

# El movimiento de sacerdotes para el tercer mundo y el movimiento barrial de resistencia (1969-1974): situaciones de formación que se generaron<sup>1</sup>

MARIELA DEL CARMEN FOGAR

Especialista en Investigación Educativa (Comahue) y en Docencia Universitaria (UNNE)  
Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste  
E mail: marielafoGAR@fibertel.com.ar

## Resumen

En este trabajo se abordan situaciones de formación que se generaron en Villa Federal y Villa Río Negro de Resistencia (Chaco, Argentina) entre 1969/1974, a partir de experiencias políticas desarrolladas con curas pertenecientes al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Se trata de una indagación histórica y psicosociológica, centrada en la incidencia del contexto en la constitución de la subjetividad de los militantes barriales. Es un estudio de caso, a partir de testimonios orales.

La experiencia política contribuyó a la desnaturalización de las instituciones formativas y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento, desde donde se interpelan las concepciones dominantes del conocimiento y la educación.

**Palabras clave:** Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, Movimiento Barrial, situaciones de formación, educación.

## Abstract

*This work studies the circumstances surrounding the formation of social consciousness which arose in Villa Federal and Villa Rio Negro of Resistencia (Chaco, Argentina) between 1969 / 1974 as a result of the political experiences associated with the priests belonging to the Movement of Priests for the Third World. This historical and psychosocial inquiry focuses on the creation of context in the construction of the subjectivities of neighborhood militants. This is a case study based on oral testimony.*

*Political experience contributed to the denaturing of the training institutions and the construction of new schemes of knowledge, which questioned the dominant conceptions underlying existing knowledge and education.*

*Keywords: Movement of Priests for the Third World, Neighbourhood Movement, situations of training, education.*

Las luchas políticas previas a la última dictadura cívico-militar en la Argentina<sup>2</sup>, fueron protagonizadas por diversas organizaciones políticas y sociales, entre ellas, el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), que se desarrolló en la región, aproximadamente entre 1967 y 1974.

El MSTM contribuyó a la formación de militantes que participaron de las luchas revolucionarias desarrolladas por el Movimiento Obrero, el Movimiento Estudiantil y el conjunto de organizaciones que configuraban el tejido social de la Argentina de la época, fuertemente atravesada por el peronismo. En Resistencia, provincia del Chaco, al igual que en otras provincias de la Argentina, el MSTM desarrolló estrechas relaciones con el Movimiento Estudiantil y las juventudes políticas que tenían inserción en el ámbito barrial<sup>3</sup>, donde la práctica militante conjugaba la experiencia de la Juventud Peronista (JP) con la experiencia de militancia católica. En esa conjunción, la aparición en escena del MSTM permitió construir síntesis políticas en torno a una práctica social.

El escenario social se caracterizaba, entre otras cosas, por la incorporación creciente y acelerada de distintos sectores en la escena política, espacio cercenado en los sucesivos períodos dictatoriales, vía violencia represiva y simbólica orientada a la aplicación de políticas económicas liberales, con consecuentes medidas de ajuste a los trabajadores. Desde 1969, sobre todo a partir del Correntinazo<sup>4</sup>, el debate político encuadrado en las luchas por la liberación nacional, se instaló fuertemente en diversos ámbitos y formó parte de la estrategia desarrollada por los grupos que disputaban el poder para la conducción del país. Se introdujo “la cuestión nacional” en la universidad, los sindicatos, las agrupaciones estudiantiles y los partidos políticos que ponían en cuestión el modelo dominante. Las ideas surgidas desde las corrientes de pensamiento nacional<sup>5</sup> y distintas vertientes del pensamiento marxista se corporizaron en acciones orientadas a la transformación social, que requería la formación de cuadros para la construcción de un proyecto político de masas.

En los sectores organizados del llamado “campo popular” de la época, dominaba el discurso revolucionario, gravitante en América Latina, sobre todo a partir del triunfo de la Revolución Cubana. En ese contexto, la lucha polí-

tica era también simbólica, lucha por la recuperación de la palabra de los pobres y los impugnadores del sistema. La práctica política incluía pues la búsqueda de conocimientos para comprender y transformar la realidad. De aquí la construcción de espacios de articulación de acciones y de discusión entre distintos sectores y en el interior de cada uno de ellos, verdaderos espacios de formación que contribuyeron a la constitución de sujetos políticos.

Los testimonios de militantes barriales, detenidos políticos durante la dictadura, sobre sus experiencias de formación con el MSTM, muestran la incidencia del contexto en la construcción de la subjetividad.

El presente trabajo, de corte descriptivo e interpretativo, es un estudio de caso instrumental (Stake, 1995). Se asume una problemática y un ámbito de indagación propios y se intenta comprender las circunstancias intrínsecas de las situaciones de formación de un caso particular. El estudio de caso constituye un examen sistemático, detallado y profundo. El caso se concibe como ejemplo (o unidad de estudio) que tiene una delimitación natural y una integridad fenomenológica.

