



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

Pedagogía de la Memoria en el Colegio Universitario Patagónico entre el 2015 y 2019

Tesis para optar por el grado de Magíster en Historia y Memoria

Natalia Alvarez

Directora: María Cristina Garriga (UNLP)

Codirectora: Luciana Lago (IESyPPAT- CONICET- UNP)

Presentación: 15 de septiembre 2023

Defensa: 18 de diciembre 2023

Lo que no puede está dicho con desmesura y desde voces altisonantes.

Lo que no puede está diagnosticado y estudiado.

¿Será que nos quedamos con ese texto sobre lo ya dicho o pensamos a la escuela guiada por un horizonte de transformación amorosa? Una institución que es lenguaje y textualidad.

Una presencia material y subjetiva en la vida de las personas que transitamos por ella.

Puede pensarse a la escuela como afín a lo que Rita Segato conceptualiza como el proyecto histórico centrado en las cosas, aquel que prioriza la acumulación y el productivismo, el enriquecimiento y el lucro. Ese que, junto con ser funcional al capital, promueve la “vida cosa”, promueve la crueldad, la incapacidad de ponerse en el lugar de las demás personas

[...] La escuela como acontecer de escenas ¿cómo entramos en contacto con ese acontecer? (nuevamente, Silvia Duschatzky).

¿Cómo hacer de la escuela un lugar donde poner a prueba nuestras sensibilidades y donde negarnos a aceptar lo que se da por sentado?

(Grosso, 2021)

Agradecimientos

Las investigaciones se insertan en particulares trayectorias biográficas y académicas, por eso opté por iniciar los agradecimientos con un fragmento de los ensayos editados recientemente por la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), en los que invitan a conversar la escuela.

En mi trayectoria están presentes las primeras conversaciones en las que los derechos transversalizaron mis estudios secundarios en la provincia de Buenos Aires con la participación del Programa Jóvenes y Memoria junto a los docentes de la escuela Nacional Manuel Pardo (Saladillo) en el año 2005.

Estudiar Historia en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) entre el 2006 y el 2011 sin dudas fue otro punto clave en el recorrido. Esto, quizás, no tanto por los textos o lo que ocurría dentro de las aulas, sino por la suspensión de clases para ir a la marcha por la —segunda— desaparición de Jorge Julio López —y su bandera, que llevamos al Interescuelas de Historia en Tucumán—; porque nuestros docentes y compañerxs más activxs dentro de la universidad nos alentaron a ir a la estación de trenes cuando asesinaron a Mariano Ferreyra, y por todo el activismo estudiantil de aquel entonces, con compañerxs como Astrid, Pablo, Iván, Inés, Cane, Ludmila y Julieta, entre otrxs, que hacían impensable la idea de habitar este mundo sin estar comprometidos —y organizados— contra las injusticias y la desmemoria.

Cuando recibí información sobre la apertura de la primera cohorte de la Maestría en Historia y Memoria en la sede de Trelew (UNPSJB), gracias al convenio que desarrolló —no única pero sí principalmente— Mónica Gática, tuve el deseo de escuchar nuevamente a mis docentes del profesorado de Historia de la UNLP y actualizar lecturas, especialmente, en relación con una materia que no tuve en mi plan de estudios del Profesorado en Historia: problemáticas de la historia reciente —la que más me gusta enseñar y aprender—. No pensaba por aquel entonces, entre tantos viajes de 400 km realizados a Trelew, que alguna vez podía empezar y muchos menos finalizar una investigación o una tesis. Quienes completamos con “Docente” los formularios que preguntan por nuestra ocupación, rara vez podemos anudar el oficio de enseñar con actividades académicas. Trabajar tres turnos es, seguramente, una de las tantas razones que dificultan teorizar y reflexionar sobre nuestra praxis, mientras atajamos las cargas de

las tareas domésticas. Por eso, quiero reconocer el aporte financiero de la Asociación de Docentes Universitarios (ADU) para poder estudiar esta propuesta de posgrado.

Las cursadas transcurrieron en el marco de una conflictividad social muy aguda con el gobierno de Mariano Arcioni: dejamos de cobrar nuestros salarios, cortamos rutas y nos volvimos, como dijo Claudia Korol (2019) en su visita, maestras Fuentealba. La pérdida de Jorgelina y Cristina, compañeras de Asociación de Trabajadores de la Educación de Chubut (ATECh), fallecidas en el marco del conflicto, fue un golpe durísimo para el conjunto de los docentes de Chubut. Supe conjugar estar de piquete en la Legislatura de Chubut y reclamar por la vida de mis compañeras, con escuchar las clases de Ludmila Da Silva Catela sobre antropología de la memoria, un universo de recursos y formas de narrar el pasado que me motivó a seguir con la cursada y finalizar la Maestría mencionada.

Esta tesis, entonces, no está escrita en la comodidad de mi casa, aislada de los problemas de mi comunidad, sino en las calles. Por ese motivo, tuvo un tiempo propio al momento de enlazar escuela con investigación, lo que hizo que, por momentos, la escritura esté detenida, mientras que en otros poseyera mayor envión. También salimos a luchar por la universidad pública, cuando a nivel nacional, allá por el 2018, se viraba la posibilidad de privatizarla, e hicimos del “caer en la escuela pública” nuestra bandera. Cuando mis estudiantes de secundaria decían “vivimos en dictadura” por la desaparición de Santiago Maldonado o veían espantados el anuncio del 2x1 para genocidas, empecé a tejer esos diálogos intergeneracionales en tramas más profundas, para comprender las genealogías en las que se inscriben, y vislumbrar si nosotros, desde el aula, generamos un marco alentador para hablar de política o si más bien lo impedimos.

Participar activamente de esos procesos implicó que algunos trabajos de los seminarios sean entregados fuera de término y que nos convirtamos en militantes de la prórroga, junto a mis compañeros de Trelew, especialmente Paula, Rebeca, Matías y Natalí. A los docentes de la Maestría, entonces, un agradecimiento enorme por respetar los tiempos patagónicos, las inclemencias climáticas y el tiempo de lucha que, en muchos casos, nos ayudaron a viralizar. Además, y principalmente, me gustaría agradecerles por su escucha e intercambios en clases de consulta más personalizadas sobre mi interés: la pedagogía de la memoria y la historia regional. Esto me lleva a Sandra Raggio, referente del programa Jóvenes y Memoria, y a todo el equipo de la Comisión Provincial de la Memoria que me acompañaron en innumerables proyectos vinculados con la transmisión

del pasado reciente y los derechos humanos. Esto junto a lxs compañerxs del Sitio de Memoria de Trelew, Alejandra y René, quienes, mate mediante, me recibieron con mis estudiantes en los tantos viajes que coordiné para que conozcan nuestros sitios de memoria —con sus implicancias: conseguir colectivos, redactar y enviar notas a intendentes, gestionar el comedor y albergues municipales, entre otros, porque el derecho a la educación también es “poder salir del aula”—, tanto en la provincia como en Chapadmalal durante el ciclo lectivo 2022.

Otra figura clave en mi trayectoria es Pina, docente de las prácticas allá por el año 2011 en el Colegio Liceo Víctor Mercante de La Plata, quien supo alojar mi deseo de ser docente, recibirme y volver a mi ciudad. Además, supo comprender que esas posibilidades tan ricas que daba la universidad —seguir investigando, sumarme a grupos de estudios, entre otros— sólo reforzaban en mí un urgente deseo de estar dentro del aula y trabajar de “profe”. Pina me ayudó a entender, con su ejemplo diario, que mi deseo era un proyecto de vida y no solo un trabajo. Cuando hicimos “match” académico para dirigir esta tesis a casi 2 mil kilómetros de distancia, me dijo —en términos de currículum—: “Pero yo solo tengo tiza debajo de las uñas”, y, después de leer el proyecto de tesis, aceptó. Junto a Luciana, codirectora de este trabajo, generaron una red amorosa de lectura e intercambios, donde se cruzan la pedagogía, la práctica docente y las juventudes. Las reflexiones de este escrito se produjeron gracias a los intercambios con ellas, mis compañerxs de la escuela —especialmente del Departamento de Ciencias Sociales—, lxs trabajadorxs de los sitios de memoria de Chubut y el grupo de estudio de Juventudes del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia dirigido por Gabriel Carrizo. También gracias a Carlos, Letizia y Gustavo, con quienes impulsamos pedagogías emancipatorias, y me invitaron a conjugar los verbos “enseñar” e “investigar” en tiempo presente, mientras Amancay aprendía a hablar.

En términos más íntimos, quiero agradecer a mis amigas por reclamar el justo tiempo para la charla, la risa y forzar recreos para brindar. A mi familia, que respetó y acompañó mi proyecto de ser docente desde que jugábamos en el patio de nuestra casa “a la maestra”. A mis amigos de Saladillo, que son esa familia que uno elige. A Ramón, que vino a enlazar sobrino con amor. Quiero agradecer a mi compañero, quien, con sus panes caseros, su modo de vivir artesanalmente la vida, la búsqueda de la soberanía alimentaria, y el mate de cada mañana me acompañó en la escritura de este trabajo sin sentir que quitaba tiempo de la pareja, sino más bien todo lo contrario.

A la escuela pública, todo y siempre.

Resumen

Este trabajo busca dar cuenta de las formas en las que se expresó la pedagogía de la memoria en la cultura escolar del Colegio Universitario Patagónico¹ durante el periodo 2015-2019. En ese contexto, la implementación de políticas de memoria sufrió un repliegue que se expresó en la presencia de discursos negacionistas y relativistas respecto a la última dictadura cívico-eclesiástica-militar y el desfinanciamiento de los programas educativos que estaban orientados a fortalecer la memoria colectiva.

Se parte de la premisa de que los emprendedores de memoria (Jelin, 2002) del Colegio Universitario Patagónico impulsan propuestas de enseñanza y aprendizaje singulares que buscan resignificar el deber de memoria en un contexto de negacionismo respecto al terrorismo de Estado. En este sentido, la oferta educativa preuniversitaria más austral del país se despliega en una zona donde el terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas trascurrieron dejando testimonios, marcas de memoria, sobrevivientes y una voluminosa memoria colectiva del periodo que hacen posible conocer el pasado reciente con ciertas particularidades. De hecho, el Colegio fue fundado por el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales en 1982.

La Semana de la Memoria en el Colegio Universitario Patagónico es una experiencia de trabajo institucional que se funda en la pedagogía de la memoria y está atravesada por la historia regional. Las tensiones entre las cuales se analizará este trabajo se relacionan con cómo discurren los componentes de las prácticas locales de la escuela y las políticas estatales. Por este motivo, se emplea el enfoque cualitativo etnográfico como estrategia metodológica para abordar, por un lado, lo estatal-institucional, y, por otro, las identidades-subjetividades de la cultura escolar, reconociendo las zonas grises existentes entre la dictadura y la democracia del pasado reciente, y las implicancias de abordarlas.

Palabras clave

Cultura escolar, Pedagogía de la memoria, Juventudes, Historia regional reciente.

¹ El Colegio Universitario Patagónico amplió su nombre en la Resolución del Consejo Superior n.º88/22 Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Actualmente, se denomina Colegio Universitario Patagónico *Prof. Adriana Librandi*. Se encuentra en el desarrollo de la tesis el marco en el que se dio la ampliación del nombre del colegio.

Summary

This work seeks to account for the ways in which the pedagogy of memory was expressed in the school culture of the Patagonian University College during the period 2015-2019. In this context, the implementation of memory policies suffered a withdrawal that was expressed in the presence of denialist and relativist discourses regarding the last civic-ecclesiastical-military dictatorship and the underfunding of educational programs that were aimed at strengthening collective memory.

It is based on the premise that the memory entrepreneurs of the Patagonian University College promote unique teaching and learning proposals that seek to resignify the duty of memory in a context of denial regarding State terrorism. In this sense, the southernmost pre-university educational offer in the country is deployed in an area where State terrorism and the Malvinas war took place, leaving testimonies, memory marks, survivors and a voluminous collective memory of the period that make it possible to know the past. recent with certain peculiarities; in fact, the College was founded by the Council of Rectors of National Universities in 1982.

Memory Week at the Patagonian University College is an institutional work experience that is based on the pedagogy of memory and is traversed by regional history. The tensions between which this work will be analyzed are how the components of local school practices and state policies run. So, the qualitative ethnographic approach is used as a methodological strategy to address, on the one hand, the state-institutional and, on the other, the identities-subjectivities of the school culture.

Keywords

School culture, Pedagogy of memory, Youth, Recent regional history.

Índice

Obertura	11
La memoria y la escuela: algunas filiaciones	15
Antecedentes.....	19
Problema(s).....	23
Coordenadas teóricas	25
Pertinencia de la problemática.....	31
Objetivo general	32
Objetivos específicos.....	32
Hipótesis	32
Metodología.....	33
La construcción de un proyecto pedagógico regional	37
Sobre los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	37
El proyecto fundante del CUP	54
La escuela en la actualidad	69
Sociabilidad política en la Universidad	79
Pensar las juventudes como posibilidad	80
Sobre los jóvenes estudiantes y la Universidad durante los 90	85
La gestión curricular del pasado en el CUP	105
A modo de recapitulación.....	111
La Semana de la Memoria en el CUP	113
El camino a la institucionalización.....	113
Ciclo lectivo 2017: abriendo el camino	115
Ciclo lectivo 2018: el 24 de marzo y Malvinas, ¿qué tienen que ver?	120
Ciclo lectivo 2019: institucionalización	124
Los desafíos de la pedagogía de la memoria en tiempos de pandemia	128
Colofón	133
Referencias bibliográficas	141
Anexos.....	152

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Tapa del diario <i>El Patagónico</i> (6 de abril de 1982)	42
Ilustración 2. Autoridades de la Universidad San Juan Bosco	48
Ilustración 3. Firma de la escritura de tierras del km 4, de la UPSJB a la UNPSJB. De izquierda a derecha: Lic. N. Sorrentino, monseñor Dr. Argimiro D. Moure y escribano mayor de Gobierno del Chubut Esc. Francisco Gómez.....	62
Ilustración 4. Walter “Bebe” Quiroga Salcedo.....	65
Ilustración 5. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Perspectiva al mar Argentino.....	76
Ilustración 6. Vista del Campus de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.....	76
Ilustración 7. Estudiantes en el hall de la UNPSJB luego de las elecciones Centros de Estudiantes.....	89
Ilustración 8. Revista <i>Chikero</i>	91
Ilustración 9. Movilización estudiantil en la ciudad de Comodoro Rivadavia durante los 90. Nota periodística	95
Ilustración 10. Cuaderno Cursistas de YPF.....	97
Ilustración 11. Registro de solidaridad obrero estudiantil (1993).....	98
Ilustración 12. Registro de solidaridad obrero estudiantil (1993).....	98
Ilustración 13. Movilización en defensa de la UNP y contra el arancelamiento (1995)	99
Ilustración 14. Fotografía tomada luego de la victoria por el Centro de Estudiantes	101
Ilustración 15. Campañas y producciones de organizaciones estudiantiles contra la política educativa neoliberal	101
Ilustración 16. Estudiantes en el sitio de memoria donde se dio la masacre de Trelew perpetrada el 22 de agosto en la Base Aeronaval Almirante zar, un antecedente central del terrorismo de Estado en Argentina	116

Ilustración 17. Panel de radio: Experiencias de mujeres durante la dictadura con Elena González (Docente cesanteada. Integrantes de la Comisión directiva de Asociación de Docentes Universitarios) y Angélica Trigo (Familiar de desaparecidos).....	120
Ilustración 18. Estudiantes realizando observación participante durante el acto del 24 de marzo	121
Ilustración 19. Panel Vida cotidiana en la ciudad durante la guerra de Malvinas. En el panel (de izquierda a derecha) excombatiente Luis Demetrio Mansilla, Prof. Adrián Ñancuñil, la Dra. en psicoanálisis A. M. Navarta, excombatientes Juan Alberto Pérez, Segundo Alberto Nievas y suboficial Eduardo Dalmedo.....	122
Ilustración 20. Soldados argentinos con bandera inglesa en las islas.....	123
Ilustración 21. Panel de Seguridad y Derechos Humanos.....	124
Ilustración 22. Intervención de 6. ^{to} B durante la semana del estudiante en el marco del aniversario de la noche de los lápices.....	126
Ilustración 23. Estudiantes en el Centro Cultural por la Memoria Trelew.....	127
Ilustración 24. Estudiantes con Raquel Sosa, esposa de Raúl Trigo, desaparecido en Córdoba.....	128
Ilustración 25. Plantamos Memoria en el marco de la continuidad pedagógica y la enseñanza virtual durante la pandemia.....	130

Obertura

El objetivo de la presente investigación es indagar las múltiples maneras en las que se expresó la pedagogía de la memoria en el Colegio Universitario Patagónico durante el periodo comprendido entre 2015 y 2019. El colegio conforma la oferta educativa de nivel secundario de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) desde 1983, con tres orientaciones: Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales, Bachiller en Comunicación y Tecnicatura en Energías Renovables.

Las conmemoraciones en el Colegio Universitario Patagónico por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de las Malvinas —efemérides que forman parte de los calendarios escolares desde los años 2002 y 2000, respectivamente— permitieron la consolidación de una propuesta de trabajo integral que se tradujo en la Semana de la Memoria, en la que se elaboran en cada ciclo lectivo diferentes programas con actividades tanto para el Ciclo Básico como para el Orientado —difusión de recursos audiovisuales, entrevistas y charlas con sobrevivientes, viajes de estudios a sitios de memoria de la región, entre otras—.

Existe un amplio desarrollo bibliográfico (Finocchio, 1994; Carretero, Rosa y Gonsales, 2006; Carretero y Kriger, 2007; Lorenz, 2007; Godino, 2009; Funes, 2013) que indaga en la importancia de las efemérides como dispositivo escolar en la formación y transmisión de un relato histórico con fuerte impronta positivista respecto a una única identidad nacional. Kriger (2010) formula el valor de la escuela como un espacio estratégico con el objetivo de la construcción de la identidad nacional y del ciudadano “[...] para la transmisión del legado de significados comunes que, a pesar de las grandes crisis ligadas a su dudosa eficacia para la construcción de conocimientos que la vienen conmocionando, mantiene una incuestionable eficacia para construir identidades” (p. 24).

A partir de la década de 1980, el relato de las efemérides orientado a construir una identidad nacional uniforme se fue modificando, lo que generó nuevos imaginarios de identidad nacional. Demko (2009) explica que la escuela buscó los modos de desarrollar imaginarios renovados de ciudadanía, pluralistas, interculturales y alejados de la impronta

nacionalista. Estos nuevos modos de hacer escuela se fundamentan, entre otros elementos, en un “deber de memoria”

Los nuevos imaginarios de identidad nacional y ciudadanía son estudiados ampliamente por la ya mencionada autora Kriger (2010). Ella indaga en la socialización política juvenil en el ámbito escolar a través de las relaciones entre pedagogía y política. Parte desde la crítica radical al sentido común adultocrático que afirma la apatía de la juventud en cuestiones políticas. La enseñanza de los contenidos disciplinares de la Historia y la emotividad identitaria que se produce durante las conmemoraciones escolares dificulta el desarrollo de la comprensión histórica por parte de los estudiantes². Desde 1980, las conmemoraciones se encuentran orientadas a que la formación de la ciudadanía esté ligada al deber de memoria. En generaciones que reciben el legado del Nunca Más, debemos profundizar los estudios que arrojen luz sobre esos vínculos y las contradicciones resultantes de la enseñanza histórica y la conmemoración escolar.

Indagar en el deber de memoria permite afirmar que, durante la transición democrática, existió un supuesto que primó en los ámbitos educativos centrado en que el recuerdo y la política activa en relación con el pasado dictatorial podrían construir democracia. Kriger (2010), cuya postura compartimos, sostiene que la formación política³ necesaria para ejercer plenamente la ciudadanía y nutrir activamente las democracias pluralistas requiere de comprensión histórica. En el mismo sentido, Jelín (2017) transforma este supuesto respecto a la democracia y el Nunca Más en pregunta:

En el momento fundacional de las transiciones, hubo una consigna clara que, bajo distintas fórmulas, se repetía en todas partes: Nunca Más. Implícita en esta consigna estaba la idea de que era necesario crear las condiciones para que la violencia vivida no se repitiera “nunca más” en el futuro. ¿Cómo interpretar esta consigna? ¿Qué era lo que no había que repetir? ¿De qué condiciones se hablaba? Surge en un primer momento un mandato, un “deber de memoria”, ligado a la idea de “recordar para no repetir”. Pero, ¿qué era lo que había que “recordar

² A partir de aquí, evitamos el desdoblamiento de género en la escritura con el fin de agilizar la lectura. Sin embargo, no desconocemos ni avalamos la desigualdad entre géneros ni su expresión en el lenguaje.

³ Para distinguir lo político de la política la autora sigue a Lefort (1992). Mientras que el primer término designa a “un momento de ruptura y renovación del orden social, de radical contingencia, donde se muestran las alternativas posibles y desaparece cualquier interpretación de necesidad histórica, que no necesariamente se tiene que expresar en procesos revolucionarios o grandes cambios sociales, sino también en hechos de carácter menos radical” (Muñoz, 2004, p. 23); la política es “el lugar donde se ha normalizado lo político, es decir: el espacio donde se recrean los intercambios institucionalizados del conflicto, donde se oculta la contingencia radical del orden y se tratan de domesticar las diferencias” (Muñoz, 2004, p. 23).

para no repetir”? En palabras más tajantes: ¿no había que repetir la violencia o las condiciones que le dieron origen? (p. 266)

Estudios recientes respecto a la Ley de Educación Nacional permiten advertir una continuidad con la Ley Federal de Educación sobre la valoración positiva de la escuela como espacio para la construcción de la memoria colectiva sobre la historia reciente iniciada en la transición democrática (De Amézola, 2008; Pappier, 2017). En cuanto a esto último, y en reformas posteriores de diseños curriculares, como contenido disciplinar en las materias de historia. Por lo expuesto, interpelar el deber de memoria que se impone con posterioridad a la “nueva Argentina” (Novaro y Palermo, 2004)⁴ y que opera en lo escolar en los términos propuestos por Jelín junto a la transmisión de sentimientos, narrativas y conocimientos del pasado reciente regional es un punto interesante que retomaremos en las siguientes páginas.

Desde este lugar, diremos que la enseñanza de la historia reciente en el Colegio Universitario Patagónico se desarrolla con algunas singularidades en el marco de una agenda de trabajo institucional ya consolidada, llamada *Semana de la Memoria*, en la que se aborda e incentiva la reflexión sobre el pasado reciente en clave regional.

El abordaje del terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas en el Colegio Universitario Patagónico reconoce la violación de los derechos humanos durante el periodo en el que se desplegó la maquinaria de terror, la desaparición forzada de personas en centros clandestinos de detención (CCD), el nacimiento en cautiverio y la apropiación de identidad, la censura y la persecución, la tortura a soldados por parte de altos mandos del Ejército durante la Guerra de Malvinas, entre otras modalidades represivas. Ambos procesos históricos se abordan a partir de la pedagogía de la memoria, en ocasión de las conmemoraciones calendarizadas como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de las Malvinas.

Esa semana de conmemoración logra institucionalizarse en el colegio durante los años 2017 y 2018, en el marco del gobierno de Mauricio Macri, cuando la pedagogía de la memoria, el terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad fueron relativizados y minimizados desde el discurso político y público, discursos que fueron acompañados por un desfinanciamiento total de los programas educativos nacionales que desde el 2003 buscaban fortalecer la memoria colectiva.

⁴ La expresión refiere a la Argentina post 2001.

Estudiar la pedagogía de la memoria en clave local nos brinda singulares oportunidades para profundizar en la comprensión de los vínculos entre las conmemoraciones del pasado reciente argentino, la enseñanza de la historia regional y la formación política de la juventud. Al respecto, si bien las juventudes no pueden modificar el pasado, sí puede cambiar la memoria sobre él y las formas de reflexionar e intervenir en la realidad a partir de la construcción —y reconstrucción— de las memorias.

La memoria y la escuela: algunas filiaciones

Como expresamos en la sección precedente, la enseñanza del pasado reciente tuvo una temprana aparición dentro de las escuelas; sin embargo, su presencia y modos de habitarlas ha ido modificándose desde que comenzó la transición democrática. Seguidamente, expondremos algunos recorridos e hitos claves que condujeron a los debates y discusiones actuales en el campo de la pedagogía de la memoria. Durante la década del 80 y 90, el movimiento de derechos humanos en Argentina creció y se consolidó. En tal sentido, nombraremos aquellos elementos que resultan de interés para pensar el rol de la escuela en una sociedad que dice Nunca Más.

La teoría de los dos demonios fue central durante la etapa alfonsinista, con la publicación en 1983 del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), donde se dieron las primeras formas de visibilización y de reconocimiento de la palabra “víctima”. También resulta de trascendencia el enjuiciamiento a las juntas militares, así como las condenas y absoluciones, que sientan un precedente poderoso como legado ético y político para toda la región latinoamericana al momento de condenar estos crímenes.

Las leyes de Obediencia Debida y Punto Final⁵ sancionadas en 1986 y 1987 durante el gobierno de Alfonsín no trajeron el buscado olvido, sino que dieron impulso y legitimidad al recorrido posterior en materia jurídica de Verdad y Justicia. Con la anulación de la jurisprudencia que permitía la impunidad, se fortaleció la noción de crímenes de lesa humanidad. Esto implica que las atrocidades y delitos cometidos son de carácter inhumano, y forman parte de un ataque generalizado y sistemático contra la población para aplicar políticas de Estado.

En este proceso de crecimiento del movimiento de derechos humanos, quisiéramos destacar varios aspectos que se conjugan: la restitución de la identidad a jóvenes apropiados, las acciones reparatorias del Estado para las víctimas del terrorismo, la labor del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), la anulación de las leyes

⁵ Las leyes de Punto Final n.º 23.492 y Obediencia Debida n.º 23.521 fueron anuladas y declaradas inconstitucionales el 14 de junio de 2005.

de Punto Final y Obediencia Debida, la creación de museos y sitios de memoria junto a otros procesos de monumentalización y señalación que forman parte del acervo y de la memoria colectiva. Raggio (2017) comenta al respecto:

En agosto de 2002, se instituyó el 24 de marzo como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, mediante la Ley n.º 25.633, incluyendo jornadas en los calendarios escolares jornadas alusivas que “consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos”. Este paso dio cuenta de un cambio de las políticas públicas con respecto al pasado reciente. El Estado nacional desde sus distintos poderes decidió impulsar un proceso social de elaboración del pasado desde sus distintas instituciones.

Propio del clima de época en que se sancionaban estas leyes orientadas a sostener una política activa de memoria es la edición de *Entre generaciones*⁶, dirigida al colectivo docente, publicada durante el año 2001, que expresa más bien de manera intuitiva un posicionamiento inicial sobre lo esperable de la escuela en relación al “deber de memoria” al que nos referíamos previamente:

Un nuevo escenario irrumpe en la Argentina de hoy [...], el paso de la memoria entre generaciones es una empresa que nos convoca en lo que a la educación le cabe: la construcción de nuevos sentidos, de un mundo que no repita las violencias del pasado [...], aprender a contar de otro modo abriendo un espacio diferente de la mera rumiación dolorosa o vengativa del pasado y permitir un olvido que no borra la huella, si no que nos marca en lo acontecido. (p. 57)

Un tiempo después, en el marco del trigésimo aniversario del golpe de Estado, los recursos y repertorios de acción para mantener viva la memoria plural y el pasado conflictivo abundaron. Las producciones alusivas fueron extensas y formaban parte de diversas iniciativas y convenios respecto a publicaciones, actos, convocatorias y conferencias.

Entre las publicaciones alusivas, nos interesa poner el foco en el libro *Un país. 30 años* en el marco de la colección *30 años de lucha y resistencia*, impulsado por Ediciones

⁶ La colección “Ensayos y Experiencias” de Ediciones Novedades Educativas tiene más de 100 ejemplares publicados. Se encuentra destinada a directivos, asesores, psicopedagogos, psicólogos, tutores, consejeros y orientadores, a docentes y otros profesionales de la educación y de la salud. Aborda las temáticas y problemáticas psicosociales e institucionales, desde la psicología y la psicopedagogía hacia la construcción de una perspectiva transdisciplinaria del campo educativo. *Entre generaciones* es la publicación n.º 40 (2001), en la que diferentes autores abordan la problemática de la transmisión en el ámbito escolar.

Madres de Plaza Mayo. En él se expusieron testimonios, entrevistas y ensayos a amplios sectores culturales e intelectuales que repudiaban la dictadura y que apostaban a la educación de las nuevas generaciones. En tal sentido, se ponía en valor la labor de los movimientos de derechos humanos por una trascendencia vinculada, inicialmente, a la búsqueda de familiares desaparecidos y, luego, al reconocimiento de una significación histórica de mayor envergadura al recuperar los fundamentos éticos del Estado.

Así, confluyeron sentidos históricos y prácticas concretas con la aparición de las primeras políticas de memoria y, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, se sumaron al calendario de conmemoraciones escolares el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas, que corresponden a la violación sistemática de los derechos humanos durante la segunda mitad del siglo XX⁷.

El “deber de memoria” de la escuela no estuvo reducido al cumplimiento de esas conmemoraciones estipuladas en el calendario de efemérides. En la política de transmitir el pasado reciente resultó decisivo el Programa Educación y Memoria de alcance federal; las narrativas construidas desde el Programa y las normativas señaladas previamente confluyeron en el patrimonio y acervo de la pedagogía de la memoria⁸.

La contradicción entre lo propiamente disciplinar y lo emotivo —que, como hemos señalado, resulta nodal en las conmemoraciones escolares— está presente en los desafíos de la escuela actual. En esa contradicción entre los ideales románticos identitarios y los ilustrados cognitivos que la fundaron, podemos ver cómo la pedagogía de la memoria busca ser un contrapunto en aquel abordaje más tradicional que ponía el énfasis en la formación de la identidad nacional y que, como demostraron centralmente Carretero y Kriger (2004), puede interferir negativamente en el desarrollo del pensamiento histórico y de imaginarios de ciudadanía que incorporan la diversidad y pluralidad.

El programa nombrado inscribe sus líneas de acción en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206. En el fragmento que se comparte a continuación encontramos referencias a sus ejes prioritarios y a la política de Estado en la que se enmarca su labor:

⁷ La provincia de Buenos Aires incorpora el 16 de septiembre como el día de los derechos de los estudiantes secundarios en alusión a la noche de los lápices.

⁸ El programa reúne colecciones digitales, materiales educativos e impulsa el trabajo federal, las referencias en este proyecto son mínimas en relación al trabajo que despliega. Véase <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/recursos-educativos>

Que el Ministerio De Educación De La Nación desarrolla desde 2003 una política de Educación y Memoria que promueve la enseñanza de la historia reciente organizando sus temas en tres ejes temáticos prioritarios: Memorias de la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina; Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia; Holocausto y genocidios del siglo XX. Que el despliegue de esta política educativa se produce en el marco de una política de Estado que puso en el centro de sus acciones los derechos humanos, las políticas de “memoria, verdad y justicia”, la soberanía y la identidad nacional —en diálogo y en alianza con los países de la región suramericana.

La producción de recursos educativos destinados a todos los niveles para abordar el pasado reciente fue un rasgo distintivo durante el periodo 2009-2017 en el marco de las políticas públicas de educación en la memoria. En diversos materiales diseñados por el Estado, podemos encontrar expresiones como *Educación en la Memoria*, en soportes virtuales, audiovisuales y gráficos. Entre las acciones impulsadas, resultan destacables el desarrollo de una red nacional de intercambio, actividades de formación docente en todo el país, presenciales y virtuales, acompañamiento en el desarrollo curricular de las temáticas del pasado reciente, trabajo articulado con todos los niveles del sistema educativo, convocatorias a estudiantes y docentes de todas las regiones para producir trabajos de recuperación de la memoria local sobre el pasado reciente en las distintas regiones del país.

Por último, la Red Nacional de Educación y Memoria se formaliza mediante la resolución del CFE N° 269/15, cuyo objetivo central es el de consolidar, ampliar y sostener la política educativa de memoria en todo el territorio nacional a través de las jurisdicciones provinciales, estableciéndose de este modo la Red como un espacio de referencia y trabajo entre todos los Ministerios de Educación del país. Esto capitalizó y sistematizó la experiencia resultante de hacer pedagógico el terrorismo de Estado⁹.

En el ámbito educativo, como afirma Cueto Rúa (2017), el “piso de verdad” construido desde la transición democrática, que sostiene la existencia de un plan sistemático de desaparición de personas, se afianzó y sirvió de plataforma para avanzar sobre interrogantes poco explorados hasta el momento. Parte de esos cambios asociados con la intención pedagógica que le damos al estudio del pasado reciente resulta de la complejidad implicada en tratar temas, en palabras de Lorenz (2002), “aún abiertos”. Este historiador se pregunta cuáles son los modos de narrar el horror dentro de las aulas al

⁹ La expresión se vincula al campo de la pedagogía de la memoria.

estar los docentes interpelados por esas historias y memorias; es decir, cómo lograr la transmisión sin que ese relato reproduzca “el show del horror” —aquel catálogo de aberraciones que circuló mediáticamente y que no estaba acompañado de explicaciones históricas—.

Precisamente a partir de los cambios y en diálogo con estas lecturas surgen otras, como las que proponen Dussel y Pereyra:

Pese a la renovación de la enseñanza de la historia a lo largo del siglo XX las narraciones de los adolescentes sobre el pasado reciente hacen reverencia a una nación unívoca y homogénea [...] ¿Es posible articular la memoria de otra manera, habilitando una transmisión que permita un vínculo más interesante y democrático sobre ese pasado? (2006, p. 271)

A partir de este recorrido, podemos afirmar que la pedagogía de la memoria ha capitalizado un patrimonio vasto: la sanción de leyes, el Programa Educación y Memoria, la Red Nacional que articuló el trabajo entre distritos del país y la reflexión sobre sí misma respecto a sus cambios y continuidades. Por lo expuesto, es necesario avanzar en territorios de vacancia en relación con la historia regional reciente, su abordaje escolar y los modos en los que las juventudes habitan la memoria, espacio en el que se inscribe esta tesis.

Antecedentes

En relación con los principales antecedentes de investigaciones referidos a pedagogía de la memoria, nos resulta destacable la tesis de maestría Adamodi (2020), *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)*. En esta se analizan las particularidades de la transmisión del pasado reciente intergeneracional a través de las políticas públicas de educación y memoria a partir de la selección de una serie de materiales educativos realizados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2005 y 2015. La autora selecciona para el análisis cuatro publicaciones elaboradas por el mencionado programa: *Treinta ejercicios de memoria* (2006), *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010), *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013), *Pensar la democracia,*

treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas (2015). En el análisis de estos materiales, resulta relevante la intencionalidad que tuvo la materialización de políticas educativas: interpelar la experiencia de los sujetos en sus propios presentes y proyectos de futuros. A su vez, la indagación en la materialidad de las políticas estatales de construcción de memoria colectiva y de políticas educativas permite poner en evidencia la concordancia entre la agencia estatal de las personas que trabajaron en la producción de materiales y la política pública que los enmarca desde todos los poderes estatales.

Por su parte, *Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina* editado por la Revista Aletheia (2017), a partir de su introducción, expresa una profunda preocupación por el contexto de relativismo y avanzada contra los derechos humanos que impulsaba el gobierno del expresidente Ing. Mauricio Macri. El texto valora, recupera e historiza el impacto de las políticas de memoria en el ámbito educativo, tanto con algunos programas nacionales como con abordajes concretos en espacios señalizados como sitios de memoria.

Este dossier reseña prácticas de transmisión del pasado reciente que se han desarrollado en el país desde el año 2005. Cabe destacar que esas experiencias corresponden a sitios de memoria —anteriormente Centros Clandestinos de Detención, como Olympe o el predio de la Facultad de Humanidades de la UNLP y el Programa Jóvenes y Memoria— de las grandes ciudades o a experiencias de Buenos Aires, lo que deja a la vista una vacancia significativa sobre los modos de transmisión en otras regiones que permitan visibilizar estilos y propuestas educativas en clave local. En este sentido, si los olvidos y silencios son constitutivos del pasado reciente de una localidad, si operan otras materialidades en el espacio, otras huellas con otras temporalidades y cronologías respecto al terrorismo de Estado, es interesante indagar en las propuestas educativas que contengan esas aristas en pos de ampliar y complejizar el campo de la pedagogía de la memoria.

Otra investigación relevante se vincula con las visiones condenatorias acríicas o superficiales de los “deberes de la memoria” que estudia Pappier (2016) en su tesis *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Allí, la autora realiza un estudio pormenorizado de las prácticas escolares que implican la enseñanza y el aprendizaje de historia en colegios de nivel secundario de La Plata. Conocer estas prácticas implica “develar” la trama en la que funcionan. A partir de su investigación con docentes y estudiantes del nivel medio,

Pappier concluye que las experiencias analizadas son en sí “[...] contradictorias, complejas y plurales, presentan regularidades y tradiciones, pero también matices y singulares características” (2016, p. 251). En este sentido, las modalidades de enseñanza y aprendizaje continúan estando sujetas, en cierta medida, al código disciplinar en el que la cronología y la memorización son centrales, junto al contenido moralizante y nacionalista. En cuanto al predominio de la memoria sobre el Nunca Más, está más asociado al “deber de memoria” sin explicaciones históricas profundas. Por ello, en las conclusiones de su investigación, invita a poner el foco en la posibilidad de habilitar las voces de los jóvenes para desentrañar cómo interpretan ese pasado y qué experiencias los atraviesan en el presente (Pappier, 2016, p. 257).

La preocupación acerca de la transmisión de pasados traumáticos también es estudiada por Legarralde (2018) en su tesis de doctorado *Combates por la memoria en la escuela: la transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*. Como demuestra, las problemáticas del pasado reciente han ido quedando delimitadas al campo disciplinar de la historia y la formación cívica. Las diferencias en el tratamiento curricular y el de las conmemoraciones tiene que ver centralmente con los objetivos cognitivos e identitarios. A su vez, esa memoria estatizada es, al interior de las escuelas, disputada y resignificada de manera continua. El pasado reciente y la complejidad implicada en las narrativas sobre el periodo —que contienen tensiones profundas— demuestran que le exceden a la enseñanza regulada y curricularizada, puesto que sus derivas en las y los jóvenes son incalculables.

Otro aporte que consideramos significativo es el de Paganini (2020) en *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017)*. En esta tesis, la autora realiza un análisis exhaustivo sobre lo que experimentan los estudiantes cuando recorren las instalaciones del Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) “Olimpo”. En la investigación es destacable el espacio que ocupa la juventud al momento de pensar las narrativas que el sitio construye y hace foco en las inquietudes e intereses de los estudiantes que visitaron el espacio en el marco de propuestas educativas ofrecidas por las escuelas. En tal sentido, se torna central la transmisión intergeneracional de la historia del pasado reciente y sus diversas modalidades en espacios de memoria de los grandes conglomerados urbanos.

