

Investigar historia de la educación

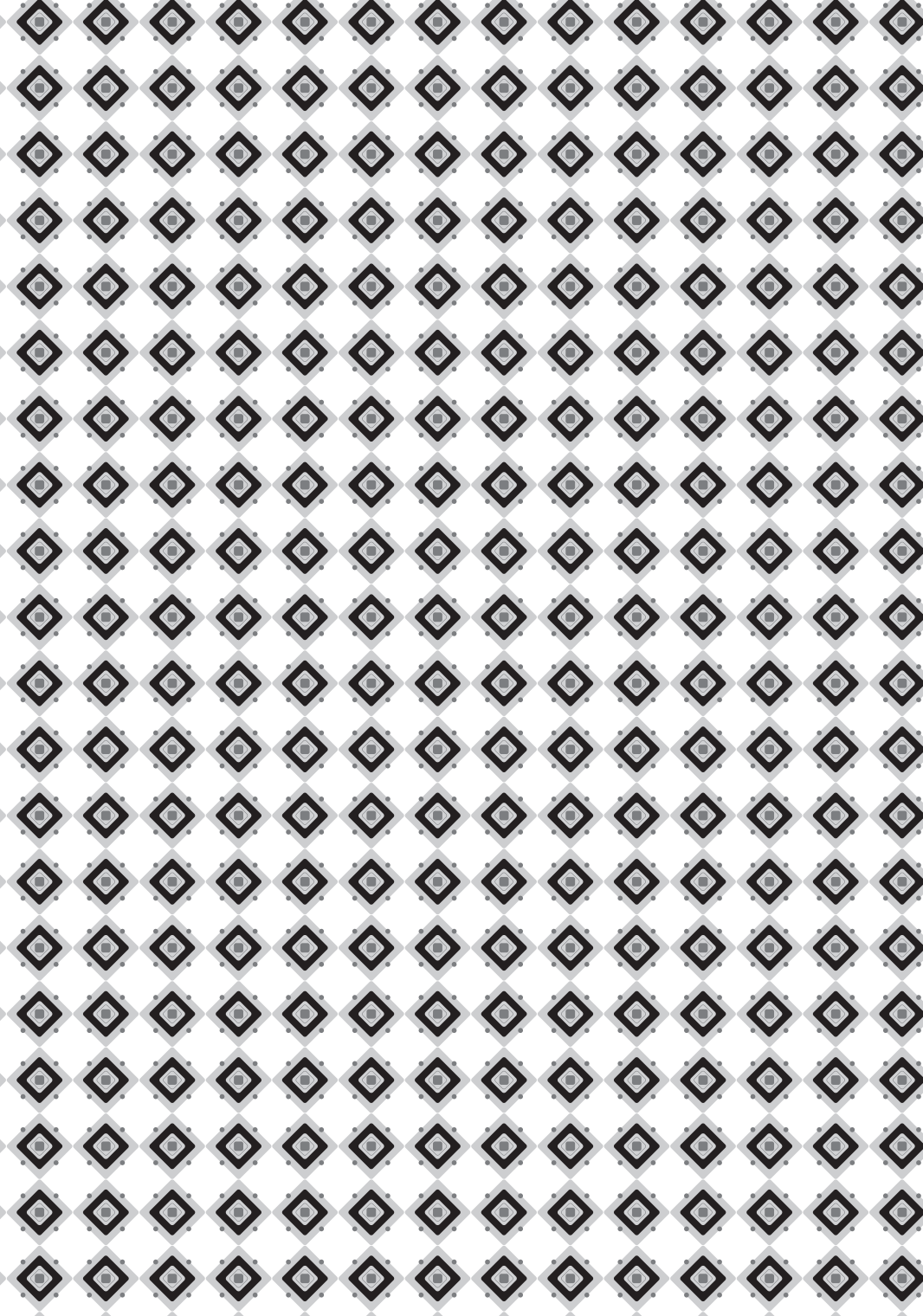
Ensayos seleccionados

Adriana Hereñú
Rocío Larrechea Calderón
Salvador Cruz Guzmán
Luciano Martín Scianca

Trabajos reconocidos
Premio Braslavsky & Premio Abratte
(Edición 2023)