El problema del que nos ocupamos trasciende un caso particular, por lo que éste es vía para comprender las condiciones que afectaron otros casos: aquellos que participaron de la experiencia colectiva. Para la indagación se utilizó la entrevista en profundidad, registrada a través de la forma en que se expresa el discurso, lo que permite recuperar las voces de los entrevistados.

El desarrollo de los Juicios por crímenes de lesa humanidad (2010 – 2012), cometidos en el Chaco, durante la dictadura, permitió la recuperación de las voces de cientos de militantes (entre ellos, nuestros entrevistados) y a través de ellas, la recuperación de la memoria social. Al respecto Mudrovic (2005: p. 126) plantea que en el recuerdo de la “experiencia vivida” se reconoce “la articulación entre el tiempo privado del individuo y el tiempo público de la historia”. En este trabajo nos ocupamos de la forma en que el espacio y el tiempo públicos determinaron tanto las experiencias de formación de los militantes barriales, como el sentido atribuido a ellas en el pasado y en el presente.

Pues los recuerdos emergen por “la relación que tienen con las ideas y percepciones del presente” (HUICI URMENETA, 1998: p. 141-142.) La memoria, que al decir de Hallbwachs (1947) tiene como marco estable el lenguaje, es siempre memoria social, ya que “cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, fechas, palabras y formas de lenguaje, (...) razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte” (BURKE, 2000: p. 38)

Desde la perspectiva de Lacan, el lenguaje (y el significante que lo recorre) opera como ley estructurante del sujeto. Hay un mundo simbólico que se superpone al mundo real (aquello que no se puede expresar como lenguaje, ni representar) y al mundo imaginario. No hay verdad de lo real. Al sujeto se le escapa la verdad de su propia historia pero, una vez descubierta, le restituye la plenitud de la dimensión histórica de su existencia, a través del desdramatamiento de la lógica del inconsciente. La verdad radica en el discurso del inconsciente, indescifrable para el sujeto consciente, al que se le presenta como “discurso del otro” (Fogar, 2010) Pero el sujeto habla porque sufre. Así pues, el ejercicio de la memoria, a través de la recuperación de la palabra, permite acceder a la verdad de la propia historia, que se inscribe siempre en la historia colectiva, mientras vuelve a situar al que habla, en posición de sujeto político comprometido con un proyecto de emancipación, el que incluye a las nuevas generaciones como “otros”.

### **Las situaciones de formación como relaciones de sentido**

Diversos pensadores encuadrados en la psicología francesa, entienden las experiencias políticas como “situaciones de formación” que atañen a la subjetividad. Ésta se constituye en una relación dialéctica entre lo material y lo simbólico, lo individual y lo colectivo, mediado por las instituciones. Las situaciones son un “conjunto de relaciones en un espacio y tiempo (...) delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con ese espacio - tiempo, (...) con los objetos materiales, (...) las personas

participantes, (...) las tareas que vinculan a las personas entre sí y (...) las relaciones con el afuera institucional y social. Todas ellas vistas y tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente tanto individuales como sociales, en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alienación del poder sobre los propios actos que corresponde a cada disposición de la distribución, y en el de su relación con imágenes, representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos y leyendas socioculturales” (FERNÁNDEZ, 1986: p. 5).

Las situaciones que analizamos se produjeron en el contexto de una sociedad en proceso de transformación y por tanto, de emergencia de nuevas subjetividades. La formación política - a veces coincidente, otras contrastante con la formación familiar o escolar - se desarrolló en un hacer “con otros”, hacia la constitución de sujetos con una identidad: “militante”, posicionamiento desde el cual, los entrevistados le atribuyen sentido a sus experiencias. Pues se está en posición de sujeto cuando se es capaz de atribuir sentidos a las experiencias individuales y colectivas; es decir, cuando se es capaz de hacer que, entre lo imaginario y lo real, medie lo simbólico. En nuestro caso, el sentido remite al contexto local, nacional e internacional: “A las reuniones de la Unión Ferroviaria iban hijos de otros compañeros”; “Jaime<sup>6</sup> nos hablaba del Che, de la Revolución Cubana, brasileña, de la lucha de Camilo Torre” (EE)<sup>7</sup>; “Me casé con otra militante del Peronismo de Base (...) y nos fuimos a Villa San Isidro, donde vivimos muchos años, militando para la vuelta de Perón. Me vengo en el 70. Comencé a diseñar una pastoral social. Gastaud<sup>8</sup> no quería terminar el santuario de la Inmaculada, y usaba la plata para un comedor comunitario. Vivía en el barrio en un rancho con Gastaud, con mucho trabajo de promoción comunitaria y humana, según los principios de Medellín” (SR)<sup>9</sup>