Por último, nos resulta interesante nombrar la investigación de Peralta (2017), *Repensar efemérides en el siglo XXI. La visión y el abordaje del 24 de marzo entre los docentes de Ciencias Sociales de escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia (Chubut)*. Allí, la autora propone secuencias didácticas en clave local para el abordaje del 24 de marzo. Los recursos sugeridos para el trabajo con estudiantes son el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fotos y notas periodísticas sobre los centros clandestinos de detención de la ciudad, poemas y relatos de vida de sobrevivientes de la región. Si bien es meritorio el uso de fuentes locales para producir materiales en clave regional, una lectura detenida de las actividades propuestas no solo las vincula al código disciplinar de la Historia —que también encontraba Pappier en sus observaciones—, sino que desdibuja los puentes posibles con el presente, ya que el uso de fuentes locales no garantiza por sí misma la reflexividad.

De modo que el vacío en investigaciones educativas que contengan los procesos desde otras latitudes continúa sin responder las inquietudes que plantea Lorenz:

¿Cómo trabajar las violaciones a los derechos humanos que se producen hoy? ¿Cómo analizar la posibilidad de que existan relaciones, es este aspecto, entre el ayer y el hoy? ¿Cómo temas como el delito, la inseguridad, la marginalidad de los jóvenes, la pobreza o la protesta social son meros temas de Ética y Ciudadanía sin relación con la historia reciente? [...] Una forma de que cobre sentido en el presente es justamente pensar en la precariedad actual de esos mismos derechos conculcados sistemáticamente por el Estado hace treinta años. (Lorenz, 2006, p. 294)

Resulta complejo enseñar a partir de producciones cuyos relatos están elaborados desde matrices interpretativas de tipo “nacional” con periodizaciones que resultan problemáticas para explicar procesos locales, ya que obedecen centralmente a criterios políticos, y que, a su vez, no habilitan el pluralismo de subjetividades que tienen las culturas escolares según los territorios en las que funcionan, como lo es el Colegio Universitario Patagónico. Siguiendo esta premisa, esta investigación constituye una invitación a revisar algunos de los principales debates que atraviesan a las políticas de memoria, en general, y a las políticas de transmisión de experiencias pasadas en clave regional intergeneracional, en particular.

La pedagogía de la memoria es una corriente de pensamiento en crecimiento en el ámbito educativo de aquellas sociedades que atravesaron algún tipo de violación a los derechos humanos. Estas experiencias se han configurado como acontecimientos-

emblema —noción que expresa una naturaleza dual en tanto realidad y símbolo a la vez— y provocan un trabajo de significación social permanente desde diferentes ámbitos: la cultura, la política, la comunicación, la educación, la investigación académica, las redes sociales, entre otros. Se expresa en narrativas disímiles, en las que se entrelazan temporalidades y operaciones memoriales selectivas en torno al pasado que se inscriben en las disputas por el presente y el futuro. Así, la pedagogía de la memoria se caracteriza por la reflexión, acción y producción de recursos didácticos para la enseñanza de pasados signados por el horror. Tomando como punto de partida las preguntas antes planteadas y las vacancias señaladas, en esta investigación prestaremos especial atención a las formas que asumió la pedagogía de la memoria en el Colegio Universitario Patagónico durante el periodo 2015-2019.

Problema(s)

Como desarrollamos desde el comienzo, el problema a investigar gira en torno a la pedagogía de la memoria en el Colegio Universitario Patagónico durante el periodo 2015-2019. La intención es conocer las condiciones históricas, locales e institucionales que permiten la aparición —a partir del abordaje de las efemérides del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de las Malvinas— y continuidad —gracias al sostén de estudiantes y docentes— de la Semana de la Memoria en el colegio.

El punto de partida se relaciona con que dentro de la cultura escolar del Colegio Universitario Patagónico hay diferentes emprendedores y gestores de la memoria. En tal sentido, es clave señalar que la Semana de la Memoria tiene la particularidad de presentar un abordaje situado y anclado en Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina). Al respecto, destacamos los aportes de la historiografía regional para diseñar conmemoraciones y planificar la enseñanza sobre el terrorismo de Estado en Argentina y la Guerra de Malvinas en una ciudad que tiene memorias en pugna respecto al pasado reciente¹⁰.

¹⁰ La ciudad fue base de operaciones durante la guerra de Malvinas, tal como hemos referido al inicio. Durante el conflicto, en una sesión del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, se acordó fundar el Colegio Universitario Patagónico. En el desarrollo de la tesis volveremos sobre las implicancias del contexto de fundación y las biografías de docentes que participaron de la Guerra de modos diversos. Para ampliar la temática, sugerimos el ciclo de podcast producido por el Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia *Comodoro y los pasados que importan* sobre las interpretaciones del pasado reciente: <https://open.spotify.com/episode/2XAifFqQ2kexFa5QLGXde1>

Como hemos señalado anteriormente, a partir de la política estatal de memoria afianzada desde el año 2003, los docentes recibimos prescripciones y lineamientos curriculares, así como materiales educativos de alcance nacional, para el abordaje del pasado reciente en el ámbito escolar. Resulta necesario conocer las relaciones entre esas iniciativas estatales para la transmisión intergeneracional y la circulación real dentro de la cultura escolar del Colegio Universitario Patagónico.

En segundo lugar, relevamos las voces de los grupos involucrados en las propuestas de la Semana de la Memoria del Colegio Universitario Patagónico, estudiantes y docentes que hicieron el tránsito institucional durante el periodo 2015-2019. Consideramos que las subjetividades forman parte de prácticas sociales concretas, en las que se cruzan variables históricas, de género, clase, entre otras. Estas subjetividades son plurales y se apropian de maneras diversas del pasado, por eso nos interesa conocer la sociabilidad política que se genera, en el sentido de instancias que favorezcan —o impidan— su puesta en valor, en el marco de las propuestas que se les ofrecen desde el Colegio Universitario Patagónico.

En tercer lugar, recuperamos los planteos de Kriger (2010) quien plantea que, si el mundo de las naciones sigue vigente —aun con la profunda integración de la era globalizada— y los emprendedores de memoria del colegio resignifican el deber de memoria en actividades institucionales extracurriculares, es necesario examinar las características de dichas propuestas y los sentidos de ciudadanía que fundamentan el abordaje del pasado reciente regional desde una mirada pedagógica que se pregunta qué, cómo y para qué enseñar.

En síntesis, algunas de las preguntas que organizan la investigación son las siguientes: ¿cómo surgen los emprendedores de memorias en el Colegio Universitario Patagónico? ¿Cuáles son las relaciones entre las políticas estatales orientadas a fortalecer la memoria colectiva y la pedagogía de la memoria en el Colegio Universitario Patagónico? ¿Cómo son las condiciones institucionales que permiten conmemorar (y enseñar) el pasado reciente desde la historia regional? ¿De qué manera la pedagogía de la memoria del Colegio Universitario Patagónico permite a las y los estudiantes establecer rupturas y continuidades entre el pasado reciente y el presente? ¿Existen conexiones entre la sociabilidad política de los estudiantes y el abordaje del pasado reciente que impulsa el Colegio Universitario Patagónico?

Coordenadas teóricas

La creciente indagación en culturas escolares permite afirmar que no es posible encontrar dos escuelas semejantes independientemente de la intencionalidad estatal para el ámbito educativo. Desde un enfoque gramsciano, las escuelas son los lugares donde se encuentran el Estado y las clases subalternas. Esta mirada sobre lo escolar es distinta al enfoque reproduccionista desarrollado por Bourdieu y Passeron (1970); según su teoría sobre el sistema educativo, este busca perpetuar los privilegios de clase. De este modo, fundamentan una teoría de la violencia simbólica que implica concepciones sobre los docentes, estudiantes, el vínculo pedagógico y la cultura escolar que no permiten examinar las dinámicas complejas de interacción entre el Estado, sociedades y la escuela.

Por ello, partiremos de la antropología histórica para repensar dimensiones y categorías temporales de procesos tanto conservadores como transformadores dentro de la educación. En este sentido, recuperamos de manera central los aportes de Rockwell (2018)¹¹ para mirar la trama educativa:

En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación y destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros; su interacción produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. (p. 60)

Examinar los modos de la transmisión del pasado reciente en clave regional implica explicitar una conceptualización de la institución escolar. Al reconstruir el recorrido intelectual de Gramsci, centralmente en sus reflexiones entre Estado y sociedad civil, Rockwell logra reponer el concepto de escuela de la siguiente manera:

Es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos. (2018, p. 128)

La cultura escolar que se cimenta en el despliegue de diferentes formas de control y apropiación, construidas y resignificadas en un juego continuo, permite la

¹¹ Recientemente, Clacso publicó en una antología la trayectoria teórica y empírica de la antropóloga E. Rockwell, destacándose en ella la aparición de algunos textos traducidos por vez primera en español. Recurriremos de manera frecuente a esta edición para las coordenadas que hacen inteligible la cotidianidad escolar. Véase https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

diversificación, la alteración y la historización de la realidad colegial. Esto nos resulta útil para pensar que el Colegio Universitario Patagónico en su trama específica y vínculo con otros ámbitos es producto de una construcción social en la que se aloja una existencia heterogénea y contradictoria no inteligible desde el círculo teórico de la reproducción de impronta europea al que refería anteriormente.

Para estudiar las formas de la pedagogía de la memoria retomamos, entonces, la escuela en tanto una construcción social que acumula una historia institucional y social, lo que le da existencia cotidiana. Desde este lugar, diremos que la noción que formula Jelín (2002) sobre los gestores de la memoria nos permite examinar de manera privilegiada los caminos recorridos a partir de una institución particular. Nos interesa en este punto de manera especial la mirada histórico-cultural, ya que permite ampliar la concepción sobre cómo entendemos la transmisión de la memoria y apreciar la diversidad de modalidades existentes. Examinaremos esas modalidades que dieron lugar a la Semana de la Memoria en el Colegio Universitario Patagónico como forma singular de conmemorar y estudiar el pasado reciente en los tres planos que propone Rockwell para abordar la cultura escolar, especialmente en la coconstrucción.

El primer plano es una mirada de *larga duración* para recuperar las continuidades y rupturas; el segundo es la *continuidad relativa*, idea que retoma de Heller (1977) para reflejar temporalidades y espacialidades de la historia cultural, y, por último, la *coconstrucción cotidiana* que tiene como proceso y unidad básica de análisis la actividad y “apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y a trabajar con los objetos culturales de ese espacio” (Rockwell, 2018, p. 182).

Mirar la trama escolar desde estos tres planos nos permite ver las coordenadas que operan en la pedagogía de la memoria del Colegio Universitario Patagónico y enriquecer las investigaciones en clave regional que aquí impulsamos. Como se ha señalado anteriormente, la pedagogía de la memoria se enriquece desde el pensamiento, la reflexión sistemática, acción y producción con características singulares en la enseñanza de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror que, desde una mirada pedagógica, se pregunta qué, cómo y para qué enseñar generando contrapuntos y confrontaciones con el discurso pedagógico tradicional.

En este sentido resulta pertinente la idea de movimientos en la pedagogía que formula Korinfeld (2013) para pensar cómo se va conformando esta corriente pedagógica.

Un movimiento refiere a los dilemas sobre qué representar a partir de la progresiva inclusión de la subjetividad del estudiante —proceso que permite identificación y transferencia— para hacer posible la acción pedagógica, ya que los significantes del pasado son interpretaciones y reinterpretaciones que se realizan desde el presente, en función de ciertas expectativas y proyectos de futuro. Por otro lado, en el lazo pedagógico la afectación es mutua. En este sentido, pensar al docente como gestor de memoria implica evidenciar la subjetividad y su experiencia de vida —e inscripción de memorias— en aquellos procesos que enseña dentro de un formato escolar.

En cuanto al movimiento vinculado con las características de la transmisión de pasados complejos signados por el horror, recuperamos los aportes que formula Raggio (2021) en el campo de la pedagogía de la memoria respecto a los vínculos de la juventud con el pasado, las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones. En este sentido, la pedagogía de la memoria busca producir subjetividad mediante la transmisión reflexiva para que las y los estudiantes puedan dar cuenta de su experiencia en el presente a partir de experimentar el pasado e imaginar el futuro. Ese dar cuenta, en palabras de la autora, es que “la transmisión lograda se produce cuando el movimiento es en espiral, y la palabra circula de generación en generación, no de modo lineal, sino que va y vuelve” (Reggio, 2021, p. 260) y significa el reconocimiento de la institución escolar como productora de subjetividades.

Otras coordenadas claves para el problema de investigación de este proyecto son la de juventud y subjetividad. Para pensar la trama de relaciones escolares intersubjetivas resulta esclarecedora la mirada de Korinfeld (2013):

Preguntar por la subjetividad es preguntar por los sujetos, no es individual ni colectiva; atraviesa esa disyunción y se constituye -se construye y se produce- en el dominio de los procesos históricos y diversos de producción de sujetos. Nos referimos a lo subjetivo como singularidad atravesada por situaciones y épocas; es decir que los acontecimientos sociales, políticos y culturales configuran a los sujetos y son configurados por ellos. Las situaciones y los acontecimientos comprenden el transitar-habitar las instituciones y la participación más o menos activa de los sujetos en cada momento de su vida. La subjetividad está atravesada por los modos históricos de la representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para conformación de los sujetos aptos para desplegarse en su interior, enunciados ideológicos, representaciones del

mundo, lógicas de la identidad. La subjetividad es cultura singularizada, así como la cultura es subjetividad. (p. 102)

Por lo expuesto, examinar la complejidad de la producción de subjetividades vinculada con la transmisión del pasado reciente en clave regional implica considerar los procesos de subjetivación como momentos constitutivos de los sentidos y significaciones que rompen con miradas lineales de la juventud, permitiendo historizarlas y contextualizarlas.

Asimismo, resulta necesario expresar cómo entendemos la juventud. Margulis y Urresti (1996) destacan el carácter simbólico del concepto juventud, sosteniendo que no es un mero signo, no es una representación simbólica separada de las condiciones materiales que la producen y significan. Por ello, afirman que *la juventud es más que una palabra*. Tal como explica Manzano (2010), “el concepto juventud implica una compleja polisemia, que es preciso estabilizar desde el comienzo”. A partir de allí, diremos que, en un sentido general, la juventud es el devenir subjetivo —y toda su complejidad— de la persona a lo largo del ciclo vital. En síntesis, es una categoría sociocultural construida, históricamente situada, inmersa en relaciones de poder y con interseccionalidades en clase, género, territorio, estilos culturales, entre otros (Bourdieu, 1990; Feixa, 1996; Margulis, 1996; Margulis y Urresti, 1998; Chaves, 2005, 2010, 2019). La juventud como categoría también produce sentidos, dado que resulta una identidad agentiva, cambiante y flexible (Kropff, 2008) y se encuentra atravesada por el adultocentrismo (Seca, 2020)¹².

Kruger (2016), por su parte, ha desarrollado amplios estudios referidos a la politicidad de las prácticas juveniles, en tanto estos son sujetos centrales de la identidad nacional y la ciudadanía que egresa de las escuelas. Al ser esta la institución socializadora obligatoria, los estudiantes son protagonistas de los debates que los interpelan en tanto *generación*. La autora explora una perspectiva sociocognitiva e histórica sobre las invenciones de “la juventud”, ese oscuro objeto de deseo que, sin ser más que una palabra —como hemos explicado anteriormente—, ha jalonado del siglo XX al XXI la producción de ese “proyecto común” que los Estados nacionales materializan. Justamente por eso, se pregunta por la politización de los jóvenes, un comodín poliforme que desde arriba —por los proyectos estatales— y desde abajo —sobre la acefalía de la crisis

¹² Las conceptualizaciones sobre *juventudes* forman parte del trabajo que realizamos con el Grupo de Estudios sobre Juventudes, Tramas y experiencias en Patagonia, del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (IESyPPat) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNP.

argentina del 2001— se juega en las luchas, siempre políticas, por definir el sentido de ese proyecto que somos (Kriger, 2016, p. 18). Por este motivo, retomamos su invitación para comprender esa insistencia de “lo político” en el ámbito escolar, incluso en su negación¹³.

Un elemento que es necesario recuperar respecto a las juventudes es el que propone Rascovan (2013), quien explica: “Sus cualidades no forman parte de una esencia joven, sino que se construye en un *entre*”, y son efectos de los procesos inter e intergeneracionales como factores que producen identidad y diferencia (p. 38). Posicionarse desde una mirada desustancializadora sobre las juventudes implica, en palabras de Chaves (2009), producir conocimiento situado sobre esta condición social e histórica, atendiendo a los clivajes de género, clase y las particularidades del territorio.

Por último, es necesario aclarar las nociones de *historia reciente* e *historia regional*. El concepto de historia reciente no agota su definición en su denominación, es decir, el estudio del pasado próximo. Inicialmente, se abocan a su estudio la sociología y la ciencia política; sin embargo, hacia fines de la década del 90, la historiografía incorporó el pasado reciente como objeto de estudio. Acordamos con la definición en torno a este objeto que construyen Franco y Levin (2007), quienes al respecto explican:

Se trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. De un pasado que irrumpe imponiendo preguntas, grietas, duelos. De un pasado que, de un modo peculiar y característico, entreteje las tramas de lo público con lo más íntimo, lo más privado y lo más propio de cada experiencia. De un pasado que, a diferencia de otros pasados, no está hecho sólo de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. Se trata, en suma, de un pasado “actual” o, más bien, de un pasado en permanente proceso de “actualización” y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades. (p. 37)

Por su parte, Franco y Lvovich (2017) señalan algunas vacancias y una suerte de agenda futura sobre el campo. Al respecto, señalan que es preciso multiplicar los estudios

¹³ Los discursos que instalaron la apoliticidad de la juventud tuvieron como contrapunto la lectura propuesta por Rosanvallon (2007). Este autor, contrario a la idea de una declinación de lo político, tan en boga en los 90, reflexiona sobre las “mutaciones de la democracia” en las cuales emerge una ciudadanía no pasiva, sino muy activa: reactiva, que protagoniza un tipo de ejercicio democrático no institucionalizado, ligado con las expectativas y decepciones de la sociedad —frente a la corrupción de los regímenes políticos, en especial— (p. 37).

que dan cuenta de cambios y permanencias en las lógicas burocráticas y de las múltiples formas de interpretación entre el Estado y la sociedad civil:

Conocemos aún poco de las instituciones como las universidades en el camino de salir de lugares más transitados como en el énfasis en lo clandestino y la verticalidad del aparato concentracionario para atender más a las burocracias estatales, a las prácticas regulares que gobernaron diversas instancias y niveles represivos, a las continuidades de muy largo plazo sin las cuales los fenómenos dictatoriales serían ininteligibles. (p. 207)

A su vez, se reconoce aquí la validez operativa del concepto historia regional para comprender objetos de estudio en los que resulta central la escala de observación y no la delimitación previa del espacio. Esta perspectiva tiene una validez epistemológica que busca diferenciarse de la historia derivada de límites jurídico administrativos, a favor de inscribir aquello que estudia en contextos más amplios. En otras palabras, son las interacciones sociales, económicas, políticas e identitarias las que delimitan el espacio para concebir la región como “sistema abierto” y dinámico, y no de manera anticipada en las fronteras de una provincia, localidad o paraje.

El conocimiento empírico respecto a las lógicas de actuación del régimen militar en diferentes niveles muestra variaciones en las escalas provinciales, municipales y locales (Canelo, 2016). De modo que el desarrollo de investigaciones en clave local permite visibilizar actores, tramas sociales y lógicas poco analizadas que revelan múltiples aspectos sobre las modalidades, prácticas, circuitos y efectos de la represión estatal, poniendo en tensión cronologías y formas canónicas de interpretar procesos históricos del pasado reciente que la escuela incorpora en su cultura escolar.

Anticipamos ya que el Colegio Universitario Patagónico se fundó en el año 1982 después de sesionar el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales durante el conflicto del Atlántico Sur. Consideramos que no puede omitirse la historia de vida de docentes que fueron contemporáneos a los procesos que enseñan, ya que el análisis de cada casa de estudio en su propia lógica y contexto y la comprensión de su *cultura escolar* no puede omitir las historias de vida de aquellos docentes que son veteranos de guerra o sobrevivientes del terrorismo de Estado y, por lo tanto, contemporáneos a la fundación del colegio.

Rodríguez (2014), en *Universidad y Dictadura*, contribuye decisivamente a pensar nuevos problemas de investigación. La reconstrucción de trayectorias

profesionales de intelectuales, rectores y funcionarios permite recuperar la participación civil, vinculaciones y alianzas con élites y militares locales; las relaciones que establecieron esos rectores con los ministros nacionales y la circulación en redes más amplias de intelectuales, investigadores y pensadores nacionales; los cambios y las continuidades de ideas y personas en el periodo inmediato anterior (1974-1975); y, por último, las formas específicas que asumió la represión en cada universidad. Entonces, ¿cómo aborda el Colegio Universitario Patagónico un pasado que la estructura desde sus orígenes?

Por todo ello, estas nociones de cultura escolar y pedagogía de la memoria, transmisión y juventud, historia reciente y regional servirán de marco teórico-conceptual para el desarrollo de esta tesis.

Pertinencia de la problemática

En primer lugar, esta tesis busca abonar a la comprensión dialéctica compleja entre los movimientos educativos centrales —formas hegemónicas de escolarización y tradiciones educativas y culturales diversas que las atraviesan— y aquellos que la confrontan en múltiples escalas espacio-temporales. Por otro lado, la elección de mirar la escuela durante el periodo 2015-2019 permite comprender momentos singulares del movimiento social en contexto de negacionismo, relativismo y avanzada neoliberal que enunciamos inicialmente.

Igualmente, la reconstrucción de esta experiencia pedagógica nos permite abrir un diálogo entre las narrativas que se producen en el ámbito escolar —con temporalidades, testimonios y escalas de análisis propias— y aquellas interpretaciones escritas en clave nacional para transmitir el pasado reciente. La vacancia señalada en apartados precedentes respecto a la historia regional reciente y la investigación educativa son significativas. Asimismo, al visibilizar la existencia de modalidades alternativas para abordar el pasado reciente en distintos formatos escolares se forja un camino posible para desarmar discursos promotores de relatos homogéneos y lineales sobre la historia reciente. Los recorridos académicos previos a esta tesis, fundados en la docencia y en la investigación del pasado reciente y la historia regional, reivindican la pertinencia del objeto de estudio.

Finalmente, la enseñanza de la historia reciente encontrará caminos significativos al recuperar la historia regional. En tanto productoras de subjetividad, las escuelas pueden construir propuestas situadas y, principalmente, significativas al expresar todo aquello que está “en juego” al momento de establecer líneas de trabajo sobre cómo enseñar la historia reciente y las memorias asociadas con dicho periodo. Por las razones expuestas, conocer las experiencias de docentes y estudiantes en clave regional es una manera de profundizar los estudios referidos a la pedagogía de la memoria.

Objetivo general

Contribuir a los estudios sobre pedagogía de la memoria desde un enfoque situado que considera las posibilidades que ofrece la historia patagónica para transmitir el pasado reciente y las apropiaciones que realizan del mismo los estudiantes del Colegio Universitario Patagónico en Comodoro Rivadavia durante el periodo 2015- 2019.

Objetivos específicos

- Examinar los intereses fundantes y orígenes socio históricos del Colegio Universitario Patagónico en el marco de la guerra del Atlántico Sur.
- Dilucidar los fundamentos en el uso escolar de la historia local para construir narrativas sobre el pasado reciente.
- Reconocer supuestos y experiencias que se dan entre la propuesta educativa y los modos del ser joven que habitan en el Colegio Universitario Patagónico.

Hipótesis

- El Colegio Universitario Patagónico se fundó desde un paradigma respecto al territorio estrechamente vinculado con la defensa de la patria en el marco de la Guerra de Malvinas, que buscaba exacerbar el nacionalismo.
- La cultura escolar del Colegio Universitario Patagónico contiene, ya desde sus inicios, diferentes elementos que tensionan los discursos y sentidos fundantes

como fue el inicial ingreso restringido, abriendo camino a una profunda actividad interna orientada a democratizar los espacios de gobierno escolar.

- Las narrativas construidas en la cultura escolar del Colegio Universitario Patagónico respecto al pasado reciente son impulsadas por gestores de la memoria como experiencia contra hegemónica en un periodo de desmantelamiento de los programas educativos orientados al fortalecimiento de la memoria colectiva.
- Las escuelas siguen siendo un espacio de sociabilidad política genuina que podemos ofrecer como docentes.

Metodología

Por lo expuesto, podemos decir que las preguntas de investigación planteadas en la sección problema fluctúan entre las prácticas locales y las políticas estatales, entre lo institucional-estatal y las identidades-subjetividades dadas en una cultura escolar determinada. Nos interesa evidenciar lo particular y singular respecto a la experiencia de la Semana de la Memoria en el Colegio, sin por ello construir una muestra representativa y generalizable. Se consideraron los componentes de las prácticas locales de la escuela y las políticas estatales, la tensión entre lo prescripto y lo que ocurre efectivamente al momento de conmemorar la historia reciente, tensión que interesa sostener a lo largo del análisis recurriendo al enfoque cualitativo etnográfico, aspecto de la estrategia de análisis desarrollada también en ese apartado.

Las instituciones educativas tienden a producir (y acumular) documentación. El desempeño dentro de la escuela nos facilitó conocer el lenguaje institucional, los mecanismos de producción de esos documentos, las trayectorias y usos de los mismos. La selección del corpus busca dar cuenta de la polifonía que caracteriza al problema planteado anteriormente, por ello explicitamos la combinación de archivos con los que hemos decidido trabajar.

El impacto de las tecnologías en la producción histórica, el llamado “giro digital” (Caimari, 2017), implica atender al impacto de las tecnologías digitales y los cambios en la construcción de archivos y corpus, así como las modalidades de consulta y acceso. En el Museo Nacional del Petróleo relevamos imágenes inéditas correspondientes a esos momentos donde la alianza cívica, eclesíastica y militar de la zona es captada en actos o

rondas de prensa dentro y fuera de la institución. Al respecto, compartimos la propuesta de Lobato (2002), quien afirma: “La imagen fotográfica permite un acercamiento socio histórico al pasado y puede ser examinada críticamente” (p. 36).

A su vez, a partir de la condición de docente del Colegio Universitario Patagónico, contamos con un voluminoso archivo documental escrito, sonoro y audiovisual relacionado con las modalidades de transmisión del pasado reciente durante el periodo 2015-2019. Dicho registro consiste en crónicas departamentales e interdepartamentales, disposiciones y normativa interna desde el momento de su fundación, que se encuentran en la secretaría del colegio.

Por otro lado, recuperamos las actas de sesiones correspondiente al año 1982 del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales, realizando copias para el archivo de la escuela de todas esas memorias y crónicas de los encuentros de rectores. A su vez, el proyecto de creación del Colegio —un cuadernillo hojas oficio escrito en máquina de escribir de más de 100 folios— fue digitalizado para preservar su conservación. Esta versión digital permite que sea una fuente de consulta y, así, disponer de un documento clave sobre los orígenes de la institución. Asimismo, realizamos una serie de entrevistas a los fundadores del Colegio —cuyo análisis ha sido socializado en diferentes actividades de producción y divulgación académica (2019-2021) y publicado en revistas especializadas—, a estudiantes y a integrantes del equipo directivo que estuvieron a cargo de la gestión del colegio durante los años que se propuso analizar esta tesis.

Por su parte, La documentación institucional refleja las acciones llevadas a cabo durante el período 2015-2019. Incluye disposiciones y resoluciones de las autoridades de la Universidad y el Colegio, crónicas del Consejo Interdepartamental, actas de reuniones por Departamento, así como publicaciones y comunicados en las redes sociales del Colegio Universitario Patagónico, desde la implementación de la comunicación institucional en dichas plataformas. Gracias al cambio tecnológico mencionado anteriormente, la mayoría de las crónicas y comunicaciones se envían a todo el personal mediante correo electrónico desde la Secretaría.

En lo que respecta a los recursos audiovisuales, contamos con la posibilidad de acceso y consulta a los registros de actos escolares de los ciclos lectivos 2015-2019 realizados por el polo de Audiovisuales de la UNPSJB. En ellos, podemos recuperar palabras alusivas, glosas y discursos centrales, intervenciones de sobrevivientes y

veteranos. Los registros fotográficos de las actividades que se desarrollan en la Semana de la Memoria están disponibles en las redes sociales del Colegio.

En relación con lo anterior, también debemos considerar los cortos escolares, que refieren a ficcionalizaciones producidas por estudiantes, en los años en los que hay registro (Ciclo lectivo 2017 y 2018).

En cuanto a los registros de viajes de estudio, los mismos consisten en fotos tomadas en las visitas a sitios de memoria y memorias de talleres coordinados por el Centro Provincial por la Memoria de Trelew, para cuya dinámica se utilizaron documentos de archivos provinciales del terrorismo de Estado en la región (causas judiciales, fichas de seguimiento a vecinos y vecinas, entre otras) de los años 2017 y 2019.

Por último, contamos con entrevistas realizadas tanto a docentes, colegas abocados a tareas administrativas, como a estudiantes.

Para analizar dinámicas institucionales, normativas y subjetividades de la comunidad educativa, seleccionamos trabajos prácticos, producciones diversas de estudiantes y observaciones de conmemoraciones. Hemos *documentado lo no documentado*¹⁴ (Rockwell, 1980) dentro de la cultura escolar durante el periodo 2015-2019, para, así, analizar modos de habitar lo escolar que desbordan lo escrito y normado (modos de vinculación con la comunidad, expresiones corporales y verbales interclaustrales, entre otras modalidades).

Para analizar estas prácticas, optamos por el enfoque cualitativo etnográfico, que permite conocer y reconstruir *cómo han hecho pedagogizable los diseños y prescripciones escolares (I), sobre qué es importante conmemorar y los fundamentos para el uso de la historia regional (II) y cómo favorece esa pedagogía de la memoria a la socialización política dentro de la escuela (III)*. Atendiendo a estos tres núcleos de preguntas que orientan este proyecto de investigación y el corpus planteado previamente, procederemos a delinear las estrategias de análisis.

I) Para conocer las condiciones que permitieron enseñar de ese modo, realizamos una reconstrucción del proceso mediante el cual logró institucionalizarse la Semana de la Memoria en el CUP, tomando la categoría de *emprendedores de la memoria* que postula

¹⁴ La expresión es de Rockwell: “Dentro de este nuevo contexto, la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado: esta tarea generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y, por lo tanto, igualmente desconocidos”.

Jelín (2017, p. 51) como clave interpretativa de este proceso en una *cultura escolar* singular. La lectura de disposiciones, resoluciones ministeriales, marcos normativos, programas de trabajo y el análisis de un conjunto de entrevistas es un camino posible para poner en evidencia cuáles fueron las condiciones —y fundamentos políticos pedagógicos— que hicieron posibles algunos modos de hacer escuela por sobre otros.

II) A partir de la advertencia de Lahire Bernard respecto a la *descripción* como un momento específico, diferente y previo a la *interpretación* de diversas *observaciones participantes*, recurriremos a las *descripciones densas*¹⁵ que propone Geertz para conocer las formas y fundamentos de aquello que ha sido pedagogizable respecto al pasado regional reciente. Este tipo de descripciones posibilita el establecimiento de la significación que tiene la acción social para los sujetos y, a su vez, conocer el lenguaje empleado para expresarnos tanto de manera individual como social. Los recaudos señalados resultan claves en el proceso de objetivación (Geertz, 1987; Lahir, 2005; Becker, 2016).

III) A su vez, realizamos entrevistas a exdocentes (primer director del CPU), secretaria (se desempeña en el Colegio desde el nacimiento del mismo) y docentes del área de Ciencias Sociales, como Aguiño (exestudiante del CPU y directora mandato vencido) y a L. Lascano (exjefa del Departamento de Ciencias Sociales y vicedirectora mandato vencido). Para indagar en la *circulación, apropiación y resignificación* (Rockwell y Ezpeleta, 1983) durante la transmisión del pasado reciente en el CUP en el marco de la Semana de la Memoria, resulta de interés realizar encuentros con estudiantes en dinámica de taller para favorecer el intercambio y el diálogo. A partir de estos encuentros entre pares, puede ser posible pensar en la construcción de una matriz de datos y definir codificaciones para establecer otras conexiones entre los datos que permita ampliar el análisis.

¹⁵ La expresión, tan difundida en la investigación educativa con perspectiva antropológica, es de Clifford Gertz (1992).

La construcción de un proyecto pedagógico regional

En este capítulo, caracterizaremos el contexto en el que fue concebido el proyecto de creación del Colegio Universitario Patagónico (de aquí en adelante, CUP). Para ello, nos interesa pensar en una continuidad histórica en la que no sea la ruptura el único criterio para organizar preguntas y problemas; en cambio, tendremos en cuenta lo complejo que resulta el marco en el que germinó el proyecto educativo preuniversitario más austral del país, cuyas tareas académicas iniciaron en el año 1983. Esta situación da cuenta de continuidades y cancelaciones del proyecto pedagógico fundante que nos permiten pensar en una periodización diferente sobre el rol de las fuerzas armadas en la región —más allá de lo estrictamente militar—, la impronta de la comunidad salesiana en la historia de la educación de la zona mientras los discursos democratizadores ganaban peso en el ámbito educativo nacional y el Estado reforzaba su presencia en una región que había sido provincializada hacía 25 años.

Sobre los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (en adelante, UNPSJB), fundada en 1980, tiene su sede central en Comodoro Rivadavia (Chubut) y es el resultado de la unificación de diferentes casas de estudios que existían previamente en la región. Las instituciones educativas precedentes fueron tres. La primera de ellas tiene un origen salesiano y arancelado, se trata de la Universidad San Juan Bosco (de aquí en adelante, USJB), fundada en 1962 por la ley 14.557; ese marco legal permitía la creación de universidades privadas y católicas, en las que podían formarse estudiantes que quedaban extramuros de las universidades públicas y laicas. Este proceso es interpretado en líneas generales como el inicio de la crisis del monopolio estatal sobre la educación superior (Lindo, 1984). La segunda institución es la Universidad Nacional de la Patagonia (de aquí en adelante, UNP), gestada a partir de la visita de Lanusse a Comodoro Rivadavia en el marco de la inauguración del Hospital Regional. Instruye al ministro de Educación, Gustavo Malek, crear una universidad nacional, lo que se concreta en abril de 1973 por ley 20.296. El decreto ley promulgado durante el proceso militar se aceleró en el gobierno

democrático del presidente Héctor Cámpora. Por último, se encuentra el Instituto de Trelew, elemento clave para comprender la configuración de la universidad actual con diferentes sedes en la región cordillerana, del Valle y la Península del Chubut. En términos de referencia a la historia institucional, diremos que en 1973 por ley 20.296 se crea la UNP; en 1979 se suscribe el convenio de unificación de la UNP y la UPSJB; hasta que en 1980 se sanciona por ley 22.173 la creación de la UNPSJB producto de la fusión¹⁶.

Al igual que en el resto del país, la política educativa enmarcada en el Plan Taquini permitió proyectar 14 universidades durante la década del 1960. La propuesta tendía a nacionalizar los territorios mediante el ofrecimiento de estudios superiores que estén vinculados con las demandas de la zona, tales como las carreras de ingeniería, minería o aquellos referidos a biología marina en la zona patagónica. Esta política educativa era entendida como una manera de diseminar la cultura nacional mediante la creación de establecimientos que garanticen cierta institucionalización y homogeneización cultural. A su vez, subyace también la intención de retener a la juventud en un supuesto entorno natural en pos del desarrollo regional, mientras en el plano nacional e internacional eran protagonistas de los principales conflictos, luchas y transformaciones sociales. El gobernador Benito Fernández en la creación de la UNP mencionaba que esta era parte de un proyecto que posibilitó “[...] la liberación patagónica de esa suerte de colonialismo interno que nos obliga a dispersar a nuestros hijos fuera del paisaje familiar, del entorno cotidiano, para que puedan capacitar su vocación y mejor servir a la Patria” (Murphy y Carrizo, 2023).

La identidad y cultura institucional de la universidad refleja ampliamente los imaginarios de la Patagonia que circulaban desde la década del 50 y 60, lo que Ruffini (2018) reconstruye en los siguientes términos:

Para el gobierno de Frondizi, la Patagonia constituía un lugar a desarrollar ya que era el escenario adecuado para lograr la autosuficiencia en materia energética y petrolera. En ella Frondizi centró gran parte de su programa desarrollista a través de las denominadas “batallas del petróleo y del acero” como parte de un plan de crecimiento económico más amplio planificado para el sur. La Patagonia quedó incluida entre los ejes de un futuro polo de desarrollo

¹⁶ En 1988, durante un gobierno universitario cogobernado, los representantes en el Consejo Superior aprobaron como fecha de creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco el día 4 de mayo de 1974, debate dado en el marco de la recuperación democrática. En la sección anexo, se encuentra una tabla de elaboración propia que refleja el recorrido institucional que elaboramos en función de la consulta a archivos y fuentes.

y constituyó una parte esencial del impulso desarrollista cristalizando un imaginario asociado a la “Patagonia-energía” o a la “Patagonia recurso”, cuya transformación impulsada por la acción estatal sobre un espacio geográfico que el gobierno nacional consideraba “débilmente argentinizado. (Ruffini, 2018, p. 34)

La existencia en la Patagonia de lugares y espacios con dominio estatal en diferentes grados aseguraba un manejo discrecional de la autoridad y el uso de las fuerzas para dirimir la conflictividad social. Para Ruffini,

[...] si bien no se puede establecer una comparación en magnitud y profundidad con la represión desatada en la última dictadura militar, queda establecida una continuidad notable en los métodos y prácticas utilizados en el Plan Conintes y los que aparecerán posteriormente como parte del universo cotidiano de la lógica oculta y clandestina de la represión estatal iniciada en 1976, que tuvo en el Plan Conintes¹⁷ un antecedente directo. (2018, p. 38)

Entre el plan educativo Taquini y las políticas económicas desarrollistas, en un marco de avanzada represiva oficializada en el Plan Conintes, las concepciones sobre la Patagonia la vinculan como espacio a nacionalizar para lograr plenamente sus funciones productivas, imaginarios que se alimentaban del argumento de la inmadurez y el salvajismo de la región. Es decir, el contexto en el que se funda la universidad encarna un discurso sobre nuestra zona como inmadura y vacía, destinada a ser protegido por el Estado y donde la educación religiosa de tipo salesiana permitió un tutelaje permanente por parte de esta congregación hacia el resto de los sectores sociales. Para Barros y Muriete, “[...] el denominado Plan Taquini sugería crear nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas y orientadas a insertarse adecuadamente en la solución de los problemas de la Argentina del futuro” (2018, p. 201). De este modo, la creación de las universidades o instituciones casas de estudio del nivel superior es vista como una política de desconcentración, descentralización y territorialización. Mediante la regionalización de los estudios superiores se buscaba desarticular las potenciales movilizaciones juveniles en las grandes urbes.