SERIE **PREMIOS & ENSAYOS**

**S
A
T
E**
edita



Investigar historia de la educación

SERIE **PREMIOS&ENSAYOS**

Investigar historia de la educación

Ensayos seleccionados

Adriana Hereñú

Rocío Larrechea Calderón

Salvador Cruz Guzmán

Luciano Martín Scianca

Premio Cecilia Braslavsky | Premio Juan Pablo Abratte
EDICIÓN 2023

**S4
TE
TE**
edita

Investigar historia de la educación. Ensayos seleccionados / Adriana Hereñú ... [et al.], 1a ed. - CABA: SAIHE Edita, 2025.
206 p. ; 13 x 19 cm. - (Premios & Ensayos)

ISBN 978-631-90154-7-8

1. Educación. 2. Historia. 3. Ensayo. I. Hereñú, Adriana
CDD 370

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

SAIHE | Sociedad Argentina de Investigación y
Enseñanza en Historia de la Educación

Comisión Directiva (2024-2026)

Nicolás Arata | **Presidente**
Gabriela Lamelas | **Secretaria**
Belén Trejo | **Tesorera**

VOCALES | Myriam Southwell, Natalia García, Valeria Olalla, Agustín
Assaneo, Paula Spregelburd, Gonzalo Gutiérrez, Lisandro Hormaeche,
Anahí Rivas, Mercedes Barischetti y Yamila Liva

REVISORES DE CUENTAS | Juan Cruz Giménez y Emmanuel Stefanelli

EQUIPO EDITORIAL

Nicolás Arata - Dirección de serie
Julia De Diego - Correcciones y edición
Pablo Amadeo - Dirección de arte y diseño editorial
Antonella Giordanino - Imagen de portada

SERIE FUENTES & ARCHIVOS

13,5 x 19,5 cm | 206 páginas
Impreso en **Insitu**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial, Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

SAIHE  saiehe.org.ar
 saiehe_ig
 sociedadhistoriaeducacion
edita  saiehe.edita@gmail.com

Presentación de la serie <i>Premios & Ensayos</i>	11
Premios SAIEHE 2023	13

PREMIO CECILIA BRASLAVSKY 2023

Experiencia del maestro a través de su propia escritura,

por Adriana Hereñú	15
--------------------	----

Premio Cecilia Braslavsky	17
Experiencia del maestro a través de su propia escritura	19
Inquietudes preliminares	23
Recobrar lo perdido	33
Filiación sarmientina	37
Formación del maestro para la ruralidad	45
Las relaciones del maestro con la comunidad	51
¿Qué educación para los indígenas?	59
Encuentro con otros mundos. Camino a lo desconocido	65
Naturaleza y cultura. El giro ontológico	73
Final de la experiencia. Quizás el maestro pudo bajar de la tarima	85
Referencias bibliográficas	99
Anexo fotográfico	103

PREMIO JUAN PABLO ABRATTE 2023

Las implicancias históricas del PAICor Deporte en la Educación

Física de Córdoba (1983-1995), por Rocío Larrechea Calderón,

Salvador Cruz Guzmán y Luciano Martín Scianca

113

Introducción

115

Capítulo 1: La educación física de Córdoba, tras la recuperación de la democracia

119

Discusiones

120

De la dictadura a la democracia: la Educación Física en la
Reforma Educacional Córdoba

128

Estado, Educación Física y Deporte; tensiones y
configuraciones del campo disciplinar

136

**Capítulo 2. Caminos metodológicos: el PAICor Deporte como
objeto de investigación**

147

Fuentes y estrategias metodológicas

147

Sobre el análisis, los recorridos y descubrimientos

153

Capítulo 3. Discursos y sentidos del PAICor y el PAICor Deporte

161

Los discursos fundacionales del PAICor: eugenesia, participación
e integralidad

162

Discursos y tensiones del PAICor Deporte

168

La paradoja del deporte

172

Capítulo 4. Cuerpo PAICor

179

Cuerpo democrático

179

Celebración primera generación PAICor

183

Capítulo 5. Consideraciones finales

191

Bibliografía

197

La serie *Premios & Ensayos* publica resultados de investigación elaborados por integrantes de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Con esta iniciativa, aspiramos a multiplicar puentes entre los trabajos producidos en diferentes instancias -desde investigaciones en curso hasta resultados de tesis doctorales- y nuestra comunidad de lectores y lectoras. Esta serie inaugura un espacio de estímulo a investigadoras e investigadores en formación. Al publicar sus trabajos buscamos contribuir con sus trayectorias académicas, fomentar el debate en torno a nuevas temáticas y acompañar el proceso de formación de las futuras generaciones de historiadores e historiadoras de la educación.

