

SA
PE

RESEÑAS

TESIS Y LIBROS

Selser, Gabriela (2016). *Banderas y Harapos. Relatos de la revolución en Nicaragua. Managua: Anamá Ediciones, 295 pp.*

*Carlos Escalante Fernández*¹

283

«Es mi deber aclararte que este trabajo, y la campaña de alfabetización misma, es un trabajo totalmente voluntario... no recibirás una paga económica pero estarás participando en un proyecto para los más necesitados. Y cuando estés en la montaña, les enseñarás a leer a los campesinos y también aprenderás... tanto o más que ellos». Las palabras del padre Fernando Cardenal (coordinador nacional de la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua, CNA) ratificaron la convicción de la joven argentina que llegó a Managua en febrero de 1980 porque quería sumarse a esta actividad.

En *Banderas y Harapos. Relatos de la revolución en Nicaragua*, Gabriela Selser ofrece sus recuerdos en ese país. *Gravielita*, como cariñosamente le decían sus alfabetizandos en la finca *El Paraíso* ubicada en San José de las Casquitas en Waslala, nos ofrece un testimonio emotivo, comprometido y

¹ El Colegio Mexiquense. Contacto: [cescalante@cmq.edu.mx].

evocador de una de las experiencias educativas populares más significativas de la historia educativa latinoamericana. La autora arraigó en Nicaragua, y se quedó a vivir allí luego de su labor alfabetizadora, en 1984 obtuvo la nacionalidad nicaragüense.

Las vivencias de Selser son un cuadro profundamente humano. En ese sentido, el libro se suma a memorias publicadas por otros importantes protagonistas de la historia reciente de Nicaragua, como las de Gioconda Belli (*El país bajo mi piel. Memorias de amor y guerra*) y las de Sergio Ramírez (*Adiós muchachos. Una memoria de la revolución sandinista*). Ramírez en la introducción señala que *Banderas y harapos* «está escrito frente al espejo, de la manera en que un protagonista debe saber verse, como era entonces, y no como pudiera corregirse ahora».

Una parte importante de las remembranzas de Selser tiene que ver con su experiencia en la CNA que inició formalmente al despedir a los brigadistas en la Plaza de la Revolución en Managua el 23 de marzo de 1980. Hija del periodista y escritor Gregorio Selser (a quién los nicaragüenses le agradecen dos libros, ya clásicos *Sandino, general de hombres libres* y *El pequeño ejército loco. Operación México-Nicaragua* publicados por vez primera en 1955 y 1958, respectivamente), la vida familiar en el exilio mexicano la lleva a involucrarse con la causa sandinista y, derrotado Somoza, a convencer a sus padres de que debe ir a Nicaragua. «Contrario a lo que muchos imaginan —escribe—, mi padre no me envió a Nicaragua después del triunfo de la revolución. Es más, trató de evitarlo con todas sus fuerzas» con argumentos de padre cariñoso y

preocupado, aunque «se fue quedando sin argumentos» que hicieran desistir a la hija menor. «Le rogué que me dejara ir a alfabetizar, que me permitiera conocer la tierra de aquel hombre bajito y sombrerudo tan presente durante toda mi infancia, que parecía sentarse a la mesa como un miembro más de la familia mientras yo dibujaba gatos y mariposas de colores sobre las pruebas de portada de los libros de mi padre, *Sandino, general de hombres libres* y *El pequeño ejército loco*». Finalmente le convence: «desafiante, con una seguridad que a los dos nos tomó por sorpresa, le dije entonces: *¿Vos hiciste la teoría?, déjame a mí hacer la práctica*. Él se sonrió y encogiéndose de hombros respondió: *Tenés razón, andate*. Papá era tan amigo mío que accedió a mi aventura y a todas las que siguieron después, desde que le anuncié, sin más: me quedo en Nicaragua»².

En los relatos sobre la cruzada, la autora permite al lector asomarse al mundo rural nicaragüense y al de las familias del campo, nos muestra con detalle escenas de aprendizaje de las letras y las cuentas, ilustra sobre la organización de la CNA y sus consignas y cantos; mediante anécdotas ejemplifica sobre los encuentros y desencuentros culturales de los y las jóvenes ciudadanos con campesinos; también es posible visualizar las *clases* y las cartillas y métodos utilizados y percibir la emoción que causó a esos miles de jóvenes trasladarse a los pueblos donde iban a alfabetizar, emoción redoblada al volver, seis meses

² Selser, Gabriela, (2016). *Banderas y Harapos. Relatos de la revolución en Nicaragua*. Managua: Anamá Ediciones, pp. 29-30.

después, a Managua con la convicción de haber cumplido. Muestra también la efervescencia que se respiraba en el ambiente, en el que todo parecía alcanzable y realizable. Igualmente menciona la simpatía y solidaridad que despertó la CNA plasmada en envíos de materiales para el aprendizaje (cuadernos, lápices) o para los brigadistas (botas, lámparas Coleman).

A algunos protagonistas, Selser les nombra y se empeña en mostrar sus rostros y sus cualidades: Patricia Sallick, Martha flaca, Scarlett Rosales compañeras alfabetizadoras en Waslala, o Ernesto Cabrera Cruz *Cabrerita* supervisor de brigadas alfabetizadoras, quién moriría peleando contra los contrarrevolucionarios patrocinados por el gobierno de Ronald Reagan. Igualmente están los alfabetizados, particularmente la familia González Aráuz, Francisca y Juan Ramón, sus hijos y nietos, quienes fueron alfabetizados por Gravielita a quién acogieron con cariño y respeto, le brindaron su humilde y digno hogar y le enseñaron muchas cosas importantes.