Al momento de avanzar en el estudio de las dinámicas universitarias en diferentes regiones, nos encontramos con una dificultad doble. Por un lado, hay una vacancia

¹⁷ El plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado) fue creado durante la presidencia de Arturo Frondizi para reprimir el conflicto social.

notable en investigaciones en clave regional que arrojen luz sobre las universidades durante el periodo de referencia¹⁸. Por otro, quienes intentamos avanzar en estas áreas también nos encontramos con la necesidad de accionar concretamente para incentivar la preservación de archivos pedagógicos producidos durante la dictadura. Preservar los archivos es una condición necesaria para continuar explorando y estudiando el pasado en nuestro territorio, de modo que acrecentar el corpus analítico de la producción historiográfica educativa es un aporte en ese camino.

La elección de una escala de observación y análisis local suele estar condicionada por la disponibilidad y/o el acceso a fuentes y fondos públicos o privados, provinciales o locales. En este sentido, la débil tradición de rescate de los archivos y consecuente resguardo de la historicidad de lo educativo influyeron en las decisiones metodológicas respecto al uso de fuentes orales y memorias personales. Al respecto, recuperamos la diferenciación que hace Nazar (2010) entre archivos de la represión y archivos de la dictadura. Los primeros comprenden los fondos documentales de las instituciones que actuaron en el funcionamiento represivo, como así también aquellos de las organizaciones sociales que actuaron resistiéndolo, y no solo abordan el período 1976-1983. Los segundos, entre los que se encuentran los archivos y fuentes que aportamos, comprenden un recorte cronológico, una selección de la producción documental generada en el período de la última dictadura militar. En el análisis de las memorias evocadas en las entrevistas realizadas y los documentos hallados, se destacan las actas que patentizan el intercambio entre rectores mientras transcurría la guerra de Malvinas cada vez que sesionaba el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales, teniendo registro de tres encuentros nacionales, y el Proyecto educativo de creación del Colegio donde los mandatos elitistas fundantes de la institución aparecen de manera contundente¹⁹.

Estos procesos de crecimiento institucional en el ámbito educativo en la región entre mediados de la década del 70 y principio de los 80, resultantes en buena medida de alianzas entre intelectuales, sectores conservadores y diferentes sectores de las fuerzas, implican observar que el estudio de memorias universitarias enmarcadas en la historia de

¹⁸ En eventos académicos, se han divulgado recientemente algunos avances sobre la creación de universidades a escala regional, tal es el caso de los avances presentados en el marco de las Jornadas académicas *El 73 a debate. A 50 años del retorno del peronismo al gobierno*, sobre la Universidad de Mar del Plata, fundada durante ese año.

¹⁹ Por lo expuesto, no quedan agotadas las posibilidades indagatorias de este y otros senderos de análisis, razón por la cual se encuentra a disposición en anexos la entrevista completa y tres actas del Consejo de Rectores de la Universidad Nacional del periodo 1982.

la educación argentina durante los años correspondientes a la última dictadura permite visibilizar responsabilidades y escribir una historia que actúe intencionalmente sobre el entramado de la desmemoria (Kauffman, 2021)²⁰, entramado del que participan responsabilidades intelectuales, corresponsabilidades, consentimientos, y silencios complacientes. Así, consideramos que para historizar las culturas escolares desde una mirada de *larga duración* es importante desanudar memorias ocultas y olvidos forzados, avalados en gran medida por la impunidad vigente respecto al terrorismo de estado en nuestra región.

Franco y Lvovich (2017) señalan que es preciso multiplicar los estudios que dan cuenta de cambios y continuidades en las relaciones sociales y las múltiples formas de interpretación entre el Estado y la sociedad civil:

Conocemos aún poco de las instituciones como las universidades en el camino de salir de lugares más transitados como en el énfasis en lo clandestino y la verticalidad del aparato concentracionario para atender más a las burocracias estatales, a las prácticas regulares que gobernaron diversas instancias y niveles represivos, a las continuidades de muy largo plazo sin las cuales los fenómenos dictatoriales serían ininteligibles. (p. 207)

Hay consenso en señalar que durante la última dictadura cívico-militar hubo una reestructuración de la educación en el nivel superior, expresada en el control ideológico y una fuerte represión tanto a docentes como estudiantes (Da Silva Catela, 2010; Izaguirre, 2011; Rodríguez, 2015; Millán y Seia, 2019). El análisis que hicieron los intelectuales que acompañaban al régimen sobre el sistema universitario nacional y las “excesivas” matrículas de estudiantes, carreras e instituciones llevó a un recorte presupuestario que afectó a las universidades de manera directa, tal como expresan los rectores en sus encuentros y plenarios, así como un crecimiento de las matrículas de ingresantes y estudiantes en universidades privadas. También disminuyó el presupuesto nacional destinado a lo educativo en los otros niveles, y los rectores de las casas de estudios que gestionaron durante el régimen tuvieron trayectorias profesionales muy singulares en función de cada contexto institucional.

El conocimiento empírico respecto a las lógicas de actuación del régimen militar en diferentes niveles muestra variaciones en las escalas provinciales, municipales y

²⁰ La expresión refiere a quienes no asumen los compromisos pedagógicos y responsabilidades durante la última dictadura cívico-militar.

locales, escenario ampliamente estudiado por Canelo (2005, 2008, 2013, 2015), entre otros investigadores. De modo que el desarrollo de investigaciones en clave patagónica permite visibilizar actores, tramas sociales poco analizadas que revelan múltiples aspectos sobre las modalidades, prácticas, circuitos y efectos de la represión estatal, poniendo en tensión cronologías y formas canónicas de interpretar procesos históricos del pasado reciente.

Tal como hemos anunciado, la Universidad Nacional de la Patagonia presentó ciertas particularidades en sus primeros años de funcionamiento al ser creada en el marco de la gestión “montonera” de Jorge Taiana. Del trabajo de archivo realizado, la tapa del diario local al momento de inaugurarse la ciudad universitaria en nuestra comunidad evidencia la presencia contundente de fuerzas eclesiásticas, una mujer con tapado de piel, y jefes militares con sastrería/uniformados junto a civiles. La misma permite ilustrar el complejo contexto histórico en el cuál comienzan las actividades de la UNPSJB. En al menos los primeros 10 años de funcionamiento, la cultura institucional estuvo fuertemente atravesada por estos poderes. Si la guerra de Malvinas permitió reposicionar en el espacio público a estas alianzas conservadoras durante un breve periodo de tiempo, diferentes instituciones —como nuestra universidad— fueron salvoconductos donde las fuerzas y los sectores religiosos se mantuvieron, con mayor o menor fuerza, de forma regular. Actualmente es la única universidad con nombre salesiano.

Ilustración 1. Tapa del diario *El Patagónico* (6 de abril de 1982)



Fuente: Hemeroteca disponible en Biblioteca UNP.

La tapa del diario corresponde a la prensa local *El Patagónico* del 6 de abril de 1982 y, si bien tiene como noticia central la muerte del soldado M. Almonacid —aspecto sobre el que volveremos en las secciones siguientes—, en la parte inferior puede leerse “Universidad iniciase el curso 1982”; en el copete que acompaña el titular también puede leerse:

En un formal acto académico cumplido ayer en el edificio concluido de la futura ciudad universitaria, se produjo ayer la apertura del ciclo 1982 de la Casa de Altos Estudios. Entre las altas autoridades asistentes, el Obispo de Comodoro Rivadavia, monseñor Argimiro Moure, los representantes de la intendencia —Alfonso Walsh, sec. de gobierno— y del Comando de la Novena Brigada de Infantería —teniente coronel Querubín Raso— entre otras autoridades locales.

En las líneas previas, reseñamos que los campos de la historia reciente y regional tuvieron un crecimiento desperejo y sostenido desde la transición democrática, tanto en la producción historiográfica como en las reflexiones metodológicas sobre su objeto y sujeto de estudio. En sus respectivas agendas comienzan a delinearse algunas vacancias; entre ellas, referíamos a cuestiones de áreas y problemas, disponibilidad de archivos, periodizaciones renovadas y escalas de análisis posibles para delinear las investigaciones futuras.

Una de las marcas de origen de la conformación profesional del campo de estudios del pasado reciente estuvo vinculada con el estudio de la dictadura militar y las formas represivas desplegadas en la sociedad. El análisis de la trama cultural, las agencias estatales y las modalidades o prácticas que fueron posibles entre la sociedad civil, los intelectuales, las instituciones educativas y las áreas de ejecución que posibilitaron el gobierno (en el sentido amplio) en regiones australes del país es un campo a enriquecer con investigación empírica. La Universidad Nacional de la Patagonia forma parte de las 16 universidades nacionales fundadas entre 1971 y 1973. En el proceso de su creación podemos reconocer dos tendencias históricas: la primera de ellas está asociada a la impronta que instalaron las instituciones educativas precedentes de la localidad; la segunda refiere a las dinámicas sociopolíticas regionales y nacionales. En esta sección, las reseñaremos brevemente, para avanzar en la sección siguiente sobre las singularidades de la oferta educativa que ofrece el Colegio Universitario Patagónico.

Como hemos dicho, funcionaron tres instituciones educativas con anterioridad a la UNPSJB. La primera de ellas tiene un origen salesiano y arancelado, se trata de la Universidad San Juan Bosco, fundada en 1962 en un proceso interpretado en líneas generales como el inicio de la crisis del monopolio estatal sobre la educación superior (Lindo, 1984). La segunda institución es la Universidad Nacional de la Patagonia gestada a partir de la visita de Lanusse a Comodoro Rivadavia en el marco de la inauguración del Hospital Regional. Instruye al ministro de Educación crear una Universidad Nacional estableciendo para tal fin una Comisión Promotora, que se concretó en abril de 1973 por ley 20.296. El decreto ley promulgado durante el proceso militar se aceleró en el gobierno democrático del presidente Héctor Cámpora, es decir, entre el retorno del peronismo al gobierno y la llegada de la última dictadura cívico-militar. Por último, el Instituto de Trelew. En términos de referencia a la historia institucional, diremos que en 1973 por ley 20.296 se crea la UNP; en 1979 se suscribe el convenio de unificación de la UNP y la UPSJB, entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Obispado de Comodoro Rivadavia; hasta que en 1980 se sanciona por ley 22173 la creación de la UNPSJB. La tapa del diario compartida previamente se refería a ese momento.

En cuanto a las dinámicas sociopolíticas regionales, nacionales y globales, es necesario referir al contexto de profunda movilización que tiene la juventud y el movimiento estudiantil durante las décadas del 60 y 70, y que quizás el momento de mayor visibilidad a escala global haya sido el Mayo Francés, dándole la agencia transformadora a todo el conjunto escolar que ya tenían trabajadores y campesinos (Hobsbawm, 1999).

El Cordobazo, así como los procesos de movilización de Trelew que tuvieron su momento más álgido en el '72, son hitos que evidenciaron el rol que estaban ocupando jóvenes y estudiantes en los momentos de mayor conflictividad social en Argentina. En Comodoro Rivadavia y Trelew también estaba presente parte de esta juventud trabajadora y estudiantil que se organiza para luchar por demandas asociadas al derecho a la educación y el cuestionamiento a la estructura académica verticalista y salesiana. La participación activa de los contingentes juveniles del peronismo dentro de la región da cuenta de un amplio repertorio de prácticas con diferentes grados de politicidad que traspasan lo estrictamente político partidario (Murphy, 2020).

Estudios como los de Muriete y Barros (2010, 2018) o Villafañe (2016) permiten afirmar que desde 1971 los estudiantes de Comodoro Rivadavia reclamaron por las

condiciones en que estudiaban utilizando diferentes repertorios de acción y lucha que fueron radicalizando. Inicialmente, vía presentación de notas internas en los establecimientos educativos de carácter arancelado y salesiano. Luego, se movilizaron por la ciudad ocupando el espacio público con el apoyo de diferentes sectores, tales como familias o sindicatos. Posteriormente, extremaron medidas tomando y ocupando físicamente las instalaciones de la USJB. Por último, iniciaron una huelga de hambre. La intervención desde el poder central que recibió la casa de estudios salesiana y privada generó un marco alentador dentro de la sociedad para la creación de la Universidad Nacional.

Otro elemento significativo de las dinámicas regionales y nacionales está dado por el impulso estatal. En el informe presentado en el marco del Programa de Evaluación Institucional Permanente (PEIP) del año 2002, Baeza explora las relaciones del Estado como agente de desarrollo regional, demostrando a través de la documentación y reglamentación que la UNPSJB desde sus inicios sostuvo esta impronta progresista en la región. Los gobiernos dictatoriales que se sucedieron entre las décadas del '60 y '70 en nuestro país mantuvieron como voluntad expresa la de asociar las universidades, la educación y el desarrollo a los postulados de la Seguridad Nacional, bajo una perspectiva que se consideraba modernizante respecto a las universidades. Baeza (2002) explica que, según estos ideólogos, la descentralización y regionalización del sistema universitario permitiría el desarrollo y crecimiento económico de las provincias (p. 14), razón por la cual indagaron exhaustivamente en las características productivas de la región y las profesiones que se ajustaban a esos requerimientos. Por último, es necesario mencionar que las nociones y significados de desarrollo fueron mutando en la medida que se modificaron los escenarios locales, regionales y nacionales.

Sobre los elementos de constitución identitaria en el proceso de fundación de nuestra Universidad, Barros y Muriete (2018) explican que la movilización estudiantil de la región buscó dislocar el discurso de la Patagonia al que referíamos anteriormente como un lugar inmaduro, despoblado y poco desarrollado al desplazar los reclamos de tipo institucional - administrativos hacia otros de mayor peso, como políticos e ideológicos, que apuntaban contra la autoridad religiosa o bien cuestionaban abiertamente el carácter arancelado de la educación. Los autores plantean que el Plan Taquini tiene de fondo un sentido de la Patagonia como espacio a nacionalizar para lograr plenamente sus funciones productivas: “El denominado Plan Taquini sugería crear nuevas universidades,

independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas y orientadas a insertarse adecuadamente en la solución de los problemas de la Argentina del futuro” (Barros y Muriete, 2016, p. 17).

Carrizo (2019) explica la transformación de nuestra Universidad desde sus inicios salesianos a su posterior carácter nacional. Al respecto, señala: “En el contexto del proyecto autoritario entre 1966 y 1973, las universidades nacionales de más larga tradición, definidas como ‘motores de desarrollo’ pasaron a ser consideradas ‘monstruos sobredimensionados’”. Las medidas gubernamentales buscaron detener el crecimiento de la matrícula y su concentración en los centros urbanos y por ello se buscó fundar universidades en otras regiones. De esta forma, caracteriza tres modelos universitarios que funcionaron en la segunda mitad del siglo XX en Comodoro Rivadavia. El primero, impulsado por la universidad salesiana, promovió una educación técnica con criterio universitario para la explotación petrolífera. El segundo, impulsado desde mayo a julio de 1974 por la Universidad Nacional de la Patagonia, buscaba brindar una educación universitaria donde el destinatario era el pueblo de toda la región austral. Por último, desde 1979 el modelo de la universidad debía estar al servicio del desarrollo de la región patagónica y defender su soberanía. Se unificaron las casas de estudios privadas y salesianas de la ciudad, en este tercer modelo. Allí es donde nos situaremos para analizar la matriz identitaria del Colegio Universitario Patagónico que hace posible la Semana de la Memoria, objeto de esta tesis.

Estudiar las dinámicas de las instituciones universitarias en dictadura requiere abordar problemas que contienen diferentes derivaciones, tales como las trayectorias profesionales de rectores o las redes institucionales sobre las que se sostienen las gestiones, entre otros. Al respecto, en la introducción del dossier *Universidad y Dictadura*, se destaca la importancia del análisis de cada casa de estudio en su propia lógica y contexto para pensar nuevos problemas. Entre ellos, podemos nombrar la participación civil a través de la reconstrucción de trayectorias profesionales de rectores y funcionarios, así como sus vinculaciones con élites civiles y militares locales; las relaciones que establecieron esos rectores con los ministros nacionales —como la experiencia que aquí analizamos que permitió inaugurar nuevas casas de estudios en un contexto de terrorismo de Estado, ajuste financiero en educación y guerra con Inglaterra— y la circulación en redes más amplias de intelectuales, investigadores y pensadores nacionales —como los viajes que hicieron a otros preuniversitarios—; los

cambios y las continuidades de ideas y personas en el periodo inmediato anterior (1974-1975); y, por último, las formas específicas que asumió la represión en cada universidad (Rodríguez, 2014).

Sobre las particularidades que presentó en sus primeros años de funcionamiento la Universidad Nacional de la Patagonia durante 1974-1983, buscamos reflexionar y brindar nuevas evidencias empíricas que den cuenta del problema del acompañamiento brindado por amplios sectores sociales a la dictadura militar argentina en sus primeros momentos y, a su vez, comprender y reconstruir en esa trama de alianzas elementos propios de la matriz fundante de nuestra casa de estudios. A partir de la consideración de los orígenes sociohistóricos —e intereses fundantes— del CUP en el contexto de la guerra del Atlántico Sur, es válido preguntarse si la posibilidad de gestionarlo estuvo más vinculada a la tendencia de territorialización estatal u obedece a un contexto de nacionalismo y racismo extremo evidenciado durante la Guerra de Malvinas. Es decir, ¿el colegio se crea por el objetivo de territorializar la política desarrollista hacia la región o por el afán geopolítico nacionalista que venía de la guerra de Malvinas y la dictadura y que encontraba en los antiguos Territorios Nacionales redes sobre las cuales sostenerse?

La dictadura militar implicó rupturas, represión y experiencias traumáticas, pero no para toda la población (Lvovich, 2017). Por ello, no toda la comunidad vivió aterrorizada ni se sintió amenazada por el poder militar; sin esa comprensión, resulta imposible avanzar en el campo de la investigación histórica que aquí ofrecemos. Para Lvovich, mientras la vida cotidiana de segmentos de la localidad se desarrolló bajo el signo del terror, la tortura y la desaparición, para otros, la normalidad fue la pauta. En ese sentido, compartimos con el investigador la propuesta de evitar el abuso imperialista de la pregunta por la resistencia o la complicidad para indagar en otras derivas y claves de análisis. Es necesario considerar el peso de las rutinas, la indiferencia, las representaciones de larga data no ligadas de un modo lineal a la política, sino a referencias que aún resultan oscuras. Resulta, entonces, indispensable iniciar investigaciones que permitan comprender la dimensión de la cotidianidad durante el pasado reciente en regiones donde aún no se ha explorado el peso y los efectos de la última dictadura.

En la imagen que se reproduce a continuación, aparecen las fuerzas armadas y eclesióásticas, mientras ambas casas de estudios, la nacional por un lado y la privada por el otro, funcionaban de manera simultánea. Aquí, podemos ver en el centro y portando lentes ahumados, entre el hombre que luce uniforme blanco y el civil alto, el rector Dr.

Lino Marcos Budiño; el sacerdote con la faja morada de obispo, según los datos recabados, es Monseñor Picchi, quien fue la autoridad eclesiástica cuando se dio el conflicto y toma de la universidad católica por parte de los estudiantes.

Ilustración 2. Autoridades de la Universidad San Juan Bosco



Fuente: Archivo Museo Nacional del Petróleo.

La escasez de fuentes disponibles nos llevó a recurrir a la búsqueda de testimonios. En ese camino, logramos entrevistar a Walter “Bebe” Quiroga Salcedo, quien participó activamente de la fundación del Colegio. El entrevistado nació en la provincia de San Juan en el año 1942, completó sus estudios de grado en la Universidad Nacional de La Plata en el Profesorado de Letras, en 1969. Se desempeñó como docente de diferentes colegios secundarios del cordón platense; también se destacan el Sagrado Corazón de Jesús y el Colegio Carlos N. Vergara. En la matriz fundacional de la institución que venimos reconstruyendo, es una figura decisiva. Llega a la ciudad de Comodoro Rivadavia promediando la década del ‘70 para incorporarse a la Universidad Nacional de la Patagonia durante la gestión del Ing. Silvio Grattoni, nombrado por el Poder Ejecutivo Nacional como rector. En contraposición con las investigaciones que dan cuenta de una politización y militancia activa en la zona durante la década del 60 y 70 (Murphy, 2020; Binder), el docente entrevistado refiere a la juventud setentista desde una mirada oblicua con fuertes sesgos adultocéntricos que minimizan la politicidad y la

organización desarrollada por los estudiantes durante el conflicto por la Universidad Nacional:

En general, yo notaba que el peligro era que aplicaran el mismo criterio que aplicaban en las universidades más politizadas que la nuestra, para interpretar hechos que habían nacido al calor de otros entusiasmos. La muchachada de acá tuvo una reacción contra los salesianos, quizás porque ellos (los salesianos) manejaron mal algunos conflictos... Una de las cosas que nos cansó era aclarar que no confundieran, era más sencilla la cosa aquí, había muchas posturas, pero en una politización menor. (Quiroga Salcedo, 2021)

Respecto a la primera experiencia institucional de la universidad, hemos indicado que tenía funciones especiales en diferentes regiones, con un diseño que implicaba la presencia de sedes. En ese marco, entre 1977 y 1981, regresó a La Plata y, tras la unificación de la UNP con la exuniversidad privada y salesiana, Walter “Bebe” Quiroga Salcedo retornó a Comodoro Rivadavia, en donde ocupó cargos docentes y de gestión universitaria, posiciones a las que pudo acceder por su rol de intelectual conservador. Trabajó en el proyecto de creación del Colegio Universitario Patagónico y, durante los primeros años de vida del mismo, como directivo y docente, hasta 1985. Respecto a sus inicios en la Universidad Nacional de la Patagonia, comenta:

Yo vine a Comodoro Rivadavia desde La Plata en la gestión del primer rector de la Universidad Nacional de la Patagonia, antes de la fusión de las dos casas de altos estudios, aunque la privada solo funcionaba en Comodoro Rivadavia; ni nos imaginábamos en esa época la posibilidad de la fusión. Silvio Grattoni vino con el decreto de su designación abajo del brazo. (Quiroga Salcedo, 2021)

Resulta destacable en el fragmento precedente el reconocimiento del Ing. Agrónomo Silvio Grattoni como primer rector, figura designada por el Poder Ejecutivo Nacional bajo la forma de “organizador”. El ingeniero Grattoni suele estar invisibilizado en los relatos sobre los orígenes de la UNP, ya que se destaca como primera figura a Sorrentino, sacerdote nombrado por la dictadura. En este punto, es válido preguntarse junto a Carrizo (2019) ¿qué rector reivindicar en los orígenes de nuestra universidad?

En el fragmento siguiente, pueden apreciarse algunos elementos sobre el interventor y sus facultades para el nombramiento de colaboradores afines durante la gestión universitaria:

Cuando volví a Comodoro, fui primero secretario académico y posteriormente participé de la Comisión. Me comentaron que el licenciado Sorrentino, ya designado por el Poder Ejecutivo Nacional, se bajó del avión con un equipo de 8 asesores y los nombró secretarios, después se enteró de que no podía nombrar esa cantidad, tenés que adecuar tus designaciones al presupuesto que ya tenés, se pueden hacer cosas, pero de manera encuadrada en la normativa vigente, lo económico limita mucho, entonces hizo una purga y quedaron 3 o 4, en eso renunció el secretario académico y me designó al saber que yo había estado previamente. Por eso volvimos, estuve un año. Este rector era muy capaz, pero quizás demasiado autoritario, yo intento ser justo, pero lo cierto es que me harté y me fui, y al poco tiempo nació el CUP. [...] Tanto la universidad local como la posible creación de un colegio que iba a significar un gasto resultaba apoyado por el momento, entre el fin de la guerra y la reunión de octubre del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales. A partir de esa iniciativa latente, el licenciado Norberto Sorrentino nombró una comisión integrada por 4 decanos de las facultades de Ingeniería, Naturales, Económicas y Humanidades y el único que no era decano era yo, me nombraron para integrarla porque había sido previamente secretario académico y había renunciado, y tenía cierta experiencia docente en instituciones de nivel medio. (Quiroga Salcedo, 2021)

Por ello resulta de utilidad la nota del historiador Lvovich para pensar la figura de Quiroga Salcedo:

La cuestión acerca de las relaciones entre dictadura y sociedad no pueden responderse sin atender centralmente a los modos en que las políticas estatales fueron recibidas y procesadas por las distintas clases sociales y según criterios etarios, de género y regionales, además de las distintas identidades políticas de la población. (Lvovich, 2020, p. 126)

A continuación, se recupera un fragmento de la entrevista que arroja luz sobre el procesamiento o encausamiento de estas orientaciones cuando se indaga por el contexto de autoritarismo en el que se desplegaron las actividades institucionales y pedagógicas:

NA: —Previo a la renuncia suya, los autores refieren a que en ese contexto se vivía un fuerte autoritarismo, incluso en lo pedagógico, en nuestra casa de estudios, ¿usted comparte esta lectura desde su experiencia en la secretaría académica y luego en la fundación del CUP?

WQS: —Hubo aspectos comunes a todo el país. Pero evidentemente las características de nuestra universidad eran muy particulares en contexto dictatorial, con muchos pro y contras, una realidad muy diferente a la de los centros urbanos. Yo creo que se corría el riesgo de interpretar algunos fenómenos como la toma de la universidad privada del 74, a la luz de lo que ocurría allá, en cuyo caso creo que se erraba. Al menos en mi modesta experiencia: vine invitado como docente, y

esta Universidad estaba recién nacida. Por eso me vi en la gestión universitaria sin buscarlo, éramos muy pocos, y a veces trabajamos hasta un domingo, y no desdeñamos teclear los comunicados de prensa, mientras otro barría la oficina. (Quiroga Salcedo, 2021)

El funcionamiento de las universidades durante el terrorismo de Estado se valió de alianzas locales heterogéneas. Carrizo (2019) explica que mediante la acción cívica se debía mostrar la articulación entre distintos actores en defensa de la soberanía, reforzando esa unanimidad en la adhesión a los objetivos de la Junta Militar. Dado que había que consolidar la imagen de las fuerzas castrenses ante la sociedad, se necesitaba de un medio de prensa que diera cobertura y visibilice tanto su accionar materializado aún en los pueblos más recónditos de la Patagonia como la activa y estrecha colaboración con la sociedad civil. De allí que a través de la revista *Cono Sur* podemos observar a la llamada “familia católica” comodorenses (Vicente, 2018) participando junto a las autoridades provinciales y municipales en cada acto patrio desarrollado en el interior de la provincia del Chubut. Sus miembros estaban vinculados con los funcionarios civiles: las distintas fuerzas armadas, el obispo Argimiro Daniel Moure, el director del Liceo Militar General Roca, el rector de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco presbítero Norberto Sorrentino y la Asociación de Reservistas.

De modo que el desarrollo de las actividades de enseñar y aprender en la universidad y el funcionamiento institucional general fue en diferentes dependencias y espacios físicos logrado por guiños y acuerdos. Tal fue el caso del rectorado, gestión posible a través del contacto que tenían con el ingeniero Luzclara, que trabajaba en las fuerzas y que nuestro entrevistado reconstruye en los siguientes términos:

Luzclara había ocupado un cargo como ingeniero civil, no recuerdo si nacional o provincial ... y me dijo: “Por qué no traen siquiera un escritorio y una silla para hacer una ocupación simbólica”. Fuimos a hablar con el delegado y logramos arrancarle media palabra y aceptaron que reforzáramos la presencia. Llevamos a un salón vacío una mesa, una silla y una empleada. Al poco tiempo, cuando vino el primer rector civil, si bien eran designados por los militares, tener un civil era un cambio y lo estábamos esperando. El nuevo rector era un abogado, nos llamó y comentó que iba a crear una nueva Secretaría de Planeamiento. Había pasado el momento más crítico: la Universidad Nacional seguía adelante. Ante ese rector renuncié al poco tiempo, por razones personales, y, al volver en el ‘81, me encontré con que el Rectorado de la Universidad estaba ocupando casi toda la planta baja del exhotel de Turismo. (Quiroga Salcedo, 2021)

Las imágenes de lo juvenil que evoca Walter “Bebe” Quiroga Salcedo son representaciones cargadas de componentes negacionistas en relación con los procesos que atravesaba la sociedad. En su perspectiva, los estudiantes de la zona atravesaban situaciones adversas para concretar el derecho a educarse que nuestro entrevistado no vincula de manera explícita con la lucha de los estudiantes contra las decisiones que tomaba la cúpula de la institución, entre las que se destacan sanciones, prohibiciones para la participación estudiantil, falta de espacios físicos propios y la ausencia llana de una educación científica y de calidad, entre diferentes repertorios de autoritarismo y control pedagógico²¹:

Ese era el desafío: a diferencia de las universidades grandes teníamos una característica delicada: nuestros alumnos trabajaban, en su mayoría. Cuando esto se llevó a cabo [por la creación de la UNP con sedes en diferentes regiones de la Patagonia]... ¡éramos ricos en problemas! No teníamos edificio, hacíamos convenios para que nos cedieran las aulas en horarios vespertinos principalmente, y así empezamos... Pero ¿qué pasaba? Venía bien para los que trabajaban del turno vespertino, en Comodoro dábamos los ciclos básicos en las instalaciones del Colegio Perito Moreno, en las Escuelas Provinciales 1 y 2, también en el edificio del Deán Funes (a pesar de que era privado y que los salesianos eran “competición”). La escasa población estudiantil no daba para dos universidades, sumemos a esto que ya había habido conflictos. (Quiroga Salcedo, 2021)

Las omisiones al nombrar la dictadura, la presencia de la iglesia en la toma de decisiones de la universidad o las negociaciones tanto con civiles como con altos mandos de las fuerzas en la región son maneras de recordar su tránsito por la gestión universitaria, tanto en la UNP como en la UNPSJB, como escindida de la política y el contexto histórico. A su vez, esa manera de habitar la institución modelando perfiles y modos de ser docentes apolíticos continúa siendo una tensión dentro de la universidad, en la que con el transcurrir del tiempo se sedimentó una cultura escolar que presenta fisuras y contratendencias ideológicas —analizaremos estos aspectos en el capítulo 3—.

En síntesis, y apuntando a las trayectorias intelectuales, lo precedente permite compartir las conclusiones de Rodríguez (2014), quien planteó que los rectores elegidos y sus colaboradores estaban lejos de ser personas ajenas a la vida universitaria y exhibieron una importante inserción como profesores e investigadores, siempre del lado ideológico de la derecha conservadora (p. 142), aspecto que retomaremos.

²¹ Para ampliar este tema véase Villafañe (2016).

En la colección *Dictadura y Educación*, obra de tres tomos editada en el año 2018, se explica que el Estado educador tuvo un claro viraje subsidiario tanto por la vía del retraimiento financiero como por la intensificación de terceros coeducadores, preponderantemente asignados a la Iglesia católica, la familia nuclear y sectores privados. Las investigaciones locales suman a esta perspectiva, de la que se nutrió este trabajo (Muriente, 2016; Barros, 2018; Carrizo, 2019)

Los fragmentos de la entrevista aquí analizados permiten agregar que los espacios educativos eran habitados como escindidos de la coyuntura política en cuanto a la tarea pedagógica, pero profundamente vinculados con la gestión universitaria. La carnadura material y simbólica de la dictadura, particularmente en sus vínculos civiles afincados en grupos académicos universitarios, no es un aspecto completamente estudiado. Al respecto, es interesante el señalamiento de Kauffman (1999) sobre el *entramado de la desmemoria* de grupos y figuras que, vinculados al pasado autoritario, continuaron desempeñándose dentro del esquema del cogobierno universitario. El caso aquí presentado es uno de ellos.

Es necesario retomar nuevamente los aportes de Lvovich (2017) a escala nacional y Carrizo (2020) a escala regional, de renunciar a formas binarias y dicotómicas de analizar los repertorios de los diferentes vínculos sociales. Es necesario, también, reposicionarse en esas zonas grises para aprehender los fenómenos de adhesión en los matices de consenso, aceptación o apoyo difuso: “Resulta ineludible renunciar a las perspectivas binarias para analizar las formas intermedias entre el consentimiento y la insumisión” (Carrizo, 202, p. 128). Las diversas políticas o áreas que resultaban objeto de adhesión —mientras otras podrían generar disidencias o simple indiferencia— y los cambios temporales en las actitudes sociales muestran, según Lvovich, que las nociones de consenso y oposición, si bien necesarias como punto de partida para cualquier análisis de la naturaleza que se convoca, son insuficientes (2020, p. 141).

Es probable que la violencia estatal y los procesos de disciplinamiento puedan no haber significado cambios sustanciales en ciertas dimensiones de la experiencia cotidiana en lugares de trabajo y residencia, pero ello no debe traducirse en olvidos y silencios respecto a la diversidad de modalidades de acompañamiento o rechazo. Por lo expuesto, se da cuenta de que la universidad creció en una trama de poderes y alianzas locales que incluyó diferentes mandos de las jerarquías militares. En ese sentido, nuestros orígenes institucionales están sujetos a debate.

El proyecto fundante del CUP

La creación del Colegio Universitario Patagónico se ubica en el viraje subsidiario expresado en el ajuste financiero propio de la última dictadura sobre el ámbito educativo, agravado por la economía de guerra de Malvinas y las Islas del Atlántico Sur. El Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CRUN) sesiona tres veces durante el año 1982 en la sede central del Ministerio de Educación: 4 de mayo, 6 de octubre y 15 de diciembre. De estas sesiones participan delegados militares y autoridades universitarias civiles. En representación de Patagonia participa el Lic. Norberto Sorrentino, sacerdote y rector de la naciente Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En las actas de dichas reuniones encontramos elementos sustanciales respecto al clima de guerra en el que sesionaron y un amplio repertorio de acciones concretas impulsadas por cada casa de estudios a favor de la misma²².

El acta de la primera plenaria, que consta de 32 folios, refiere expresamente al contexto de guerra. Con la presencia de periodistas nacionales e internacionales en una suerte de ronda de prensa, el ministro de Educación Dr. Cayetano Licciardo refiere al uso legítimo de armas y a los fundamentos religiosos del conflicto. El temario propuesto por el director del CRUN tiene que ver fundamentalmente con aspectos financieros: el Instituto de Crédito Educativo (ICE) y un Programa de Recursos Humanos vinculado a la capacitación de docentes. Se da lectura a la *Declaración relativa al conflicto de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del sur* redactada por el rector de la UBA. Tiene 8 puntos y se invita a adherir a los presentes; entre ellos, se destaca la gratitud por “la sangre vertida con generosidad”, además de la siguiente locución: “Rogamos a Dios infunda fortaleza en el pueblo argentino para afrontar con valor la injusta agresión”.

La política del ministro, según expresa el acta, está orientada a “restablecer la autoridad del docente” e invita a que el funcionamiento de las universidades sea como si ya estuviera constituido el régimen legal normalizador. En este sentido, se cuestiona la autonomía y libertad de cátedra, y se niega la legitimidad de las demandas estudiantiles

²² El archivo de actas se encuentra disponible en la biblioteca del Consejo Interuniversitario Nacional. Última revisión: 6/3/2022.

con la siguiente alegación: “Que la juventud sea incitada a jerarquizar los valores”, con lo que se desalienta de alguna manera la organización estudiantil.

Ya con la prensa fuera del recinto, el rector de nuestra universidad repudia varios aspectos de la declaración leída, pero centralmente que en la misma no haya un agradecimiento explícito a los comandantes en Jefe del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea, además de que no haya sido convocado a escribir el documento. Por ello, propone modificar el temario sobre el Instituto de Crédito Educativo y el Programa de Recursos Humanos, y mociona, en cambio, detallar las acciones que ha realizado cada universidad desde el 2 de abril. Con el acuerdo de los rectores reunidos, se detallan las acciones realizadas. Entre estas, se producen publicaciones diversas, conferencias con temáticas vinculadas a la geopolítica desde cátedras como la “Perito Moreno” o con especialistas, aportes monetarios y campañas de financiamiento entre las que se destacan la donación de días de trabajo, en una amplia lista de repertorios que buscaban dar gestos de apoyo y solidaridad, entre otras que señalaremos a continuación.

La Universidad de Tucumán buscó fortalecer los ánimos ante la adversidad, realizaron publicaciones de geopolítica, incitaron la creación de un monumento y el cambio de nombre del edificio, confeccionaron audiovisuales sobre las invasiones inglesas “para demostrar que se puede vencer” e impulsaron prácticas de tiro al blanco dentro del predio de la universidad. A su vez, todos los medios de comunicación social que disponían se utilizaron para enfervorizar a la población. Desde la Universidad de Buenos Aires y Tandil, emitieron bonos solidarios, publicaron libros y brindaron ayuda material. Catamarca y Comahue realizaron actos para expresar el fervor del sentimiento y agregaron que pretendían que cada trabajador pueda hacer un aporte equivalente a un día de trabajo. También la Universidad de San Juan impulsó la acción de donar parte del salario tanto de docentes como de no docentes, sumado a conferencias y cursos sobre los fundamentos históricos y jurídicos respecto a las islas. La Universidad de Comahue también expresó estar gestionando becas para estudiantes de las Islas. Por su parte, desde la Universidad Nacional de Río Cuarto expresaron que conocen la región por la labor de algunos profesionales en la zona del archipiélago y nombraron acciones de solidaridad concretadas similares a las de otras universidades. Las casas de estudios de Salta, Jujuy y Corrientes manifestaron que por razones obvias han suspendido festejos y actos de colación de grado, y también impulsaron conferencias, tal como se desarrolla en las otras casas de estudio. Al igual que otras universidades, Misiones cuenta con un banco de

sangre y las donaciones de parte del sueldo de los trabajadores. Las universidades de Lomas de Zamora y Cuyo realizaron actos de apoyo y solidaridad, así como divulgación y emisión de programas de TV, dispusieron de dos plazas para malvinenses que quieran estudiar y la donación equivalente a un día de haber también se realiza al Fondo Patriótico. El rector de La Pampa sintetiza en su intervención que las acciones de adhesión, difusión y apoyo de cada universidad han sido extensivas en todo el país. La universidad del Litoral agrega que desde el 1 de mayo de 22:00 a 22:30 por radio universidad se reza el Santo Rosario para las familias con concurrencia de fieles al rectorado.

La Universidad de Cuyo considera, al igual que otros rectorados, la necesidad de hacer alianzas con universidades de Hispanoamérica para ampliar el conocimiento respecto a las Islas. También la Universidad de San Luis creó una red solidaria articulada entre los gobiernos provinciales y obispos, brindando misas a la comunidad. Resultan destacables las acciones que prevén en la isla vinculadas con el desarrollo posterior del archipiélago en materia de oceanografía, pasturas y manejo de ovinos en la isla. La Universidad Tecnológica Nacional también detalla donaciones y conferencias realizadas. Rosario propone usar los fondos de la Obra Social y donarlos al Fondo Patriótico. La Universidad Nacional de La Plata agrega a las acciones enumeradas que nombraron “2 de abril” a la biblioteca de la Facultad de Medicina.