En muchos casos, la formación se inició en la familia, de la mano del padre trabajador, católico y peronista y continuó con los curas: “Papá era de la resistencia peronista, dirigente de la Unión Ferroviaria. Teníamos formación cristiana (...) Me inicié antes del 70; trabajaba en una sodería en Barranqueras, repartiendo en carro. Ahí llegó un cura misionero que ofrecía ir a la secundaria en el Don Orione, en Claypole. Ahí conocí a

*Tito Gastaud, que se iba para Roma” (SR); “La mujer de mi viejo nos apoyaba en la militancia” (EE).*

El discurso del sindicato – a través de la voz del padre – en consonancia con el discurso del cura, operaban como estructurantes de una subjetividad capaz de poner en cuestión el contenido político del discurso escolar y construir síntesis entre éste y el discurso de la lucha por la Liberación Nacional: *“La educación recibida en la escuela y en la familia era similar. En la escuela nos enseñaban el compromiso con la patria y mi viejo siempre repetía los beneficios que consiguió el pueblo con el peronismo: el aguinaldo, el voto femenino, la jornada de ocho horas de trabajo. Las maestras no hablaban del peronismo, pero te hablaban de la patria y mi viejo nos enseñaba que peronismo y patria eran una sola cosa” (EE).*

El poder estructurante del discurso político, emanado de dos representantes de la ley (el padre y el cura), operaba como legitimador de las prácticas: *“Participé de la ocupación en Villa Río Negro. Custodiábamos de noche el barrio ocupado; estábamos armados, pero los del Comando de Organización no se animaron a sacarnos” (SR); “Papá me llevaba a las reuniones de la Unión Ferroviaria; yo quería participar para cambiar el mundo de tantas injusticias, porque estaba Onganía y todo era represión. Pensábamos que había que voltear la dictadura. Cuando se produce el Chaqueñazo y después la muerte de Cabral en Corrientes, que culmina con el Cordobazo, comienzo a participar de las movilizaciones que se hacían más seguido en todos lados y a las que convocaban la CGT y el partido. Ahí siento que me tengo que comprometer más. Tan es así que varias veces caímos por pintadas; nos detuvo la Brigada de Investigaciones. Me iba a sacar mi viejo, que me aconsejaba que nunca tuviera miedo. Cuando caí preso me asusté, pero nunca dudé. Creía que había que seguir operando porque el objetivo era tumbar a Onganía y que vuelva Perón” (EE).*

La formación política prosiguió en la cárcel, donde los militantes aprendieron también artes y oficios. Allí, las situaciones de formación que se generaron constituyeron modos de resistencia. Por eso, el relato de la formación está atravesado por el relato de las torturas y violaciones de los Derechos Humanos sufridos en cautiverio: *“Algunos aprendían guitarra. Ahí aprendí a jugar ajedrez. En La Plata hacíamos teatro, ya que se había ablan-*

*dado un poco la mano y nos prestaban el salón. Pero cuando Pérez Esquivel recibe el Premio Nobel de la Paz, me llevan al calabozo y me pegan mucho porque creían éramos parientes, y él había estado ahí. Nos enseñaba un compañero que había estudiado teatro con Luis Puenzo. Creábamos obras sobre la vida en la cárcel. Los miércoles teníamos dos horas de recreación y ahí hacíamos teatro. Se prendían todos. Se lo tomaba como un recreo. Los otros presos iban a mirar. Nos divertíamos. Después jugábamos al fútbol y al básquet. Las pelotas teníamos que hacerlas entrar por los familiares. Un compañero talabartero nos enseñaba artesanía en cuero y les dábamos a los familiares que vendan afuera. Teníamos una revista interna (...) de humor” (EE).* En la revista, los temas giraban en torno a la historia personal y colectiva en su necesaria imbricación: *“Más que nada de las historias de los presos, historias personales y políticas de cada uno. Eso se imprimía con un sistema que hacían los compañeros. Algunos presos enseñaban música. Las guitarras entraban a través de los familiares” (EE).* Los nuevos conocimientos prácticos posibilitaban la supervivencia y la continuidad de la relación política con el mundo exterior: *“Un compañero inventó un sistema por el que quemaban la tapita del Kolinol<sup>10</sup>, le pegaban una piedrita de encendedor. Después con una aguja le pegaban un chispazo y encendían una telita y con eso prendíamos el cigarrillo, porque no nos dejaban tener encendedores, aunque sí cigarrillos como parte de la tortura psicológica. Nos dejaban tener diarios, pero nos recortaban la parte política y dejaban sólo la deportiva. Nos daban agua caliente una sola vez a la mañana después no teníamos para tomar mate, entonces armábamos rollitos de papel y plástico, le prendíamos fuego y como duraba hasta que se derretía el plástico y después se apagaba, sosteníamos arriba la pava y calentábamos el agua. Otra forma de calentar el agua era enganchar dos alambres del portalámparas forrados con papel higiénico y en la punta con un alambre, atar la tapa de la lata de betún y aislarla con un pedacito de plástico para que no tome corriente; los usábamos como los calentadores portátiles que se inventaron después” (EE).*