Para el historiador de la educación, el libro es de gran utilidad pues permite asomarnos a una cotidianidad relatada de manera fresca y genuina. Permite visualizar escenas educativas y muestra la eficacia o no de los métodos alfabetizadores inspirados en buena parte en Paulo Freire y la idea de la palabra generadora. Al respecto, basta mencionar una de las muchas anécdotas de Selser.

«Uno a uno mis seis alumnos —don Juan, doña Francisca, Juan José, Freddy, Mirna y Ernesto— desfilaron frente

a la pizarra para copiar la frase. *Sandino vive en las masas*. Mientras el padre se desenvolvía con soltura, pues ya conocía algunas letras, la mano insegura de doña Francisca siempre se demoraba sobre la tiza. Ella era la más retraída, la más fatigada por su triple jornada, y apenas tenía tiempo de repasar las lecciones cuando todos habían terminado de cenar y el último de los niños se había dormido. Por eso en las primeras clases, sin duda las más difíciles para todos, la madre estuvo a punto de abandonar el estudio porque no lograba siquiera distinguir la A de la E. Eran los días en que, al borde de la desesperación yo corría de un lado a otro garabateando frenéticas Aes sobre la pizarra, en las paredes, sobre las piedras y hasta en mis botas negras; y todo para que finalmente, al preguntarle que letra había escrito, ella contestara con un invariable *a saber...*

Y así me respondió el día en que le pedí su interpretación de la palabra *masa* que acababa de plasmar, con mucho esfuerzo, en su cuaderno. Eran las seis de la tarde y ella aún luchaba con los demás signos, frustrada ante la velocidad de Ernesto, sin duda el más aplicado, el primero en acabar los ejercicios y en mejorar los trazos armonizando el tamaño de las letras, su redondez y la distancia precisa entre cada una de ellas. Don Juan, que de joven había aprendido *a garabatear unas pocas letras*, se complacía en descubrir que de sus dedos lacerados y callosos podían brotar ordenadamente las palabras o el mágico resultado de una suma.

Esa noche doña Francisca se fue a dormir renegando de ella misma; había escrito *masa* sin lograr darle forma al concepto...

A la mañana siguiente el desayuno estuvo listo a las cinco y media, como siempre: arroz blanco, frijoles rojos cocidos y tortillas suaves, enormes, recién salidas del comal. Sobre la piedra de moler la madre adelgazaba la siguiente porción a amasar. De pronto, el grito:

—¡Venga, *Gravielita*, mire...!

—¿Qué pasa, doña Francisca? —me acerqué intrigada.

—¡Mire, mire lo que está aquí! —el dedo hundido en la blancura amorfa.

Me concentré en aquel amasijo sin entender qué me quería decir.

—¿Pero qué hay, qué pasa...?

—¿Es que no ve? Esta es la masa. ¡Yo escribí esta palabra!»³.

Los relatos de Selser incluyen también su vida como periodista durante el período en el que la *contra* comenzó a atacar poblaciones rurales (el propio pueblo donde alfabetizó fue agredido y sus habitantes tuvieron que ser evacuados). Y muestra la creciente escalada de violencia militar, auspiciada por el gobierno norteamericano y los esfuerzos del gobierno por mantener el control del país y de satisfacer las demandas

³ Ibídem, p. 33-36.

populares. Una guerra que, como sabemos, terminó por dividir al país y que fue una de las causas de la derrota sandinista en las urnas en febrero de 1990. En estas páginas, se visualiza un testimonio desgarrador, triste ante el cuadro de una guerra que no debió suceder y qué costó tan sólo hacia finales de 1986 más de 37 mil víctimas mortales y daños materiales millonarios⁴.

Pese a la impresión de desconsuelo que queda en estos capítulos, el final del libro es esperanzador cuando Selser menciona lo que han sido las vidas de sus alfabetizados, con quienes sigue manteniendo comunicación. Ernesto, el más aventajado de sus *alumnos*, terminó la secundaria, ingresó a la universidad y se graduó de ingeniero agrónomo. Cuando se encuentran en Managua, Ernesto supervisaba un proyecto de conservación de suelos en Waslala, financiado por una agencia alemana de cooperación. Así que, valió la pena la cruzada para él y para muchas familias. O cómo lo dicen ellos: «La alfabetización fue lo mejor que nos pasó —dice Ernesto y los ojos le brillan como cuando tenía once años. A mí también —le respondí sin dudar»⁵.

En comparación con otros países latinoamericanos, la historiografía de la educación de Nicaragua tiene poco desarrollo. En ese sentido, este libro constituye una importante contribución que puede estimular nuevos estudios sobre ese esfuerzo colectivo y popular que pretendió erradicar el

analfabetismo y movilizó a más de sesenta mil brigadistas que tenían como meta alfabetizar a medio millón de compatriotas. El libro también resulta de gran importancia para ir dejando huellas vivenciales de aquellos que apostaron a la educación como una de las formas de conseguir transformaciones sociales de base popular. Ojalá que otros y otras brigadistas que lean este libro, puedan sentirse con la motivación para hacer lo propio. La historia de esta experiencia lo requiere y ayudará también a otros jóvenes que en otras latitudes de América Latina se involucran en tareas de alfabetización popular.