Desde la Subsecretaría de Ciencia y Técnica de la presidencia de la Nación se hizo saber al CRUN que el listado de docentes e investigadores de la temática Malvinas debería estar a disposición en caso de ser requerida su colaboración para apoyar operaciones bélicas. Se sugiere que las publicaciones sean bilingües en pos de fortalecer las alianzas con otras instituciones educativas del continente. También participa de esta primera plenaria el presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, quien acompaña lo dicho en la sesión.

El rector de la Universidad de la Patagonia, Lic. Sorrentino, expresa:

Para la Universidad esto se está viviendo de un modo muy particular. Toda la comunidad universitaria se puso al servicio de las FF. AA. y casi, inmediatamente, al día siguiente de la recuperación de las Islas, hubo un pedido formal de Fuerza, pero también de las otras Fuerzas, respecto a la participación de especialistas de la Universidad en estudios de suelos, para que dieran un informe a través de muestras de suelos, y estudian algunas realizaciones de tipo estratégico que

deberían hacerse en las Islas. También solicitaron la presencia del rector, en su calidad de sacerdote, para que ayudara en la atención de la tropa y de los oficiales y suboficiales, sobre todo en la Semana Santa y los fines de semana posteriores. Junto con eso hubo una acción continúa, sobre todo en la cátedra abierta Perito Moreno²³ en su curso de Geopolítica para esclarecer fundamentalmente ante el público en general, el significado de lo que estaba sucediendo. Destacar el espíritu que pudo comprobar en los viajes que hiciera a las Islas, tanto en los oficiales, suboficiales, como en la tropa.

Ha encontrado varios docentes que son oficiales de FF. AA. y están prestando servicios allí y también a varios estudiantes de su Universidad que se encuentran en las Islas. Son muchas las dificultades en la región: la dureza del clima, la precariedad de las casas, hubo una nevada, el viento es constante. Hay que vivir con el fin de prepararse para esta defensa que no se sabe en qué momento y en qué forma puede suceder. Y —señala— en el hombre o población patagónica hay una duda: que no suceda, después de haber recuperado militarmente las Islas, lo que sucedió con la Patagonia, que se ganó militarmente después de la Campaña del Desierto y todavía no se ha ganado políticamente. Como universitarios, es necesaria una adecuada conducción, por el pensamiento, formar una nueva conciencia, y que todo el país viva y comprenda que estamos en guerra, no solo la Patagonia, que está preparándose permanentemente en medio de una tensa situación, con alarmas rojas y amarillas. No se trata de un simple simulacro, estamos en guerra, se está viviendo ya una contienda con serio derramamiento de sangre. Destaca también que hay acciones de gran arrojo y valentía por parte de los oficiales argentinos. Los estudiantes prestan apoyo en todo lo que pueden hacer respecto a preparación de primeros auxilios, y también en previsión de un eventual ataque al Continente, que, a su entender, no se puede descartar. (Actas del CRUN, 4 de mayo de 1982)

Finalmente, la sesión giró en torno a dos ejes. Por un lado, en cuanto a la guerra y las acciones a realizar, el cuerpo de rectores acuerda constituirse en sesión permanente y acuerda intensificar la labor de esclarecimiento en todas las universidades del país y las del continente americano, compartiendo información y publicaciones. No pudo concretarse la audiencia con Galtieri en la sede del Comando en Jefe de Ejército a fin de transmitir las acciones de ayuda, la posibilidad de la reunión también aparece en el acta que venimos analizando. Por otro lado, la cuestión presupuestaria; sobre este aspecto el rector Sorrentino de la UNPSJB interviene, expresando que nuestra región no está ganada

²³ “La creación de la cátedra de geopolítica Francisco P. Moreno en junio de 1980 es a partir de una demanda del Círculo de Egresados de la Escuela de Defensa Nacional (Carrizo, 2019b). El curso, que contó con el asesoramiento del teniente coronel Justo Eriberto Aubel y que se presentaba como una formación de posgrado inédita para la región, se proponía replantear la visión del espacio geopolítico. Este tipo de formación se vinculaba a los denominados ‘Cursos Regionales de Defensa Nacional’, en donde las fuerzas armadas articularon acciones con las Universidades” (Rodríguez, 2015, en Carrizo, 2019, p. 17).

políticamente —solamente el triunfo fue militar con la Campaña del Desierto— y que es necesario reforzar la presencia de las fuerzas ante un eventual ataque, fuerzas con las que colabora activamente.

La segunda reunión plenaria del 6 de octubre —ya concluida la guerra— también se concreta en la sede del Ministerio de Educación, con rectores de las 25 universidades que integran el CRUN; a su vez, participan representantes de la Organización de Estados Americanos. En esta segunda plenaria, los rectores tienen un almuerzo con Bignone con la intención de plantearle algunos problemas del área universitaria. El acta posee 25 folios y el tema central es la cuestión presupuestaria, los cupos y arancelamientos, así como el sistema de créditos. Ya concluida la guerra, los rectores reclaman inmediata respuesta por parte de Hacienda para aprobar la planta docente. La situación financiera de las universidades es crítica, y las previsiones presupuestarias son las más bajas desde 1960. Los rectores intercambian pareceres sobre cómo afrontar esta situación y piden al ministro de Educación que tome cartas en el asunto en relación con su par de Hacienda. La disminución en la participación relativa del sistema universitario dentro del presupuesto general de la Nación es una dificultad concreta. Al respecto, expresan que la cuestión de fondo es política. Los rectores reclaman que el proceso de normalización requiere fondos. Al momento de tomar la palabra, Sorrentino señala:

Junto al planteo político tiene que realizarse un planteo geopolítico o regional y subrayarse la necesidad de dar prioridad a las regiones patagónicas y misioneras. Añade que la Universidad tiene una planta muy reducida y que se trata de una universidad muy especial formada por la conjunción de tres casas de estudios si a la educación no se le da la posibilidad de realizar la tarea de reactivación del sur argentino mal podría hablarse de reactivación patagónica. (Actas CRUN, 6 de octubre de 1982)

Sumado a la espinosa cuestión presupuestaria, el CRUN debate respecto a la formación de Centros de Estudiantes, y se crea una comisión pequeña que regula a partir del criterio de la libre asociación. El rector de nuestra Universidad participa en la escritura de dicha reglamentación (folio 75).

Las ponderaciones sobre la región sur que se mencionan en el marco del conflicto son una clave de análisis sobre los imaginarios construidos en relación con las condiciones —y posibilidades— de la región. El rector lo expresa, ante el resto de sus pares, en los términos de “reactivación”, aspecto que se vincula con los imaginarios de

zona a “desarrollar” que venimos caracterizando desde el inicio de este trabajo. De modo que los hallazgos resultantes de la investigación permiten diferenciar tendencias influyentes en la matriz histórica reconstruida, en las que se combinan perspectivas en las que se caracteriza a la zona como a “desarrollar”, territorio a “proteger” y nacionalizar mediante diferentes medidas.

Considerando los testimonios, Walter “Bebe” Quiroga Salcedo recuerda aquellas reuniones de Rectores en las que tiene gran incidencia la Guerra del Atlántico Sur en la región. También se hace alusión a que la gran mayoría de las universidades cuenta con una oferta educativa universitaria. En ese sentido Salcedo, en una reunión de rectores que se desarrolla en la Universidad de la Patagonia y a la que asiste el ministro de Educación, se plantea la posibilidad de contar con un Colegio Preuniversitario, para el cual es necesario contar con el presupuesto para su funcionamiento

La tercera plenaria, y última del año, se lleva a cabo los días 15 y 16 de diciembre. El acta consta de 35 folios. Para ese entonces, la comisión creadora del Colegio ya estaba en funcionamiento, ya que el 8 de diciembre se eleva el proyecto de creación del CUP, mientras que el 29 de julio de 1983 se avala dicho proyecto mediante disposición en el Expediente 52.406/82. El proyecto del Colegio Universitario Patagónico es un documento de 109 folios, elevado al ministro por el rector Lic. Norberto Sorrentino, al cumplirse tres años de la unificación de la UNPSJB, con una iglesia que había logrado sortear la disputa con los estudiantes —en relación con el conflicto que había devenido en la toma de la USJB por su parte— y reposicionarse en claustros y ámbitos de gobierno universitario. En el índice del documento, encontramos las notas de elevación del anteproyecto y la versión final, los responsables o autores intelectuales del diseño, los fundamentos, los propósitos, las características de la unidad académica, la estructura completa del plan de estudio, el perfil del egresado y la titulación, así como los objetivos generales del plan. En las secciones siguientes del mismo documento, encontramos los cuadros y gráficos sobre ciclos, asignaturas y carga horaria total, los objetivos y contenidos mínimos de cada asignatura, como así también la carga horaria prevista para cada caja curricular. Por último, hacia el final, está el régimen de cursado, los recursos humanos y físicos y los costos de implementar dicho proyecto, aspecto no menor considerando que en las actas del CRUN revisadas la cuestión presupuestaria generada por el régimen es una dificultad expresada, con mayor o menor énfasis, por todos los rectores.

El documento contiene un diagnóstico sobre la enseñanza media en la región y hace alusión a varias falencias, entre las que se destacan dificultades para acceder a las carreras de grado y la heterogeneidad de los cursos, señalada como un estorbo para garantizar “un compás adecuado al saber universitario”, subrayando:

La formación integral, humanista y su responsabilidad de argentino y patagónico, ante Dios, ante sus semejantes y ante la Patria [...]. Esta Universidad Nacional está instalada en una región verdaderamente singular. Su clima hostil, sus fuertes vientos, la aridez de su suelo, sus temperaturas rigurosas que cristalizan el frío invernal, localidades de escasa población y distantes entre sí, alejadas por miles de kilómetros de la Capital Federal, caracterizan esta región hasta hace no mucho como zona de conquista. (Proyecto de creación del CUP, 1982)

Las percepciones de habitar una “zona desértica” se complementan con los imaginarios de amenazas extranjeras, por lo que fundar instituciones y establecimientos se traduce en una manera de defender la patria, un marco donde los discursos y prácticas racistas se profundizan, especialmente con la comunidad chilena. En este punto, es interesante el planteo de Lorenz (2010) respecto al litigio en el Canal de Beagle, que implicó una militarización²⁴ de la vida en zonas patagónicas desde 1978. Al respecto, el historiador explica:

La propaganda dictatorial acerca de la subversión primero y el clima de aprestos bélico contra Chile de fines de la década del 70 potenciaron prejuicios xenófobos, reforzando la idea de que los habitantes del país trasandino eran sospechosos, peligrosos, espías y /o traidores. (Lorenz, 2010, p. 138)

El conflicto de Beagle de 1978 implicó, para la zona patagónica, el refuerzo del antagonismo con el país limítrofe, con la presencia cotidiana de militares, potenciando sentimientos patrióticos en zonas de frontera donde los residentes de Chile habitan el territorio, ya sea por lazos familiares, por ser hijos de residentes, en matrimonios mixtos, por situaciones propias del mundo del trabajo temporal de las zonas rurales, o bien por migraciones forzadas o exilios políticos producidos por el golpe de Estado de 1973 al gobierno de Allende.

²⁴ La militarización de las vidas implica cierta familiaridad con la conformación de planes de evacuación, oscurecimientos y prácticas de evacuación ante la eventualidad de una guerra con Chile o lo que posteriormente fue la Guerra en las islas del Atlántico Sur.

En sintonía con este aspecto, Carrizo (2020) avanza en el estudio del consenso que impulsó desde la Patagonia la revista *Cono Sur*. El conflicto con Chile derivó en el control y posterior expulsión de pobladores chilenos de Comodoro Rivadavia, y en la creación de esa revista en tanto medio de comunicación dispuesto a alinearse con los objetivos del régimen en nombre de la defensa de la soberanía nacional. La revista implementó una serie de estrategias discursivas que apuntaban, por un lado, a interpelar a jóvenes conscriptos y sus madres y, por otro, a visibilizar la acción cívica implementada por las Fuerzas Armadas en la región en un marco de nacionalismo orientado a lograr un total control territorial. La preocupación por la falta de “argentinidad” de la Patagonia es alarmante para estos funcionarios, quienes, a su vez, colaboran activamente en la construcción social del consenso que permite cubrir de legitimidad al régimen:

Comodoro Rivadavia se levanta como la principal ciudad, al sur del Rio Negro [...] si esta determinante ciudad no irradia las fuerzas que aseguren la raíz de nuestra soberanía argentina en las mentes de sus jóvenes, mal podremos contrarrestar el efecto multiplicador del accionar propagandístico de otros países [...] es necesaria una clara y actualizada conciencia geopolítica. (Carrizo, 2020)

El nacionalismo exacerbado más la cuestión religiosa fueron claves para establecer un Estado terrorista. Por eso, es peculiar la fecha en la que se eleva el proyecto del Colegio, el 8 de diciembre, fecha en la que, según la tradición católica, fue preservada del pecado original la virgen. Al respecto, el rector señala al inicio del documento:

En el día de la fiesta de la Inmaculada Concepción, hace exactamente un año, inaugurábamos entusiasmados las amplias instalaciones de nuestra Ciudad Universitaria. Éramos intuitivamente conscientes del valor que encerraba este edificio en el próximo y lejano futuro patagónico. Pero no podíamos adivinar entonces los nuevos niveles de significación que impondrían, apenas unos meses después, los incidentes del Atlántico Sur. (Proyecto de creación del Colegio Universitario Patagónico, 1982)

Ilustración 3. Firma de la escritura de tierras del km 4, de la UPSJB a la UNPSJB. De izquierda a derecha: Lic. N. Sorrentino, monseñor Dr. Argimiro D. Moure y escribano mayor de Gobierno del Chubut Esc. Francisco Gómez



Fuente: Archivo del Museo Nacional del Petróleo.

Desde 1955, cuando el Estado re configura la política desplegada en las zonas que habían sido Territorios Nacionales, se genera una modelización de las identidades con ciertas singularidades en las que el patriotismo y los valores tradicionales asociados a la familia y el cristianismo resultan claves. Desde 1973, con la exacerbación de las violencias políticas, insurreccionales e institucionales hasta comienzos de la década del 80, cuando la dictadura y las expresiones regionales de la misma decaen, podemos ver cómo se vio acompañada de estrategias diferentes —como las institucionales— que buscaban construir legitimidad. Es decir, ya no solo hablamos de que estos sectores no denunciaban o luchaban contra el terrorismo, sino que lo acompañaban abiertamente; por ello, los estudios e investigaciones que parten de escalas de análisis regionales permite analizar casos locales y aproximarnos a la densidad y complejidad del periodo. Al respecto, Jelín y Del Pino (2003) sugieren indagar —y ampliar investigaciones— en las relaciones establecidas entre los actores sociales comunitarios entre sí y con los de “afuera”, especialmente centro del país y del poder.

El CUP continúa siendo el Colegio de oferta educativa preuniversitaria más austral del país. Desde su fundación en el año 1983, pudo sostener algunas marcas de

origen que permitieron construir una cultura escolar con ciertas singularidades que permiten impulsar propuestas educativas originales. En las líneas siguientes, expondremos las principales y su vinculación con las marcas de época en la que se gestó el proyecto educativo.

La comisión que estuvo abocada al diseño y esbozo general del proyecto del Colegio comenzó a funcionar durante la última dictadura. En este sentido, son destacables al menos dos elementos: el primero de ellos es que las universidades nacionales cuentan con colegios secundarios y, en muchas de ellas, hay más de uno como es el caso de la UBA y la UNLP. El segundo elemento que favorece indirectamente la posibilidad de crear un colegio es, como venimos reseñando, el escenario geopolítico en el que se encontraba la región, ya que las autoridades nacionales realizaron varias visitas durante y después de la Guerra de Malvinas, estableciendo alianzas con el poder local, es decir, con intelectuales conservadores, sectores de la iglesia y comunidad salesiana.

En ese marco, podemos decir que el Colegio se crea administrativamente durante la última dictadura y comienza su funcionamiento con el retorno de la democracia. Son estas huellas de origen lo que lo vuelven un caso interesante para construir una historia regional y reciente, que pueda pensar estos procesos desde periodizaciones diferentes, tal como proponemos al inicio de este trabajo.

Al respecto, es clave resaltar que la presencia de símbolos religiosos, cruces y vírgenes en la entrada de la universidad, así como la impronta que dejó tanto la gobernación militar como la guerra de Malvinas son algunas de las derivas y claves de análisis que tenemos que considerar. En la transición democrática, la desacralización en las instituciones aparece en forma tardía, puesto que la iglesia mantuvo su presencia — más o menos explícita—. A su vez, el control de los militares motoriza las dinámicas y relaciones sociales de la región en una perspectiva de larga duración que no tiene que ver ni única ni centralmente con la guerra de Malvinas o la dictadura, o incluso de manera más remota con la gobernación militar. La fuerza castrense deja marcas en la ciudad que se traducen en edificios y espacios físicos tanto en el centro como en otros puntos de la ciudad, nombres de calles, espacios verdes y de ocio, como jardines, plazas, escuelas y barrios.

El ministro de Educación de la Nación, Cayetano Licciardolo²⁵, ofreció al rector de la Universidad Norberto Sorrentino —designado desde Buenos Aires por el Poder Ejecutivo Nacional— la posibilidad de crear un colegio. En una región que era percibida como “vulnerable”, podemos entender esta política desde un lugar más cercano a los objetivos del gobierno autoritario de acción cívica que del crecimiento de la educación pública. El licenciado Sorrentino, quien ocupaba el cargo en ese momento, aceptó la propuesta y se contactó con el decano de la Facultad de Humanidades, Romeo Cesar, para conformar la comisión del proyecto, el cual debía ser presentado obligatoriamente el 12 de diciembre de 1982. A partir de ello, le encomendaron a Walter “Bebe” Quiroga Salcedo —quien se desempeñaba como secretario académico después de haber ocupado diferentes cargos durante las gestiones tanto de la UNP como de la UNPSJB— elaborar una propuesta de colegio: él lo recuerda con la expresión: “soñó un colegio”²⁶.

La resolución para crear una Comisión de Creación del Colegio Universitario Patagónico que elabore el proyecto del Colegio, n.º 506/82, fue ampliada por la resolución n.º 507/82, coordinada por los licenciados Romeo César, Arturo E. Canero y Luis A. Ochoa, el contador Luis D. Stefanelli y el profesor Walter O. Quiroga Salcedo. En dicha comisión, colaboraron la Unidad de Pedagogía Universitaria y docentes de diversos departamentos convocados para esta tarea. Romeo Cesar y Walter Quiroga Salcedo se encargaron de realizar las conexiones necesarias para conformar lo que sería la comisión creadora del proyecto del colegio, recurriendo a los contactos que tenían con otras universidades, producto de sus trayectorias profesionales como docentes. En esa comisión, trabajaron representantes de todas las facultades de la sede Comodoro Rivadavia.

La foto que se reproduce a continuación fue tomada por la prensa local al inaugurarse el primer ciclo lectivo del CUP. Son un total de 12 fotos que se encuentran en el Archivo Nacional del Petróleo; en ellas aparecen las aulas, algunos docentes, la tecnología del momento y algunos rosarios que se encontraban en todas las aulas por encima del pizarrón.

²⁵ Ministro de Educación del 22 de diciembre de 1981 a diciembre de 1983

²⁶ La expresión surge de la entrevista realizada durante el mes de noviembre del 2021.

Ilustración 4. Walter “Bebe” Quiroga Salcedo



Fuente: Archivo Nacional del Petróleo.

Los rasgos distintivos del Colegio forman parte de su diseño institucional original, que sigue nutriéndose de experiencias de enseñanza y aprendizaje singulares como las que analizaremos en el capítulo 3. Entre esos rasgos, se destacan el perfil humanista y preuniversitario, su dimensión media y la vida departamental, que constituyen marcas de origen que distinguen la propuesta del Colegio y son sostenidas en el tiempo, aunque no ajenas a las disputas por su sentido que es reactualizado a la luz de los nuevos paradigmas educativos, las leyes y debates que atraviesan a la educación en general y la escuela en particular.

Quiroga Salcedo explica que cuando le dijeron “soñó un colegio” procuró poner en valor su experiencia docente en la ciudad de La Plata, así como nociones de la gestión escolar propias del nivel medio, de manera tal que logró establecer cuatro rasgos bien definidos:

Entonces me atreví a poner algunas condiciones en pro de ese proyectado colegio universitario, y no me arrepiento de haberlas puesto. Una vez que tuvimos el bosquejo mayor, definimos que sea preuniversitario, es decir, que prepare para la universidad, no tenga salida laboral, cuando se optó por un colegio humanístico, no significa, como algunos creyeron, que preparara para esa facultad, sino que elevara el nivel de visión y preparación general, una mayor formación del futuro universitario. (Quiroga Salcedo, 2021)

Otro elemento significativo asociado a su experiencia docente en grandes ciudades —como el cordón sur platense— tenía que ver centralmente con el volumen medio de estudiantes, es decir, la cantidad de vacantes disponibles por curso sugerida para garantizar propuestas de trabajo pedagógico de calidad:

El segundo punto fuerte del diseño del CUP fue que sea de dimensión media, tanto en el número de divisiones por año, como por la cantidad de alumnos en cada división. Un rector y todo el equipo docente, por muy bueno que sea, no puede conocer y atender los problemas de un colegio gigante, conviene que tenga dimensión media. El tercer punto, se centra en que en cada aula se respete la cifra recomendada de 25 alumnos por división [...]. Si se necesita que no haya 50, sino 100, bueno, que se creen más divisiones y que se apruebe el correspondiente presupuesto de manera previa. (Quiroga Salcedo, 2021)

La dimensión media del Colegio refería a su tamaño. No se buscaba generar un Colegio que cubriera la demanda local de matrícula, puesto que la problemática de la ciudad ha sido históricamente la falta de vacantes, sino que pueda ofrecer una propuesta formativa cuidada. Al respecto, se propuso una cantidad de 25 estudiantes por división, cantidad de estudiantes por curso que se sostiene desde el inicio de sus actividades. La posibilidad de aumentar el número de divisiones está sujeta a que en el presupuesto se autoricen nuevas designaciones docentes. Sobre este último punto, el entrevistado explica:

[...] sobre mi experiencia en la plata que comente anteriormente, que en cada aula se respete la cifra que no la inventé yo, sino que la leí cuando estudie didáctica general, 25 alumnos por clase. Cosas simples, aplicar en la realidad lo que se proponía y recomendaba en la pedagogía y teorías educativas modernas. (Quiroga Salcedo, 2021)

A su vez los docentes tienen que contar con una dedicación horaria que emule las dedicaciones simple, semiexclusiva y exclusiva, propias de las diferentes facultades, de modo tal que sea posible dedicarse ampliamente a la tarea de enseñar, planificar, investigar y trabajar conjuntamente con docentes de otras disciplinas.

Otro punto fuerte del diseño era la actividad departamental, y un régimen laboral de los docentes que evita al llamado “profesor taxi”. Un docente, para poder subsistir, se ve obligado a tomar muchas horas por semana, a veces 40 horas, que lo desgastan y agitan, y resulta negativo para la salud y la institución. En el CUP los profesores estaban desde la primera hora del lunes hasta la última del viernes. No era un régimen por hora, sino por cargo. Si al docente se les paga el

equivalente a 30 horas, digamos lo que ganaría tomando esa cantidad en otros colegios, el docente preferiría concentrar su trabajo en un mismo colegio, y en comunidad con los otros colegas en la misma situación. Al principio recurrimos a cubrir los cargos con el equivalente a profesor adjunto dedicación semiexclusiva, hasta que el Ministerio de Educación aprobó los cargos solicitados y debidamente especificados. (Quiroga Salcedo, 2021)

El perfil humanista del Colegio se vincula de lleno con el carácter preuniversitario, es decir, por la finalidad de la formación que ofrecía el plan de estudios. Se buscaba que, más allá de su propia terminalidad, la formación favorezca la continuidad de estudios en el nivel superior.

La vida departamental, por su parte, era una organización académica que preveía la existencia de Departamentos de materias afines. Esta ordenación subsiste hasta la actualidad, y se crearon otros departamentos en función de las actualizaciones que tuvieron los Diseños Curriculares y el nacimiento de nuevas materias u orientaciones en los bachilleratos. Estos Departamentos permiten que la figura del “cargo docente” pueda desarrollar una labor intensa dentro de la institución, participar de reuniones por área, formaciones o capacitaciones internas y coordinar las tareas de enseñanza. Al respecto, resulta ilustrativo el siguiente fragmento:

Yo ponía la imagen metafórica de la cocina, no puedo pretender que relacione esta materia con otra si los docentes no se lo servimos integrado, no podemos llevar las papas y los fideos, eso se hace en la cocina, y la cocina es la vida departamental, lo tenemos que integrar nosotros. Vieras la cantidad de cosas lindas que se pueden hacer, nos estimulamos entre nosotros mismos, de matemática a historia, y que los docentes fuéramos rotando e integrando, sabiendo que están dando los otros colegas, surgían actividades muy lindas, es algo que agiliza la enseñanza, Educación Física y astronomía en la playa. (Quiroga Salcedo, 2021)

Esa dinámica de trabajo horizontal, participativa y dialógica no solo abre caminos para repensar los modos de ingreso y, en ese sentido, democratizar los diferentes espacios de la escuela, sino que esa característica hace posible la construcción de otras narrativas sobre el pasado reciente, sobre las que profundizaremos en el capítulo 3. Finalmente, el colegio abrió sus puertas el 14 de marzo de 1983 con una modalidad de ingreso restrictivo, hasta que los avances propios de los procesos de democratización en las Universidades nacionales llevaron a repensar las formas de ingreso y las asimilaron a las de las

Facultades, determinando que a partir de 1987 fuera irrestricto y por sorteo público general²⁷.

Durante la década del '90 se recurrió a reducir el presupuesto nacional para disminuir el déficit fiscal, y la educación y la salud resultaron ser los sectores más afectados. La política de transferencia de los servicios nacionales a las provincias se inició en 1961 y tendió luego a convertirse en la política habitual, completándose la provincialización de todo el sistema educativo en la década de 1990.

La política de transferencia de los servicios nacionales de educación básica tiene su origen en la década del '60. Las provincias fueron renuentes a ratificar los convenios en los cuales asumen la responsabilidad de la educación en su jurisdicción. Entre 1968-1970 se derogó la Ley Láinez, lo que implicó que no se pudieran crear escuelas nacionales en las provincias. Posteriormente, se realizó el traspaso unilateral de todos los niveles —menos el universitario—; esto se tradujo en una fragmentación institucional que dejó sin patrones mínimos de funcionamiento a las instituciones y a la comunidad. A partir de allí, las escuelas de mayor prestigio de la ciudad —como la Escuela Perito Moreno— comenzaron una progresiva crisis de la que el Colegio se mantuvo parcialmente aislado. En educación, no se establecieron contenidos mínimos de enseñanza ni criterios para la validación de títulos, no se fijaron pautas salariales básicas ni nuevas formas de financiamiento. Durante 1990, el PEN ingresó en el Senado el proyecto de transferencia de todos los establecimientos —menos los universitarios— sin asegurar a las provincias el financiamiento de lo que se transfiere. Paviglianiti (1991) explica que la transferencia a las provincias se transmitía como una medida de significación clave: se planteaba como equivalente a la democratización del sistema (p. 25). Este escenario es clave para comprender la representación de prestigio que sostuvo el Colegio, por ser la única institución de la ciudad con financiamiento nacional.

La acción subsidiaria del Estado puede construirse por delegación de las responsabilidades generales en la orientación del sistema educativo sobre otras instancias menores que no pueden asumirlas, con lo que el funcionamiento del sistema del sistema público se atomiza y queda librado a unidades menores de muy distintas posibilidades y recursos. La consecuencia es una mayor fragmentación y desarticulación del sector público. (Paviglianiti, 1991, p. 73)

²⁷ El Colegio continúa sosteniendo una política de ingreso irrestricto mediante sorteo público. Ingresan 75 estudiantes, para el ciclo lectivo 2023 se inscribieron más de 500 aspirantes a una vacante.

Esas condiciones adversas son las que crearon, contrariamente, redes de solidaridad y acuerdos que se tradujeron en modos diferidos de habitar, defender el derecho a la educación y buscar direccionarlo hacia otros sectores sociales. Resulta sugerente la particularidad de aquellos exestudiantes del Colegio que retornan a la institución como docentes, aspectos que se desarrollan centralmente en el presente capítulo 2.

La escuela en la actualidad²⁸

En la actualidad, el CUP sostiene los principios que hemos desarrollado sobre la dimensión media en cuanto a la matrícula de 25 estudiantes por curso, una vida institucional organizada en departamentos que se reúnen de manera semanal y el perfil humanista de quienes egresan sigue siendo el norte de su plantel docente. Los equipos directivos que han habitado el Colegio desde sus inicios han procurado un grado de excelencia educativa en el nivel que resultó un punto de referencia válido para los demás centros de nivel medio. En ese sentido, somos actualmente una Unidad de Aplicación para estudiantes de profesorados de la zona.

El Colegio ha modificado sus diseños curriculares adecuándose a normativas nacionales; actualmente articula las exigencias a nivel nacional con las características contextuales socioculturales de nuestra región y nuestra institución. El actual Diseño Curricular organiza la oferta educativa desde el año 2009; su desafío central está vinculado a la obligatoriedad de la educación secundaria y su vinculación con la Universidad a través de las prácticas docentes, así como la convivencia cotidiana en el mismo edificio. La población estudiantil presenta una heterogeneidad caracterizada por la diversidad social, cultural, religiosa, de conformación familiar y económica, de ubicación domiciliar que se extiende desde el sur, al oeste y norte del ejido municipal y de la localidad de Rada Tilly. La búsqueda permanente de un modelo institucional inclusivo ha llevado a repensar estrategias que fortalezcan el trabajo en el aula, el diálogo con estudiantes y grupo familiar, procurando acompañar la etapa crítica de la adolescencia en un escenario social complejo donde la familia ha asumido nuevas formas y los intereses de los adolescentes han variado.

²⁸ El marco normativo general que usa el CUP para armar su propuesta es la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 y la Ley de Educación Técnico-profesional n.º 26.058.

El perfil humanista es una categoría que tiene disidencias sobre su significación. En este punto, es necesario reconocer las tensiones que implica tal categoría, ya que la comunidad del CUP no entiende lo mismo por Humanista. Los paradigmas de “estudiante solidario” han oscilado en algunas intervenciones con improntas caritativas y salesianas. Actualmente, ese escenario se modificó, y la mayor fuerza está dada en las intervenciones que hacemos en la comunidad, que tienen como intencionalidad pedagógica formar egresados con actitud crítica, responsable y solidaria ante la realidad y el medio, con capacidades y competencias que les permitan manejar variables heterogéneas y resolver problemas que escapan a situaciones enmarcadas epistemológicamente en una sola disciplina, y la posibilidad de afrontar y resolver situaciones cambiantes o complejas de la sociedad contemporánea.

El ingreso al CUP ha progresado a un modelo inclusivo, dejando atrás las etapas de ingresos mediante examen y pasando a una modalidad de ingreso por sorteo público. Las responsabilidades del Estado para generar las condiciones integrales de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes del sistema educativo con aprendizajes de calidad es un principio dentro del Colegio Universitario Patagónico, así como la elección de formarse en este establecimiento supone la aceptación familiar a los principios que sustenta la educación preuniversitaria en una institución nacional, democrática, pluralista, libre y autónoma²⁹.

Las orientaciones que actualmente ofrece el Colegio son tres. En Comunicación se profundizan saberes integrados y disciplinares relativos al análisis de las manifestaciones culturales, favoreciendo procesos de producción creativa personal y colectiva. Humanidades y Ciencias Sociales, por su parte, focaliza saberes integrados y disciplinares relativos a tiempo-espacio y sociedad en su dinámica interna tanto individual como colectiva. Por último, en Formación Científico Tecnológica, con una Tecnicatura en Energías Renovables, priman saberes integrados y disciplinares relativos a las condiciones, posibilidades y limitaciones del uso de energías según necesidades sociales y medioambientales³⁰.

La marca identitaria de origen respecto a la innovación pedagógica que comentaba uno de los fundadores del Colegio en la sección anterior también queda pautada

²⁹ Los documentos revisados del Colegio no hablan expresamente de una educación laica.

³⁰ La denominación se toma a partir de la definición del Consejo Federal de Educación, para ampliar detalles de las orientaciones se puede consultar el PEI y DC del CUP (2009).

expresamente por el Estatuto de la Universidad: “UNPSJB, en su artículo 13: La enseñanza de los niveles preuniversitarios tendrá carácter de experimentación e innovación pedagógica, orientándose en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país” (UNPSJB [sitio web]).

A partir de diferentes saberes y recorridos institucionales, el Colegio articula con las distintas Facultades posibilitando la realización de experiencias áulicas innovadoras y proyectos de salida e intervención en la comunidad. Esto se actualiza en el actual Diseño Curricular a partir de la creación de espacios como el Taller Integrador Orientado (TIO), que promueve la interacción con cátedras de nuestras facultades con distintas dependencias académicas (Secretaría de Ciencia y Técnica, Museo del Petróleo, Centro de las Energías, DOE, Programa de Voluntariado Universitario, etc.), y desde el cual se impulsan algunas de las actividades que se analizan en el capítulo 4.

En la documentación revisada, la impronta humanista implica poner en evidencia que la complejidad de la sociedad puede ser abordada por un conjunto de saberes necesarios para la formación de los jóvenes que incluye a la Sociología, la Economía, la Antropología, la Psicología, la Investigación, el Planeamiento, etcétera. A su vez, el posicionamiento político pedagógico desde el cual impulsamos las propuestas también es evidente en el Diseño Curricular (2009):

El abordaje de los problemas sociales no es neutro, involucra un posicionamiento basado en ideologías, valores y una serie de presupuestos científicos o teóricos que van en clara sintonía con las prácticas sociales y la experiencia social de los sujetos. El enfoque crítico da cuenta del rol protagónico de la ideología, de las fuerzas sociales, de los sectores políticos identificados con la defensa de los intereses sociales claramente posicionados en contra de una estructura social donde el poder está en manos de un sector social dominante. (p. 25)

La construcción de procesos de aprendizajes reflexivos y críticos de los alumnos es prioritaria para la comprensión de la realidad y para que ellos se conviertan en agentes transformadores de la misma. De modo que la intencionalidad educativa incluye el logro de la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes.

El capítulo IV de Educación Secundaria, artículo 30, de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, establece los objetivos del nivel, entre los que se destacan: brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos

conscientes de sus derechos y obligaciones; formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural; promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos; desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación, y vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

Por lo expuesto, y con la intencionalidad pedagógica de crear y fortalecer condiciones que favorezcan el aprendizaje significativo, el colegio retoma los aportes de Camillioni (2001, 2006) y establece *ejes de contenido* para cada año. El enfoque helicoidal adoptado para la secuenciación de contenidos permite que los temas, valores, actitudes y/o destrezas puedan ser introducidos en distintos momentos, en diferentes niveles, según los criterios correspondientes, volviendo sobre sí, pero en niveles superiores, tal como proponen las tendencias de secuenciación didáctica que la pedagoga representa. De modo que el entorno, la región y el mundo son ejes que se trabajan desde primer año de manera progresiva.

Los valores que persigue la LEN se encuentran incluidos tanto en la propuesta procedimental como actitudinal para el afianzamiento de aprendizajes significativos en un contexto donde las políticas de la memoria y la escuela para la democracia y el Nunca Más se encontraban muy fortalecidos. Reconocemos una postura ideológica democrática incluida en los conceptos, definiciones teóricas y documentos institucionales revisados que es muy distante de los documentos fundacionales revisados, en los que priman valores de nacionalismo, familia tradicional y valores cristianos. En el capítulo 4, avanzaremos en las significaciones que tiene para la comunidad educativa este marco de trabajo prodemocrático y pluralista.

Los Talleres Integradores Orientados (TIO) son la caja curricular distintiva de la oferta del Colegio, y alientan el tratamiento integrado por saberes afines y por áreas. La modalidad del trabajo en este formato implica un rol protagónico del estudiante, centrado en “el hacer”. Según el Diseño Curricular, “[...] este hacer no está desvinculado ni disociado de la teoría, sino que posibilita establecer una relación de articulación permanente entre ambas dimensiones que no deben excluirse” (p. 48). Los saberes

trabajados en diferentes áreas se van integrando a la especificidad de cada orientación y los estudiantes se van introduciendo en las lógicas de construcción de conocimiento propias de cada orientación complejizando los contenidos trabajados mientras se incorporan nuevos saberes.

Las marcas distintivas del colegio también están dadas por su enfoque de *Vida y Naturaleza*, una perspectiva del espacio que favorece la concreción de salidas, viajes de estudios o campamentos, coordinados desde el área de Educación Física. Propone un abordaje integrador de los ejes entorno, región, y mundo desde 1º año que permite la estructuración del esquema corporal a partir de su vinculación con el espacio y el tiempo. La vida en la naturaleza —concretada a través de salidas, excursiones y campamentos, como mencionamos anteriormente— se constituye en el lugar de abordaje de los contenidos centrales que vinculan al área de Educación Física con los ejes que atraviesan al ciclo básico de la Educación Secundaria en el Colegio Universitario.

La Comisión de Educación Sexual Integral también distingue al Colegio dentro de la comunidad. Trabaja de forma sostenida para garantizar a nuestros estudiantes el derecho a recibir Educación Sexual Integral, tal como lo prevé la Ley Nacional n.º 26.150/06. En cumplimiento de dicha norma y siguiendo los lineamientos previstos en las Resoluciones del CFE n.º 340/18, fue creada la actual Comisión ESI del Colegio, integrada por diferentes actores de la institución que ofician de referentes, asesores y promotores de la Educación Sexual Integral. Dicha comisión trabaja de forma sostenida desde el año 2018, abordando diversos temas, entendiendo que los contextos cambian y los derechos que debemos garantizar como docentes se amplían.

Estas experiencias de trabajo escolar son posibles en gran medida por la modalidad de trabajo descrita, en la que la dedicación horaria de los docentes se equipara con las dedicaciones de cargos docentes universitarios.

Por último, el Colegio amplió recientemente su nombre. Si bien se estila que los Colegios lleven los nombres de sus fundadores o de figuras emblemáticas de la cultura y la historia, nuestro Colegio lleva el nombre de Adriana Inés Librandi (1960 - 2021), nacida en Olavarría, Provincia de Buenos Aires, quien ingresa al Colegio Universitario Patagónico el 1 de marzo de 1988 como profesora de Inglés en el Departamento de

Lingüística³¹. Se graduó de la Universidad Nacional de La Plata con el título de profesora de Lengua y Literatura Inglesas en marzo de 1983 y como traductora pública nacional en Lengua Inglesa en septiembre de 1985. Se radica en la localidad de Comodoro Rivadavia, fijando su residencia en una ciudad que adopta como propia y en la que se relaciona profesional y familiarmente, estableciendo lazos culturales y comunitarios que valoran su trayectoria, dinamismo y energía puesta en acción permanente en diferentes proyectos. Aportó significativamente al desarrollo de la propuesta educativa del CUP en acciones tendientes al mejoramiento en la enseñanza de la Lengua Extranjera y en la integración de equipos de trabajo por áreas de conocimientos. Acompañó proyectos de los estudiantes siempre con el propósito de favorecer el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones con autonomía creciente.