### **Aprender a formarse en la cárcel**

A pesar de las determinaciones que pesaban sobre los detenidos, éstos elegían las actividades formativas en la cárcel y participaban activamente de ellas. Esta actitud frente al conocimiento es resultante de un proceso formativo anterior. Como sostiene Ferry, *formación “Significa apren-*

der continuamente, es siempre un proceso (...), donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos; aquel que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y consiste en un trabajo de desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad (...) y de sí mismo. Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá” (FERRY, 1991: p.102). De aquí que podamos afirmar que formarse es a la vez, aprender a formarse.

### **El tiempo del “nosotros”**

El tiempo público de la historia, en su necesaria imbricación con la historia personal de los militantes, se representa como tiempo del “nosotros”: *“En 1968, cuando tenía 13 años (...) todo el barrio estaba con nosotros (...) para las elecciones de Cámpora, en el 73, movilizamos 700 personas”; “Éramos 12 o 13 chicos y chicas de entre 17 y 18 años y participábamos en la construcción del barrio, el cateo, la instalación del agua potable, la luz, la Comisión Vecinal”; “Jaime nos hablaba del Che, de la Revolución Cubana, brasileña, de la lucha de Camilo Torre”; “Tenía que seguir haciendo porque todo era muy rápido, cambiaba del día a la noche” (EE). El relato del nosotros evidencia que, como sostiene Ricoeur (1997), “el recordar es en sí mismo un acto de alteridad. No hay recuerdo posible sobre uno mismo. Todo recuerdo se inscribe en un relato colectivo, que confiere fidelidad y sentido a la narración. (CATROGA, 2001: p. 45)*

La casa, el sindicato, la Juventud Peronista, la capilla del barrio y la cárcel, constituyeron espacios de formación, donde a través del ejercicio organizado de la palabra, los militantes se ponían en contacto con experiencias políticas regionales, nacionales e internacionales:

*“A los 14 o 15 me engancho en la JP (...) en el 69 o 70, yendo a misa conozco a Jaime Larroiqui, párroco de Villa San Juan. Yo había hecho catecismo y tomado la Comunión, pero con Jaime aprendo otras cosas. Planteaba el no al celibato, leíamos el Nuevo Testamento, pero enfocaban más*

*que nada en lo que decía San Mateo (...) que Jesús era revolucionario. Nos reuníamos en la casa de Jaime, entre semana, a la noche, a veces los viernes ya con algo para comer y ahí nos adoctrinaba sobre lo que significaba el Tercer Mundo. Me gustaba mucho, la participación que le daba a la gente (...) Y todos queríamos ser revolucionarios como él. Yo era muy católico”; “(...) en la cárcel seguimos leyendo esos libros - cuando nos dejaban, porque en una época sólo nos dejaban leer la Biblia, ahí profundizábamos más”; “Estudiábamos, por ejemplo con Julio Isabelino Guillán, Secretario General de Telefónicos. Nos enseñaba gremialismo. Salió entre el 79 y el 81 y recuperó el sindicato. Era un cuadro. Ahí aprendí todo lo referente a gremialismo” (EE).*

Los relatos muestran que el sentido atribuido a las experiencias estaba determinado por el espacio y el tiempo históricos, telón de fondo de las prácticas sociales.

### **Las Instituciones y los sujetos formadores**

La experiencia con el MSTM posibilitó la desnaturalización de las instituciones formadoras por las que atravesaron los militantes (familia, escuela e iglesia) y contribuyó a la construcción de una representación sobre ellas, visualizadas en sus contradicciones, como “disciplinarias” (Foucault, 1976)

La desnaturalización de la escuela y de la iglesia oficialista, atañe tanto a su estructura como a los conocimientos y estrategias de transmisión utilizados con el fin de reproducir el orden social.