⁴ *Ibidem*, p. 111.

⁵ *Ibidem*, p. 278.

Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los setenta¹

Antonio Nicolau²

287

La tesis de maestría es el resultado de un trabajo de investigación sobre la campaña de alfabetización CREAR realizada entre 1973 y 1975. Apoyada en el registro testimonial de quienes fueron sus inspiradores, conductores, coordinadores, alfabetizadores, la investigación se propone analizar la articulación entre pedagogía y política durante la realización de la campaña. En esta dirección, la presente tesis se propone recuperar los principales debates y discusiones que se

¹ Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Tesista: Antonio Nicolau. Director/a: Lidia Mercedes Rodríguez (FFyL-UBA). Co-director/a: Myriam Southwell (UNLP-CONICET). Miembros del jurado: Ana Diamant (UBA-BNM); Norma Michi (UNLU-UBA) y Martín Legarralde (UNLP). Defensa oral: 15 de setiembre de 2016, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Nota: 10 (diez) con recomendación de publicación.

² Contacto: [anicolau66@gmail.com].

generaron en torno a su desarrollo a partir de quienes fueron sus testigos. ¿Qué sueños proyectaban en la alfabetización? ¿Qué formas de imbricación entre lo político y lo pedagógico se produjo en su desarrollo? ¿Cómo se plasmó dicha articulación? ¿Sobre qué ejes vertebraron su discurso? Entre la pedagogía de la liberación y la doctrina del peronismo, ¿qué lectura predominó?

Así mismo, la recuperación de los testimonios se plantea como un aspecto relevante de la investigación en el marco de la historia reciente en relación a los datos aportados por quienes fueron protagonistas con responsabilidades directas en su construcción, diseño, implementación y seguimiento de la campaña.

La Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto para la Reconstrucción, estuvo dirigida por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en la etapa de la recuperación democrática luego de dieciocho años de gobiernos autoritarios asociado a la proscripción del peronismo.

La impronta que marca la expresión *Argentina de los setenta* constituye en sí mismo un campo de significación que condensa un imaginario colectivo cuya significación constituye actualmente un espacio de fuertes discusiones por su apropiación político-ideológica. A lo largo del desarrollo del trabajo podrá observarse el desenvolvimiento del telón de fondo de la historia política argentina, sus atravesamientos y conflictos junto al conjunto de polemizaciones entramadas en la disputa por hegemonizar un discurso pedagógico emancipatorio

alternativo al canon pedagógico tradicional de la educación de adultos.

Como trabajo sobre Historia Reciente de la Educación, la tesis se apoya sobre el campo de significación de los testimonios, considerando las subjetividades puestas en juego, aceptando las interpretaciones múltiples y diversas a las que la memoria puede estar sujeta. Por lo mismo, intenta dar relevancia al relato particular y mínimo, comprendiendo las dificultades propias de la contemporaneidad entre pasado y presente, en la relación entre memoria y olvido a las que el discurso hegemónico de la academia suele tener fuertes renuencias.

El primer capítulo desarrolla una serie de referencias teóricas. Conceptualizaciones que giran alrededor de tres autores con tres conceptos primordiales que serán desarrollados a lo largo de la tesis. Ellos son: la educación como *práctica social sobredeterminada* tomada de Adriana Puiggrós (Puiggrós, 1998), la *imbricación entre pedagogía y política* de Paulo Freire (Freire y otros, 1987) y *hegemonía* en el filósofo Antonio Gramsci (Gramsci, 1972). Estas categorías nos permitieron analizar la propuesta de la Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto en estas tres dimensiones del proceso de construcción de las identidades pedagógicas.

En el capítulo segundo se hacen aproximaciones metodológicas acerca del abordaje de distintos tópicos: historia reciente, la objetividad en la historia reciente, los testimonios en el registro y escritura sobre historia reciente, la fidelización de los documentos testimoniales y su validez y el problema de la

memoria como elemento constitutivo del registro de los hechos del pasado cercano. Todos estos conceptos se abordan desde una perspectiva metodológica del análisis político del discurso (Laclau y Mofe, 1987) atendiendo a conceptos clave del desarrollo teórico como *discurso*, *dislocación* y *contingencia* de lo social.

Resulta oportuno destacar que la temática de la tesis se ordena epistemológicamente a partir de esta perspectiva metodológica. Si bien la tesis de maestría no consiste en analizar políticamente el discurso de los testimonios, la perspectiva de su abordaje desde esta estrategia nos permite identificar los aportes de los mismos en su condición de mediación discursiva que preside todo hecho social (Laclau, 1993).

En el capítulo tercero se realiza una recopilación del estado del arte de la campaña de alfabetización. Se mencionan artículos académicos, publicaciones en libros y tesinas de licenciatura, asentando el creciente interés alrededor de esta temática y, al mismo tiempo, reconociendo la vacancia de producciones académicas cuyo eje se asiente sobre la articulación entre pedagogía y política a través del relato realizado por testimonios vivientes.