Su labor profesional se extendió a otras unidades académicas, conformando equipos de trabajo en diferentes espacios de la universidad. En su trayectoria en el CUP, aspiró a cargos directivos a partir de su fuerte compromiso institucional. En 2006, accede a integrar equipo directivo en el cargo de coordinadora académica, siendo la primera coordinadora académica del establecimiento (Disposición CUP 1/2006). Su gestión en dicho rol entre los años 2006 y 2009 buscó favorecer procesos de intercambio educativo, coordinando acciones con cátedras de las Facultades. Colaboró con el Diseño Curricular para la transición de la ley 24.195 a la ley 26.206 de Educación Nacional.

Su gestión directiva entre los años 2014 y 2018 favoreció la elaboración y aprobación del reglamento para la permanencia en carrera académica del personal docente preuniversitario. En la etapa final de su gestión directiva, concretó el primer proceso de evaluación a los docentes, instalando dicha práctica de manera regular y sistemática.

A partir de su actividad docente en el Colegio, Adriana integró comisiones de trabajo y convenios firmados por autoridades de la Universidad con amplia repercusión en la educación secundaria y la formación docente; uno de ellos fue sobre la implementación del Plan Conectar-Igualdad en la escuela. También colaboró en el relevamiento de testimonios y experiencias entre los años 2011 y 2013 que contribuyeron a visibilizar el uso de las TIC y la comunicación en la educación pública (R7 n.º 116/2011 y R 7 n.º 316/2012), democratizando el acceso a las mismas. Una pandemia nos confirmó,

³¹ Parte de lo expuesto forma parte del expediente elaborado para ampliar el nombre del Colegio post mortem. La Resolución del Consejo Superior que avala dicha ampliación es la n.º 88/22.

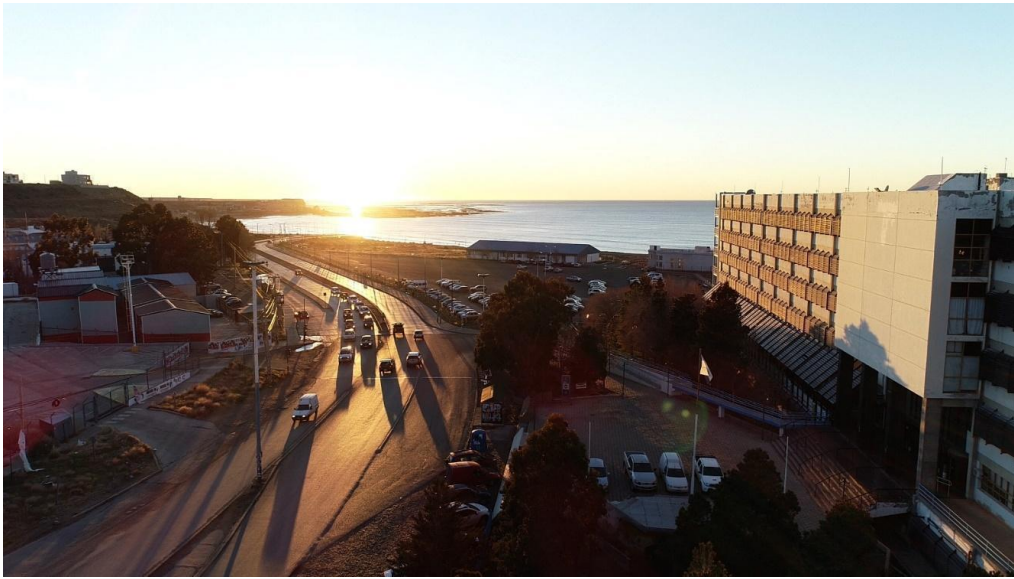
ya sin tener a Adriana entre nosotros, que el acceso a la tecnología tiene que ser un derecho.

Como directora, buscó y construyó acuerdos para que la proyección de la escuela sea posible desde el diálogo, la complicidad pedagógica para movimientos transformadores y la ternura. Es así como propone elaborar el primer Acuerdo de Convivencia Escolar, generando acciones para que todos los involucrados en la convivencia —familias, estudiantes y docentes— aporten su mirada y se construya un acuerdo real. La capacidad de gestión y de *hacer que las cosas sucedan* lo demostró también en su participación en la comisión de intercambio, durante 2012 y 2013, en la cual lideró el intercambio estudiantil con los colegios preuniversitarios Manuel Belgrano (Córdoba) y Tartagal (Salta).

Retornado a su proyecto de gestión, propuso compartir la tarea de gestionar con colegas noveles. Para ello, construyó un equipo de trabajo que permitió sortear diferentes desafíos. Uno de ellos fue el inicio de ciclo lectivo con sendas actividades gremiales que generaron discontinuidad en el encuentro con estudiantes, habilitaron espacios de encuentros con familias y acompañaron a docentes en sus reclamos. Otro desafío de gran envergadura fue durante el año en el que hubo dificultades con la calefacción del edificio central de la universidad; como consecuencia, repiensa la organización cotidiana de la escuela y fortalece el hacer escuela desde la virtualidad. En el tercer año de gestión, su salud la puso a prueba una vez más, y debió dar batalla nuevamente con tratamientos médicos en Buenos Aires para retornar con todo su empuje y fortaleza en un último año, cuando el temporal de la ciudad hace temblar a la escuela. A quienes la construimos y transitamos, nos invitó a tejer mantas, hacer comidas en ollas populares, panes caseros como formas de acompañar(nos) con los estudiantes y familias. Y así, en cada año de gestión, Adriana Librandi convierte cada desafío en una oportunidad para el aprendizaje, para construir una escuela democrática, incluso finalizando su tarea directiva, cuando propone e instala una nueva forma de elegir a los futuros equipos directivos con votación directa de todo el personal docente y no docente del CUP.

Los primeros viajes a los sitios de memoria de la provincia se realizaron durante su gestión, propuestas de trabajo que estudia esta tesis.

Ilustración 5. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Perspectiva al mar Argentino



Fuente: Unimedia, Subsecretaría de Comunicación y Medios de la UNP.

Ilustración 6. Vista del Campus de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco



Fuente: Unimedia, Subsecretaría de Comunicación y Medios de la UNP.

Los avances de este segundo capítulo permiten señalar la importancia geopolítica de la región debido a la producción petrolera, lo que derivó en diversas formas de administración y militarización de la zona por parte de las fuerzas armadas, tanto por la gobernación militar entre 1943 y 1955 y, posteriormente, en sucesivas dictaduras.

Esta nueva zona militar modificó los límites de los denominados Territorios Nacionales de Chubut y Santa Cruz. Como explica Carrizo (2009), la militarización del espacio en torno a la ciudad de Comodoro Rivadavia respondió a las características particulares del movimiento obrero que, en la perspectiva de la gobernación militar, ponían en peligro la producción petrolera, recurso que se priorizó por sobre la extensión de derechos políticos. Esta militarización del espacio fue parte de las medidas del gobierno de facto de 1943 y fue sostenida durante el gobierno de Juan Domingo Perón, siendo administrada por personal superior del ejército designado por el poder ejecutivo nacional (Barros y Carrizo, 2012).

La presencia tutelar del ejército estaba acompañada de una política nacionalista sustentada en la familia nacional y católica. Con el proceso de provincialización de Chubut y el derrocamiento de Perón en 1955, mediante la ley nacional n.º 14.408, se modifica el estatus jurídico y político de los hasta entonces Territorios Nacionales transformándolos en provincias. En Chubut y Santa Cruz se restituyeron los límites geográficos previos al 1944, disolviendo la Gobernación (Gatica y Pérez Álvarez, 2012). En 1957, se conforma la convención constituyente encargada de redactar la Constitución. La consolidación de la nueva provincia se produce sobre una serie de discusiones vinculadas a la radicación de la ciudad capital que ponen sobre relieve las disputas entre el norte y el sur —la exgobernación militar— de la provincia (Barros y Raffaele, 2017). La etapa iniciada por el gobierno de Frondizi es caracterizada por el desarrollo del capitalismo industrial, etapa en la que Comodoro Rivadavia tuvo un gran impulso por la producción petrolera y la llegada de compañías internacionales, sin embargo, el desarrollismo —y el discurso de zona a desarrollar— no queda limitado a este periodo de gobierno, sino que demostramos que bien entrada la década del 80 continúa con gran presencia. La expansión económica, conocida como “el primer *boom* petrolero”³², trajo aparejado el crecimiento poblacional a partir de la migración particularmente proveniente de Chile. Durante la década de los 80 y 90, las autoridades de la Universidad intentaron mantener ese sentido de la educación para la región. Bajo paradigmas desarrollistas, salesianos y nacionalistas nace el Colegio Universitario Patagónico.

³² Periodo en el que creció la superficie de exploración y explotación petrolera en la zona, mediante concesiones de los pozos ya localizados por YPF a capitales privados, que vendían la producción a la empresa estatal (Barrionuevo, 2019).

En este contexto, podemos afirmar que es la práctica democrática, más que el relato, lo que permite “hacer” escuela. Es posible leer la fundación del CUP dentro de un proceso histórico en el que las rupturas no son el único criterio para organizar preguntas y problemas. En particular, es clave explorar el momento en el que germinó la idea de fundar el Colegio preuniversitario más austral del país en la única universidad que, en la actualidad, contiene en su nombre filiación religiosa, como es San Juan Bosco.

Las tareas académicas y administrativas de la escuela iniciaron mientras concluía la dictadura. Sin embargo, lo dicho hasta aquí no debe suponer que el mismo tenga una lógica y sentido fundante autoritario. Su funcionamiento sostiene marcas de innovación pedagógica no dadas por el inicio de la etapa democrática, sino por las ideas de quienes gestaron el proyecto y quienes habitan el colegio en la actualidad, ellos han logrado nutrirlo de nuevos sentidos. En este punto, se demuestra que las marcas de origen han sido dislocaciones transformadas en oportunidades de renovar sentidos que fomentan las identidades y subjetividades de quienes transitan por la escuela.

Las marcas fundacionales de la matriz institucional del CUP arrojaron formas de acompañamiento a la dictadura en clave local mediante la gestión y alianzas con los poderes locales. Estos sedimentos conviven con contratendencias orientadas a una escuela que actualmente se piensa como democrática y pluralista. Sin quedar encerrados en presupuestos territoriales, revisando y complejizando las periodizaciones convencionales definidas desde el “centro”, 1983 no es el inicio de la democracia y el fin de la dictadura, sino una zona gris donde fuerzas armadas y eclesiásticas se repositionan dentro de espacios e instituciones decisivas para la geopolítica de la región, la Universidad es una de ellas.

El desafío que tenemos como colegio es nutrir de nuevos sentidos esas identidades plurales desde regímenes de historicidad y concepciones temporales que permitan alojar nuestras singularidades.

Sociabilidad política en la Universidad

En el capítulo anterior, reconstruimos la historia de la UNP(SJB) y el marco institucional de creación del Colegio Universitario Patagónico para delimitar el contexto y origen de diferentes tendencias y prácticas educativas transmitidas entre generaciones. La cultura escolar de nuestra institución, como hemos demostrado, está signada desde sus inicios por zonas grises entre el terrorismo de Estado, la Guerra de Malvinas y los procesos de democratización iniciados después de 1983. La imbricación de diferentes escalas temporales y espaciales implicó un reordenamiento de los sucesos históricos, que tensiona con la rigidez de fechas como el 24 de marzo o pensar Malvinas como 2 de abril y no como un *todavía*.

Por tales motivos, las escalas temporales y espaciales implican reordenar las fechas del 24 de marzo y el 2 de abril como un continuum histórico, teniendo en cuenta la trama específica del colegio que estudiamos, en el que conviven discursos y políticas desarrollistas en escenarios autoritarios. Esos imaginarios de desarrollo y relaciones autoritarias atraviesan a la juventud que cursa en la escuela.

La reinterpretación del pasado propuesta sobre la presencia de las Fuerzas Armadas, el rol de la Iglesia y las políticas desarrollistas para la región permite identificar la convivencia de discursos en escenarios donde las fuerzas militares tienen presencia constante. A su vez, en ese escenario, las instituciones educativas se desarrollan en temporalidades y espacialidades que subjetivan e inciden en las identidades de las juventudes atravesadas por esos imaginarios de desarrollo y relaciones autoritarias.

En la UNP(SJB) durante la década del 90, las representaciones sobre lo juvenil - estudiantil estuvieron influidas centralmente por la crisis económica en Comodoro Rivadavia, los procesos de desindustrialización, la caída del mundo del trabajo y expansión del capitalismo financiero.

En este contexto, y contra el sentido común que sostiene que las juventudes en los 90 se tornaron apolíticas, en la investigación práctica damos con hallazgos históricos e itinerarios biográficos de activación y politización en la UNP(SJB) dignos de recuperar para trazar un puente que permita interpretar la gestión curricular del pasado, como lo es

la Semana de la Memoria que se impulsó en el CUP. El enfoque metodológico de este capítulo contempló la realización de entrevistas a personas que estudiaron en la UNP(SJB) durante la década mencionada; se realizó revisión de fuentes secundarias como diarios, archivos familiares y otros documentos disponibles en el Museo Nacional del Petróleo y el Polo Audiovisual de la UNP(SJB). La consulta de estos repositorios y fuentes ha sido un trabajo de pesquisa extremadamente artesanal, puesto que no contamos con espacios que centralicen, preserven y pongan en valor los fondos documentales del periodo estudiado, que construyan un hacer historia desde abajo y no solo en la temporalidad institucional.

La mirada que venimos desarrollando enlaza las experiencias vitales de los gestores de la memoria del CUP como actores significativos de la UNP(SJB), con los procesos sociales e históricos de la región y nuestro territorio. Lo que proponemos, entonces, es recuperar aquellos sentidos, derivas y modos de habitar la Universidad por la juventud estudiantil que erosionan las representaciones, que la asocian como “apática”, “despolitizada” o bien como una juventud cuya misión principal era volcarse al desarrollo de la región.

De las entrevistas realizadas seleccionamos para analizar las de Leticia y Laura, la primera estudiante del Colegio cuando aún su ingreso era por examen eliminatorio y la segunda egresada de la carrera de Ciencias de la Educación durante la década del 90; ambas fueron directora y vicedirectora de la escuela cuando comenzaron a implementarse las prácticas escolares desde la pedagogía de la memoria y favorecieron la institucionalización de la Semana de la Memoria en la escuela.

Pensar las juventudes como posibilidad

El campo de estudio de las juventudes asumió perspectivas analíticas que han variado según los contextos históricos temporales, al igual que el resto de las disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas. Su constitución como tal implicó formas de investigar lo juvenil que han ido transformándose al calor de nuevos paradigmas y tendencias. *Juventudes* no implica una suerte de sinonimia con el concepto de *generación*, ya que no hay una relación simple y unidireccional para asociar una edad cronológica con una identidad social o asociada con los estadios de la vida. En este sentido, busca

desnaturalizar representaciones asociadas, justamente, con un estadio de la vida, por no darse idénticas condiciones de existencia entre quienes pertenecen a una misma cohorte.

Las dinámicas sociales permiten la construcción diferencial de edades y sujetos a partir de las luchas por la reproducción social. El concepto de generación se vincula con la problemática de la producción social de diferencias entre miembros de cohortes distintas. Las clases de edad (jóvenes, adultos) y las condiciones asociadas a esa edad no se explican de manera “natural”, sino desde las condiciones de reproducción social de cada grupo y las luchas hegemónicas —y contrahegemónicas— que se producen en su seno. La generación comparte condiciones de existencia, es decir, hay coincidencia social y temporal, ya que la contemporaneidad cronológica no basta para formar una generación (Criado, 2009).

Entender la construcción sociohistórica de la juventud y la configuración social de las edades es una perspectiva de investigación en crecimiento que en nuestra región no está cabalmente explorada. Se puede observar que, en el contexto de las sociedades occidentales modernas, la vida, el cuerpo y la subjetividad juvenil comienzan a cobrar progresivamente mayor visibilidad e importancia, pues la racionalidad moderna supuso el desarrollo de un proceso de segmentación, especialización, cronologización e institucionalización del ciclo de vida (Mosqueira, 2010). Esta perspectiva permite examinar las particularidades implicadas de ser joven y estudiante en nuestra región: ¿qué convergencias hay entre ser joven y estudiante durante el neoliberalismo? ¿Cómo se expresan las divergencias dentro del colectivo estudiantil respecto del activismo y la organización política? ¿Cuáles son las tensiones entre el perfil de estudiante esperado y los hallazgos encontrados en relación con el activismo estudiantil?

Al analizar la producción de conocimiento sobre las juventudes, un punto de partida en Argentina son los 80. En este contexto, los informes y documentos de los organismos internacionales refieren a la juventud como aquel sector de riesgo dentro de la población. Quizás el trabajo más icónico de aquel momento fue la publicación de Braslavsky (1986) bajo el nombre de Informe de situación de la juventud argentina.

Posteriormente, el abordaje interpretativo, constructivista, relacional y cultural de la juventud en América Latina se expresó en la imbricación de las nociones generacionales y culturales, imbricación en la que, según Feixa (1996),

[...] la edad aparece como un constructo modelado por la cultura, cuyas formas y contenidos son cambiantes en el espacio, en el tiempo y en la estructura social [...] y la cultura aparece como un constructo modelado por las relaciones generacionales, cuyos agentes filtran y remiten constantemente los mensajes culturales.

La literatura especializada en los 90, por entonces, estudiaba las tribus urbanas y todas aquellas imágenes de la juventud análogas a la moratoria vital por una suerte de “excedente temporal”. De este enfoque es ya célebre la expresión formulada por Margulis (1996), “la juventud es más que una palabra”. A su vez, la crisis social del 2000 implicó un renovado enfoque centrado en ejes de estudio que retomaban la dimensión del trabajo, la vulnerabilidad y el decaimiento generalizado por la crisis del Estado en su devenir neoliberal (Auyero, 1999; Dutchavsky, 2000).

En la actualidad, estos antecedentes permitieron superar viejos dualismos y es imposible estudiar las juventudes sin considerar las dimensiones que atraviesan y complejizan el campo. Las investigaciones actuales buscan explicar las tensiones con el Estado, la posibilidad de agencia de las juventudes, la política, la producción y circulación cultural, entre otras, desde enfoques interdisciplinarios y transversales. Actualmente, se multiplican los encuentros académicos y jornadas especializadas, nuevas mesas de trabajo, workshops y revistas, donde ganan presencia las perspectivas con tema diversos como juventudes y cuestiones de géneros, su rol en la historia y su protagonismo —o no— en diferentes contextos históricos, las desigualdades sociales en los jóvenes de los sectores populares, las políticas sociales y públicas para las juventudes que se impulsan desde el Estado, así como las juventudes rurales, indígenas, campesinas, entre otras.

De lo expuesto, es posible reconocer algunos rasgos distintivos del campo de estudio de las juventudes en Latinoamérica. La imagen del sujeto joven fue tomando forma y relieve a partir de la dinámica de mercado y las diversas mutaciones institucionales, fruto del discurso científico y jurídico, principalmente. La sociedad contemporánea occidental ha construido —y sigue construyendo— la categoría “joven”, delineando múltiples trayectos que podrían conglomerarse y metaforizar como los caminos de la institucionalización, los caminos de la judicialización y los caminos del mercado. Dichas sendas han calado el terreno para la emergencia de la “juventud” actual (Mosqueira, 2010). En el mismo sentido, incrementaron los espacios políticos institucionales que abordan problemáticas diversas. La mayor expresión al respecto es la

creación del Instituto Nacional de las Juventudes de Argentina durante el año 2018, así como la producción de materiales y cuadernillos para su abordaje escolar.

A partir de la lectura de Chavez (2005), se interpreta que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a modelos jurídicos y represivos del poder. El análisis de los discursos y representaciones sociales entre 1998 y 2004 permitió a la autora identificar diversos imaginarios sobre la juventud y reconocer formaciones discursivas en las que dichas representaciones entraban en juego. Tomando la propuesta foucaultiana, la autora sostiene que la juventud está signada por “el gran *no*”, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas como juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etcétera. En palabras de la autora:

La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o “lo deseable”, sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto. Salirse de la medición de la normalidad. (Chavez, 2005, p. 26)

En sintonía con el planteo respecto a la invención de la juventud que formula Kriger (2013), el segundo momento de este proceso comenzaría en el último tercio del siglo XX, con los procesos de globalización político-económica, perfilándose con mayor claridad en la década del 90, cuando los Estados gestionan su propio debilitamiento a favor del mercado y se desentienden de la nación y otras “ideologías” que pudieran poner freno al avance del pragmatismo neoliberal. En este contexto,

[...] la juventud termina de ser “des inventada” desde arriba en el plano simbólico y como sujeto político, siendo interpelada, estigmatizada y producida como juventud apática, indiferente y portadora de una identidad globalizada (bancañizada) sin densidad histórica, y, por ende, sin agencia política, y sin dudas diferenciada y desconectada de la generación rebelde, “hippie”, “guerrillera”, que la precedía, pero al parecer sin traspasar su legado. (Kriger, 2013, p. 7)

Por lo expuesto, investigar las juventudes desde un enfoque inter y transdisciplinar implica reconocer las múltiples posibilidades de vinculación con otras dimensiones —la clase, género, el Estado y las políticas públicas, las ideologías y las culturas, las experiencias y las subjetividades—, y a su vez, la dimensión histórica del concepto nos remite a su característica transicional. El concepto de juventud define discursos y

representaciones que se traducen posteriormente en políticas, modelaciones de las subjetividades y representaciones hegemónicas —y contrahegemónicas— que, cuando recuperamos experiencias biográficas, adquieren especial relevancia. Los ejes de análisis que proponemos para analizar las entrevistas son los vínculos pedagógicos y la relación con la comunidad, buscando conexiones con el enfoque de las juventudes que hemos propuesto. En ese punto, es necesario aclarar que no está soslayada la mirada política o institucional u otras igual de relevantes, sino que está metodológicamente desplazada para analizar las vivencias como jóvenes estudiantes que posteriormente van a retornar como docentes del CUP.

El enfoque que venimos desarrollando para el estudio de las juventudes nos permite conjugar para el análisis el desafío de desentrañar los marcos de adscripción identitaria y la transformación hacia los sentidos actuales que tuvo ese mandato fundacional. Para ello, recuperamos los aportes de Rockwell. Su mirada detenida en el hacer diario de la escuela permite analizar aquello vinculado con las memorias institucionales y biográficas inscriptas en cultura(s) compleja(s) —una redundancia, puesto que toda cultura implica complejidad, tal como hemos señalado anteriormente— de larga formación histórica. Las perspectivas históricas de las etnografías educativas atienden a ese universo cotidiano, donde se yuxtaponen materialidades, imaginarios y representaciones, recuerdos, olvidos y miradas que se expresan en propuestas de aula, disposiciones, actos, discursos, expresiones públicas, gestiones.

En *Temporalidad y Cotidianidad* (2018), un escrito posterior a la formulación de los 3 planos cuya primera publicación es de los años 2000, Elsie Rockwell desarrolla las maneras de pensar la temporalidad desde un lugar más complejo en términos teóricos y con algunas variaciones respecto al planteo inicial. Ahonda en las aristas de las culturas escolares, aunando perspectivas históricas y antropológicas, y, así, aborda la coexistencia de múltiples temporalidades y ritmos, y distintas experiencias subjetivas del tiempo dentro y fuera de la comunidad educativa. Sugiere conceptos como la coetaneidad, la reversibilidad y la turbulencia, que contrarrestan la tendencia a reproducir esquemas evolucionistas de tiempo en el estudio de lo educativo. Finalmente, propone un concepto dinámico de lo cotidiano, como proceso vinculado con la reproducción social en el sentido dialéctico de la expresión.

La construcción de fuentes históricas primarias mediante la realización de entrevistas ha sido una tarea compleja. Las investigaciones existentes evidencian la clara

tendencia al estudio de procesos históricos recientes, no obstante, el uso de las entrevistas ha sido una herramienta posible, aunque no siempre utilizada. Esto ha derivado en que la incorporación de la historia oral en la historia de las juventudes no se constituyera en una agenda relevante (Luciani, 2020).

Las entrevistas están realizadas centradas en las experiencias vitales de las entrevistadas en torno al mundo estudiantil y conectadas con el contexto temporal, espacios de ocio, militancia política en ámbitos juveniles —en agrupaciones de base de organizaciones políticas y político-militares—. La elección de las entrevistadas no tiene únicamente que ver con la cronología en la que socialmente son asumidas como los años de juventud o con su relación con los espacios y ámbitos generalmente considerados juveniles, sino también por su retorno como docentes al CUP e integrantes tiempo después de la gestión de la escuela. El apartado siguiente no aspira a ser un análisis en clave generacional, sino a recuperar trayectorias que hacen posibles experiencias de trabajo institucional como las que se investigan en esta tesis. Entendemos que recalar en algunos fragmentos del derrotero de sus trayectorias ofrece claves compartidas respecto a la historia de la Universidad y la escuela, los estudiantes y la gestión.

Sobre los jóvenes estudiantes y la Universidad durante los 90

Como hemos visto en el capítulo anterior, entre 1974 y la primera mitad de la década del 80, la UNP(SJB) atravesó procesos de fuerte crecimiento institucional con la unificación de diferentes casas de estudio (salesianas, aranceladas), la creación de su oferta educativa preuniversitaria en el año 1982, así como un lento proceso de normalización y democratización interna. El complejo proceso de desacralización de su impronta salesiana (Lago, 2023) y el crecimiento de la presencia de estudiantes organizados políticamente en diferentes organizaciones de base son elementos claves para comprender el clima de la juventud estudiantil. Desde este lugar, abrimos claves y derivas de análisis para comprender trayectorias y recorridos de socialización política institucional de quienes fueron estudiantes y, posteriormente, docentes de la UNP-CUP.

Un punto de partida para reparar en la desestructuración de las comunidades petroleras en los 90 es comprender la formación histórica de nuestra región patagónica, donde el Estado se erigió como modelador de identidades (Marquez y Palma Godoy, 1995; Baeza, 2009; Barros y Carrizo, 2012) y regulador de las relaciones sociales en una

zona a la que, en términos discursivos, se referían como “inhóspita” y un territorio a “desarrollar”; la vigencia de este imaginario se renueva en diferentes contextos presentándose como una constante.

Durante la primera parte del siglo XX, las relaciones sociales en el marco del mundo del trabajo permitieron una alianza poderosa entre el Estado e YPF, donde la familia patriarcal y heterosexual se consolidó (Torres, 1995; Márquez, 2000, 2003; Carrizo, 2016, 2017). Lago (2022) explora desde una perspectiva relacional las acciones y los espacios de intervención de la Liga de Familia en Comodoro Rivadavia entre 1958 y 1963, especialmente en los modos en que operaron con la agencia estatal para regular usos, costumbres y consumos culturales a través de campañas de moralidad pública respecto de la formación de la niñez y la juventud. La Liga de Padres de Familia ha sido producto de su tiempo, pero estuvo claramente a contramano de la búsqueda de renovación de la Iglesia católica puesto que buscó reforzar el conservadurismo:

Este particular cruce entre “la familia ypefiana, los matrimonios católicos y las comunidades salesianas”, resultan una mezcla explosiva para el ordenamiento social y el disciplinamiento juvenil. Sobre todo, resulta desafiante en este trabajo, cómo un sector social logró detentar “una posición de hegemónica moral” que funcionaba como brújula para educar y formar jóvenes ante los posibles dislocamientos y rupturismos en una sociedad en formación como la comodorense. (Lago, 2022)

La actividad petrolera en la región no solo moldea en términos económicos, sino socioculturales. Asimismo, la regulación moral de la familia y la juventud fue posible por la presencia activa de la comunidad salesiana en la zona (Carrizo, 2021; Lago, 2020, 2021), que tenía un amplio dominio dentro de las instituciones educativas. Esto configuró un escenario que posibilitó que la autoridad pedagógica, la moralidad, la regulación de las prácticas y la sociabilidad dentro de la Universidad sea un marco de disputa. En los años que siguieron a la provincialización —fines de la década de 1950—, se impuso un discurso con una fuerte impronta geopolítica a la que se sumó el ideario y proyecto desarrollista años más tarde; en ese marco la Universidad estaba convocada a jugar un rol estratégico.

En el periodo que va de 1960 a mediados de los 80, se logran índices de crecimiento muy altos a partir de la puesta en marcha de los proyectos de polo de desarrollo, por lo que se presenta una tasa casi nula de desempleo y constante demanda de nuevos trabajadores calificados. La demanda de una educación pública y de calidad

por parte de los sectores populares fue una tendencia clave. Como hemos visto en el capítulo anterior, la UNP(SJB), es el resultado de la unificación de tres instituciones que funcionaron con anterioridad. Entre ellas, la USJB, de carácter salesiano y arancelado. contra la que se movilizaron los estudiantes en el año 1973 (Bersáis y Vicente 2019, Villafañe 2016), la UNP y el Instituto de Trelew.

Este breve recorrido permite plantear un escenario institucional universitario con diferentes disputas respecto al rol de la Iglesia, el sentido de la universidad en la región y su vinculación con la comunidad, que se encontraba atravesando momentos de gran conflictividad social. Si durante la transición democrática y los años siguientes asistimos a una progresiva desacralización de la institución educativa acompañada de una presencia en el espacio público de diferentes corrientes religiosas (Lago, 2020), es válido un nivel de análisis mayor teniendo en cuenta las formas en que se expresan las tensiones intergeneracionales y la autoridad.

Leer *culturalmente* la escuela (Rockwell, 1997) tiene un sentido dialógico, dinámico y cambiante, que al develarse permite una mirada histórica social. Al respecto y como resultado de aspectos del pasado configurados por marchas y contramarchas, diálogos y tensiones, resistencias y convergencias, la cultura escolar está ligada a la contingencia social. Por ello, decidimos incluir otras dimensiones de análisis que no tienen que ver únicamente con las prácticas de lectura y escritura que, por supuesto, ocupan un lugar central en las instituciones educativas, sino que incorpora las condiciones materiales de las instituciones, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio, así como los ambientes académicos que inciden en la construcción cotidiana de conocimiento, significados y prácticas. La apropiación cultural actúa en una red de significados y prácticas culturales en las que se inscriben “[...] los ciclos de apropiación se generan cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran sus usos significados, mientras que los grupos subordinados ocupan espacios y reclaman símbolos previamente restringidos a las elites” (Rockwell, 1997, p. 37).

Si tenemos en cuenta la docencia universitaria durante este contexto y los años siguientes del menemismo, podemos notar que las políticas de profesionalización docente significaron cambios estructurales que dieron mayor importancia a la racionalidad instrumental, la optimización de los recursos, la estandarización de objetivos y la medición de resultados, en lugar de apelar a la capacidad de los y las docentes de

responder a las necesidades del entorno con los elementos culturales, ético-morales y políticos del colectivo con el que trabajan los docentes (Lozano Rubello, 2019). Durante los 90, las disputas por lo educativo estaban atravesadas por las políticas educativas de corte neoliberal que apuntaban a mercantilización de la educación superior, ya que buscaban imponer los intereses de las grandes empresas. La proliferación de carreras y posgrados, sedes y subsedes, carreras a distancia, entre otras modalidades de descentralización que en términos de calidad no fueron evaluadas adecuadamente, generó un marco de fragmentación y circuitos de calidad diferenciados.

Anteriormente, nos hemos referido a la progresiva descentralización del resto de las instituciones educativas, resultante de la acción de los 90. Esta política educativa debe ser tomada en cuenta al momento de mirar la singularidad del registro específico que crea el Colegio en relación con las otras propuestas educativas de la región. Las protestas estudiantiles iniciadas en 1995 contra la Ley Nacional de Educación que suponía el arancelamiento del sistema tuvieron presencia en todo el país³³. En este marco, podemos caracterizar algunas derivas vinculadas con la configuración identitaria de los estudiantes de la UNP(SJB). Laura nació en Mar del Plata en 1973; hija de trabajadores y militantes de izquierda, se radicó en Comodoro Rivadavia junto a su familia en el año 1990. Allí, se inscribió en la carrera de Ciencias de la Educación en la UNPSJB. Los modos en lo que evoca nuestra entrevistada la complejidad de los contratos pedagógicos en el espacio educativo en la universidad devela algunas claves relacionadas con las tensiones de los vínculos:

N: —De cara a la transición de la universidad salesiana a una en la que es posible ver estas postales de estudiantes ocupando el espacio físico en el hall, en la entrada y con muchas banderas que contienen reclamos y demandas... ¿Cómo se pensaba la autoridad pedagógica dentro de nuestra Universidad y que estudiante era el “esperado”?

L: —Mirá, era una pelea muy fuerte dentro del Consejo Académico, ahí podíamos definir los docentes viajeros o externos... Debatíamos y luchábamos con aquellos de impronta salesiana que estaban muy vinculados con la carrera de lingüística que eran los docentes vitalicios. Éramos fuertes como agrupación y teníamos posibilidad de discusión, logrando que todas las carreras tuvieran docentes viajeros, esa era la manera que teníamos de contrarrestar a los sectores conservadores. [...] Sobre el estudiante esperado, primaba la idea de un buen profesional, un buen académico, alejado de la discusión política y social.

³³ En los medios nacionales circulaban voceros del movimiento estudiantil y acusaciones de legisladores hacia el estudiantado más activo contra el proyecto de ley. Véanse algunos registros del año 1995, próximo a terminar el primer cuatrimestre: <https://www.youtube.com/watch?v=zR5rUH3ZkH8>

N: —Estos profes vitalicios y los docentes externos - viajeros ¿qué valoraciones emitían respecto a la política?

L: —La estrategia de los vitalicios era “acá es lo académico y la excelencia”, no se mostraban militantes de ningún espacio político, bregaban por esa excelencia y quien pasa por esta Universidad se dispone a eso... No daban mucho lugar al intercambio.

Ilustración 7. Estudiantes en el hall de la UNPSJB luego de las elecciones Centros de Estudiantes



Fuente: Archivo personal de Laura Lascano.

En este marco, recuperar el adultocentrismo como un sistema de dominación en el espacio público y privado, que atraviesa los espacios de socialización como la familia o instituciones educativas, permite analizar algunas de las tensiones generacionales que expresa nuestra entrevistada. El adultocentrismo complementa la dominación en sociedades capitalistas y patriarcales; al ser develado, podemos aproximarnos a una mejor comprensión de las relaciones sociales (Quapper, 2010). Es necesario, entonces, reconocer que se encuentra internalizado como subjetividad tensionada con aquellos docentes que representan a los sectores conservadores. Dentro del ámbito universitario, se pueden valer de normativas y diferentes mecanismos para ocupar espacios de control, prestigio y poder. En la disputa con los sectores conservadores, se refleja el adultocentrismo en la institución y, particularmente, la disputa ideológica entre el modelo de universidad salesiana versus universidad popular. Los docentes vitalicios buscan modelar identidades estudiantiles, restringiendo el acceso a bienes culturales, docentes o

simplemente ideas que marcaban contrapuntos impactando en el orden simbólico y subjetivo³⁴.

Por su parte, Leticia nació en Avellaneda en 1973. Su padre era ingeniero y su madre ama de casa, se radicaron en Comodoro Rivadavia por motivos laborales y el deseo de mejorar su calidad de vida por las posibilidades que ofrecía la región, al igual que en el caso de Laura. Leticia ingresó al CUP en el año 1980 cuando el acceso al colegio era por examen eliminatorio; sus recuerdos respecto a los vínculos y contratos pedagógicos durante la educación preuniversitaria marcan algunas inflexiones respecto a lo que recuerda Laura en la carrera de grado:

N: —¿Qué te resultaba complejo o fácil por aquel entonces en relación a tus docentes?

Le: —Matemáticas era un área difícil, me gustaba escribir... También me costaba mucho latín. Al ser docentes que trabajaban en la Universidad, creo que por eso exigían mucho, sin embargo, no lo recuerdo como algo de filtro, sino de recuperar hasta el último día desde un lugar que no buscaba ser de castigo. También quienes venían de Letras por ahí tenían otro estilo ahora que lo pienso... más academicista que no invitaba mucho a desarrollar. En cambio, había un profe que se llamaba Carmelo, que me dio a los 17 años para leer Marcuse Herbert u otros analizadores políticos importantes como *Desobediencia Civil*. Había un pequeño grupo de profes que empieza a quebrar con algunas lógicas, como la música barroca, la flauta. Recuerdo otras experiencias que me resultaban muy novedosas, como el intercambio epistolar con Francia, nos enviaban cartas desde allá... En pleno 80, imagínate, te llegaba una caja de Francia.

La imagen que incluimos a continuación es del archivo de Leticia, es la nota de los “abogados defensores”. *Chikero* era una revista producida y editada por estudiantes del Colegio. En la tapa, se ve a dos docentes, una de ellas es Adriana Librandi, en cuyo honor se amplió el nombre del Colegio. Lleva una camisa y fajina. Adriana se puso al frente de la primera revista realizada con lenguaje adolescente de la época, que perforaba otros lenguajes más academicistas y clásicos —la alusión al estilo Barroco que comenta Leticia o el estudio de latín lo valida—. En ese sentido, la propuesta de la revista contrasta con las propias prácticas de los estudiantes, al potenciar la autonomía y autogestión. Se convirtió, así, en “abogada defensora”, como dice en la revista, ante los embates de censuras propuestos por otros docentes que encarnaban los ideales de un colegio elitista.

³⁴ No es posible en el marco de este escrito abordar la cuestión de género, que seguramente devela otras complejidades en relación con los modos de habitar los espacios universitarios.

La revista perdura en el imaginario y la historia institucional, ya que expresaba otras formas de pensar a la autoridad pedagógica, el rol de los adultos, y la agencia de los estudiantes.

Ilustración 8. Revista *Chikero*



Fuente: Archivo personal de María Leticia Aguiño.

En este sentido, los ciclos de apropiación en las instituciones educativas se convierten en sitios donde “entran en juego, se fomentan, se quitan o se elaboran las diversas representaciones de la persona educada”. Hay un uso amplio del concepto de apropiación en ese sentido: “La apropiación de significados y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones [...], la apropiación cultural, aunque limitada por las condiciones materiales, puede ser sustancialmente diferente a la apropiación en el ciclo económico de producción y reproducción” (Rockwell, 1997, p. 140).