La práctica militante permitió poner en cuestión las nociones de “patria” y “amor a la patria”, la figura del maestro que sanciona y aplica castigos físicos, la estructura jerárquica de la sociedad y el relato kitsch y vulgarizado de la historia, la que a partir de la experiencia política, se patentizó en su dimensión conflictiva y contradictoria: *“Cuando llegábamos a casa comentábamos sobre la realidad del país, la carestía de la vida, la represión en el Chaco (...) Ahí siento que tengo que saber”; “Salimos a pintar “LIBERTAD A LOS COMBATIENTES” (...) caímos presos con el Negro Duarte, al que después lo mataron en Margarita Belén (masacre perpetrada en 1976 por las fuerzas conjuntas del Ejército y la*

*policía del Chaco), el Flaco Virili y el Negro Amarilla, y somos liberados al otro día, ni bien asume Cámpora (...) la mayoría quedamos comprometidos a estudiar" (EE). Sin embargo, la desnaturalización de las instituciones no implicaba su desvalorización, sino la resignificación de su función y de los conocimientos y valores que transmitían.*

Las acciones de alfabetización y autoformación que desarrollaban los militantes encerraban procesos de reproducción, como la utilización de métodos de enseñanza escolar (la palabra generadora para la alfabetización, la disciplina y el sacrificio, la estructura jerárquica en el ejercicio del poder: "*Jaime era el jefe*") y procesos de producción, producto de rupturas con la lógica disciplinaria de la tradición social y escolar: implementación de la discusión grupal, el uso de la radio para la alfabetización, y de diversos materiales de formación con el mismo peso y significación que el libro (revistas, periódicos, documentos políticos, los discursos de Perón). Libros escolares y obras maestras de la literatura como "*Platero y yo*" circulaban junto a los nuevos libros con los que se ponían en contacto los militantes, la literatura política: "*La Historia Argentina de José María Rosa. La formación de la conciencia nacional de Hernández Arregui, Peronismo y Revolución de John William Coock. Ahí empiezo a sentirme más seguro, compenetrado con la historia del peronismo*" (EE). Los pensadores políticos contrastaban con la imagen dominante del intelectual. Sus ideas contribuían a poner en duda los conocimientos transmitidos por la escuela al desocultar el carácter ideológico de la enseñanza escolar, representada como "*funcional al proyecto oligárquico*" (EE).

Todo acto pedagógico implica una relación necesariamente asimétrica, por tanto, política. En el contexto que analizamos, la escuela impone, sanciona y castiga para disciplinar a los sujetos, contribuyendo al mantenimiento del status quo. En cambio, en los espacios de formación política, el aprendizaje se conjugaba con el compromiso social y el placer, sin por ello desconocer la asimetría necesaria en todo proceso educativo: "*Me gustaba la escuela. Estudiar con Jaime me gustaba más, porque tenía más libertad para hacer lo que creía correcto. La escuela era muy autoritaria, te pegaban con un puntero si no estudiabas. (...) en esa época era como una ley que el maestro te aplicara una sanción*"; "*(...) la revo-*

*lución cubana, nos decía Jaime, pertenecía a la gran Patria Latinoamericana y en la escuela se hablaba de Cuba como cuco de otros países*" (EE).

En la escuela primaba la jerarquía como legitimadora de la autoridad; en la capilla, la autoridad de los curas emanaba de la coherencia entre el discurso y la práctica social: "*después de Jaime en la capilla queda un cura oficialista y el grupo deja de ir, por decisión propia. Nos reunimos y decimos: "No vamos más", ¿Para qué íbamos a ir si ya no estaba nuestro jefe?"* (EE). En la práctica política, el reconocimiento de la asimetría se mantiene, pero el cura se representa como maestro y conductor de un proyecto colectivo: "*Porque nos orientaba y guiaba en muchas cosas, nos adoctrinaba*"; "*Entre lo que aprendía en el sindicato y lo que aprendía con Jaime, había relación*" (EE).

Las diferentes formas de ejercer la asimetría por parte de los educadores (padre, maestros y curas), así como la finalidad de la educación en los distintos ámbitos, tienen, sin embargo, puntos de coincidencia como el "amor a la patria" y la representación ilustrada sobre la función social de la escuela: "*Los otros chicos no andaban en nada pero compartían valores como el amor a la patria. Creíamos que había que ir a la escuela para salir de la ignorancia*". Esto permite comprender las horas dedicadas al estudio fuera del ámbito escolar y la actitud asumida por los militantes frente a las actividades políticas: "*Los sábados a la tarde nos juntábamos a escuchar un programa de radio de INCU-PO (Instituto de Cultura Popular) para aprender. Con la JP armamos un programa de alfabetización. Nos reuníamos en casas de vecinos que nunca habían ido a la escuela. Armamos un pizarrón en una tabla que pintamos de negro y lo llevábamos de casa en casa. Yo enseñaba a leer y escribir. Enseñábamos con cuaderno cuadriculado que comprábamos con la guita de los asaltos<sup>11</sup>. Me gustaba enseñar, más a gente que nunca conoció una escuela; eran totalmente analfabetos y aprendían (...) Mandábamos cartas al programa para decirles que anuncien los días de clase: lunes, miércoles, viernes y sábados, de 17 a 18, 30 o 19*"; "*Aprendía a ser solidario y aprendía más que en la escuela*" (EE).