Cuatro son los afluentes que alimentan las páginas de esta serie. Los trabajos presentados en el marco de la convocatoria al premio **Rubén Cucuzza**, uno de nuestros grandes maestros y un historiador comprometido con la defensa de la educación pública. Este premio promueve trabajos de investigación que, desde múltiples tópicos, reflexionan sobre el desenvolvimiento de la educación pública en Argentina en perspectiva histórica.

El premio **Juan Pablo Abratte** se instituye en reconocimiento a la figura de un defensor de la Universidad Pública y referente de nuestro campo de estudios, desde la provincia de Córdoba. La SAIEHE impulsa este concurso en su homenaje, mediante la presentación de ensayos que ponen en juego el abordaje de la historia educativa en clave regional.

Asimismo, el premio **Cecilia Braslavsky** se propicia en honor a quien fue un de las figuras centrales de la

renovación de nuestro campo de estudios y cuyas hipótesis estimularon numerosos trabajos sobre aspectos centrales de la educación argentina. En su memoria, la SAIEHE premia a la mejor tesis doctoral defendida con una frecuencia bianual.

El cuarto canal lo constituyen los ensayos elaborados en ocasión de eventos científicos o jornadas académicas puntuales que, con la intervención del Comité Directivo de la SAIEHE, se decide publicar.

Cuatro afluentes, decíamos, que aspiran a ampliar el cauce de un río al que encomendamos estas y otras producciones, para que el campo de la historia de la educación siga su curso, encuentre nuevos y amplíe sus alcances.

Nicolás Arata
Presidente - SAIEHE

Premio Rubén Cucuzza | Dirigido a reconocer el mejor ensayo sobre la historia de la escuela pública argentina.

Integrantes del jurado:

- Paula Spregelburd (UNLu)
- Elisa Welti (UNR)
- Myriam Southwell (CONICET - UNLP)

Trabajo premiado: La convocatoria 2023 quedó vacante.

Premio Juan Pablo Abratte | Dirigido a reconocer el mejor ensayo sobre historia educativa en clave regional.

Integrantes del jurado:

- Teresa Artieda (UNNE)
- Glenda Miralles (UNCo)
- Eunice Rebolledo (UNC)
-

Trabajo premiado: *Las implicancias históricas del Paicor Deporte en la Educación Física de Córdoba (1983-1995).*

Autores/as: Rocío Larrechea Calderón, Salvador Cruz Guzmán y Luciano Martín Scianca (UPC).

Premio Cecilia Braslavsky | A la mejor tesis de doctorado en Historia de la Educación.

Integrantes del jurado:

- Pablo Pineau (UBA)
- Felicitas Acosta (UNGS/UNLP)
- Pablo Schargrodsky (UNQ/UNLP)

Trabajo premiado: *Experiencia de un maestro en el Impenetrable a través de su propia narrativa. (1944-1948)*

Autora: Adriana Hereñú (UNR).

***Experiencia del maestro
a través de su propia escritura***

Adriana Hereñú

Premio Cecilia Braslavsky 2023

Ensayo basado en la Tesis de Doctorado

Teorías, sentidos y prácticas de la educación. FHUC. UNL

Título del ensayo

Experiencia de un maestro en el Impenetrable a través de su propia narrativa. (1944-1948)

Resumen | Este ensayo se centra en una lectura e interpretación del libro de Roberto Benabentos Gómez titulado *Tierra de indios* que narra su trabajo en la Escuela auxiliar N°203 de la Paz, Salta, frente a un grupo de niños de zonas aledañas y también niños de la comunidad Wichí que vivían cerca de la ribera del río Bermejo.

El relato de esa experiencia está enmarcado por discusiones nodales dentro de la historiografía de la educación argentina. Todas las líneas de discusión teórica que se despliegan surgen de su propia escritura, de lo que ese testimonio permite pensar. Para abordar estas cuestiones, se consideran algunas conceptualizaciones en cuatro planos: filosófico, político, pedagógico y antropológico, que se cruzan y articulan en la propia escritura del maestro.