Al momento de inquirir en los soportes que se usaban para enseñar en el CUP mientras se erosionaba la matriz fundante elitista, Leticia expresa:

Íbamos a la Biblioteca, usábamos los ficheros. Fue innovador en política educativa cuando el cambio de plan, ese bachiller de escuela de elite de 6 años se modificó transitada la democracia, fuimos el último examen de ingreso. Las universidades tampoco lo tenían. Se diluyeron esas cosas, como el uniforme, latín, griego... Esa estructura elitista se

cayó junto a una camada de profes que apostaba a otra cosa. Uno elegía en el último año un docente para hacer un trabajo final y de alguna manera acreditabas ese sexto año que, anteriormente, se decía servía para entrar a la Uni, pero después tuvieron que darle una vuelta de rosca... En casa había una pequeña biblioteca, como un gran diccionario. Salvat era... De ahí elegí la década del sesenta para trabajar, pero no éramos de las fotocopias o de prestarnos libros, cada uno la hacía en su casa en su defecto.

Los usos plurales y entendimientos, así como los diversos procesos de clausura y acceso a bienes culturales pueden ser develados desde los aportes de Chartier (1993), quien sitúa la apropiación cultural dentro de los conflictos sociales que ocurren en torno a la clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales. Los ciclos de apropiación se generan cuando “[...] los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran sus usos y significados, mientras que los grupos subordinados ocupan espacios y reclaman símbolos previamente restringidos a las elites” (Chartier, 1993, p. 45). Concebir la apropiación como múltiple, relacional, transformadora e inserta en luchas sociales nos permite reconocer y explicar cuáles de esos atributos son los que se evidencian en la perspectiva histórica cultural usada en este trabajo. En este caso, se revelan usos, prácticas y espacios apropiados por parte de los estudiantes. No hay una correspondencia esencial entre grupos sociales e identidades culturales unívocas que reflejen la docencia en términos de autoridad y al estudiante en términos bancarios, probablemente, porque las apropiaciones sobre estos roles son selectivas. Esto posibilita la pregunta por la centralidad —o no— que tuvo la formación académica textual codificada y que se puede comprender como signos y prácticas de la ilustración moderna que comienza a entrar en crisis (Carli, 2012).

Los procesos en los que se controla y regula la subjetividad se vinculan con la producción de materiales escritos diversos, como revistas y volantes. Sin embargo, los alcances y modalidades de escritura y lectura tienen circuitos diferentes. Hay una experiencia de la artesanía y el “préstamo” de obras que nos hablan del ingreso a un universo de ideas nuevo, atravesado por el devenir de los cambios tecnológicos, donde el acceso y la disponibilidad de libros —y su conocimiento— constituye un motivo emocional que da forma a los vínculos afectivos entre pares, principalmente dentro del activismo de las carreras universitarias. El crecimiento vertiginoso de la tecnología a fines de la década de los 90 en un marco de deterioro institucional creciente debe invitarnos a reflexionar sobre la centralidad de los cuerpos en los procesos de formación, ya que

hemos demostrado que la complejidad y el volumen de lecturas durante la formación en la UNPSJB implicó experiencias individuales, pero también colectivas, en las que la palabra y el habla tienen la misma centralidad que la escritura y lectura.

Habitar la universidad, entonces, implicó durante la década de los 90 la mediación docente en la comprensión del mundo, centralmente entre los estudiantes del CUP y, en menor medida, en los estudiantes de las carreras de grado. En ellos, la posibilidad de interpretar la realidad y generar filiaciones ideológicas fue un proceso más bien por fuera del espacio áulico o que, al menos, desbordó las fronteras del espacio físico, generando significados performativos, albergando una extensa trama de experiencias de participación y socialización política.

En este sentido, el prestigio profesional buscado por los docentes de la UNP(SJB) y el compromiso social del activismo estudiantil de nuestra localidad pueden ser tendencias y contratendencias que socavan la —supuesta, errónea— despolitización y el individualismo de la juventud argentina durante la década del 90. El hallazgo de otras experiencias de construcción y disputa política-pedagógica nos orientan en ese sentido, ya que encontramos en los 90 una serie de prácticas juveniles de resistencia y/o alternativa con distintos grados de politicidad, que —aun sin ser mayoritarias y estando muy distantes de la esfera de la política formal (Alvarado y Vommaro, 2010; Chaves, 2009; Kropff y Núñez, 2010; Margulis, 1996; Reguillo, 2000; Urresti, 2008)— marcan en algunos contextos la matriz de los activismos políticos de los tiempos posteriores hasta el presente. Por ejemplo, en ese caso, si se sitúan como recuperadores de tradiciones de lucha que les precedieron, al momento de preguntar en la entrevista por la noticia sobre la movilización en la ciudad en el marco del arancelamiento de la educación, son elocuentes las noticias de 1991 de la prensa local halladas en la búsqueda archivística y cómo se conjugan con los recuerdos de nuestra entrevistada:

N: —Sobre los imaginarios de la Universidad... ¿Creés que sigue vigente entender la Universidad como un espacio escindido de la comunidad, que produce conocimiento pero que no se cuestiona nunca al servicio de qué? ¿O sentís que perdura la idea de Universidad al servicio del pueblo que surge en los 60 y 70, pero que en los 90 “resurge” o se renueva? Mira esta noticia... [ilustración 9].

L: —Y... pasaba que estábamos todo el día dentro de la Universidad, cuando ellos marchaban o hacían asamblea o tomas directamente... y sabíamos que los padres de muchos compañeros estaban ahí, y por eso íbamos o participamos de todas las asambleas, si nos daban lugar, contra la privatización, porque la universidad no estaba escindida ...

N: —La dictadura no tuvo éxito al intentar romper esa lógica de universidad popular entonces...

L: —La dictadura no rompe todo y menos los relatos que nos dejaban las generaciones pasadas. Cada vez esos grupos van siendo menos o con menos poder [...]. Teníamos compañeros laburantes, del PI, chilenos que venían del PC, era una agrupación surtida y eso le da la impronta latinoamericana y popular.

N: —¿La sociabilidad de la juventud comodorense circulaba por otros espacios o giraba en torno a las actividades universitarias?

L: —Mirá... Quizás sí, pero yo no participaba de otros espacios, porque mi vida transcurría acá [por la universidad], en las peñas, buscábamos traer a los de afuera, por eso la pelea durante la semana del estudiante era “los de afuera no entran” y nosotros dábamos esa discusión porque entendíamos que la universidad es abierta, es pública [...], que todos tienen que llegar a la Universidad porque son acuerdos, qué sé yo, fundamentales.

N: —¿Cuál era el mandato de la Universidad o cómo lo percibías? ¿Ese joven comodorense estaba comprometido con su comunidad?

L: —La paradoja era que esperaban que seamos profesionales y si no teníamos acercamiento político, mejor. El buen académico implicaba no meterse en cuestiones políticas, por eso, nosotros o los que ocupamos cargos dentro de la Universidad teníamos que ser buenos estudiantes [...]; inhabilitábamos a los docentes que estaban en el consejo académico a cuestionarnos porque teníamos un buen desempeño académico.

la renuncia del gobernador Néstor Perl³⁵, la posibilidad de instalar un basurero nuclear en la zona también fue un conflicto que se instaló en el espacio público³⁶. Los fragmentos analizados de la entrevista a Laura permiten afirmar que el movimiento estudiantil participó de maneras múltiples del conflicto social de la zona, anudando la trayectoria formativa de la universidad con las luchas de los sectores populares.

La problemática de los 90 en la provincia de Chubut asumió rasgos propios. Desde 1988 —al igual que otras provincias—, comienza a recibir menos porcentaje de la coparticipación y, de manera progresiva, el congelamiento de recursos. Se agrava con la caída de las regalías de YPF. La hiperinflación del año siguiente presionó para concretar las medidas de ajuste fiscal en la provincia. El gobernador intentó desarrollar un programa de ajuste del gasto fiscal, no se contaba con recursos para abonar los salarios y las cifras de 20 % de desempleo nos ilustran un escenario complejo (Pérez Alvarez, Gatica, López y Monedero, 2005). Por ello, el sostenimiento de las trayectorias educativas fue posible por redes de solidaridad desarrolladas por los estudiantes. El comedor universitario es, en ese sentido, un espacio educativo nodal de la socialización política juvenil.

La decadencia de la estructura económica de la zona sería luego aún más patente, dejando como saldo la desocupación masiva, pobreza en gran parte de la comunidad y un amplio repertorio de lucha de vecinos, pobres, estudiantes, desocupados, trabajadores privados y públicos. En este sentido, la organización de ollas populares o comedores para estudiantes garantizaron la comida.

Los cortes de calles y ruta no eran instrumentos desarrollados únicamente por los desocupados, sino también por —y son los primeros en realizarlos en la región— distintos grupos de trabajadores ocupados, tanto privados como estatales. Otro hallazgo significativo sobre las características y formas del activismo estudiantil son las frases de aliento y saluciones, un interesante registro escrito que dejaban los jóvenes en el cuaderno de los Cursistas afuera de la administración de YPF durante el año 1993, mientras los trabajadores impulsaban diversas medidas que buscaban visibilizar las

³⁵ Jujuy y Chubut fueron las primeras provincias en expresar con contundencia la crisis política de la década del 90. Pueden consultarse algunos registros audiovisuales de las movilizaciones en Chubut en el marco del “Chubutazo” durante 1990, cuando renunció el gobernador Néstor Perl con dos pedidos de juicio político: <https://www.youtube.com/watch?v=cqLeQG2EI7A>

³⁶ Otro recurso igual interesante son las opiniones de las y los vecinos sobre las elecciones 1995: <https://www.youtube.com/watch?v=FCiol2ImoXQ>
También resultan de interés las declaraciones de la juventud en diferentes movilizaciones dentro de la provincia: <https://www.youtube.com/watch?v=BR0hAdb9RYw>

problemáticas que traía la privatización. Por las indagaciones realizadas, los “Cursistas” eran los trabajadores de YPF, a quienes durante la privatización se les sugería que realicen cursos de capacitación sobre diversos temas, como computación, producción, electricidad, corte y confección. Luego, fueron cesanteados y quedaron sin trabajo, por lo que se mantuvieron fuera de las instalaciones de YPF con carpas y en estado de asamblea permanente³⁷. De modo que participar de las asambleas fue un ámbito de formación —no académica— y los trabajadores ypefianos movilizados fueron mediadores en la transmisión intergeneracional de repertorios de lucha en el espacio público. La formación, entonces, no estaba reducida al encuentro con profesores o pares, sino también con otros actores significativos como centros de estudiantes, organizaciones de trabajadores ocupados, desocupados, entre otros.

En la mirada más somera que mostraba a la juventud como apática, aparecen diferentes expresiones a considerar en una evaluación más profunda sobre su politicidad —no necesariamente concebida como sinónimo de partidización— en temas y conflictos diversos tales como ambientales, económicos, educativos y también políticos. Estos registros materiales expresan de manera simbólica el encuentro, la palabra y que esos espacios físicos de formación no eran fijos, sino que la presencia de peñas en el comedor universitario nos remite a tiempos de recreación, ocio y placer más allá de los debates en asambleas estudiantiles.

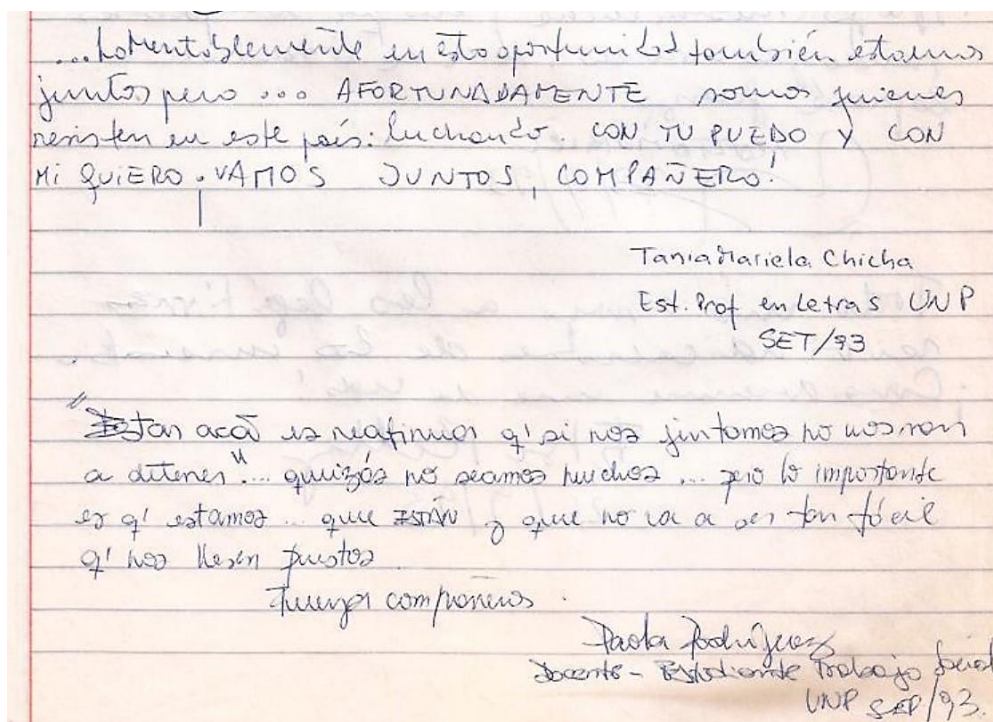
Ilustración 10. Cuaderno Cursistas de YPF



Fuente: Archivo de la familia Alvarez.

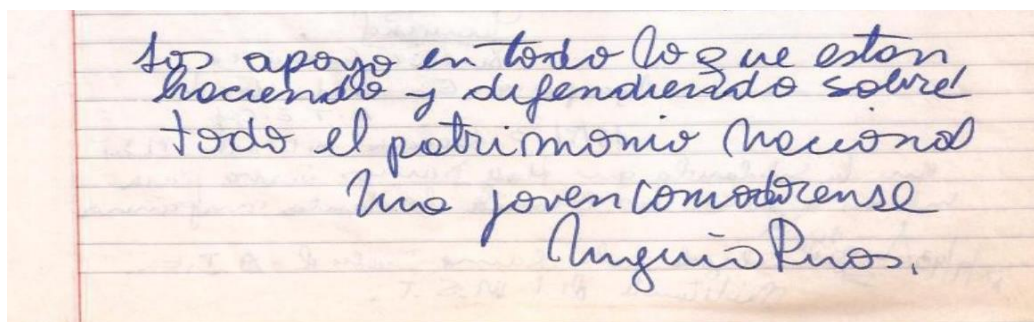
³⁷ Hay fragmentos de esos registros, la versión completa de la solidaridad que se expresa en el cuaderno de los Cursistas se encuentra en versión digital en el archivo personal de Mabel Liliana Alvarez, trabajadora exypefiana de la Administración YPF km 3.

Ilustración 11. Registro de solidaridad obrero estudiantil (1993)



Fuente: Archivo de la familia Alvarez.

Ilustración 12. Registro de solidaridad obrero estudiantil (1993)



Fuente: Archivo de la familia Alvarez.

La imagen del joven despolitizado no solo presenta fisuras concretas, sino que en nuestra región “despoblada” e “inhóspita” cobró vigoroso protagonismo en el espacio público, revalidando una alianza de las más poderosas: trabajadores y estudiantes.

Ilustración 13. Movilización en defensa de la UNP y contra el arancelamiento (1995)



Fuente: Archivo de la familia Alvarez.

Leticia, por su parte, recuerda estos contextos de activación del espacio público en los siguientes términos:

N: —¿Cuáles eran las demandas de los estudiantes y cómo las canalizó el Centro de Estudiantes del que fuiste presidenta?

Le: —Tenía una cuestión de aprender de la Uni esto de qué era necesario, lo del boleto era un tema, siempre lo fue... Una vez fui con la pancarta del CE a una manifestación por el boleto estudiantil, esto fue en el '95. Era ridículo porque era una tela de raso, la pintura se chupo toda... no se leía [risas]. No teníamos esa práctica, pero sí recuerdo esa dificultad en cuanto al boleto. Cuando yo estaba en 5.^{to} solo habíamos tenido dos promociones y ya tenían un Centro de Estudiantes, ¡imagínate! Es decir que está muy presente en nuestra cultura institucional el CE, de hecho, había dos listas, por ejemplo, y las diferencias con ellos no eran pavadas, lo recuerdo como muy espinosa la cuestión, sobre la marcha.

N: —¿Cómo les llega la invitación?, ¿cómo deciden participar?

Le: —Estaba la federación de estudiantes secundarios que funcionaba en el Perito, y tenía esa lógica de que mandaban los grandes, o sea era un señor de bigotes el que manejaba la cosa de la unión de CE de la ciudad. En esas reuniones se gestó la movilización en la que cortamos la ruta. Esto era en el '89, ahora lo asocio a la preocupación del país y todo lo que vino después.

En cuanto a la producción y esa circulación del activismo estudiantil que la indagación archivística arrojó, es interesante recuperar la materialidad, los registros, los

modos del tránsito por los espacios —privados y públicos—, las modalidades o estrategias empleadas para apropiarse de esos espacios, así como las demandas y las maneras en que eran expresadas. Los trayectos de movilización popular por la ciudad tienen una temporalidad propia; actualmente, continuamos realizando el mismo uso político del espacio que recorre varios kilómetros desde el centro de la ciudad al barrio de km 4, donde está emplazada la ciudad universitaria en la Ruta Nacional n.º 3, que bordea el cerro Chenque y el acceso al centro de la ciudad. Hay, entonces, en una perspectiva de mayor duración temporal (Braudel, 1979; Rockwell, 1997), una continuidad relativa que se refleja también en dimensiones de la espacialidad de la historia cultural. Al darse por periodos variables, se superponen contenidos, prácticas, usos y modalidades que provienen de muy diferentes tiempos históricos en un proceso de persistencia, pero también de discontinuidades propio de cada escuela. En el mismo sentido, resulta llamativa la modalidad constante de utilizar el papel como soporte de una práctica de denuncia que atravesó toda la década del 90, tal como se advierte en este fragmento de la entrevista a Laura:

N: —¿En qué espacios de nuestra Universidad se daban esos encuentros de diálogo o socialización entre pares?

L: —Teníamos otra disposición física a lo que tenemos ahora, los Centros de Estudiantes tenían fotocopiadoras y otros espacios, porque no había kioscos como ahora... La Federación tenía un espacio al final de la biblioteca en el subsuelo y cada Centro de Estudiantes ocupaba un espacio físico real..., por eso venías a la mañana, te encontrabas ahí... Era nuestra casa, dejábamos las cosas, cursábamos y volvíamos a ese lugar... Esa foto es de unas elecciones que ganamos [ilustración 14]... Hasta las 4 de la mañana nos quedábamos pintando cuando había campaña...

N: —¿Cómo recordás esos momentos de producción de revistas, afiches...?

L: —Empapelamos la Universidad [risas], la Franja ya venía con mucha plata y estructura, entonces nosotros teníamos que hacer otro esfuerzo... El mismo logo era un diseño nuestro, una suerte de calcomanía teníamos con *contact* que era de toda América Latina y buscábamos que sirva para visibilizar... Y era muy artesanal el trabajo que teníamos que hacer para aparecer en el espacio público, íbamos marcando todos los espacios que podíamos con papel, engrudo y pintura.

N: —¿Qué denunciaban o por qué luchaban y cuáles eran los canales por los cuales circulaba el conflicto? ¿Siguen siendo los mismos?

L: —Las franjas horarias creo que eran clave, venía a colación de que muchos estudiantes trabajaban y eso lo hace una lucha, buscábamos la estrategia de que *la mayor cantidad de compañeros y estudiantes puedan estar acá adentro de la Universidad*. Entonces, peleábamos

también por el comedor, y la cuestión académica, pero no solo por el horario, sino que tenga una mirada crítica... comenzar las clases después de las 18:00, así quienes trabajaban podrían venir a cursar. La lucha nos permitió que eso sucediera por varios años, hasta que los mismos estudiantes dejaron de tomarlo como bandera. Pelear por el comedor era asegurarse de que los estudiantes tengan las dos comidas por día.

Ilustración 14. Fotografía tomada luego de la victoria por el Centro de Estudiantes



Fuente: Archivo de Laura Lascano.

Ilustración 15. Campañas y producciones de organizaciones estudiantiles contra la política educativa neoliberal



Fuente: Archivo de Laura Lascano.

Respecto a las representaciones de la condición estudiantil, hay sentidos hegemónicos y alternativos, ya que existe un corrimiento del modelo humanista elitista.

En este punto, resulta destacable una vinculación directa con la dimensión de clase que tienen las juventudes, estudiantes de sectores trabajadores y solidarios con las problemáticas del conjunto de la clase obrera, y la posición política de las organizaciones de darse estrategias continuas en pos de la permanencia de los sectores populares durante los 90, expresado por Laura a lo largo de la entrevista³⁸. El activismo tenía como proyecto que la Universidad sea realmente una posibilidad para todas y todos. Es destacable, por ello, cómo las dificultades para compatibilizar obligaciones laborales y académicas eran sorteadas mediante franjas horarias alternativas, así como la disponibilidad de viandas en el comedor a precios módicos.

Laura no señala distancias claras entre vida íntima - privada y vida estudiantil como lo hace Leticia; en los lazos entre pares de la agrupación Frente Estudiantil Patagónico para la Universidad Popular (FEPUP) prima la horizontalidad y la democratización de los vínculos. Los militantes estudiantiles dentro de la universidad se traducen en una presencia permanente en espacios de cogobierno, así como instancias de “propaganda” y grupos de estudio y lectura. En cambio, en los dichos de Leticia es notable que las propuestas de trabajos y tareas estaban más orientadas a su resolución individual. La sociabilidad central del movimiento estudiantil organizado políticamente en el FEPUP era en la universidad misma, haciendo un uso alternativo del espacio en halls, comedor, y Centros de Estudiantes, en el caso analizado, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Respecto a la circulación del espacio, diremos que el rectorado y las autoridades —ya no salesianas, pero sí conservadoras— funcionan en espacios diferenciados, incluso, en la actualidad el rectorado funciona en el espacio superior del edificio, mientras las juventudes se encuentran en los pisos inferiores, en pasillos, aulas y el hall. En el marco de elecciones de Centros de Estudiantes, reuniones y /o asambleas, los estudiantes usan el hall de entrada —donde se encontraba una mezquita de la virgen del Valle en la cual se podía rezar—, los patios lindantes, el comedor, rincones remodelados y plantas del subsuelo con marcas, pintadas y grafitis que fueron tapados —sin consulta previa— con pintura sintética blanca en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio que rigió en el país durante la pandemia del COVID-19.

³⁸ Sobre los orígenes plebeyos de la UNPSJB véase Bersáis y Vicente (2019), Carrizo (2019), Barros y Muriete (2018).

En los pasajes de las entrevistas realizadas, queda claro que formarse no es una práctica homogénea en todo lugar y espacio social (Lahire, 2004). La UNP(SJB) tuvo procesos en los que, en mayor o menor medida, se controlan y regulan subjetividades y cuerpos. Es necesario seguir explorando en los mediadores, soportes y prácticas que permitan reescribir la historia del movimiento estudiantil y la juventud desde las singularidades de nuestros procesos históricos de manera situada. Si bien en el caso de Laura enuncia la centralidad de los profesores viajeros o externos, es necesario indagar en los estudiantes pares de otras facultades y en otros actores significativos de la organización política estudiantil de los Centros de Estudiantes de otras unidades académicas —como Económicas o Ingeniería—, así como en partidos del campo popular u organizaciones de desocupados. Nuestras entrevistadas ponderan el encuentro entre pares, la palabra, el tamaño del espacio físico —y espacio fijo—, las peñas con sesgo popular, la circulación de libros y revistas bajo la figura de préstamo entre pares y la importancia de los centros de estudiantes como espacios políticos de debate, reflexión y acción.

Por lo anterior, el ingreso a un universo textual diferente fue un proceso en el que también estuvo presente la producción de materiales escritos diversos, como revistas, volantes y folletería. Hay una experiencia de la artesanía —aun cuando ya estábamos en el crecimiento vertiginoso de la tecnología— en involucrarse, en un *poner el cuerpo*, como lo es la asistencia de los jóvenes a las asambleas de los ypefianos que resistieron contra la privatización, atravesada por el devenir de los cambios tecnológicos. Por eso, el acceso y la disponibilidad de libros constituye un fuerte motivo emocional que da forma a los vínculos afectivos entre pares, y la escritura en cuadernos y soportes diversos lo refuerza en el tiempo.

Durante la década de los 90, coyuntura histórica signada por el Estado neoliberal y la implementación de políticas privatizadoras, la juventud estudiantil patagónica y la cultura institucional de la universidad que aquí hemos comenzado a analizar es una cuestión a profundizar, ya que hemos podido observar tendencias de fuerte politización del movimiento estudiantil en un ciclo histórico tensionado con las fuerzas y los sectores de la Iglesia de la región. Esa coyuntura histórica compleja se encuentra plasmada en la tensión entre, por un lado, el mandato fundacional de la UNP(SJB) de formar profesionales para el desarrollo de la región y los rasgos de los perfiles relevados de estudiantes de los 90 con una impronta solidaria, que recupera tradiciones de lucha

setentistas y que, a su vez, extienden más allá del espacio físico la presencia de la Universidad en las problemáticas de la comunidad, como lo fue la privatización de YPF.

Esas convergencias —y tensiones— no eran privativas de lo que ocurre puertas adentro de la universidad, sino que atravesaban los debates de la comunidad. En aquellas experiencias que desbordan las fronteras del espacio físico de la institución, algunas modalidades y prácticas, como las movilizaciones desde la Universidad al centro de la ciudad, adquieren significados performativos, movilizaciones que —como hemos demostrado— ya son históricas, recorriendo bastos kilómetros para llegar al punto político de la ciudad, la plaza.

Es en la interacción cotidiana de los agentes de la comunidad educativa en general donde se despliegan formas de reconstruir el pasado y evocar a la memoria —personal, social— para resignificar los fragmentos de historia regional que emergen en diferentes momentos del tiempo presente. Investigar lo educativo desde esta perspectiva invita, entonces, a conservar la complejidad de los fenómenos sociales y la riqueza de su contexto particular.

El uso heterogéneo de textos permite reconstruir lógicas de control y apropiación de los recursos culturales que eran históricas y sociales. La militancia estudiantil universitaria puede ser pensada, entonces, como una mediación colectiva entre la oralidad y el lenguaje escrito. Un factor clave en la emergencia del pensamiento crítico como práctica cultural es la disyunción entre la cultura escrita y la experiencia vivida. Disyunción entre las representaciones que se construían del estudiante de la UNP(SJB) para el desarrollo de la región y aquel que marchaba con exyepfianos, participando de sus asambleas y defendiendo los puestos de trabajo ante la privatización.

Los modos de habitar la UNP por las juventudes que hemos caracterizado pueden ser analizados desde la perspectiva de *apropiación* (Rockwell, quien retoma a Roger Chartier y Heller), dado que en los recursos y prácticas culturales hay una naturaleza activa y transformadora de las juventudes estudiantiles, donde el peso de dichas herencias funciona como coactivas y, a su vez, como instrumento de agencia. Por ello, la acción social implicaba el acto de tomar posesión de los recursos —político, simbólicos, del espacio—, enfatizando tanto la acción creadora como la cultura arraigada en la vida cotidiana —y objetivada— en herramientas, prácticas, palabras, imágenes experimentadas por las personas (Rockwell, 2018, p. 28).

La gestión³⁹ curricular del pasado en el CUP

En las secciones precedentes, repusimos una mirada sobre cómo entendemos las juventudes y las particularidades de su estudio, mirada que resultó necesaria para pensar la transiciones, persistencias y discontinuidades en el perfil de egresado que tenía inicialmente la UNP(SJB) y las reapropiaciones posteriores, especialmente durante la década del 90. Durante esos años, Leticia completó sus estudios secundarios en el CUP y Laura la carrera de grado en Ciencias de la Educación, es decir en la misma casa de estudios.

Conocer sus recorridos formativos es un punto clave para aprehender los sentidos y significados de algunas decisiones político pedagógicas que dieron forma a un proyecto de gestión que ganó por una diferencia de muy pocos votos contra otra lista que encarnaba los ideales de recuperar un colegio elitista. En esa coyuntura, dirigieron el Colegio entre los años 2018-2021. Este aspecto en relación con la cantidad de votos es interesante para entender cómo se favorece, o impide, impulsar pedagogía en clave de memoria y derechos humanos concretamente desde la gestión, así como el marco de alianza necesario propio del cogobierno universitario para financiar, acompañar, buscar subsidios y financiamiento o certificar las propuestas que realiza la escuela junto a secretarías académicas, de extensión y el rectorado mismo, una práctica que permitió a la escuela ser actualmente *promotora de archivos*⁴⁰.

La cultura escolar reconstruida en los apartados anteriores nos permite afirmar que la escuela no es la expresión pura de grupos conservadores y religiosos, ni el instrumento unilateral de cooptación y control estatal, sino que es el resultado de negociaciones entre el poder central (Estado, Fuerzas Armadas) y demandas locales de más y mejor educación. Su sentido actual se renueva al calor de nuevas dinámicas y relaciones sociales. A su vez, el contexto nacional en el que se desarrolló la escuela tiene una significación que también es interesante poner de relieve.

³⁹ El equipo de gestión 2018-2021 del Colegio estuvo integrado por la directora Mg. María Leticia Aguiño, vicedirectora Lic. Laura Lascano, coordinación académica Prof. Cristian Silva y jefe de enseñanza práctica Prof. Pablo Demarie.

⁴⁰ El trabajo de archivo realizado dentro del Colegio durante el ciclo lectivo 2022 devino en la formulación de una original propuesta de trabajo que busca posicionar a las escuelas como promotoras de archivos. La edición y publicación del cuadernillo de trabajo para escuelas secundarias *La escuela como promotora de Archivos* fue un trabajo mancomunado entre diferentes organismos: Centro Cultural por la Memoria Trelew, Archivo Provincial por la Memoria Chubut, Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Chubut y la Comisión Provincial por la Memoria (Buenos Aires), que permitieron la publicación del material que escribimos colaborativamente junto a Cecilia Trigo y Alejandra Guerra.

Respecto a la gestión, es necesario aclarar que Leticia y Laura son militantes feministas y han fortalecido la impronta democrática que inauguró Adriana Librandi en gestiones anteriores. Nuestras entrevistadas se perciben como continuadoras de la posición sobre cómo entender a los estudiantes y jóvenes de hoy, y han dado forma a una escuela que trabaja desde una perspectiva de cuidados y derechos humanos. Lo expuesto en las secciones anteriores nos permite afirmar que estamos ante una confluencia de recorridos, historias de vida en las que la migración de sus familias a esta ciudad y los lazos construidos entre pares facilitaron la permanencia en la región, con trayectorias formativas donde los textos, los docentes y las experiencias no estrictamente áulicas, pero sí escolares les han permitido definir acuerdos y lineamientos de acción.

En ese marco, hay un piso de acuerdos sobre el rol del Estado, las mujeres, las y los pibes, la educación y los derechos que han hecho posible, entre otras cosas, esta escuela y no otra. Teniendo en cuenta que “[...] las escuelas se transforman, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman” (Rockwell, 2018, p. 40), recuperaremos los puntos principales del proyecto de gobierno escolar para analizar, finalmente, la gestión curricular del pasado reciente dentro del CUP.

Los puntos clave del Proyecto de gestión (PG) 2018-2021 que desarrollaremos se relacionan con la perspectiva que tenían de la propuesta académica que ofrece el Colegio, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los propósitos y, por último, sus principales líneas de acción para con docentes, familias y estudiantes. Al momento de exponer el proyecto en el marco de las listas que se proponían para dirigir la escuela, se presentaron como docentes

[...] convencidos que *una escuela se arma y desarma día a día*, en cuanto lo nuevo irrumpe, cuando se agotan los recursos y se disparan nuevas ideas. Hacemos la escuela que habitamos, buscamos que cada uno encuentre su lugar donde desplegar su potencial. (Proyecto de gestión, 2018)⁴¹

En la lectura del documento, es destacable que reconocen en la institución una historia y trayectoria compleja. Al respecto, sostienen: “Este armar y desarmar es en base a cimientos y formas de ser y hacer propios porque somos un colectivo de docentes que

⁴¹ El documento se encuentra disponible para consulta en la página de la universidad: <http://www.unp.edu.ar/>

construyeron y formaron la identidad del Colegio, y que día a día la seguimos sosteniendo”.

En el mismo documento, comparten la concepción de la dirección de la institución como una práctica política pedagógica que debe tejer un entramado que garantice las condiciones para que cada uno pueda estar y desarrollar su rol de la mejor manera, siendo estudiante o trabajador.

En cuanto a la propuesta académica, dan continuidad a la premisa “Todos adentro y no de cualquier manera”, que obliga a pensar en la singularidad de cada sujeto. La formación ofrecida a los adolescentes pretende acompañar las trayectorias educativas individuales, aportando en la construcción de su identidad, en la adquisición de herramientas y recursos que impacten en sus proyectos de vida, en la formación general y que propicien un sujeto activo, comprometido con su educación y con la realidad en la que se desenvuelve. Para la cual, los adultos están convocados a generar, sostener y potenciar un marco donde todas las condiciones y posibilidades sean favorables para su concreción. Estas posibilidades están dadas por la particularidad de cargo preuniversitario, que excede las paredes del aula y permite que cada uno pueda llevar adelante diversas propuestas con libertad. Esto implica que la tarea fundamental de enseñar y aprender se desarrolla en diversos contextos y formatos, lo que, a su vez, diferencia al CUP del resto de las escuelas de la comunidad.

La gestión 2018-2021 fortaleció los espacios de decisión colectiva que ya son parte de la cultura institucional desde sus inicios y que permiten generar, disentir, acordar, y crear nuevas formas de hacer escuela a partir de la participación colectiva y la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza, tanto desde lo departamental como desde el trabajo en Pareja Pedagógica y el Consejo Interdepartamental (CI).

En el segundo capítulo, sostuvimos que el perfil de egresado del CUP es una categoría compleja que renueva sus sentidos en la medida en que los contextos históricos se transforman. En ese marco, compartimos el fragmento del Proyecto donde explican:

Nuestro proyecto de gestión se asienta en la definición histórica que sostiene el CUP de formar en un perfil humanista. La concepción humanista de la educación problematiza el sentido común y permite que se construya el conocimiento a partir del diálogo, donde ya no hay polos antagónicos, sino sujetos interpretando, construyendo nuevos sentidos, otros conocimientos. Por lo que nadie puede verse solo en ese hacer, ni con nada que ofrecer. (Proyecto de gestión, 2018)

La gestión impulsa una concepción de la enseñanza en la que los estudiantes tienen un protagonismo decisivo. En ella, podemos ver la influencia de las tradiciones latinoamericanas de la militancia y formación política, el valor del diálogo y una concepción de los vínculos más horizontal que vertical, asociada con la concepción de la educación formulada por el pedagogo Paulo Freire y las corrientes de educación popular. Al respecto, expresan en el mismo documento:

Los conocimientos que representan el aquí y ahora, los intereses propios de los jóvenes y adultos; los que necesitamos para convivir y definen nuestro presente. Pero, además, los que nos ponen en contacto con la realidad del momento y permiten entablar un diálogo con nuestros contemporáneos. (Proyecto de gestión, 2018)

La gestión inició sus primeros pasos al mismo tiempo que en el espacio público se extendían los discursos negacionistas, y se posicionó participando con toda la comunidad educativa en la toma de la UNP, mientras que el Gobierno de Arcioni generaba una profunda crisis en los trabajadores estatales. Al respecto, existe un posicionamiento político ante el gobierno nacional de Mauricio Macri, y también provincial. La gestión de la universidad, incluyendo al rector, participó con toda la comunidad educativa en movilizaciones en defensa de la Educación Pública que tenían el mismo recorrido que las de los años 90. Ante los embates de un gobierno neoliberal que amenazaba con recortes presupuestarios en la educación universitaria y cuestionaba la gratuidad de la educación superior, nos vimos como colectivo universitario, en las calles, abrazando simbólicamente al edificio, unidos con estudiantes, facultades, sindicatos y comunidad en general, ya que reconocemos que la educación pública, gratuita y laica es un derecho humano que se consolida con el compromiso diario de quienes la habitamos.

El proyecto educativo institucional (PEI) de la escuela concibe la gestión educativa y la vida institucional en movimiento. En tal sentido, no es un *corset* para la tarea, sino más bien un organizador maleable, dispuesto a ser modificado según las situaciones que se presentan como realidades cambiantes. El Colegio, por ejemplo, pudo durante la pandemia crear normativa interna que permitió sostener trayectorias diversas, especialmente con la categoría *pendiente* —en reemplazo de las materias “previas”—, además, tiene como horizonte pedagógico eliminar la figura de repitencia.

La descentralización educativa que trajo la política neoliberal implicó —como hemos dicho en el apartado anterior— algunos sesgos de diferenciación con otras escuelas

que comenzaron a depender de los gobiernos provinciales, mientras que los preuniversitarios continuamos dependiendo presupuestariamente de la Nación. Sin embargo, volviendo a actualidad, se apostó a que la escuela no se piense por fuera del resto o aislada de la comunidad. En este sentido, han recuperado los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) vigentes en la provincia de cada área del saber para complementarlos con los nuevos desafíos que presenta el contexto actual y los nuevos interrogantes del trabajo áulico con adolescentes. En especial, se priorizó generar otros desafíos que convoquen a buscar nuevos horizontes intelectuales, no solamente desde lo cognitivo, la razón, análisis, memoria, relación, interpretación, sino que también apostaron durante los años de gestión a lo emocional —amor, enojo, ira, solidaridad, acompañamiento— y todo el universo del ser joven y estudiante.

En el documento revisado, se destaca como un propósito central “consolidar un colegio de vanguardia pedagógica: humanista, democrático, inclusivo, convocante, permeable a la situación socio educativa, en el que el derecho a aprender se brinde con igualdad de oportunidades y posibilidades”. El resto de los propósitos busca lograr una articulación del Colegio con el resto de las unidades académicas de la universidad; innovar la propuesta curricular; atender la diversidad cultural y social de manera que impacte positivamente en la permanencia y egreso de los estudiantes; estimular la creatividad y participación de los docentes en diferentes eventos culturales, científicos y educativos a fin de generar innovaciones en sus propuestas pedagógicas y didácticas; repensar los contenidos y las prácticas pedagógicas con intención de lograr una formación ciudadana integral con elementos para la inserción socio-económica en el mundo actual; vincular al Colegio con diferentes espacios de acción comunitaria —cultural, social, educativa, productiva, organizaciones no gubernamentales— para así fortalecer el compromiso social de la institución con la comunidad; establecer como instancias fundamentales de aprendizaje las prácticas educativas externas, otorgándoles una gradualidad acorde a la posibilidad de análisis, interpretación y acción en el contexto que los estudiantes involucrados puedan sostener y, por último, fortalecer la participación del CUP en la red de Colegios Preuniversitarios como instancia previa a asegurar la representatividad del nivel preuniversitario en el CIN.