En todos los relatos está presente la familia, como transmisora de un núcleo de valores estructurantes, soporte de la formación política. La práctica militante contribuyó a refor-

zar esquemas lógicos, prácticos y valorativos inculcados por la primera: "No teníamos conflictos personales, esa formación política nos servía para vivir (...) directamente hablábamos de práctica, no separábamos lo personal de lo político" (EE). Se trata de procesos de constitución de la subjetividad, en los que el contexto opera con fuerza de determinación.

### Consideraciones finales

En la Argentina, las dictaduras suspendieron sistemáticamente la posibilidad de preguntar sobre la verdad en todos los ámbitos de la vida individual y social. En el contexto que analizamos, los procesos formativos desatados en torno a las luchas por la liberación nacional significaron un espacio para el ejercicio de la palabra y la emergencia de respuestas a las preguntas negadas durante la trayectoria escolar de quienes se incorporaban conciente y activamente a la construcción de la historia.

Esto muestra la importancia de la consideración del contexto para descubrir la formación, que atañe a la persona en su totalidad (capacidades conscientes, afectividad, imaginario) y permite unir saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto.

Contra la construcción discursiva de las clases dominantes que nombran peyorativamente a los sectores subalternos, el relato de las experiencias políticas muestra que en las prácticas orientadas a la transformación estructural de la sociedad, se conjugaban el deseo de conocimiento y la autonomía en el ejercicio del compromiso social y de la propia formación. Para ello fue necesario reorientar el deseo en sentido opuesto al dominante. El deseo de conocimiento devino de la praxis colectiva, que lo dotó de sentido: comprender el mundo para transformarlo. Saber del mundo y capacidad de ser y hacer en el mundo se conjugaban en la práctica militante, desde la cual, el conocimiento se concebía en sentido opuesto a la tradición positivista que lo restringe al dominio de una técnica orientada a la reproducción social.

Las múltiples actividades desarrolladas por los militantes implicaron el desarrollo de esquemas prácticos de conocimientos que se pusieron en juego en las actividades de

alfabetización y de autoformación, las que requerían de conocimientos teóricos para enseñar y aprender con los pares. Lo singular de esas experiencias de formación es la permanente tensión, resignificación y puesta a prueba de saberes en el aprendizaje de una práctica en que se conjugaban deseo y placer, actividad racional (conciencia de la necesidad de transformar el mundo) y pasión (que involucra el cuerpo y la afectividad).

Contra lo instituido, según lo cual el pensamiento debía orientarse a la reproducción de la cultura dominante para la reproducción del orden social, el colectivo aprendió a mantener vivo el deseo de saber, no natural en el hombre, pero esencial a él. Es que el conocimiento, como pulsión orientada al placer, no puede ser negado indefinidamente, aún cuando las relaciones de dominación operen con fuerza brutal sobre los sujetos y las sociedades. Éste surge de las preguntas sobre la vida y la sexualidad como medio de dominar la angustia que remite al sujeto a la escena primaria. La pasión por conocer que se origina en el cuerpo, se construye en la historia infantil y sólo si es recogida por el adulto, se traduce en la búsqueda constante del conocimiento y la verdad, que mantienen vivo al sujeto deseante. Esto explica que la formación de los militantes haya continuado en la cárcel, no como poder normalizador y disciplinario, como esperaban los ideólogos de la dictadura y los torturadores, sino como práctica de resistencia, a través de la construcción de un espacio simbólico en la situación de cautiverio. Explica también la continuidad de la práctica militante, de muchos de quienes compartieron la experiencia política y la cárcel en los 70.

Desde este lugar, cobran sentido las preguntas por la educación en el presente en que el capitalismo produce, codifica y cosifica el deseo y los sujetos, convirtiéndolos en objetos de consumo. La objetualización del sujeto significa su muerte como motor de la historia.

La última dictadura desplegó un aparato represivo y simbólico tendiente a construir un estado de *amnesia social*. El juicio a las Juntas<sup>12</sup>, realizado casi inmediatamente después del regreso de la democracia, significó un primer paso para la recuperación de la memoria, a través de los testimonios de militantes de los 70 que volvieron a ser visibilizados gracias a que el *Terrorismo*

de Estado tomó estado público. La democracia posibilitó la interacción entre los “viejos y los nuevos militantes”. El relato de las experiencias políticas de los sobrevivientes, constituyó una de las principales fuentes de información y formación para quienes irrumpían por primera vez en la escena política en los 80.