En el capítulo cuarto, se propone una recorrida histórica acerca de la educación de adultos en Argentina desde principios de siglo XIX hasta el momento de la campaña de alfabetización de 1973. La idea se asienta sobre la base de la necesidad de una contextualización acerca de las tensiones y los procesos complejos que se dieron en torno a la educación de adultos en

nuestro país para entender la significatividad de la CREAR y los sentidos históricos que se propuso disputar en la modalidad. Hacia el final de este capítulo se contextualiza el horizonte político que deja en la puerta de entrada al núcleo central del desarrollo de la tesis, anticipando el final de la campaña de alfabetización.

El capítulo quinto se centra ya decisivamente sobre el año 1973 y la construcción de la campaña de alfabetización. Se contextualiza sobre las diferentes filiaciones político-partidarias que constituyen el núcleo decisorio de la política de la modalidad de Adultos en el plano nacional en el marco del retorno de la democracia plena junto al regreso del peronismo a las urnas que le dan el triunfo para asumir el gobierno. En este capítulo, se muestra la composición política de la Dirección Nacional de Educación de Adultos. El mismo tratamiento se aborda sobre la CREAR, intentando evidenciar, a través de los relatos, el complejo entramado de relaciones y discusiones en las que *lo* político atraviesa el eje discursivo de *lo* pedagógico.

En el capítulo sexto se realiza un análisis descriptivo de la estructura nacional de la campaña y de los encuentros de alfabetización. En ella se trata de revelar la organización pedagógica como parte de la formación discursiva de la alfabetización en torno a ejes y objetivos andragógicos, políticos, económico-sociales y lingüístico-culturales de la CREAR. Se presentan las metas de la campaña haciendo especial énfasis en la perspectiva teórico-política de la alfabetización y en la mirada

sobre la constitución del sujeto social y el sujeto pedagógico de la educación de adultos.

El capítulo séptimo desarrolla los relatos que ponen en boca de los testimonios las inscripciones partidarias de los entrevistados. Los años setenta constituyen años de gran sensibilidad y efervescencia social y política que tuvo su correlato en la campaña de alfabetización. La militancia política —particularmente la Tendencia Revolucionaria de la izquierda peronista— tuvo un rol fundamental en el desempeño de lo territorial, mientras que la conducción de la campaña estuvo a cargo del sector más conservador del peronismo de aquellos años. Al mismo tiempo, se rescata la presencia significativa del sector religioso, particularmente del catolicismo ligado a la Teología de la Liberación. Esta articulación discursiva constituyó una característica atípica, las que quedaron reflejadas en los relatos de los testimonios.

Hacia el final encontramos dos capítulos. El capítulo octavo trata de recrear las principales tensiones y debates en torno a significantes complejos tanto en el plano pedagógico como en el plano político. ¿Cuál sería la finalidad de la campaña, alfabetizar o adoctrinar? ¿Qué proyecto se perseguiría durante la campaña: la alfabetización como un derecho inalienable de todo sujeto humano para que después éste decida libremente su destino o la de la organización popular tras dieciocho años de proscripción política, ausencia de elecciones libres y de destinos de liberación del imperialismo? ¿Freire o Perón? ¿Eran ambos compatibles? ¿En qué medida se podían articular? Las

divergencias, las diferencias y las convergencias se ponen de manifiesto en los testimonios recabados que aquí se expresan con total apertura y con la anuencia del momento histórico propicio en que fueron tomadas las entrevistas.

En el capítulo *Palabras finales* de este trabajo, una serie de títulos intenta predisponer a la reflexión sobre lo leído en su desarrollo. La idea que recorre esta sección es recomponer el recorrido de lo presentado por los testimonios, revalorizando sus principales logros al mismo tiempo que se presenta dejar abiertos interrogantes que se proponen pendientes de posteriores investigaciones.

En lo que respecta al tratamiento de los testimonios, el presupuesto de la contaminación entre pasado y presente constituye el terreno desde donde las entrevistas de los testimonios expresan sus recuerdos, reordenándolos y reorientándolos desde relecturas actuales del pasado. Las deformaciones posibles son tenidas en cuenta como parte de la construcción del relato que presentamos.

Concurren como auténticas aporías de la memoria la representación de una cosa ausente temporalmente anterior junto a la práctica de un recuerdo activo del pasado susceptible de una arbitrariedad indomable. Los relatos históricos se presentan estructurados a partir de acontecimientos generales, de procesos, de experiencias y de intereses que se consideran desde finalidades específicas que la mayoría de las veces no se encuentran explicitadas. La opacidad de la memoria entra en el juego de la construcción de los significados otorgados en los

testimonios, lo que constituye a este trabajo de investigación en un tratamiento particular de la *anamnesis* pedagógica.

Otro elemento importante de esta investigación consiste en destacar las condiciones de posibilidad en las que el registro de las entrevistas fueron realizadas. En efecto, el relevamiento de los informantes clave del desarrollo de la campaña se realizó entre los años 2011 y 2013, en el marco de un contexto social y político, inaugurado en el 2003, que favoreció la habilitación de la memoria. Es a partir de estos años y hasta el 2015, que son incontables los espacios simbólicos y materiales en los que la memoria del pasado traumático ha tenido lugar en la construcción de una semántica ligada al reconocimiento del mismo. Aquí es donde el desarrollo de la tesis hace pie en la trama dolorosa y al mismo tiempo épica de un trabajo pedagógico encaminado hacia la liberación vuelto tangible en la mirada sobre el adulto analfabeto.