Entre las líneas de acción del proyecto, resulta destacable la impronta en derechos humanos y salud expresada en la propuesta de crear una asesoría en salud para orientar la concreción de este derecho desde el ámbito de la escuela. Este proyecto, finalmente,

suscitó la formación de “promotores de salud”, así como la convocatoria a la mesa de Consejo Interdepartamental cuando fueran abordados temas que requieran de la mirada particular de los estudiantes. Por ello, pensamos que las lógicas adultocéntricas presentaron fisuras concretas que se expresaron en la participación en espacios de cogobierno, también desde la socialización política; apuntando a la ciudadanía estudiantil, se sostuvieron y fomentaron las elecciones del Centro de Estudiantes del Colegio Universitario Patagónico (CECUP) anualmente, así como su participación en los distintos espacios y eventos institucionales (Jornada de ambientación ingresantes CUP, Estudiantina, Expo cup).

En este sentido transcribimos los siguientes principios:

Somos un Colegio Democrático, que propicia la autogestión y la participación de toda su comunidad educativa, en pos de una educación de calidad y en defensa de los Derechos Humanos, un Colegio de ingreso irrestricto que trabaja diariamente en pos de la inclusión, pensándose como un colegio para todos, para que la escuela sea un lugar donde se quiera estar. Somos un equipo, que defiende la educación pública, basada en el respeto a la diversidad cultural, que se sustenta en la libertad para que cada uno desarrolle su potencial, tanto docentes como estudiantes, respetando las diferencias, trabajando desde los consensos, la solidaridad y la disposición a la construcción colectiva del conocimiento. (Proyecto de gestión, 2018)

Entre las medidas adoptadas en conjunto con la Secretaría de Bienestar Universitario, para hacer efectivas cuestiones antedichas, se acordaron becas de comida para que estudiantes del Colegio puedan almorzar en el comedor universitario y se organizó la vacunación por COVID-19, primera y segunda dosis, logrando vacunar cerca de 150 estudiantes con las dos dosis, como así también completando el esquema de vacunación de algunos adultos.

Por otra parte, los estudiantes tienen a su disposición diversas instalaciones para el desarrollo de actividades articuladas con la Dirección de Audiovisuales y con la Radio de la Universidad y el CEPA-Unimedia, lo que permitió la filmación del corto *Herederos del viento*, que se transmitió por el canal de la Universidad y por Canal Encuentro en el marco del programa del Programa “Seguimos Educando”.

Lo expuesto supuso que el Colegio se sostenga como “unidad de aplicación” para estudiantes de los distintos profesorados de la localidad —Institutos de Formación Docente y cátedras universitarias— y alrededor de 100 estudiantes de profesorados

hicieron allí sus prácticas, situación que generó un marco normativo para regular las prácticas docentes y enmarcar las responsabilidades de las instituciones involucradas.

Por último, y según lo estipula la Ordenanza del Consejo Superior de la UNPSJB n.º 153 Cap. 4, se brindaron espacios de capacitación. Nos interesa nombrarlos por las temáticas que convocaban a pensar y nutrir ese paradigma de escuela de cuidados. Durante el año 2018, Dora Niedzwiecki dictó “Dimensión problemática de la vida cotidiana en las escuelas”; ese mismo año y ante problemáticas tales como el ciberbullying y escraches, se trabajó “Niños y jóvenes entre lo virtual y lo real. Beneficios y riesgos del mundo digital”, a cargo de la Lic. Nora Steindl. Con esa primera experiencia, al año siguiente se firmó un convenio con FLACSO para el programa de capacitación llevado adelante por el equipo de trabajo de Silvia Duschatzky, que abordaba la evaluación, las escenas que irrumpen en lo escolar y las narrativas escolares. También durante el año 2019 se dictó una capacitación docente organizada por compañeros y compañeras integrantes de la comisión ESI, para atender la problemática de escraches a estudiantes, que se llamó “Violencia en el noviazgo, *crushes* y *nudes* en el aula... ¿y ahora qué hago?”. Hacia finales de la gestión, ya en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y trabajo en la virtualidad, se realizó un conversatorio y taller de manera virtual coordinado por la Comisión ESI, con la participación de la Dra. Eleonor Faur, denominado “Cómo sostener prácticas de cuidado en la escuela, en el marco de la ESI y en contexto de pandemia”; del mismo también participaron docentes de la zona y otras escuelas. Por último, se realizó una propuesta de encuentro virtual y presencial con el especialista en educación Gabriel Brener, denominado “El retorno a la presencialidad como un ‘Volver al Futuro’. ¿Cómo enfrentar el viaje desde el rol docente?”.

A modo de recapitulación

En suma, de los hallazgos archivísticos queda en evidencia que aquellos sentidos locales y modos de habitar la Universidad por la juventud estudiantil fisuran las representaciones de la juventud como “apática” o “despolitizada”. Para esto, nos resulta interesante pensar a la institución educativa en el vínculo que construye con la sociedad y el Estado, ahí se puede indagar en el sentido estatal de las acciones que mencionamos en la introducción.

A su vez, la apuesta teórica de pensar a la juventud como relación, al joven como posibilidad, implica salirse de la medición de la normalidad (Chavez, 2005). Es necesario

desactivar la mirada adultocéntrica, plantear diferentes ejes para el abordaje de las juventudes, en plural, por fuera del mito de su homogeneidad (Braslavsky, 1986). Hemos escuchado voces de jóvenes para reconocer sus resistencias y acciones. más allá de los marcos formales y en expresiones micropolíticas, detectar nuevos modos de participación y subjetivación política juvenil, interpelar moralmente a esta juventud con mandatos ligados a la experiencia y normativización de los rasgos de otras juventudes, en particular con la de los 60 y 70, cuya relación con la política suele idealizarse muchas veces sin la necesaria comprensión histórica, y, finalmente, integrar la conflictiva tensión entre la política y lo político (Lefort, 1992; Mouffe, 2007) como una relación en que se instituye permanentemente lo social, entendido como mundo común con densidad histórica y potencia proyectiva. Por ello, la propuesta de Kriger (2013) de “[...] la constitución de la juventud como identidad colectiva, su invención como sujeto social y figura jurídica y su centralidad como objeto de estudio y agenda política” (p. 10) tiene una estrecha relación con los andares, marchas y contramarchas del Estado nación. Es necesario seguir el estudio en la clave de la socialización política entre las juventudes.

El recorrido efectuado hasta aquí arroja algunas claves sobre el valor de la perspectiva del análisis transversal de las juventudes, tanto en las posibilidades que favorecieron la emergencia de dirigentes, militantes como y una concepción de escuela que pone en valor la política, los lazos de horizontalidad, democratización de espacios de gobierno y cogobierno. Veamos cómo se traduce esto al momento de gestionar curricularmente la enseñanza del pasado reciente.

La Semana de la Memoria en el CUP

En este capítulo y luego de todo el recorrido que permitió reponer las condiciones históricas, los cambios y continuidades dentro de la cultura escolar del Colegio, centraremos nuestro análisis en la Semana de la Memoria. Desde este lugar, diremos que las conmemoraciones sobre la historia reciente en el CUP se desarrollan en el marco de una agenda de trabajo institucional ya consolidado, que, como hemos dicho, se denomina Semana de la Memoria. En ella, a través de diferentes actividades, abordamos e incentivamos la reflexión sobre el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de las Malvinas.

Esa semana de conmemoraciones logró institucionalizarse, como también hemos dicho anteriormente, en el marco del gobierno de Mauricio Macri, donde la pedagogía de la memoria, el terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad fueron relativizados y minimizados desde el discurso público —cuando no abiertamente negados—; como así también se produjo el desfinanciamiento total de los programas educativos nacionales que desde el 2003 fortalecían la memoria colectiva, la apelación a la memoria completa y a la reconciliación como actualización de la teoría de los demonios, los despidos en áreas de derechos humanos, entre otras cuestiones ya mentadas en la introducción, que configuraron una narrativa que disputaba los sentidos establecidos y propendía a deshistorizar un legado simbólico⁴².

El camino a la institucionalización

Como afirma Raggio (2020), el terrorismo de Estado se enseña por una demanda de la sociedad civil, en la que participan organismos de derechos humanos que activaron la incorporación de esta temática dentro de las aulas, mucho antes que las reformas curriculares, que fueron tardías tanto en contenidos mínimos como en el calendario de efemérides.

⁴² Para ampliar acerca del desfinanciamiento del macrismo véase Mercatante, M. E., y Camps, M. (2019), Los derechos humanos en el macrismo, *Sociales Investiga*, (8), 113-127.

Repasaremos algunas experiencias institucionales desde el 2017 a la actualidad, con el objetivo de pensar la escuela en contexto y enfatizando que es posible despertar el sentido crítico y reflexivo de los estudiantes sobre procesos que hacen a la historia de nuestro país y que nos han constituido en la sociedad que somos hoy.

El análisis de las páginas siguientes se realiza desde la advertencia de Lahire (2004) respecto a la descripción como un momento específico, diferente y previo a la interpretación de diversas observaciones participantes que realizamos. Por ello, recurrimos a las descripciones densas que propone Geertz (1987) para conocer las formas y fundamentos de aquello que ha sido pedagogizable respecto al pasado regional reciente. Estas descripciones densas posibilitan el establecimiento de la significación que tiene la acción social para los sujetos de la cultura escolar estudiada y el conocimiento del lenguaje empleado para expresarnos tanto de manera individual como social. Los recaudos señalados resultan claves en el proceso de objetivación (Geertz, 1987; Lahir, 2005; Becker, 2016) que nos propusimos para esta investigación.

Para la realización de actividades impulsadas desde la pedagogía de la memoria nos inspiramos en el programa de investigación y educación Jóvenes y Memoria, coordinado por la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) desde el año 2002. Asumimos el desafío de hacer memoria colectiva desde el plano de la educación formal y en clave local, integrando los objetivos del CUP para el perfil de quienes egresan, los intereses del grupo de estudiantes y las formaciones académicas y políticas de los docentes a cargo de los espacios involucrados en el proyecto final. Un cúmulo diverso de experiencias de años previos dieron como resultado la Semana de la Memoria, realizada durante el ciclo lectivo 2019, en la que se involucró a la comunidad educativa con diferentes actividades.

Para ello hemos procurado —o quizás no haya sido tan intencional, sino de carácter más espontáneo y esto nos hace pensar en que también fue genuino— aunar y llevar a las aulas problemáticas tales como terrorismo de Estado, Derecho Humanos Hoy y Memoria, con el objetivo de aproximar la historia regional y sus memorias en diálogo con la historia nacional, recurriendo a los recursos que poseemos en la región para trabajar las pedagogías de la memoria, visualizar el terrorismo de Estado como un proceso complejo que sigue dejando huellas en la actualidad de los jóvenes y fortalecer la defensa de los derechos humanos.

A continuación, presentamos un conjunto de acciones realizadas desde el año 2017, con el objetivo de echar luz sobre una diversidad de actividades que ejemplifican el trabajo realizado desde la pedagogía de la memoria. La relevancia de esta acción reside en conocer lo que nos hemos propuesto en el inicio de esta investigación: el rol de los gestores de memoria, las formas en que incidió la cultura escolar y los modos en los que las juventudes politizan sus prácticas.

Ciclo lectivo 2017: abriendo el camino

Las tareas realizadas durante el año 2017 con 6.^{to} año de la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales pueden organizarse en tres instancias diferenciadas. En primer lugar, lo que hemos llamado el preámbulo al terrorismo de Estado y la investigación previa que hicieron los estudiantes. En segundo lugar, el viaje de estudio a la ciudad de Trelew⁴³ y, por último, la producción de diversas actividades grupales sobre la base de un proyecto que vincule los aspectos tratados.

Gran parte de las actividades se impulsan desde la materia Taller Integrador Orientado (TIO), una caja curricular a cargo de una pareja pedagógica (PP) que acompaña a los estudiantes durante seis años. Allí, se abordan e integran contenidos específicos de la orientación que destacan el protagonismo de los estudiantes; se busca, a su vez, cerrar un proceso de autoconocimiento orientado a la vocación y elección de proyectos de vida al momento de egresar.

Instancia 1. El preámbulo al terrorismo de Estado y la investigación previa

Dadas las pautas de trabajo en aula y tomando conceptos claves, se realizaron actividades que involucraron un rol activo de los estudiantes. Estas consistieron en recurrir a la hemeroteca que se encuentra en la Biblioteca de la Universidad y visitar el archivo y colección del diario *El Patagónico*, cuya disponibilidad de ejemplares comprende desde el primer número, correspondiente al 30 de junio de 1967, hasta buena parte de los 80. También realizaron el análisis de otros documentos, como archivos familiares y fotografías, como así también la indagación en los aspectos de la vida cotidiana y la historia local. Con esta finalidad, se diseñaron y realizaron entrevistas y división de tareas para el registro audiovisual de las mismas, se proyectaron videos y se recorrieron ámbitos

⁴³ <http://sitiosdememoria.org/es/institucion/centro-cultural-por-la-memoria-de-trelew/>

donde se desplegaba la sociabilidad dentro de nuestra ciudad, como el Club Social Ingeniero Huergo, el Liceo Militar, entre otros sitios. Una vez concluida la primera etapa de indagación, se elaboraron las primeras producciones para socializar lo investigado al momento con compañeros y docentes.

Instancia 2. Viaje a la ciudad de Trelew: conociendo nuestros sitios de memoria

Esta experiencia nos llevó al Centro Cultural para la Memoria⁴⁴ de la ciudad vecina de Trelew, un viaje al sitio de memoria que se sostiene como una salida educativa especial desde el año 2017. Se recorrieron espacios de la ciudad que reivindican hechos históricos vinculados a la masacre del '72, tales como el penal de Rawson, donde estaban alojados los presos políticos; el cine de la misma ciudad, donde se desarrolló el juicio del año 2012; el viejo aeropuerto, desde donde dieron la conferencia de prensa, así como la base donde finalmente fueron fusilados. La visita a los sitios de la memoria de la región permite poner en diálogo la historia reciente en clave local.

Ilustración 16. Estudiantes en el sitio de memoria donde se dio la masacre de Trelew perpetrada el 22 de agosto en la Base Aeronaval Almirante Zar, un antecedente central del terrorismo de Estado en Argentina



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

⁴⁴ El Centro Cultural por la Memoria de Trelew funciona en el aeropuerto viejo de la ciudad. El espacio aloja actividades artísticas, políticas y culturales. Depende de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Chubut, donde también funciona el Archivo Provincial de la Memoria de Chubut.

El recorrido concluyó con un trabajo que impulsa el personal del Centro Cultural para la Memoria con un formato de taller diseñado para quienes visitan el espacio. En síntesis, estas actividades destacamos el taller con archivos de la policía “El enemigo interno”, el recorrido “Marcas de memoria: base Almirante Zar - cárcel de Rawson”, y la proyección de video en el museo sobre la masacre de Trelew.

Este viaje de estudios abrió las puertas de manera *dialogada* a saberes previos de los estudiantes y sus representaciones de la historia, el pasado y la memoria. Las posibilidades de navegar en historias familiares, donde emergieron memorias subterráneas y silenciadas, trazaron renovados puentes entre el pasado y el presente, incluyendo a los docentes en este proceso transformador, ya que una de nuestras compañeras es familiar de desaparecidos. Como veremos más adelante, estas historias de vida forman parte de una propuesta de enseñanza muy valiosa para los estudiantes.

Instancia 3. Manos a la obra: las actividades grupales⁴⁵

En esta instancia, cada grupo avanzó en el cierre de su proyecto. La postproducción incluyó la difusión dentro del CUP en el marco de las exposiciones finales, donde 6.^{to} y 7.^{mo} año socializaron lo trabajado a lo largo del año en cada uno de los talleres. Las producciones finales fueron los audiovisuales “Vida cotidiana en dictadura de una familia de clase media indiferente” (Taller Integrador Orientado, CUP, 2018a) y “Educación durante los 70 y la actualidad” (Taller Integrador Orientado, CUP, 2018b), que contienen entrevistas a sus docentes y familiares, y un panel de radio sobre represión con sobrevivientes y familiares de desaparecidos.

Producciones audiovisuales. Jugando en el laboratorio de Ciencias Sociales

Colocar en un corto escolar una representación del pasado es un modo de aprender historia, de involucrar subjetividades, construir identidades y fortalecer lazos grupales. Es así que se apostó a la recreación del pasado como una de las actividades presentadas. La producción de cortos por parte de los estudiantes se realizó a través del diálogo que se venía desarrollando de la materia. Las plenarias en las que se debatía cómo armar el corto se realizaban sobre la base de las experiencias del trabajo llevadas a cabo durante la

⁴⁵ Taller Integrador Orientado Cup: <https://www.youtube.com/channel/UCpjXPiwEMJ-tnu8DStJ0W0g> [canal de YouTube].

primera parte del año, junto a la investigación y trabajo de campo, que arrojaron diversos archivos y documentos. Así, se convierten en productores y protagonistas, al mismo tiempo, de un proyecto que surgía de sus intereses. Se tomó el marco de referencia histórico temporal que investigaron en la primera etapa, “El preámbulo al terrorismo de Estado y la Investigación previa”, y a partir de allí surgieron trabajos que recreaban el Comodoro Rivadavia de los 70. Entendemos que la definición del relato estuvo en manos de jóvenes que no han vivido el periodo del que intentaban dar cuenta, de modo que los docentes orientamos la escritura de los guiones desde sus percepciones y sentires, enlazándolos con el presente y buscando el sentido de qué contar, cómo, qué significaba terminar la escuela, ser joven, cómo era la vida cotidiana, comparando estas temáticas con los debates que atravesaban a los estudiantes por aquel entonces, como la desaparición de Santiago Maldonado.

Para la planificación y reconstrucción histórica, así como las elecciones estilísticas para “decorar” y ambientar con el clima de época, se apeló a la idea de “laboratorio audiovisual” que propone Verón (Cultura Berazategui, 2016). Como un primer momento, el autor refiere el nacimiento de la idea, que en este caso era conocer cómo vivían las vecinas y vecinos de Comodoro Rivadavia durante la dictadura, cómo eran sus obligaciones o celebraciones bajo el terrorismo de Estado destacando el silencio y complicidad, o bien ¿qué pasaba en aquellas familias que no estaban directamente involucradas en la militancia? También el conversatorio con otros estudiantes que estaban prontos a terminar la escuela, como ellos, debatiendo sobre los puntos centrales de aquel momento.

En segundo lugar, la creación de una propuesta estética que requiere indagar en las modas de época, modos de sociabilidad y recreación, etcétera. La condición de registro era la investigación previa, que incluyó un proceso de varias entrevistas a personas y familiares de su entorno, docentes, personas de los barrios en los que viven. También indagaron en música de la época y realizaron tomas de fotografía en sitios históricos de la ciudad, como bailes y clubs deportivos. El armado de guiones y personajes de la historia a narrar fue otra etapa que exigió un proceso rico en cuanto a intercambios y reflexiones, puesto que era preciso decidir qué se quería contar.

Como resultado, se obtuvieron los cortos documentales ficcionales basados en hechos reales, que recuperan el pasado en clave regional: narran los acontecimientos producidos en Comodoro Rivadavia sin hacer referencia al contexto nacional. Se centran

en cuestiones locales y en explorar los aspectos menos indagados sobre la historia reciente argentina, como la vida cotidiana en puntos alejados de las grandes ciudades.

Lo que apareció inicialmente con la filmación fue el reconocerse en lo colectivo, es decir, que eran ellos quienes estaban narrando y representando una parte de la historia de Comodoro Rivadavia. Las prácticas y los trabajos no están disociados de la reflexión, por eso como docentes no evaluamos el trabajo realizado simplemente por la presentación del producto, sino que tuvimos en cuenta el proceso de producción, ya que el mismo es el momento más enriquecedor de la propuesta. A su vez, este tiene otro valor específico para los jóvenes: ya no solo registran, sino que conocen una parte importante del pasado de su ciudad, se piensan como protagonistas y se empoderan para escribir su propia historia.

Panel. ♡ Jugando a la radio con perspectiva de género

Los estudiantes montaron y organizaron un panel radial de mujeres de nuestra ciudad que fueron víctimas de la represión durante la última dictadura cívico-militar. El trabajo previo fue conocer sobre estas mujeres y sus historias, cómo ellas llegaron a ser hoy referentes de la época en nuestra ciudad. Para la organización del panel, se volvió al material investigado en la primera etapa —“El preámbulo al terrorismo de Estado y la Investigación previa”—, para luego investigar sobre las historias de estas mujeres en particular. Eso implicó un largo proceso de encuentros, entrevistas, material compartido y archivo familiar, para luego organizar una actividad abierta en formato de programa radial.

El panel radial se realizó en el Aula Magna de nuestra Universidad, con la presencia de la señora Elena González, quien fue detenida durante la dictadura, y la señora Angélica Trigo, hermana de Raúl Trigo⁴⁶, detenido y desaparecido en la ciudad de Córdoba el 23 de junio de 1976. Durante el panel, cada una de ellas expuso su mirada sobre la memoria, compartieron sus historias y fueron reconocidas por los estudiantes con actividades simbólicas, como la plantación de un árbol en el predio de la universidad y la entonación de la canción *Gallo rojo, gallo negro* por parte de los estudiantes. Al concluir el ciclo lectivo, los estudiantes realizaron una intervención que recuperaba el sentido de las experiencias de luchar colectivamente, para ello, inauguraron la semana del estudiante apelando a lo ocurrido durante la noche de los lápices.

⁴⁶ Véase el documental *El negro*: <https://www.youtube.com/watch?v=eGFmrGnaIOw&t=22s>

Los estudiantes lograron reconstruir y sentirse parte de un continuum histórico, ya que la investigación sobre la noche los lápices se produjo en un contexto de movilización local por el transporte educativo gratuito (TEG), reclamo que aún sigue pendiente⁴⁷.

Ilustración 17. Panel de radio: Experiencias de mujeres durante la dictadura con Elena González (Docente cesanteada. Integrantes de la Comisión directiva de Asociación de Docentes Universitarios) y Angélica Trigo (Familiar de desaparecidos)



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

Ciclo lectivo 2018: el 24 de marzo y Malvinas, ¿qué tienen que ver?

Durante el ciclo lectivo 2018, se transitaron nuevas formas de intervención. Si bien estas prácticas están relacionadas entre sí, se presentaron por separado con el fin de facilitar su lectura. La construcción de un paradigma interpretativo que permita conmemorar la guerra de Malvinas como parte del terrorismo de Estado es posible con el acuerdo y la participación de todas las áreas de la escuela. Se trabajó junto al Departamento de Educación Física en relación con las palabras del acto del 24 de marzo, a partir de un abordaje de la efeméride en clave local, luego retomada y complejizada por el uso de testimonios por el Departamento de Ciencias Sociales para el 2 de abril.

Se propusieron diferentes acciones para la recolección de datos y registros de observación, tales como observaciones participantes del acto “oficial” del 24 en la ciudad

⁴⁷ Véase <https://zonasurnoticias.com/2018/09/03/mira-el-video-de-la-masiva-marcha-universitaria/> y <https://zonasurnoticias.com/2018/09/03/a-10-dias-el-acampe-por-la-educacion-sigue-firme/>

y del 2 de abril titulado “Solidaridad y vida cotidiana la guerra de Malvinas”, y el proyecto final 6.^{to} año TIO: “Seguridad y derechos humanos”.

Observaciones participantes: el acto del 24 marzo en la ciudad

La primera actividad consistió en asistir al acto de la ciudad y realizar un registro de observación participante: con sus fichas y cámaras en mano, los estudiantes tomaron el rol de investigadores. Realizaron notas de campo, registros fotográficos y trabajaron con una guía detallada provista por las docentes a cargo de la cátedra.

El material recopilado durante la jornada se trabajó posteriormente en clase, trayendo a colación los hechos para luego vincularlos, al mes siguiente con la organización del acto del 2 de abril y el resto de las tareas que se realizarán en el transcurso del año.

Ilustración 18. Estudiantes realizando observación participante durante el acto del 24 de marzo



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

Acto del 2 de abril: “Solidaridad y vida cotidiana durante la guerra de Malvinas”⁴⁸

Como mencionamos en la introducción, para la ciudad de Comodoro Rivadavia, y la Patagonia en general, el modo de recordar y enseñar la historia reciente sobre Malvinas es particular. Decidimos colectivamente transformar esas memorias locales en una instancia de enseñanza y aprendizaje a través de un acto escolar, evaluamos diferentes posibilidades de presentar el tema, y optamos por convocar a sobrevivientes, recuperar

⁴⁸ Puede recuperarse en <https://www.youtube.com/channel/UCpjXPiwEMJ-tnu8DStJ0W0g>

sus testimonios y experiencias diferenciadas con el proceso de la guerra para participar en un panel.

Ilustración 19. Panel Vida cotidiana en la ciudad durante la guerra de Malvinas. En el panel (de izquierda a derecha) excombatiente Luís Demetrio Mansilla, Prof. Adrián Nancuñil, la Dra. en psicoanálisis A. M. Navarta, excombatientes Juan Alberto Pérez, Segundo Alberto Nieves y suboficial Eduardo Dalmedo



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

De los registros y observaciones realizados del acto, compartimos el siguiente fragmento:

La presencia de los ex combatientes convocó la atención de los chicos de manera inmediata. El silencio reinó. Sacaron los celulares y empezaron a grabar. El tipo (Tito Nieves perteneciente al Regimiento 25 de infantería de la ciudad de Sarmiento, primera unidad que desembarcó en las islas) sacó un casco y lo puso arriba de la mesa. También una lámina, que fue muy divulgada, donde se ve a soldados argentinos con la bandera inglesa. Cuando terminó dijo: “Yo estoy en esa foto”. (Notas personales, 2018)

Ilustración 20. Soldados argentinos con bandera inglesa en las islas



Fuente: Revista *Gente*.

Las intervenciones de los panelistas que habían participado en la guerra de Malvinas estuvieron orientadas a visibilizar los lazos de solidaridad que se habían tejido para acompañar a los combatientes que llegaban a la ciudad desde distintas partes del país.

Diferentes tensiones fueron las que buscamos visibilizar en la conmemoración, quedando plasmado en el registro audiovisual —que estuvo a cargo de la Dirección de Audiovisuales de la universidad— el interés de los estudiantes que alcanzaron a hacer preguntas y se aproximaron desde los testimonios de nuestra ciudad que transitó en su cotidianeidad una postal de zona de guerra, y que se vio modificada sustancialmente en todas sus dimensiones y aspectos, como el vocabulario de aquella época, la ropa, los modos de vincularse con los mandos medios y altos de las fuerzas, entre otros recuerdos.

Desde el espacio de Ciencia Política, la docente a cargo propuso, previo al acto, un recorrido sobre diplomacia y política exterior argentina en relación a Malvinas, para analizar qué reclamos efectúan los diferentes gobiernos para comparar momentos diferentes.

Finalmente, se elaboró un video con relatos obtenidos a partir de entrevistas a docentes y preceptores, quienes contaron la vida cotidiana de entonces, bajo el nombre “¿Cómo fue vivir en guerra?”, recuperando centralmente la palabra, las memorias y subjetividades de las personas buscando una aproximación real a la tarea de investigar.

Cerrando el año. El panel Seguridad y derechos humanos en la actualidad

Como hemos mencionado al inicio, el equipo docente tuvo como referencia el Programa Jóvenes y Memorias, que permitió integrar los intereses de los grupos en un eje de trabajo sobre derechos humanos, muy movilizados por los casos que repercutieron en la zona sobre un abominable hecho de justicia por mano propia⁴⁹ que resultó con el fatídico asesinato de Alan Nahuelmilla, en un eje conceptual de los derechos humanos desde la actualidad. Para ello se trabajaron films como *Pibe chorro* y *Antillanca*, se realizó una entrevista al exministro de seguridad de la Provincia y fue construyéndose una mirada sobre las aristas de la inseguridad desde el presente. A su vez, se sumaron a esta mesa el Juez Osorio, familiares de detenidos, docentes que se desempeñan en contextos de encierro y se abordó la vulneración de derechos humanos en democracia, reflexionando sobre el abuso policial, el rol y las acciones de la policía hoy.

Ilustración 21. Panel de Seguridad y Derechos Humanos



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

Ciclo lectivo 2019: institucionalización

En el 2019, entendíamos dos cosas respecto al trabajo de memoria que veníamos realizando: debíamos sumar más colegas de otras áreas y orientaciones y, a su vez, que

⁴⁹ El 14 de abril de 2018 en la ciudad se produce el asesinato del joven Alán Nahuelmilla, en un contexto de justicia por mano propia. La justicia comprobó que el adolescente era inocente. Véase https://www.adnsur.com.ar/policiales---judiciales/homicidio-de-alan-nahuelmilla--los-tres-hermanos-condenados-seguiran-seis-meses-en-prision-preventiva_a5fa43632cfe2631ee75e144e

abordar la Semana de la Memoria iniciando el ciclo lectivo iba a ser un desafío en términos de tiempo y organización.

Contábamos con la seguridad que desde años anteriores la línea de trabajo que integra el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de las Malvinas en una misma clave interpretativa había tomado fuerza en los diferentes ciclos del colegio.

Para ordenar y mostrar la forma sostenida en la que se trabajó durante este ciclo lectivo, expondremos las actividades de la siguiente manera: La Semana de la Memoria, Intervención en la semana del estudiante por el 16 de septiembre, Viaje a Trelew y Actividades grupales de cierre de año.

La Semana de la Memoria

Esta vez el desafío fue involucrar estudiantes de 1.º a 6.º año mediante diversas actividades que integraron la “Semana de la Memoria”. Tuvo como apertura la efeméride del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y como cierre el acto de Malvinas. Insistimos en conmemorar ambas fechas enlazándolas en el mismo proceso histórico, reconociendo los desafíos implicados en narrar el horror, que pueden discurrir en perpetuar una memoria sin reconocer las que subyacen tensionadas, sesgar o, bien, presentar un testimonio como verdad absoluta.

Se formalizó la apertura a través de palabras dirigidas a la comunidad educativa, recordando actos anteriores como la visita de los veteranos de Malvinas:

Tenemos que conocer todas estas experiencias, los jóvenes de los 70 y 80 luchaban por un mundo más justo. También ustedes hoy lo hacen, cuando piden Ni Una Menos o cuando se organizan por el boleto, el TEG. Eso es luchar por un derecho. El derecho a la vida y a la educación. (Palabras alusivas en la Semana de la Memoria, 2019)

Una *Semana de la Memoria* es también una invitación a que los estudiantes lleven el tema a sus casas, involucrar a las familias, que les pregunten, cuenten lo que vieron, escucharon, pensaron y se preguntaron, a pedir orientaciones a sus profes, a leer y compartir textos.

En Comodoro Rivadavia la producción historiográfica ha dado cuenta de la creciente importancia que tiene la guerra de Malvinas en el pasado reciente argentino

(Lorenz, 2009; Guber, 2001); también es evidente el incremento de investigaciones regionales que exploran los vínculos de comodorenses con los isleños antes del conflicto⁵⁰.

La Semana del Estudiante

Durante la Semana del Estudiante, 6.^{to} año de la orientación en Comunicación realizó una intervención en el marco del taller donde se recuperaba el protagonismo de los jóvenes a lo largo del tiempo, recreando roles de militancia durante la Noche los lápices, enfermeras y mujeres durante la guerra de Malvinas, así como medios de comunicación para dar inicio a la semana del estudiante a partir de un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices. En la organización también participó el Centro de Estudiantes.

Ilustración 22. Intervención de 6.to B durante la semana del estudiante en el marco del aniversario de la noche de los lápices



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

El viaje a Trelew

Este es el segundo viaje de estudios a los sitios de memoria de la ciudad de Trelew y Rawson, con los habituales recorridos relacionados a la masacre homónima y renovando algunas de las propuestas de años anteriores en relación con el trabajo que coordinamos con los guías y el equipo del sitio. En esta oportunidad, se escuchó el “Conversatorio sobre el Trelewazo: diálogos entre el pasado y el presente”, con Hilda Fredes,

⁵⁰ Estas investigaciones forman parte del PI n.º 1207 “Experiencias comodorenses sobre las Islas Malvinas 1971-1984” dirigido por el Dr. Federico Lorenz.

Encarnación Díaz Mulhall y Malena Rodríguez San Juan de la Junta de Estudiantes Autoconvocadxs⁵¹.

Se recorrieron edificios públicos, principalmente, la legislatura de la provincia después de haber sido incendiada tras la muerte de dos docentes en el marco de una contundente huelga general de los trabajadores estatales. El recorrido detenido en las marcas de piquetes, carteles, lecturas de consignas, intercambios con las personas que acampaban fuera de la legislatura, entre otros registros sobre la conflictividad social por la falta de pago y actualización salarial a trabajadores estatales de la provincia durante el gobierno de Arcioni implicó pensar en la historicidad de algunas demandas de los trabajadores.

Ilustración 23. Estudiantes en el Centro Cultural por la Memoria Trelew



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

Al regreso del viaje tuvimos la visita de Raquel Sosa, militante y esposa de Raúl Trigo, un joven comodorense que decidió estudiar arquitectura en Córdoba y desapareció. El vínculo familiar con Cecilia, compañera de trabajo, nos permitió acceder al relato de Raquel, quien compartió su mirada sobre cómo fue ser mujer en tiempos de terrorismo de Estado, ya que a ese grupo de estudiantes le interesaba especialmente algunos temas de la agenda pública, como el feminismo y el rol de las mujeres.

⁵¹ Véase Centro Cultural por la Memoria <https://www.facebook.com/CCxMTw/posts/3209348489136704>

Una vez concluido el intercambio con Raquel Sosa, los estudiantes realizaron un recorrido por las huellas y marcas de memoria de nuestra universidad, como placas conmemorativas y murales que se encuentran dentro del predio de la institución.

Ilustración 24. Estudiantes con Raquel Sosa, esposa de Raúl Trigo, desaparecido en Córdoba



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

Los desafíos de la pedagogía de la memoria en tiempos de pandemia

La “vida escolar” se compone de dos tipos de registros: uno es el *registro material* que está integrado por los objetos que la forman, incluyendo desde los edificios a los útiles escolares, así como los cuerpos de los y las personas; y otro, un *registro relacional*, integrado por los diversos usos y sentidos que le otorgan quienes la habitan.

Desde el inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, estos registros se vieron abruptamente separados, de modo que nos vimos obligados a armar nuevas articulaciones para poder continuar con el proceso educativo en lo que se llamó “Plan de Continuidad Pedagógica” y, de esa forma, sostener —con las herramientas que ya contábamos y con las que se pudieron producir— los vínculos, los cuidados y, sobre todo, la enseñanza y el aprendizaje que lo conforman⁵².

La pandemia nos condujo velozmente a una serie de prácticas de educación remota mediadas por las tecnologías digitales en donde, en muchos casos, sus propósitos

⁵² Dussel se refiere a la domesticación de la escuela en “La clase en pantuflas” (2020).

y sentidos se fueron configurando mientras se iban desarrollando. A continuación, haremos una breve referencias a algunas de ellas.

Para afrontar el desafío de sostener espacios de reflexión desde la memoria colectiva, hemos recurrido a las redes sociales del CUP, con la finalidad de generar un marco de reflexión que permita poner en valor la fecha acompañada de los primeros “quédate en casa”, es decir, más allá del ASPO al que nos encontrábamos afectados.

El equipo docente del CUP se contactó con el espacio del Museo Sitio de Memoria ESMA y participamos de recorridos virtuales ofrecidos por el equipo de guías. Esta experiencia fue luego retomada desde el espacio de Antropología, reflexionando sobre las aristas de la antropología feminista y la muestra “Ser mujer en la ESMA”.

Desde diferentes cajas curriculares, se han impulsado algunas actividades para estudiantes y familias. Una de ellas fue la propuesta que realizamos a 1.º año en sintonía con la consigna nacional Plantamos Memoria. En la convocatoria explicaban:

La Memoria, al igual que la semilla, viene cargada de futuro. Contiene toda la información genética para poder llegar a ser el árbol que late en su destino. En tiempos de incendios, deforestación y cambio climático, invitamos a plantar vida como un acto de memoria y futuro. Porque el recuerdo de cada compañerx detenidx desaparecidx trae consigo el legado de lucha por un país más justo y solidario⁵³.

⁵³ Véase <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plantamos-memoria-en-los-parques-nacionales>

Ilustración 25. Plantamos Memoria en el marco de la continuidad pedagógica y la enseñanza virtual durante la pandemia



Fuente: Registro personal del trabajo de campo.

En los años superiores del Ciclo Orientado, se desarrolló una actividad articulada y colaborativa con el libro *Los sapos de la memoria* (2020), posibilitando el diálogo virtual entre pares a partir de un recurso literario, arrojando como resultado una producción en Padlet⁵⁴.

Por último, y de cara al cierre del ciclo lectivo, hemos trabajado con la película documental *Nosotras también estuvimos*, dirigida por Federico Strifezzo y estrenada el 18 de noviembre en el marco de la conmemoración por el Día de la Soberanía Nacional. El documental recupera las memorias de Alicia Reynoso, Stella Maris Morales y Ana Masitto, jóvenes enfermeras de la Fuerza Aérea, que volvieron a la ciudad de Comodoro Rivadavia para contar y compartir fragmentos de la historia de ellas que había sido forzosamente silenciada. La historia de “las enfermeras de Malvinas” fue relevada en la prensa durante la guerra, pero su historia fue invisibilizada por casi cuatro décadas.

La historia de las mujeres enfermeras que participaron del conflicto desde el Hospital Reubicable de Comodoro Rivadavia permitió profundizar la pedagogía de la memoria en clave local y recuperar una perspectiva de género que permita entender el rol

⁵⁴ Producción: <https://padlet.com/ctrigo2/fp59c1eebmfw87ku>

de las mujeres y los fundamentos posibles sobre la invisibilización de ellas en las narrativas de Malvinas que circulan en nuestra ciudad.

Sabemos que el ser humano está “sujetado” en las relaciones de poder y es ilusorio pensar en un sujeto que se constituya al margen de una trama de poder, sin embargo, no podemos desconocer que la educación y las instituciones se constituyen como espacios de socialización y la escuela puede ser un potente dispositivo de igualación y democratización social por ser un espacio público y común.

Transmitir la historia reciente argentina implica aceptar desafíos vinculados con el pluralismo y la diversidad. Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que la memoria sobre el pasado reciente emerge en las escuelas, por un lado, desde la iniciativa de docentes que —como hemos dicho en la introducción— son gestores de memoria y, a su vez, queda prescripto por la normativa vigente y las políticas de memoria que el Estado desarrolló desde el 2003.

Impulsamos que la clave en estos temas no sea siempre llevada adelante desde los espacios de las ciencias sociales, como si tuviéramos la palabra autorizada para abordarlos —cuando, en realidad, son de toda la sociedad—, sino que bregamos por transformar esta propuesta en un trabajo institucional colectivo e interdisciplinar. Estamos convencidos de que la construcción colectiva a través del intercambio interdisciplinar es enriquecedora. Retomando a Petit (1993): “Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y transformarlo”.