En el esquema neoliberal de los 90, la relación de tutelaje de Estados Unidos con respecto a las democracias latinoamericanas se expresó en toda su dimensión. Los grupos económicos requerían nuevos mecanismos para la *organización social de la memoria*. Se impuso así el consumismo como ideología, de la mano de otros mecanismos tendientes a definir qué, cómo y quiénes recordar. A ello apuntó el Indulto<sup>13</sup> decretado por el presidente Menem entre octubre de 1989 y diciembre de 1990. Este hecho, sumado a la creciente expansión de la cultura de masas, posibilitó la instalación de la lógica de una memoria de lo inmediato, de fragmentación y banalización de lo real.

El fracaso de las políticas neoliberales de los 90, en términos de legitimidad social, devino, en el 2003, en el reemplazo del menemismo por un gobierno de corte popular que impulsó políticas tendientes al desarrollo de un proyecto económico y social, para cuya construcción, la recuperación de la memoria social resulta una pieza fundamental. La nulidad de las Leyes de la impunidad en 2005, frente a las cuales se opuso resistencia popular desde su promulgación, posibilitó la reapertura de los juicios por crímenes de lesa humanidad y la construcción, en todo el país, de nuevos *lugares de memoria*, allí donde funcionaron centros clandestinos de tortura y desaparición de personas en la dictadura.

Estos lugares se van convirtiendo en espacios de tránsito de miles de militantes de los 70 que progresivamente recuperan la palabra; sus testimonios son fuente de formación para las nuevas generaciones que interpelan la historia oficial.

¿Qué función le cabe a las instituciones educativas y productoras de conocimientos en un contexto en que dominan las prácticas individualistas y alienantes, determinadas por el mercado? ¿En qué medida contribuyen a la formación de las nuevas subjetividades que se incorporan al mundo laboral y político?

En la historia radican muchas de las respuestas a los múltiples interrogantes sobre las prácticas educativas. Encontrar respuestas válidas, aún cuando sean provisorias, supone admitir el carácter arbitrario del hecho educativo y reconocer que el carácter liberador del conocimiento radica en la relación misma del sujeto con el saber. Esa liberación no es posible dentro de un esquema social individualista, ni desde un posicionamiento de resignación frente a la función meramente reproductora de la educación.

La aceptación acrítica de esa función como único mandato, convierte a las instituciones educativas en cómplices del poder dominante y de los episodios más trágicos de la historia, mientras las sumerge en el aburrimiento y la rutina, producto de la transmisión de una cultura vulgarizada por el interés del lucro. En este esquema se encuadra asimismo el posicionamiento de aquellos que, desde la pretensión de asepsia frente al conocimiento, se ven constreñidos finalmente a la inacción, cuando la crítica de la educación se funda en la opinión reduccionista de que el problema radica en “el desinterés de los jóvenes estudiantes”, o a “la irrupción de las tecnologías de la comunicación en la vida cotidiana”

El estudio de las situaciones de formación remite al contexto histórico y posibilita la ruptura del imaginario que concibe la educación reducida al ámbito escolar.

Aproximarse a la forma en que los militantes barriales se vincularon con el conocimiento escolar y no escolar puede resultar una vía para repensar las prácticas educativas con un sentido social liberador.

## Notas

<sup>1</sup> El trabajo forma parte de la investigación “La Iglesia del Tercer Mundo en la Diócesis de Resistencia: su proceso de construcción, desarrollo y posterior extinción. Situaciones de formación que se generaron”. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE, PI: O87.

<sup>2</sup> Con el golpe de Estado de 1976-1983 se inicia el autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*, dictadura diseñada por los grupos económicos y las Fuerzas Armadas de la Argentina. Los recursos del Estado se destinaron al control social, a través de la desaparición de personas, la tortura, la censura y una política educativa y mediática orientada al disciplinamiento social. A través del *Terrorismo de Estado*, que contó con el apoyo de



la CIA, se logró desarticular las organizaciones sociales, políticas y gremiales existentes, con el objetivo de implementar políticas neoliberales, diseñadas desde EEUU para toda América Latina.

<sup>3</sup> Nos referimos a Villa Federal, Villa Centenario, Villa San Juan, Villa Río Negro, Villa Mariano Moreno. Pero el MSTM también desarrolló experiencias con militantes del Partido Revolucionario de los Trabajadores, de identidad marxista.

<sup>4</sup> Protesta social iniciada por estudiantes universitarios en la ciudad de Corrientes en 1969, durante la dictadura de Onganía, contra medidas tomadas por el rector interventor de la UNNE, quien ordenó la disolución de los centros de estudiantes y el aumento del 500% de la cuota del Comedor Universitario. A la protesta iniciada por la Federación Universitaria del Nordeste se sumaron todas las agrupaciones estudiantiles universitarias y secundarias, los docentes, el Movimiento Sindical, el MSTM y los vecinos. En la marcha del 15 de mayo, la policía asesinó de un disparo al estudiante Juan José Cabral. Al Correntinazo le siguieron protestas similares en Rosario (provincia de Santa Fe) y Córdoba. El Correntinazo fue un hecho fundamental para la caída de Onganía.

