación con (...) representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos y leyendas socioculturales". (Fernández, 1986: 5)