Por último, el reflejo de la articulación entre pedagogía y política, materia de esta tesis, queda expuesto a lo largo del desarrollo de la investigación. En efecto, las consideraciones de los testimonios acerca de su participación activa en la militancia —particularmente del peronismo—, su inserción territorial en las distintas agrupaciones de superficie, el lenguaje utilizado en las cartillas de alfabetización (de las que rescatamos un encuentro de alfabetización en el capítulo sexto), dan cuenta exhaustiva el volumen tonal de la campaña.

El desarrollo de este trabajo de investigación se propone invitar a visitar el recorrido histórico de los setenta como un

espacio cargado de tensiones y contradicciones que, esperamos, se convierta en una contribución al campo de la historia de la educación reciente de la modalidad adultos de la Argentina.

**Díaz de Guijarro, Eduardo; Baña, Beatriz;
Borches, Carlos y Carnota, Raúl (2015).
*Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y
Naturales: Universidad de Buenos Aires.*
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba,
394 pp.**

Viviana Masciadri¹

292

Inscrita en el campo de la *Historia de la Educación Superior*, la obra *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales* resulta de lectura imprescindible para comprender el devenir de dicha Facultad en el seno de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En el marco del *Programa de Historia* de la FCEN creado en agosto de 2005 cuatro fueron los ejes adoptados por Eduardo Díaz de Guijarro (físico), Beatriz Baña (química), Carlos Borches y Raúl Carnota (matemáticos) para la descripción: el contextual que comprende aspectos sociales, políticos, económicos, y sus interrelaciones enfocados en la comunidad académica; el epistémico que identifica

nociones que determinan cambios, desplazamientos, rupturas en torno al concepto de ciencia y al lugar que ocupa el saber especializado, en las máximas casas de estudios; el paradigmático que modeló la institución universitaria y su configuración vigente; el sectorial aludiendo a docentes, investigadores, graduados y estudiantes que componen la Facultad.

Mediante una extensa revisión de documentos institucionales de la UBA, legislación universitaria, publicaciones de la FCEN, revistas estudiantiles, diarios, publicaciones periódicas, Actas de la Comisión Nacional de la Manzana de las Luces, estadísticas universitarias, reseñas autobiográficas, testimonios y una extensa revisión bibliográfica, la obra da cuenta de los proyectos institucionales, sus logros y sus tropiezos durante sus primeros ciento cincuenta años de existencia. El relato se compone de dieciocho capítulos descontando el prólogo del historiador Pablo Buchbinder a cargo del programa *Historia y Memoria* de la UBA, agradecimientos, introducción y epílogo.

La FCEN con una organización semejante a la de hoy, data de 1952. Pero según se expresa, la UBA se fundó en 1821 siendo Antonio Sáenz su principal mentor y su primer rector con un efímero Departamento de Ciencias Exactas que ya había sido propuesto a la corona española hacia 1771 por el entonces gobernador Vértiz, temas del capítulo primero *Los comienzos de la Universidad de Buenos Aires*. En aquellos años la UBA contó, además, con los departamentos de Primeras Letras, Estudios

¹ CONICET-UBA. Contacto: [viv2041@gmail.com].

Preparatorios, Medicina, Jurisprudencia y Ciencias Sagradas². Pero la coexistencia de dos tradiciones opuestas sobre el conocimiento y la ciencia —la dogmática y la racionalista—, la falta de profesores y las turbulencias políticas limitaron el proyecto universitario.

Un convencido de la tradición racionalista fue Juan María Gutiérrez quien, hacia 1861, dirigió la reorganización de los departamentos de Estudios Preparatorios y de Estudios Jurídicos que eran los existentes en ese momento en la UBA. Así, mediante un decreto de Mariano Saavedra, entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, el 16 de junio de 1865 se creó el Departamento de Ciencias Exactas de la UBA incluyendo en su articulado, la designación de tres profesores extranjeros: Bernardino Speluzzi, Emilio Rosetti y Pellegrino Strobel. Los primeros inscriptos fueron aspirantes al título de Ingeniero y por años el Profesorado de Matemáticas no registró inscripciones pues la ciencia se hallaba ligada a sus aplicaciones, lejos de la investigación básica según detalla el capítulo segundo *La creación del departamento de Ciencias Exactas*.

El capítulo tercero *Cambios institucionales y primeros egresados* se detiene en los modelos universitarios imperantes en el siglo XIX. Refiere que hacia 1874 se decretó el régimen general de la Universidad que no perduró y que hacia 1880, luego de que

² Díaz de Guijarro, Eduardo; Baña, Beatriz; Borches, Carlos y Carnota, Raúl (2015). Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, pp. 26-28.

el Congreso declarara a Buenos Aires capital de la República, la Universidad se nacionalizó. Así y todo, la facultad de Matemática y de Ciencias Físico Naturales se reunificó en la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas ocupando siempre la Manzanas de las Luces para otorgar los títulos de Arquitecto, Ingeniero Mecánico, Doctor en Ciencias Físico Naturales y Doctor en Ciencias Físico Matemáticas. El capítulo aborda la Ley Avellaneda y presenta al primer graduado del doctorado en Ciencias Físico Naturales, Pedro J. Pando y al primer doctor en Ciencias Físico Matemáticas, Idelfonso Ramos Mejía.