<sup>5</sup> Corriente de pensamiento argentino, cuyo punto de partida es el reconocimiento de que sobre el desarrollo histórico de las naciones en situación colonial o semicolonial, operan no sólo fuerzas políticas sino también fuerzas culturales de carácter etnocéntrico y ahistórico, base de la construcción de la falsa dicotomía "civilización o barbarie", sobre la que se fundó el Estado - Nación argentino. En esa dicotomía, se denominó "**bárbara**" a la cultura indo-hispano-criolla y se postuló la necesidad de suprimirla y reemplazarla por la cultura clásico, europea, sinónimo de "**civilizada**".

<sup>6</sup> Jaime Larroiqui, cura párroco de Villa Federal.

<sup>7</sup> E. E. Militante de la JP, Regional IV, Villa Federal (Circuito 7 B) Estuvo 7 años y medio detenido en distintas cárceles del país. Fue liberado del penal de Rawson en 1983.

<sup>8</sup> Luis Gastaud, cura de la parroquia Inmaculada Concepción de Barranqueras entre 1969 y 1973.

<sup>9</sup> S. R. Maestro. Militante de la JP, detenido en la Brigada de Investigaciones del Chaco, junto a su mujer, también militante de la JP y su hijo menor de un año.

<sup>10</sup> Marca de la pasta dental más vendida en la época.

<sup>11</sup> En la jerga adolescente de la época, se llamaba "asalto" a los bailes improvisados, generalmente realizados en una casa de familia, donde las mujeres llevaban la comida y los varones la bebida.

<sup>12</sup> Proceso judicial civil en 1985, por la violación sistemática de los Derechos Humanos ejercida en la dictadura desde el Estado. Después de la condena de algunos militares, se promulgó la Ley 23.456 de Punto Final y su complementaria, de Obediencia Debida (1986), que paralizó los procesos judiciales. Se las conoce como "leyes de la impunidad". En el 2005, previa consideración del Congreso Nacional en 2003, la Corte Suprema, declaró su inconstitucionalidad.

<sup>13</sup> El Indulto incluyó a civiles y militares, incluidos los miembros de las Juntas condenados en 1985, el ex ministro de Economía Martínez de Hoz y líderes de organizaciones guerrilleras. Con el indulto se reinstaló la *Teoría de los dos demonios*, construcción conceptual del período postdictatorial, justificación de la dictadura, que la explicaba como producto de dos fuerzas antagónicas: Fuerzas Armadas y organizaciones guerrilleras. El indulto fue una de las formas en que se expresó la derrota de las luchas políticas de los sectores más críticos de la sociedad durante los años 70 y 80.

## FUENTES

1. Testimonios de dos militantes barriales de Villa Federal y Villa Río Negro (Resistencia)

2. Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro enemigo). Documento del Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As., 1977.

Ley 23.456 de Punto Final y su complementaria, de Obediencia Debida, 1986.

## Bibliografía

ÁNGEL, Raquel. *Rebeldes y domesticados. Los Intelectuales frente al Poder*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, 1989.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado/ Freüd y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

LANUSSE, Lucas. *Cristo revolucionario. La iglesia militante*. Javier Vergara, Buenos Aires, 2007.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

BOURDIEU, P. y PASSERON, P. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Losada, 1998.

BURKE, Peter Historia como memoria social. En: *Variedades de Historia Cultural*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CATROGA, Fernando. Memoria e Historia. En: PESAVENTO, Sandra (Org) *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

CHAMA, Mauricio. *Práctica profesional y política en los sesenta - setenta, o el pasaje del profesional "modernizador" al "comprometido. Experiencias de psicólogos y abogados*, en Krottsch La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes. La Plata: Ediciones Al Margen, 2002.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. *El Anti-Edipo*. Barcelona: Paidós, 1985.

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

FERRY, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

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

FOGAR, Mariela. "El movimiento estudiantil de la UNNE en la década del 80. Análisis de situaciones de formación". Revista Digital "Estudios en Ciencias Humanas". Facultad de Humanidades, UNNE. (<http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista9.htm>), 2010.

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

HALLBWACHS, Maurice (1947). *La Memoria Colectiva y el Tiempo* (tr. Vicente Huici Urmeneta) UNED-Bergara s/p, 1998.

LACAN, Jacques. *Seminarios 11 y 17*. Buenos Aires: Paidós, 1964.

MUDROVICIC, María Inés. *Historia, narración y memoria: los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: Akal, 2005.

PESTANHA, Francisco. 3º Congreso Nacional del Pensamiento Argentino, organizado por la Asociación Mutual de Trabajadores del Arte, la Cultura y actividades afines, 10 y 11 de junio de 2010. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (Escuela Normal) de Paraná, Entre Ríos.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península, 1977.