Este ensayo, por su brevedad, permite desplegar algunos de los interrogantes que se desprenden de la escritura del maestro desde la perspectiva de los cuatro planos mencionados; y la indagación en fuentes documentales y testimonios, especialmente el de Raquel, su esposa que lo acompañó en esa aventura pedagógica. Dicha triangulación se sustenta en el bagaje teórico desarrollado y se complementa con fotografías y libros de la biblioteca del maestro.

La ficción pura no existe. Es un invento de los que no saben lo que es la ficción; más aún: si existiera la ficción pura no tendría el menor interés, porque el interés de la ficción deriva de que es impura, de que siempre se alimenta de la realidad, que es su carburante, y así convierte lo particular en universal, lo que le pasa a una persona o a un personaje en lo que nos pasa a todos.

Javier Cercas (2017). *El patriarca de las sombras*

Recibido de maestro en 1942 en la Escuela Normal Fray Justo Santa María de Oro, Roberto Benabentos Gómez, en los albores de su tarea docente, comenzó a reemplazar a su madre en una apartada escuela ubicada en La Represa, en el departamento de Jáchal, su lugar natal, provincia de San Juan. Llegaba a la escuela a caballo, acompañado por su padre, también maestro. Es en una decisión de narrador que dio forma y publicó, en 1978, el libro llamado *Tierra de Indios*¹ donde cuenta acerca de su vida cotidiana en la Escuela Auxiliar N° 203, La Paz, Salta para dar testimonio de su experiencia de vida en ese destino alejado de su pueblo natal. La escuela estaba ubicada en el Departamento de Rivadavia, a más de 400 km de la capital hacia el nordeste y a ocho leguas de la estación de ferrocarril más próxima, en Pluma de Pato. Según averiguaciones realizadas, y, por lo que se puede deducir de la escritura del maestro, la escuela se encontraba cerca de la banda sur del río Bermejo.

En un relato vital, descriptivo del paisaje y de las personas que a su paso iba conociendo, va presentando su

[1] Anexo 1: Foto portada del libro *Tierra de indios* de Roberto Benabentos Gómez.

propia experiencia de maestro. Cuando se avanza en la lectura del libro, unas referencias detallan la vida en ese lugar, a modo de etnografía que, sin proponérselo, lleva a cabo. Escasas, las consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje dejan lugar a episodios de la vida en contacto con una naturaleza indiferente, salvaje y peligrosa. También describe costumbres, modos de vida y de relación entre los habitantes del lugar.

Pensar en la experiencia como algo afectador fue una primera idea que apareció claramente al leer el libro de Roberto Benabentos Gómez. Un maestro que escribe su experiencia en una escuela rural ubicada en el remoto e insondable Chaco Salteño para dejar un testimonio que no pueda borrar el olvido. Lo dice así:

El recuerdo permanente que golpea las instancias de los primeros años de mi vida de maestro, la certeza de que si no lo digo será un episodio que se perderá en la nebulosa del tiempo y muchos compatriotas ignorarán la tremenda realidad en que vive el indio argentino, que muere en un ocaso verde preñado de orfandad y de miseria, sin esperanzas de una vida mejor en pleno siglo XX. Las leguas cabalgadas que sumaron miles en cinco años de ejercicio, en pleno corazón del monte. Las noches bajo la techumbre de un cielo perforado de estrellas luminosas, asombrados por el tamaño inmenso de una luna tropical, teñida de sangre. Los desvelos puestos al servicio de una niñez desamparada. La lucha permanente ante la falta de los medios más elementales para subsistir. El peligro de la vida amenazada permanentemente por la naturaleza bravía y despiadada de una parte

de la República a la que todos hemos contribuido para hacerla inhóspita y desolada, en fin, todos los episodios que se agolpan en mi mente, trataré de volcarlos aquí, sencillamente, sin deteriorar la realidad, sin pretensiones literarias, sin buscar el elogio ni la fama, tan solo para poner de relieve el problema indígena actual, la lucha del maestro, la vida del niño, en suma, una realidad que crece dolida aun en muchos rincones de mi patria. (Benabentos Gómez, 1978, p. 5)