En 1891 mientras cambió el nombre que se mantuvo por seis décadas a Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (FCEfyN), el desarrollo incipiente de las industrias alimenticia, textil, minera y otras impulsó la creación del doctorado en Química hacia 1896. Temas del capítulo cuarto *El Doctorado en Química y el cambio de siglo* que además revisa la trayectoria del primer Doctor en Química, Enrique Herrero Ducloux en 1901, brinda detalles sobre Delfina Molina y Vedia la primera mujer que inició y completó los estudios del Doctorado en Química en 1906 y alude a la figura de Ángel Gallardo primer Doctor en Ciencias Naturales en 1902.

El capítulo quinto dedicado a *La Reforma* analiza las rebeliones estudiantiles de Buenos Aires (1904 y 1905) y de Córdoba (1918), sus demandas y sus perdurables logros. El acápite recorre la reforma que eliminó las Academias reemplazándolas por Consejos Directivos. Por otra parte, el apartado sexto *Las primeras décadas del siglo XX* analiza la etapa

en la cual se jerarquizó la dedicación profesional a la cátedra y a la investigación.

El capítulo séptimo *Los proyectos itinerantes y la Reforma cuestionada* aborda los problemas edilicios y el giro a la derecha que aconteció en el país y en la Universidad alrededor de 1920 y 1930. En un contexto de avance del fascismo, el nazismo y el franquismo que representa la clave para comprender medidas gubernamentales en el marco de lo que se denominó la *década infame*, el capítulo ocho, *Golpes de Estado y crisis educativas: 1930 a 1945*, esboza la trama que vinculó a las dictaduras militares, los conservadores nacionalistas católicos y el mundo académico en el periodo.

El apartado noveno, *El peronismo*, ausculta los cambios a la luz de la Ley Universitaria número 13.031 del 26 de septiembre de 1947. Siendo prioritario el desarrollo industrial para la sustitución de importaciones, las universidades eran concebidas «como formadoras de técnicos y profesionales prácticos»³ —además de que sus integrantes no debían intervenir en política extrapartidaria, concepción que fue resistida por estudiantes y docentes durante todo el periodo—; tanto fue así que se crearon los institutos de investigación para aplicaciones técnicas y la Universidad Obrera (1948) y se estableció el ingreso directo (1950) de alumnos de las escuelas industriales. Se refiere que hasta mediados de la década de 1940, en química y ciencias naturales sólo existía la carrera de

³ *Ibíd.*, p. 157.

doctorado y únicamente Ciencias Físico Matemáticas otorgaba el título intermedio de Licenciado, lo que cambió en 1947 con las licenciaturas en Ciencias Químicas y en Ciencias Naturales con especialización en Ciencias Biológicas o Geología. El capítulo contextualiza las figuras de Juan Roederer y de Cesar Milstein en investigaciones originales, así como al grupo de Rey Pastor en matemáticas, y al de Deulofeu en química.

En el capítulo décimo *Creación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales* se describen los dificultosos años que se sucedieron al decreto 9336 del 12 de mayo de 1952 que creó separadamente, las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) y de Ingeniería —Arquitectura se desprendió en 1947—. Seguidamente, la obra aborda el periodo que transcurre entre septiembre de 1955 y julio de 1966, tema de los capítulos once (*Reorganización en un marco conflictivo*) y doce (*Otras innovaciones y polémicas*). Entre los logros de la época en la que se afianzó el sistema de gobierno⁴ existente en la UBA hasta hoy destaca, la apertura de los primeros pabellones de la FCEN en la Ciudad Universitaria y la creación de la carrera de Computador Científico.

El capítulo trece referido a *La FCEN bajo la 'Revolución Argentina'* narra el colapso que significó el periodo no sólo en términos represivos sino por la salida de 1.378 profesores de la UBA, de los cuales 391 eran de la Facultad. Como revela la obra, ante la pérdida del proyecto colectivo del periodo 1955-1966, el

⁴ *Ibíd.*, p. 203.

desarrollo fue heterogéneo. En efecto, con el fin de la dictadura del momento se desarrolló un ciclo político muy intenso, luego del retorno del peronismo. Sin embargo, un año después la universidad fue ligada nuevamente a la subversión y todo empeoró tras la muerte de Perón, el 1 de julio de 1974. El capítulo catorce se centra en *El proyecto transformador del 73* y describe los sucesos conexos al ambiente universitario propios del periodo 1966-1976. En el capítulo quince se presentan los sombríos años que definen a *La terrible dictadura* y que dejaron como saldo, setenta desapariciones forzadas pertenecientes a la FCEN: sesenta estudiantes, ocho graduados y dos no docentes⁵.

El acápite dieciséis titulado *La recuperación de la democracia* revisita el tiempo que se sucedió al 10 de diciembre de 1983 marcado, por el desfasaje económico y por severos limitantes al curso de la normalización además del desafío que representó —eliminado el cupo— dar respuesta a los nuevos intereses de los jóvenes. Los últimos términos de la obra, *Cambios en el mundo y en la universidad* (capítulo diecisiete) y *El siglo XXI* (capítulo dieciocho) examinan el periodo 1989-2015 detallando la trayectoria de la Facultad en medio de la avanzada del neoliberalismo en el mundo. Con todo, a partir del recorrido histórico reseñado destaca que hoy en la FCEN se cursan dieciséis carreras de grado, seis maestrías, ocho carreras de especialización y diez doctorados. A las licenciaturas y doctorados en Ciencias Biológicas, de la Atmósfera, de la

⁵ Ibídem, p. 286.