Así, desde las aulas hemos construido puentes con las memorias que habilitan diversos modos de transmisión intergeneracional centralmente de manera dialogada, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje desplegadas consideramos que los intereses de los jóvenes sobre los derechos humanos son fundamentales y constituyen el norte del trabajo que debe guiar nuestras planificaciones y la acción escolar en general. Concebimos la tarea de la pedagogía de la memoria como un trabajo de intervención, como un ejercicio de recuperación de memorias, no sólo aprendiendo historia, sino, creando y aprehendiendo maniobras para inscribirse ellos mismos en esa historia y renovando el sentido de la memoria colectiva. Desde el colegio invitamos a los estudiantes a que durante la pandemia puedan leer, escuchar, evocar, movilizar las memorias subterráneas, pensar la transmisión de la vida cotidiana durante el terrorismo

de Estado entre otras formas señaladas en este apartado como responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Colofón

A continuación, retomaremos las preguntas que formulamos al iniciar esta investigación, sintetizando los aportes centrales.

En primer lugar, propusimos cruzar campos de análisis referidos a la pedagogía de la memoria, la historia reciente regional y las juventudes. Esas coordenadas de análisis nos permitieron, a través de un caso concreto, explorar relaciones entre la cultura escolar, las biografías y la historia desde abajo, las prácticas y modalidades de estudiar durante los 90, mostrar la influencia elitista encarnada en proyectos pedagógicos que concebían la región como “inhóspita” “salvaje” y a “desarrollar” con “buenos profesionales”.

En segundo lugar, analizamos los vínculos desde lo general en un caso local, con el peso de la mirada geopolítica en la historia de la universidad y especialmente el Colegio Universitario Patagónico: la creación de un proyecto pedagógico regional y la documentación respectiva. Lo particular de nuestra institución radica en la complejidad resultante de sus fuerzas impulsoras, los sectores conservadores, las fuerzas armadas y el poder eclesiástico, junto a una juventud relevada en los perfiles entrevistados como plural, politizada, solidaria, comprometida con su comunidad. Nuestra cultura escolar sedimenta esas bases junto a historias y memorias de docentes, estudiantes y familias, que son la comunidad educativa que la hace posible en su cotidianidad. Indagar en los signos de origen del Colegio arrojó formas de acompañamiento a la dictadura en clave local, mediante la gestión y convivencia de diferentes poderes. Estos sedimentos que forman la cultura escolar conviven con prácticas alternativas orientadas a una escuela pluralista, de vanguardia pedagógica y orientada a fortalecer la ciudadanía.

Buscamos poner en consideración las periodizaciones convencionales definidas desde el “centro”, en las que 1983 es el inicio de la etapa democrática, cuando en nuestra región es más bien una zona gris donde fuerzas armadas y eclesiásticas se repositionan dentro de espacios e instituciones decisivas para la geopolítica de la región, la Universidad es una de ellas. El trabajo realizado demuestra que la agencia estatal en nuestra localidad se expresa en la influencia histórica de las autoridades salesianas y las fuerzas armadas, el eje central de la educación —no solo superior— así como de la vida

social de la ciudad estuvo regulada por estos poderes. Estas fuerzas diseñaron y mantuvieron la trama socioeconómica incidiendo, en el mismo proceso, en las identidades en torno al ser *patagónico*.

En tercer lugar, abordamos el rol de las juventudes en clave regional. Buscamos develar en la recuperación de biografías las intersecciones y vínculos entre la Universidad y la comunidad. En este contexto, mediante la realización de entrevistas, dimos con hallazgos históricos, como documentos y fotografías, así como itinerarios biográficos de activación y politización dentro de la universidad. Enlazamos conceptualmente la incorporación de la perspectiva de análisis de las juventudes para pensar a los estudiantes en su condición de jóvenes; desde ese lugar las experiencias vitales de Leticia y Laura fueron puestas en diálogo con los procesos sociales e históricos de la región y nuestro territorio. Al respecto, dejamos la puerta abierta a profundizar con investigación práctica lo sucedido durante la década de los 90. En esa coyuntura histórica compleja se encuentra plasmada una fuerte tensión entre, por un lado, el mandato fundacional de la UNP(SJB) de formar profesionales para el desarrollo de la región y los rasgos de los perfiles relevados de estudiantes que se inscriben en tradiciones de lucha setentistas y pedagogías emancipatorias y que, a su vez, extiende más allá del espacio físico la presencia de la Universidad en las problemáticas de la comunidad, como lo fue la privatización de YPF.

En cuarto lugar, hemos sistematizado las claves principales de educar desde la pedagogía de la memoria. Esa síntesis es el resultado de investigar las formas que asume dentro del Colegio la propuesta de trabajo fundada en esa perspectiva. La claridad sobre el posicionamiento pedagógico que tenemos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje permite profundizar en la necesaria distancia con la pedagogía tradicional. Esta distancia pedagógica de la certeza y la autoridad fundada en relaciones simétricas y adultocéntricas es la distancia que permite trabajar el campo de conocimiento de la memoria sin pensarlo como un homónimo de *historia*. Distanciarnos de la pedagogía tradicional nos sitúa como docentes y estudiantes en un lugar poco explorado en los diálogos participativos intergeneracionales y, en ese mismo sentido, no concibe la evaluación como una instancia excluyente. Los regímenes temporales para habitar el aula desde la pedagogía de la memoria tienen un transcurrir pausado disímil.

En cuanto al rol de los estudiantes, la pedagogía de la memoria relevada en el Colegio asigna un rol central a las nuevas generaciones. Ellas aparecen aquí reconocidas como las portadoras de saberes y preguntas que conmueven también nuestra subjetividad

como docentes en tanto —somos— sobrevivientes de la dictadura, familiares de veteranos de Malvinas, familiares de desaparecidos o hijos del neoliberalismo.

En la actualidad, probablemente los estudiantes hayan tenido encuentros con la simbología y ritualidad asociados al Nunca Más de manera mínima, cuando no infrecuente; canciones o relatos familiares pueden ser disparadores de esas primeras conversaciones que adentran en la problemática sobre memoria, derechos humanos y el pasado reciente regional.

Es necesario reconocer nuestra impronta personal en este proceso, despejar los saberes históricos de aquellos que hacen a nuestra memoria y allanar, mediante el diálogo, un camino donde los derechos humanos puedan ser conceptualizados desde la experiencia de todos y transversalizarlos desde una perspectiva de la cotidianidad. Este ejercicio permite dentro del Colegio no vincular ni lineal ni directamente los campos de la memoria con los de la dictadura.

Como venimos mencionando, los actores principales de este proceso pedagógico en el que se inscribe la memoria son las juventudes (Adorno, 1998; Mélich, 2006; Raggio, 2018, 2023). Esto disloca y luxa del lugar tradicional de la transmisión en el que “las viejas generaciones” tienen una modalidad de trabajar el pasado. En ese esquema de trabajo los docentes centralmente cuentan para que no olviden y repitan el mandato de memoria que caracterizó a la escuela. La memoria de la historia reciente se va pasando entre generaciones mayores a las menores. En ese esquema de trabajo más bien pasivo, los docentes éramos quienes dábamos, y quienes recibían eran los estudiantes, jóvenes que incorporan el “deber de memoria”. En este punto, si la pedagogía de la memoria que impulsamos busca recuperar de manera central el rol de los estudiantes, debemos construir con ellos las respuestas sobre qué cosa Nunca Más a partir de la experiencia del grupo con el que estamos trabajando. La interpelación que podemos hacer cuando pensamos en la cotidianidad y transversalidad de los derechos es reconocerlos, mediante la duda sobre cuáles son nuestros derechos, quiénes los garantizan, así como las responsabilidades respecto a quiénes los van socavando; si son una agenda, podemos construir colectivamente la pregunta sobre qué derechos están por conquistar.

Es complejo contener y definir la pedagogía de la memoria, puesto que entre sus objetivos busca transformar y resignificar la vigencia de los derechos y construir horizontes de justicia. No solo por el objetivo que se propone respecto a transformar y resignificar la vigencia de los derechos y el rol de la justicia, sino también por la praxis

donde se inscribe esa pedagogía de la memoria, en aquellas pedagogías que discuten las relaciones de poder, respecto de aquellas prácticas más tradicionales y que muchas veces replicamos en el aula sobre la voz autorizada, el saber, el adultocentrismo, las relaciones simétricas, entre otros rastros de la pedagogía tradicional que aún debemos despojarnos. El rol asignado a los estudiantes es a un recorrido abierto a lo complejo del pasado, la conflictiva memoria que tenemos sobre él y potencialmente enriquecedor pensar la escuela por y para ellos.

Por otro lado, en lo que respecta al rol de los docentes, en los procesos de trabajo relevados aparecemos como facilitadores —y, quizás, también como soportes mismos de memorias y “archivos de sentimientos”— que conectan con el pasado ofreciendo un universo de recursos, fuentes históricas, testimonios de nuestros archivos familiares y bibliotecas personales. Pensar en la docencia desde un lugar de mediación y gestor de la memoria (Jelin, 2002) implica poder gestionar diálogos y visitas a los sitios de memoria de nuestra región, investigar para generar conocimiento sobre la historia orientada a valorar las memorias sociopolíticas —en términos individuales y colectivos—. La tarea de enseñar desde la pedagogía de la memoria invita a desarrollar redes y colocar a la escuela en un lugar de extensión para con la comunidad, donde los testimonios permiten abonar una historia oral compleja entre las generaciones; promueve la vinculación con movimientos políticos y organizaciones diversas como aquellas que impulsan activamente los derechos, estudiantiles, culturales, sindicales, como sindicatos, cátedras abiertas, entre otras.

La docencia desde la pedagogía de la memoria promueve a la escuela como un espacio en el que los soportes de la memoria median en la construcción de sintonías y acciones conjuntas en torno al bien común. Aquellos soportes que permitan recuperar diálogos democratizadores e intergeneracionales deben encontrarnos anudando esfuerzos por preservarlos, digitalizarlos o resguardarlos. Las campañas y acciones transversales por la Verdad y la Justicia pueden renovar el sentido de la Memoria; se debe impulsar iniciativas tendientes a visibilizar aquellos complejos mecanismos por los cuales las responsabilidades sobre los 30.400 desaparecidos aún están impunes. Más aún, el desafío por develar las formas en las que actualmente las democracias violan los derechos humanos debe ser el marco de socialización política y reflexión que la escuela debe impulsar. Iván Torres es un joven desaparecido en Comodoro Rivadavia en octubre de 2003, por el que fue condenado el Estado argentino, además de los autores materiales

como un comisario y un oficial de la policía. El antecedente de esta desaparición tiene el peso de una advertencia para las generaciones que fueron contemporáneas a la desaparición de Santiago Maldonado: 7 testigos del caso Iván Torres murieron en situaciones violentas que no fueron investigadas, aun cuando algunos de ellos contaban con protección de la Corte Interamericana. ¿No son estas experiencias a transmitir dentro de la escuela?

Por ello, las propuestas de trabajo orientadas al encuentro de los jóvenes con los archivos deben ser construidas junto con ellos, no por la literalidad del archivo, sino desde un lugar de la tarea docente que facilita cruzar narrativas con diferencias epocales de gran clivaje que orienten la palabra a pensar continuidades y rupturas.

La escuela fue la principal institución responsable de producir subjetividad moderna, en su funcionamiento produce infancia, adolescencia y como he demostrado también juventud. Sobre estos grupos se ha constituido un imaginario social cuyo eje es la homogeneización; aquí la tarea que tenemos los docentes es pensarnos como parte de una institución productora de sujetos capaces de alterar la propia subjetividad instituida y el lazo social vigente. La subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana. Las instituciones sociales, como la escuela, instituyen las formas de vivir y organizar la subjetividad, por eso los invitamos a construir el proyecto de que la escuela continúe siendo “un lugar” en tanto espacio relacional e histórico que con el avance del mercado y la imposición de lógicas del consumo en todas las áreas de la vida social ponga en valor experiencias de carácter contrahegemónico y colectivas.

En cuanto a la pedagogía de la memoria, afirmamos que no tiene como propósito enseñar Historia. Cuando hablamos de pedagogía de la memoria no hablamos de contenido histórico, ya que no tiene la lógica ni de la disciplina ni de la enseñanza de la Historia. Desde el presente el saber construido desde la lógica disciplinar de la Historia busca generar conocimiento enseñando a que las personas “aprendan” el pasado al ser enseñado. Es decir, explicar por qué las cosas pasaron para poder historizar el presente. En cambio, de la investigación realizada y las actividades relevadas no propusimos una comprensión racional, sino una resignificación puesta en acto, porque el objetivo pedagógico general es problematizar el presente y transformarlo; por ello, se inscribe en una dimensión política clara al buscar convertir las condiciones actuales. Lo novedoso de esta forma de trabajo está asociada con la recuperación por parte de estudiantes y jóvenes

de experiencias pasadas que los docentes orientamos de modo tal que les permitan intervenir en sus problemáticas contemporáneas, como lo eran las marchas por el boleto educativo y gratuito o procesos vividos a nivel nacional como la desaparición de Santiago Maldonado.

Es necesario aclarar que los trabajos de memoria no siempre tienen tendencia a la emancipación, estos también pueden ser legitimadores. El rol de la escuela puede ilustrar esta noción: históricamente la institución escolar gestionó el pasado, convirtiéndose, durante mucho tiempo, en legitimadora de relaciones de poder y no como emancipadora de las mismas. Los símbolos patrios, los inventos de las tradiciones o los procesos de consolidación de los Estados Nación que hemos explicado centralmente en el primer capítulo son algunas cuestiones que se impusieron desde la escuela hacia la sociedad con el propósito de construir la identidad en torno a la idea de nación. Esta idea será consolidada por la clase dominante de ese momento quienes impusieron qué significado tenía ser argentino.

De este modo, como mencionamos anteriormente, entendemos que las políticas de memoria no siempre suponen emancipación porque los usos de los pasados son complejos pero principalmente cambiantes, el sentido que tenga el trabajo realizado podrá ser una pedagogía crítica con horizontes más vinculados con la autonomía o puede ser, incluso, en la misma relación con los docentes, como ocurre con colegas familiares de desaparecidos o atravesados directamente por la experiencia de la guerra de Malvinas u otros vínculos que los estudiantes reconozcan como condicionantes u obstáculos de su propia organización y autonomía.

Entendemos, entonces, que la pedagogía de la memoria no es enseñar la historia de la dictadura, aunque puede serlo en parte, sino que se inscribe en un trabajo de significación del pasado vinculado con el presente, con características determinadas y que busca construir expectativas en relación al futuro. Lo dicho implica que enseñar la última dictadura cívico, eclesiástico, militar no construye necesariamente condiciones de no repetición y que, a su vez, tiene una concepción temporal amplia en relación a las memorias largas y cortas, por eso la memoria está más vinculada más con el presente que con el pasado. Es interesante que desde lo escolar podamos abordar los conflictos por la(s) memoria(s), los territorios donde se dan esas disputas y trabajar con el registro del paso del tiempo. Precisamente, la propuesta de “la escuela como promotora de archivos” es un convite a trabajar desde el presente.

En lo que refiere a la concepción temporal, la clave que desarrollamos anteriormente se vincula con esta característica sobre el tiempo. La pedagogía de la memoria que impulsamos en el colegio encuentra en las experiencias configuradas como emblemas un marco interesante para realizar un trabajo de significación. Las narrativas sobre esos procesos enlazan temporalidades y acciones memoriales selectivas en torno al pasado que se inscriben en las disputas y luchas por el presente y el futuro, esto ayuda a comprender diferencias sustanciales entre las conmemoraciones por el 2 de abril en la costa de nuestra provincia (Chubut), respecto al 12 de octubre en la región araucano patagónica.

En los apartados anteriores, hemos planteado que la pedagogía de la memoria invita a construir otra conciencia sobre el paso del tiempo, navegar en diferentes regímenes de historicidad que en nuestra era actual presenta singularidades propias del neoliberalismo (Traverso, 2017), por ello es clave valorar y enriquecer las memorias colectivas, socavando “el fin de las utopías”; asimismo, debemos re politizar el pasado e interpretarlo en sus tendencias a contramano de la tendencia neoliberal de ponderar acontecimientos en términos individuales. Por último, el pasado no es algo para ser exhibido en tanto mercancía patrimonialista, sino como una experiencia posible de transmitir mediante diálogos horizontales y metodologías de trabajo participativas, en ese lazo está la potencialidad de la perspectiva de trabajo en memoria.

Es genuino intercambiar dentro del aula respecto a que en nuestros tiempos el futuro no es prometedor, no estamos convencidos como adultos de que sea mejor y, pronto, el mundo previsible es de distopía (Raggio, 2023). El tiempo presente en el neoliberalismo implica regímenes de historicidad complejos, porque el pasado es solo de consumo y asume morfologías de patrimonio. Por esta razón, el pasado no tiene más sentido para el neoliberalismo al cosificarlo. La idea de que ya llegamos a la modernidad implica la imposibilidad de futuros diferentes, por eso invitar a pensar colectivamente sobre pasados posibles nos posiciona de mejor manera para diseñar futuros alternativos. En este sentido, la idea benjaminiana respecto a la memoria implica rescatar la experiencia de los vencidos y recuperar la derrota como proyecto emancipatorio, como su ángel icónico implica que no está delante, sino que está detrás.

En relación con los recursos, nos preguntamos: ¿con qué hacer una pedagogía de la memoria? Con metodologías participativas. Hallamos que el ejercicio de investigación con fuentes primarias pone a las nuevas generaciones con materiales no elaborados,

testimonios, entrevistas y entre estos surgen preguntas que ordenan y disponen diferentes a los estudiantes donde, como hemos dicho, los docentes —gestores de memoria— mediamos. La pedagogía de la memoria no se aloja en el horror-terror, sino que busca en el pasado ciertos recursos, como los archivos.

Las propuestas de trabajar con las memorias sociales tienen que ver con una dimensión política diferente, no con la calidad o la valoración del trabajo final, sino con que la valoración es horizontal entre pares. Entendemos que para que el conocimiento sea transformador tiene que tener un sentido político del sujeto traducido en alguna materialidad que puede ser video, audio, fotografías, murales, radios abiertas, intervenciones artísticas, entre un amplio abanico de producciones finales. Es ahí cuando una generación se inscribe en lo que hace, pensando en su propio presente mediante la circularidad de la palabra.

Así, pensamos a la escuela como diálogo intergeneracional, un conversar la escuela que sea cuestionador de las relaciones de poder dentro del aula misma y despojarnos nosotros mismos del sexismo, racismo, adultocentrismo, androcentrismo y todas aquellas relaciones de poder que obturan el lazo pedagógico. Estamos configurados en relaciones de poder que es urgente visibilizar y modificar.

Por último, el derecho a la memoria. Impulsar el derecho a la memoria implica múltiples desafíos: por un lado, dar cuenta del pasado reciente atravesado por la experiencia límite que tuvo su epicentro en la desaparición forzada de personas durante la última dictadura militar, y, por otro, promover la reflexión sobre memorias de larga duración vinculadas al etnocidio fundante del estado nación en Patagonia, y finalmente, sin perder el íntimo nexo que las une, echar luz sobre las violaciones a los derechos humanos en el presente.

El deber de recordar y el derecho de memoria debe estar contenido en estrategias concretas que visibilicen la necesidad de tener derecho a la memoria, ampliando el círculo de los que recuerdan, involucrando a las nuevas generaciones en las tareas de pesquisa, preservación y conservación de archivos vinculados a las violaciones a los derechos humanos en nuestro pasado reciente, así como también la continuidad de las prácticas violatorias de derechos humanos en la actualidad. Es responsabilidad del Estado que la memoria sea valorada por las sociedades, traducirla en un derecho, puede ser un punto de partida para renovar los sentidos sobre el deber de memoria.

Respecto a la situación actual de la escuela, en relación con la pedagogía de la memoria, resulta central nombrar el trabajo realizado con el archivo de la familia Trigo. Durante el ciclo lectivo 2022, se trabajó en la digitalización y puesta en valor del mismo, posteriormente se donó al Centro Provincial por la Memoria de Trelew y la actividad se sistematizó en un recurso audiovisual presentado en Chapadmalal durante el encuentro Jóvenes y Memoria.

El trabajo de archivo realizado dentro del Colegio durante el ciclo lectivo 2022 devino en la formulación de una original propuesta de trabajo que busca posicionar las escuelas como promotoras de archivos. La edición y publicación del cuadernillo de trabajo para escuelas secundarias “La escuela como promotora de Archivos” fue un trabajo mancomunado entre diferentes organismos, Centro Cultural por la Memoria Trelew, Archivo Provincial por la Memoria -Chubut, Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Chubut y la Comisión Provincial por la Memoria (Buenos Aires) que permitieron la publicación del material que escribimos colaborativamente junto a Cecilia Trigo y Alejandra Guerra.

La pedagogía de la memoria tiene más que ver con las preguntas que con las certezas, pensarnos como docentes de circunstancias históricas permite construir colectivamente los sentidos que le damos a nuestras prácticas al pensar ¿Cómo transmitimos las formas que tuvo la violación a los derechos humanos en Patagonia? ¿Cómo construir propuestas despejadas de certezas pedagógicas? ¿Cómo saldar el binarismo dictadura y democracia dentro del aula?

Referencias bibliográficas

- Adamodi, M. C. (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)* [Tesis de maestría]. FLACSO, Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17221>
- Armesto, S., Córdoba, E. y Figueroa, R. (2001). *Crónicas del Centenario. Comodoro Rivadavia 1901-2001*. Diario Crónica, Impresora Patagónica SACI.

- Baeza, B. (2002). *La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco como agente de desarrollo (1973-2002)*. Programa de Evaluación Institucional Permanente Secretaría de Planeamiento Universitario UNPSJB. Argentina.
- Baeza, B. (2009). *Fronteras e Identidades en la Patagonia Central (1885-2007)*. Protohistoria Ediciones.
- Bandieri, S. (2017). La historia en perspectiva regional: aportes conceptuales y avances empíricos. *Revista de historia americana y argentina*, 52(1), 11-30.
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común. Cómo construir teorías a partir de un caso*. Siglo veintiuno editores.
- Bernard, L. (2005). *El Espíritu Sociológico*. Manantial.
- Bersáis, V. S., y Vicente, M. P. (2019). *La toma de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco: Una historia de la que todavía no se habla (Comodoro Rivadavia, 1973)*. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index>
- Bialet, G. (2020). *Los sapos de la memoria* [libro digital interactivo]. <https://www.gracielabialet.com/descarga-sapos-de-la-memoria>
- Bohoslavsky, E. (2018). La historia regional argentina: identidades, campos y agendas. *Quinto Sol*, 22(3).
- Bohoslavsky, E. y Lvovich, D. (2017). La historia reciente a escala regional (1973-1983). En Bandieri, S. y Fernández, S. (Coords.), *La historia argentina en perspectiva local y regional* (pp. 215-238) [Tomo II]. Teseo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo veintiuno editores.
- Cabral Marques, D. (2003). La intervención del Estado en los procesos de construcción de identidades socioculturales en la Patagonia Austral: Aportes para un debate. *Revista Espacios Historia (Referatada)*, IX(26), 182-213.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo: Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo veintiuno editores.
- Canelo, P. (2016). *La política secreta de la última dictadura argentina (1976 – 1983)*. Edhasa.

- Carretero, M. y Krige, M. (2007). *Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica*. Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplina. FLACSO, Argentina.
- Carretero, M., Rosa, A. y Gonsales, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós Educador.
- Carrizo, G. (2019). De salesiana a nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En Casarin, M. (Coord.), *Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma*. Editorial del Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- Carrizo, G. (2019a). Prensa y transición democrática en Comodoro Rivadavia. La revista Cono Sur ante la apertura democrática (1979 – 1983). En Carrizo, G., Moroni, M. A. y Camino Vela, F. (Coords.), *Las transiciones a la democracia en sus actores. Reflexiones desde la Patagonia* (pp. 119-139). Prohistoria Ediciones.
- Carrizo, G. (2020). “¿Sabe una cosa don Videla?” Construcción de consenso, acción cívica y nacionalismo territorial en la revista Cono Sur, 1978-1982. *Revista Paginas*, 13(31). <https://doi.org/10.35305/rp.v13i31.477>
- Chaves, M. (2012). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23), 9-32. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56586/59877>
- Chaves, M. y Faur, E. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 3(5), 20.
- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). *Revista Aletheia*, 7(14), 1-14. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7893/pr.7893.pdf
- Cultura Berazategui (2016). Conferencia: "El Cine Documental como laboratorio audiovisual" [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=0LTa9iB2Rz0>

- De Amézola, G. (2008). *Ezquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la cultura escolar*. Libros del Zorzal.
- Demko V. L. (2009). Mitos y rituales de los actos escolares a lo largo del siglo veinte en la educación argentina. *Argentina: los lugares de la memoria*, 102.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina*. En Carretero, M., Rosa, A., y Gonsales M. F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-276). Paidós Educador.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Unipe.
- Feixa (1996). Antropología de las edades. En Prat, J. y Martínez, A. (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-335). Editorial Ariel S. A.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Troquel Educación, FLACSO Acción.
- Franco M. y Levín F. (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Editorial Paidós.
- Franco M. y Levin, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En Franco M. y Levin, F. (Comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia reciente: Apuntes sobre un campo de investigación en construcción. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, (47), 190-217.
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190-217.
- Funes, A. G. (2010). Las historias enseñadas. *Infancias y Juventudes*, 22(235). Novedades Educativas.

- Funes, A. G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* Novedades educativas.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grosso, B. (Comp.) (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.
- Godino, M. B. (2009). *Efemérides patrias. Análisis de su génesis y cambios en la institución educativa*.
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/bgodino.pdf>
- Izaguirre, I. (2011). La Universidad y el Estado terrorista. La Misión Ivanissevich. *Conflicto Social*, (5).
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo veintiuno editores.
- Jelín, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo veintiuno editores.
- Jelín, E. y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo veintiuno editores.
- Korinfeld, D. (2012). *Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Fractura social y lazos intergeneracionales*. Novedades educativas.
- Korinfeld, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Korinfeld, D. y Rattero, C. (2001). *Entre generaciones. Discontinuidad e historización-Pasaje- transmisión-memoria*. Novedades Educativas.
- Korol, C. (2019). Las maestras Fuentealba. *La tinta*. <https://latinta.com.ar/2019/09/06/las-maestras-fuentealba/>
- Kruger, M. (2013). Editorial. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(7).
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2028>
- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud: dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación*. Grupo Editor Universitario.

- Kruger, M. y Carretero, M. (2010). *Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares*. En Carretero, M. y Castorina, J. A., *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1085-1096.
- Ladefroux, R., Petit, M., Gardien, C. M., & Petit, F. E. (1993). *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* BPI.
- Lago, L. (2020). Diversidad religiosa en Comodoro Rivadavia. Miradas desde el territorio y la regulación estatal. *Cultura y religión*, 14(1), 80-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07187272020000100080#B2
- Lago, L. (2021). Moral y religión en los colegios salesianos: experiencias de niños/as y jóvenes en Comodoro Rivadavia (Argentina) en los años sesenta. *Sociedad y Religión*, 31(58). <http://www.ceilconicet.gov.ar/ojs/index.php/sociedadylreligion/article/view/910>
- Lago, L. (2021). Moral y religión en los colegios salesianos: experiencias de niños/as y jóvenes en Comodoro Rivadavia (Argentina) en los años sesenta. *Sociedad y religión*, 31(58).
- Lago, L. (2022). Encauzar a los menores, vigilar a los jóvenes, ordenar a la comunidad. La Liga de Madres y Padres de Familia Católicos en Comodoro Rivadavia (1958-1963). En Lago, L., Contreras Mühlenbrock, R. y Barelli, A. I. (Eds.), *Territorios Religiosos. Caminos y recorridos de investigación* (pp. 73-105). Teseo.
- Lago, L. (2023). Tensiones y disputas por la laicidad en la UNPSJB, 1973 – 2018. *La universidad revisa su pasado. Actores, memorias e historia en clave regional. A cincuenta años de la toma universitaria de la Universidad De La Patagonia San Juan Bosco camino a la conmemoración del 50 aniversario de creación de la Universidad Nacional de la Patagonia* [workshop].
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Legarralde, M. R. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos*

- Aires (2008-2013)* [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, 7(14), 1-7.
- Lobato, M. Z. (2002). Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual. *Anuario*, 5, 25-38.
https://campusvirtual.unp.edu.ar/pluginfile.php/300732/mod_resource/content/1/lobato%20memoria%20visual.pdf
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En Jelin, E. (Ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "infelices"* (pp. 53-98). Siglo veintiuno editores.
- Lorenz, F. (2004). Tomala vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de las memorias en las escuelas. En Jelin, E. y Lorenz, F. (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo veintiuno editores.
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y Gonsales M. F. (Coords.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-296). Paidós Educador.
- Luciani, L. (2020). Una pequeña bitácora. Apuntes para una historia oral de las juventudes. *Testimonios*, 9(9).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/index>
- Manzano, M. (2010). *Juventud y modernización sociocultural en la Argentina de los sesenta*. Fondo de Cultura Económica.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Fondo de Cultura Económica
- Margulis, M. (2008). *Juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos.
- Martín Criado, E. (2009). Generaciones/clases de edad. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología Científico-Social*. Plaza y Valdés.

- Millán, M. I. y Seia, G. A. (2019). Presentación del dossier Guerra Fría y violencia política en las universidades latinoamericanas (1945-1991). *Cuadernos de Marte*, 10, 15-20.
- Mosqueira, M. A. (2010). " De menores y consumidores": Construcción socio-histórica de la (s) juventud (es) en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 105-129.
- Mosqueira, M. A. (2010). " De menores y consumidores": Construcción socio-histórica de la (s) juventud (es) en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 105-129.
- Muriete, R. y Barros, S. (2016). Reflexiones sobre las condiciones sociohistóricas que posibilitaron el surgimiento de la universidad pública en Comodoro Rivadavia. *Revista Identidades*, 6(11).
- Murphy, J. y Carrizo, G. (2023). El peronismo chubutense, las elecciones del '73 y la apuesta por una Universidad Nacional en la trayectoria de Silvio Grattoni. *Jornadas académicas "El 73 a debate". A 50 años del retorno del peronismo al gobierno*. UNIPE-UNSAM.
- Murphy, Jessica (2020) Más allá de la opción por las armas. Prácticas y estrategias de acción en las juventudes peronistas de Trelew, Chubut (1971-1973). *Clave Comahue*, (26), 182-207.
- Nazar, M. (2010). Archivos, memoria y derechos: reflexiones en torno al caso argentino. *Comma*. <https://doi.org/10.3828/comma.2010.2.12>
- Novaro, M. y Palermo, V. (2004). *La historia reciente, Argentina en democracia*. Edhasa.
- Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional: La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE Olimpo (2015-2017)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Pappier, V (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>

- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho.
- Peralta, V. (2017). *Re-pensar efemérides en el siglo XXI. La visión y el abordaje del 24 de marzo entre los docentes de Ciencias Sociales de escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia (Chubut)* [Tesis de Maestría en Didácticas Específicas]. UNPSJB, Argentina.
- Raggio S. (2023). *Clase 3: Diplomatura en Pedagogía de la memoria* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata.
- Raggio, S. (2014). Enseñar pasados que no pasan. En Flier, P. (Comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico- metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.369/pm.369.pdf>
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7(14), 1-12. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rodríguez, L. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura. 1973-1983*. Prometeo.
- Rodríguez, L. G. (2014). *Universidad y Dictadura (1976-1983)*. *PolHis. Revista Bibliográfica Del Programa Interuniversitario De Historia Política*, (14), 137-144. <https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/94>
- Taller Integrador Orientado, CUP (2018a). *Vida cotidiana en Argentina durante la última dictadura cívico-militar* [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=spFuC8ADvXM&t=44s>
- Taller Integrador Orientado, CUP (2018b). *Prácticas Educativas en Dictadura y Democracia- Documental* [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=Zt21NY36Sno&t=616s>
- Vásquez, I. y Dowie, K. (2006). *Un país, 30 años: El pañuelo sigue haciendo historia*. Asociación Madres de la Plaza de Mayo.

Villafañe, R. (2016). *Juventud, conflicto universitario salesiano, Universidad nacional y humor político: el caso del Diario Crónica. Comodoro Rivadavia, 1972- 1973* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.

Villafañe, R. (2016). *Juventud, conflicto universitario salesiano, Universidad nacional y humor político: el caso del Diario Crónica. Comodoro Rivadavia, 1972- 1973* [Tesis de licenciatura]. Comodoro Rivadavia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Normativa

Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

Resolución del CFE N° 269/15.

Anexos

Tabla 1. Historia de la UNP(SJB)

Año	Eventos
1943	1943-1951: Universidad Popular de la Patagonia, de acción privada y gratuita, que funcionó desde 1943 hasta 1950, e impartió enseñanza del nivel medio técnica y de especialización, realizando investigaciones y divulgación en temas patagónicos.
1947 (Con la Gob. Militar)	Instituto Superior de Estudios Patagónicos.
1949	Proyecto de Universidad Nacional de la Patagonia. No se promulga.
1959	Instituto Universitario de la Patagonia (ley decreto n.º 6403). Funciona en el Dean Funes En mayo de 1959, se puso en marcha en Comodoro Rivadavia el Instituto Universitario de la Patagonia, autorizado por la ley decreto n.º 6.403 del 11 de enero de 1959. El mismo se organizó con un Consejo, un Rector y las Escuelas de Ciencias y de Humanidades. Este instituto funcionó hasta 1961, año en que se transformó en la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, siendo reconocida como tal por el Poder Ejecutivo Nacional, por el decreto n.º 2.850 del 18 de abril de 1963.
1960	Comienza a funcionar el Instituto Universitario de la Patagonia (IUP) de gestión privada. Paralelamente, en 1960 un grupo de vecinos del Valle Inferior del Río Chubut fundó una Asociación, cuyo fin principal era crear una universidad. Las gestiones realizadas condujeron a la creación en 1965, por Ley de la Legislatura de la Provincia del Chubut, del Instituto de Estudios Superiores (IDES), que en 1966 se adscribió por Convenio a la Universidad Nacional del Sur. La provincia tomó a su cargo el sostenimiento financiero del IDES, como así también la apoyatura y

	<p>fiscalización académica la Universidad Nacional del Sur, siendo conjunta la expedición de Títulos.</p> <p>Al momento de los primeros egresos del IDES, se produjo un nuevo avance con la conformación a partir del mismo del Instituto Universitario Trelew (IUT). En 1971 se firmó un nuevo convenio entre la UNS y la Provincia del Chubut, ratificando los términos del anterior y encomendándole la creación de un Reglamento propio, acorde con el estatuto de una Universidad.</p>
1962	El IUP por un auto pastoral pasa a ser Universidad de la Patagonia San Juan Bosco. Tiene dos facultades: Humanidades y Ciencias e Ingenierías.
1967	Primera colación de grado UPSJB.
Sin fecha	YPF cede 12 hectáreas + subsidio Ministerio de Bienestar Social de la Nación. Comienza la construcción.
1972	Lanusse instruye al ministro de Educación Gustavo Malek crear la Universidad Nacional de la Patagonia.
15/7/1972	<p>1) En 1972 se sanciona la ley n.º 20.296, que promovió la creación de una universidad nacional en la región con el nombre de “Universidad Nacional de la Patagonia”. En tal sentido, el decreto ley promulgado durante el Proceso Militar se aceleró en el gobierno democrático del Presidente Héctor Cámpora, fruto de las intensas y comprometidas movilizaciones estudiantiles, verdadero motor de la creación de la Universidad Nacional.</p> <p>El movimiento estudiantil arrancó poco antes de la venida de Lanusse a Comodoro, quien inauguró el Hospital Regional. Se reclama a la UPSJB (salesiana) un Consejo de Administración. Alberto Lamberti (intendente) intenta mediar. Expulsión de M. Murphy.</p> <p>2) Mayo - junio de 1972: inicio de paro total de actividades e intervención del Inspector Salesiano Padre H. Moreno. Los alumnos</p>

	<p>piden el reconocimiento del Centro de Estudiantes. Se producen divisiones al interior del Obispado respecto a cómo manejar el conflicto.</p> <p>3) Agosto - noviembre de 1972: las autoridades de la UPSJB reconocen el Centro de Estudiantes a cambio del abandono de las medidas de fuerza que impedían el inicio de las clases. Se acepta la participación de los estudiantes en el Consejo Académico, mediante la firma de un “compromiso” a no participar en protestas y luchas políticas por parte de los alumnos.</p> <p>4) Febrero de 1973: continúan las renunciaciones de las autoridades de diferentes Escuelas y Facultades.</p>
1973	<p>Se crea la Comisión Promotora de la Universidad Nacional.</p> <p>En abril de 1973 por ley n.º 20296 se crea la UNP, siendo su primer rector el Ingeniero Silvio Grattoni.</p> <p>Mientras las UPSJB:</p> <p>Noviembre: movilización estudiantil.</p> <p>26/11: movilización de 1500 personas</p> <p>21/12: se toma la sede del Dean Funes y zona del Cine. “Universidad tomada por el pueblo”.</p> <p>22/12: Represión.</p> <p>23/12 Tapa del diario <i>Crónica</i>: “La represión fue feroz”</p> <p>Dirigentes estudiantiles: Daniel Luz Clara y Alejandro Simeoni: “(Alejandro y Daniel venían juntos en el auto) Alejandro no estaba en la comisión, estuvo luego en el moco que se mandaron al querer evadir un control militar ...”.</p>
1974	<p>04/05 Se inaugura la Universidad Nacional de la Patagonia (idea original que surge en 1972). Funciona en el Perito Moreno</p> <p>31/05: Retoma la UPSJB salesiana .Conviven durante 5 años.</p>

1979	<p>Agosto de 1979 se da la unificación por motivos económicos. Convenio entre Obispado y Ministerio de Cultura y Educación.</p> <p>En 1979 se suscribe el convenio de unificación de la UNP y la UPSJB, entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Obispado de Comodoro Rivadavia</p>
1980	Se sanciona por ley n.º 22173 la creación de la UPSJB como producto de la fusión de las dos anteriores instituciones universitarias
1981	El 25 de marzo de 1981, se ratificó el Convenio celebrado entre el Gobierno de la Provincia de Chubut y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, por el cual la Provincia de Chubut transfirió el Instituto Universitario de Trelew a la UPSJB.
1982	6/4: Tapa diario <i>El Patagónico</i> : “Universidad iniciase el curso de 1982”
1983	<p>Etapa Normalizadora</p> <p>Creación del CUP</p>
1987	Ingreso por sorteo público.
2022	Ampliación del nombre del Colegio a Colegio Universitario Patagónico Prof. Adriana Librandi.

Fuente: Elaboración propia.