La obra del maestro está escrita en clave de una ficción que inaugura algo más interesante que lo vivido. Cada vez que alguien emprende la tarea de contar algo tan intensamente, asegura Braunstein (2008), se ve obligado a justificar su método de exposición y a “explorar las inquietantes diferencias entre lo que sucedió en «la realidad» y lo que su memoria ha registrado” (p. 240). Hay una aspiración de transmitir el pasado lo más fielmente posible, una especie de ilusión de objetividad historiográfica, sin embargo, siempre se trata de una ficción. Quizás Benabentos Gómez, en su escritura, rescatando de su memoria esa experiencia afectadora pretendió tender puentes entre aquel maestro que fue y el hombre maduro que es al escribirla, unos puentes comunicantes que sirven para dar sentido a las decisiones de vida y sellan, de alguna manera, las junturas de las épocas, recreando con fervor, con entusiasmo, los momentos vividos. Benabentos Gómez es un maestro poeta, su prosa lo revela y su libro de poemas *Pájaros del alma*² (1993), lo confirma. Desearía que mi propia escritura, al indagar en su experiencia, en las conexiones teóricas que es posible desplegar a partir de su relato, se tornara también poética; con la convicción de que es necesaria la metaforización, el sostenimiento de las paradojas y el desplazamiento de ciertos conceptos viajeros que se trasladan de unas disciplinas a otras: la política, la filosofía, la pedagogía, la antropología, en conexiones ineludibles. Aspiro a que mi propia escritura dé cuenta de esos matices, de esos desplazamientos; no sólo conceptualmente, indicando

[2] Anexo 2: Foto de la portada del libro *Pájaros del alma* (1993) de Roberto Benabentos Gómez.

dónde esas conexiones se hacen evidentes, sino también en el modo de la escritura. Explicitando esta intención, tomaré algunas licencias conceptuales con la certeza de su íntima relación con el modo y con el contenido de lo que en este breve ensayo pretendo desarrollar.

Una dimensión poética abierta a la práctica de la interpretación vuelve, una y otra vez, de la mano de una tensión ineludible: la posibilidad-imposibilidad de una traducción. ¿Cuáles son las lenguas que aquí juegan? Se investiga siempre en una brecha de interpretación. ¿Una traición? En este sentido, de qué modo se expresan ciertas contradicciones en la propia escritura del maestro que manifiesta su entusiasmo por la posibilidad de enseñar al indígena, de comprender sus costumbres, pero su modo de nombrarlos no condice con el respeto por su cultura e identidad. Por lo tanto, una primera indagación es la del propio nombre con el cual son llamados los *matacos*.³ Es necesaria, entonces, una primera búsqueda sobre el etnónimo de esta comunidad.

[3] “Chiwoie kalayi”, empieza sus mensajes de texto el cacique de Pozo El Tigre, en Santa Victoria Este, Departamento Rivadavia, que limita con Bolivia, Paraguay y Formosa. “Te saludo amigo”, dice que se podría traducir, pero aclara que existen muchos dialectos entre los wichí. Esa cultura hija del Gran Chaco es patrimonio vivo de esta Provincia más que de cualquier otra, porque son salteños la mayoría de los 85 mil wichí que se estima que viven en la Argentina. Eso implica una responsabilidad, pero una de esas que se asume ante toda la humanidad. Sin embargo, ese privilegio, que podría ser motivo de orgullo, parece ser un problema y hasta hay quién lo vive como una maldición. Muchos los llaman “matacos” por costumbre, como se los nombraba antes, pero son más los que usan esa voz como sinónimo de insulto. Para algunos se trata de un término que sólo describe su idiosincrasia montaraz, como les dicen a los que viven monte adentro. Según otros autores, la palabra fue impuesta por los conquistadores que la usaban para significar “animal de poca monta”. La palabra “wichí”, en cambio, tiene un solo sentido. En ese

Este es Wichí. Dicho esto, en lo sucesivo, se nombrará Wichí cada vez que sea necesario mencionar a la comunidad o a sus miembros y se respetará el nombre Matacos en las citas textuales del libro del maestro.

Cuando este maestro se interna en el Impenetrable, se encuentra en el corazón de su propio país, en medio de un espacio de extranjería. Este extrañamiento produce una relación con lo insondable que es la naturaleza que lo rodea y con ese otro que es la comunidad wichí. Alrededor de este punto nodal se teje el trabajo de interpelación, reflexión y análisis porque el maestro transmite en su texto cómo se representa para sí mismo esa alteridad, en qué medida intenta entenderla y cuáles son sus profundas frustraciones respecto de hacer efectiva su *misión educadora*. La pregunta que ronda, insistente, es simple, ¿con qué bagaje llegó al Impenetrable y con qué se encontró?