Computación, Físicas, Geológicas, Matemáticas y Químicas se agregaron Ciencia y Tecnología de Alimentos, compartida con la Facultad de Farmacia y Bioquímica; Oceanografía y Paleontología. También se cursan siete profesorado de nivel medio y superior. La FCEN se conforma por doce departamentos y dieciséis institutos de investigación UBA-CONICET, un instituto UBA y uno propio de la FCEN⁶.

En síntesis, la obra *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales* representa una contribución ineludible que ubica el dato histórico en el presente. El resultado es nítido: un libro exhaustivo, sólido, comprometido.

⁶ Ibídem, p. 349-350.

Zaidenweg, Cielo (2016). *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Rosario: Prohistoria, 220 pp.

Agustín Assaneo

296

El libro *Amar la Patria* (Rosario, 2016), publicado por Prohistoria Ediciones es el fruto de la tesis doctoral de Cielo Zaidenweg, realizada en la *Universitat de Barcelona*. Esta obra encara de lleno uno de las regiones menos explorados por la historia de la educación: los Territorios Nacionales (TN) y sus sistemas educativos. Según la autora, la realidad *territoriana* fue incorporada sólo de manera circunstancial a la historiografía¹.

El libro esboza, en el primer capítulo, un análisis del significado del nacionalismo argentino en el contexto del primer centenario, y muestra cómo ésta construcción discursiva se expresó en obras resonantes como las de Manuel Gálvez y las de Ricardo Rojas, que lograron condensar una ideología de época.

¹ Zaidenweg, Cielo (2016). *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Rosario: Prohistoria, p. 34.

El pensamiento nacionalista caracterizó la segunda década del siglo XX y representó una reacción espiritualista al positivismo de finales del siglo XIX. El contenido de estas ideas tiene que ver con un sentimiento comunitario de pertenencia que fue la Patria. Zaidenweg propone su etimología: «la tierra paterna donde se ha dado origen a la familia»² y plantea que este armado fue encadenado mediante construcciones discursivas de distintos órdenes. La creación de un panteón de próceres, la proliferación y resignificación de los símbolos patrios son algunos de los hitos de este proceso nacionalista. De esta forma, Zaidenweg busca mostrar cómo las escuelas se convirtieron en instituciones privilegiadas para la educación patriótica.

El libro ofrece un recorrido histórico que se centra en las décadas que van desde 1880 hasta principios de 1920, período que abarcó la creación, consolidación y expansión del sistema educativo en los Territorios Nacionales. El proceso cobró fuerza a partir de la implementación de la Ley 1420 de Educación Común y de la Ley 1532 de Fomento de Territorios Nacionales. Este marco jurídico creó las condiciones administrativas y burocráticas necesarias para la construcción del sistema escolar. Sin embargo, la demanda de escolarización por parte de las poblaciones del Territorio se encontraba presente previo a ese momento.

La obra se desarrolla en cuatro capítulos que abordan el objeto de estudio desde perspectivas diferentes. Los capítulos

² *Ibíd.*, p. 43.

uno y dos atienden a los niveles nacionales en sus aspectos ideológicos y organizativos, en función del auge del nacionalismo y del desarrollo del sistema educativo, respectivamente. Los capítulos tres y cuatro abordan las prácticas educativas dentro de la Gobernación de Río Negro, donde se profundiza en los aspectos relacionados con la formación patriótica y las características de la expansión del sistema escolar.

La reconstrucción del contexto histórico, en el capítulo uno, lleva a Zaidenweg a explorar la expansión del Estado Central como forma de dominación del territorio y, consecuentemente, el marco ideológico del nacionalismo significado como instancia de legitimación de las prácticas de gobierno.

La *argentinización* «como doctrina transmisora de identidad nacional» que se buscó imponer desde el Estado Nacional encontró resistencias por parte de las poblaciones en cada región de los TN. La autora no pasa por alto la dimensión territorial, que empezó a ser tenida en cuenta como problema historiográfico —no como simple dato— a partir de la década de 1980, y piensa el espacio geográfico en términos sociales e históricos. Por este motivo busca reconstruir la compleja relación entre Buenos Aires y las Gobernaciones, que fueron unidades administrativas carentes de autonomía y que mantuvieron a su población en términos de tutelaje (no sólo por ser territorios limítrofes, sino también por la presencia de poblaciones originarias que los caracterizó —y caracteriza). Los

TN fueron espacios donde el Estado Nacional buscó afianzar su presencia. La estrategia nacionalizadora a través de formas pedagógicas, como *vía de penetración*, fue privilegiada para la incorporación de poblaciones extranjeras e indígenas.

Luego de caracterizar el contexto de expansión del Estado central se estudia la construcción y consolidación del sistema educativo en la Gobernación de Río Negro, que, según la autora, presentó un alto grado de adhesión al proyecto nacional y siguió los lineamientos del CNE en cuanto a sus aspectos pedagógicos. Sin embargo, encontró grandes dificultades económicas para su consolidación, dando lugar a un mayor accionar de la sociedad civil y de congregaciones salesianas en materia educativa. En este marco, la autora pone en el centro de su análisis a la educación patriótica, donde señala algunos ejes como la enseñanza de Historia o la Geografía en sus facetas moralizantes y cívicas, donde el contenido se cargaba de nacionalismo, donde los accidentes geográficos eran resaltados por la valentía de los próceres que los habían atravesado³.

El trabajo presente en los capítulos tres y cuatro es un minucioso análisis de las prácticas escolares, donde se miran los discursos y los objetos presentes en el cotidiano. Actas de reuniones docentes, fotografías, periódicos y libros escolares son parte del repertorio de fuentes que la autora se sirve a mano para poder dar cuenta del proceso de *argentinización*. En particular estudia la composición social y las formas de educación

³ *Ibidem*, p. 67.

patriótica de dos escuelas: la Escuela Elemental n.º 33 de Cipoletti, en el Alto Valle, y la Escuela Elemental Mixta n.º 2, de Viedma. Hacia principios del siglo XX ambas presentaban un alto componente de inmigrantes que la autora identifica como uno de los obstáculos de la institución escolar para cumplir su objetivo de nacionalización.

En este contexto cobraron importancia la enseñanza de la Historia Patria y de contenidos cívicos que privilegiaron la historia militar argentina, la constitución de la familia patriarcal y la prevención de los conflictos sociales. Asimismo señala como lineamiento principal la adaptación regional de los contenidos para su enseñanza, lo que Zaidenweg conceptualiza como una forma simbólica de generar lazo con el territorio.

El libro toma como objeto de estudio la enseñanza de un sentimiento de patriotismo en la infancia del Territorio Nacional de Río Negro, abordando lo que Zaidenweg llama la *argentinización* y que es analizado en el plano de las prácticas y de las ideas, dentro y fuera de los ámbitos escolares. Este proceso lo entiende como un discurso que se «estructuró como régimen de verdad [y] que significó un régimen de enunciación y visibilidad propio de lo argentino, y una lógica de argentinidad que define el modo en que funciona el hacer-ser argentino»⁴. Dentro del contexto de la consolidación y expansión del Estado Nacional, el concepto que plantea la autora se entiende como un proceso de *penetración ideológica* —idea que retoma de Oszlak—

⁴ Ibídem, p. 23.

con el objetivo de lograr un sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional de carácter simbólico.

Para abordar estos procesos de escolarización en los TN la autora se formula dos preguntas articuladoras: cómo el Estado central definía la política educativa para los Territorios Nacionales y cómo estas políticas construyeron un marco de referencia para las prácticas educativas de las escuelas territorianas.

El trabajo de Zaidenweg resulta un aporte significativo para saldar algunas de las deudas que la historiografía educativa mantiene con el que fue el Territorio Nacional de Río Negro en tanto sistema educativo construido para *argentinar* a las poblaciones. Este libro que presentamos es una excelente sistematización de los trabajos que lo antecedieron, sumado a una profunda investigación y recolección de fuentes. Permite ver no sólo los aspectos regionales, sino que pone en relación el accionar del Estado Nacional y sus políticas educativas. Según la autora, la Gobernación de Río Negro es un «territorio privilegiado para analizar tanto la intención como el ejercicio de dominio desplegado desde el Estado Central»⁵ por su antigüedad y con mayor densidad institucional, debido a su cercanía con el Estado central, que convirtieron a RN en uno de los primeros territorios en ser intervenidos e institucionalizados por la población blanca. Las idas y vueltas entre prácticas e ideas pueden verse través del cruce entre las notas del *Monitor de la*

⁵ Ibídem, p. 49.

Educación con los registros de escuelas. De esta forma el anclaje regional tiene su correlato en lo nacional y ayuda a entender los mecanismos del accionar del Estado en los TN.

Me interesa terminar este comentario al libro con algunas preguntas que inviten a continuar estas líneas de pensamiento propuestas por la doctora Zaidenweg:

– Se pone en evidencia la abundancia de construcciones identitarias que la escuela buscó captar e incorporar a partir de los mecanismos de homogeneización descriptos bajo la figura de «asimilación del *otro*». Es destacable cómo aportes de campos problemáticos ajenos nutren a la historia de la educación en pos de pensar la alteridad en los sistemas educativos de los territorios.

– El libro aborda la formación hegemónica del nacionalismo durante la época del primer centenario. En este sentido la lectura del libro me lleva a la pregunta por las alternativas y por las discusiones en el seno mismo de la institución escolar. Como señala Zaidenweg en las conclusiones del libro, la construcción del sistema educativo en el Territorio fue el resultado de la intersección de niveles estatales y de prácticas que respondieron a los intereses de la sociedad civil. Esto también lleva a pensar cómo fue la construcción de las tradiciones pedagógicas y cuáles fueron sus orígenes: reflejo de las políticas nacionales o tradiciones propias de los territorios.

– Por último, se explora la historia de los TN en tanto territorio geográfico, es decir, dando lugar en su análisis a la co-construcción de las prácticas educativas y el espacio social. Esta dimensión es muy potente para entender la construcción particular de los sistemas educativos en los TN y, sobre todo, en los espacios rurales.

La política de acceso abierto del Anuario - Historia de la Educación incorpora los principios de acceso gratuito y libre a los artículos, reseñas y otros contenidos publicados aquí. Estos pueden ser descargados, compartidos y archivados para los/las usuarios/as bajo los criterios del respeto a la producción intelectual del/de la autor/a tanto para su citación como para su alusión, haciendo mención a la fuente.