Así, se evitará toda consideración moral de las situaciones o acciones llevadas a cabo y expresadas por el maestro, en un intento por evitar someterlo al sistema del juicio.⁴ De lo que se trata es de desplegar los nudos de

idioma quiere decir “persona”. En la Argentina de los 200 años, todavía se trata al wichí como a un mataco. (El Tribuno, 20/03/2013)

[4] “Si el cuerpo humano es afectado de una manera que envuelva la naturaleza de un cuerpo exterior, el alma humana considerará ese cuerpo exterior como existente en acto, o como teniéndole presente, hasta que el cuerpo sea afectado de una afección que excluya la existencia o la presencia de ese mismo cuerpo exterior”, (Spinoza, 2006, p. 61). “... Llamaremos imágenes de las cosas a las afecciones del cuerpo humano cuyas ideas nos representan las cosas exteriores como si estuvieran presentes ante nosotros, ...Y, cuando el alma contempla los cuerpos en esta condición, diremos que imagina. Y para comenzar a explicar lo que es error, querría hacer observar aquí que las imaginaciones del alma consideradas en sí mismas no contienen error alguno; o, dicho de otro modo, que el alma no padece error porque imagine... En efecto, si el

discusión teórica que su escritura da a conocer y a pensar, de amplificar ciertas premisas que se mencionan en el escrito, para una comprensión más profunda. Es también un intento de plegar el tiempo, que a veces es un espacio transitable y otras apenas un límite imperceptible, para volverlo cercano, visible, audible, palpable en las desmesuras del paisaje narrado por el maestro donde casi se pueden oler los perfumes del monte.

La cuestión, por tanto, es entender, no juzgar. Pensar es próximo a entender, a saber y se relaciona con el orden de la afectación. La relación entre saber y sujeto es de afectación de modo que algo se vuelva otra cosa, se transforme. Y eso nos define como sujetos hablantes, pensantes, deseantes y mortales que, entre la angustia primerísima de la existencia humana frente a la inminencia de la muerte, y la alegría de buscar y hallar, aparece el entusiasmo de encontrar algo o simplemente de andar buscando. Una búsqueda que requiere de una ética. Por eso es preciso entender su propio tiempo y ubicarlo en su contexto para desentrañar históricamente la época en la que vivió su experiencia.

Manifestados en su propia tarea pedagógica, aparecen sus desvelos por la enseñanza de la lengua castellana a los niños indígenas que no aprenden. Esto constituye su gran frustración de maestro misionero, signado por el sacerdocio y el sacrificio. ¿Es la historia de un fracaso pedagógico?

alma, mientras imagina como si estuvieran presentes ante ella cosas que no existen supiese al propio tiempo que esas cosas no existen en realidad; atribuiría ciertamente esta potencia de imaginar a una virtud de su naturaleza, no a un vicio, sobre todo si esta facultad de imaginar dependía únicamente de su naturaleza, es decir si esta facultad de imaginar que posee el alma fuese libre" (Spinoza, 2006, pp. 62-63).

El sostenimiento de una concepción científica decolonial que trabaja e interpreta *con los indígenas y no a los indígenas* es la que interpela la concepción que el maestro evidencia en su escritura. En la diferencia entre esas dos concepciones se sitúa el trabajo de interpretación de la tesis en la que se sustenta este ensayo.

Hay un meta-texto en tanto toda narración habla de sí misma. Se trata siempre de narrativas complejas e interdisciplinarias. Esta premisa de complejidad textual se cumple en este texto aparentemente liso y llano, aunque con componentes metafóricos e imágenes que lo vuelven literario y poético. Distintas lecturas evidencian nuevas posibilidades de inmersión en una escritura inquietante, presentada en una linealidad cronológica que se manifiesta en escenas que bien podrían convertirse en un guion cinematográfico para un filme al que no le faltaría drama, intriga, suspenso, aventura y romanticismo expresado en una intensa historia de amor.

No puedo precisar, aunque advierto esa posibilidad, que el terremoto de San Juan pueda entrar en la categoría de acontecimiento trágico que signó la vida de muchas personas y la obra de los maestros destinados a los confines de la patria a encontrarse con otros humanos en medio de una geografía exótica.

Al iniciarse el año 1944 nadie podía suponer que una inmensa tragedia se cernía sobre nuestra provincia. Yo recuerdo que era un atardecer de enero del día 15, y gozando estábamos con mi novia, hoy madre de mis dos hijos, de un silencio de cerros inmutables en la quietud de un atardecer arbolado y de pronto hubo un gran sacudón, ¡parecía que la tierra se

había despertado sobresaltada! ¡Tiembra!, este era un grito común a nuestros oídos, pero lejos estábamos de imaginar que, a 150 kilómetros al sud, en la capital de nuestra provincia, la tragedia costaría miles de vidas, destruiría el 95% de las viviendas y dejaría temblando el alma ante ese río de sangre inocente desparramada por doquier. Esa misma noche acudía a buscar a mis hermanos que residían en la capital. Tardé dos días en encontrarlos, felizmente bien. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 7-8)⁵

De alguna manera, se intuye que su decisión de marcharse donde la patria lo requiriera estaba íntimamente relacionada con ese hecho y con la labor patriótica que, según se desprende de su escrito, los maestros eran convocados a realizar. Se lee así en su propia narrativa: “Entonces muchos maestros que no estábamos nombrados pedimos se nos designara en cualquier parte del país, no teníamos escuelas, miles de niños se habían ausentado de la provincia, las posibilidades de contar con locales escolares eran remotas...” (Benabentos Gómez, 1978, p. 8). Cumplido su deseo, con el nombramiento en la mano y dispuesto a emprender la aventura hacia un lugar remoto y desconocido, con entusiasmo y también con cierta angustia ante la incertidumbre que se vislumbraba, el joven maestro informó a su familia sobre la buena nueva. De ese modo, la experiencia de extranjería por excelencia se manifiesta en su escritura desde el momento en que emprende su viaje hacia el Departamento Rivada-

[5] El terremoto de San Juan de 1944 ocurrió el 15 de enero de 1944 a las 20:52 (hora local), y tuvo su epicentro a 20 km al norte de la ciudad de San Juan, en las proximidades de La Laja (departamento Albardón).

via de la provincia de Salta, en plena región Chaco salteña, para hacerse cargo de la dirección de la escuela auxiliar N°203. El maestro se adentra en un territorio insondable a través de una cartografía que, en parte, él mismo va trazando con coordenadas muy arraigadas en su formación familiar y escolar. Vive esta experiencia como una misión que debe cumplir al servicio de la educación y en nombre de una tradición familiar de abnegados maestros. Si es cierto que lo familiar es temible y aterrador en la medida en que nos cerca en una visión determinada del mundo y de la vida, es lo extranjero lo que posibilita, rompe esa trampa y protege igual que el exilio. Otra vez la paradoja, en palabras de Frigerio (2019),⁶ “exmatriar es una orden de vida; disolver todo resto de endogamia como posibilidad a otras filiaciones múltiples; aceptar lo inconfortable para poder aprender”. En ese límite casi doloroso, se leerán algunos pasajes de profundo pesar del maestro que añora, recuerda y sufre pérdidas irreparables a la distancia, con la sola posibilidad de una despedida que se efectiviza oníricamente cuando su madre se le aparece en un sueño para un último saludo. En ese borde hace un espacio, un intersticio habitable. Y el maestro se recupera de esa triste pérdida en la tarea, en el quehacer cotidiano con los niños de su escuela. Siente, actúa, piensa.

Una noche de junio del día 23, me desperté sobresaltado y con una tremenda angustia en el alma.

[6] Las referencias a lo dicho por Graciela Frigerio en diferentes ocasiones de muchos seminarios transitados en la Maestría y el Doctorado de la UNL cobran valor teórico, además de los libros y artículos escritos que ha legado, porque hay cantidad de enseñanzas valiosas diseminadas en los apuntes de muchos/as investigadores y docentes formados por ella.

Acababa de acariciar el rostro de mi madre muerta. Fueron inútiles los ruegos y razonamientos que me hacía mi esposa, que quería persuadirme de que aquello había sido una pesadilla. Yo tenía la certeza de que mi madre había muerto. Al otro día de un invierno que se doraba en la copa de los yuchanes, todo me parecía melancólico. Se sentía la impotencia de estar tan lejos sin poder apurar el regreso. Eran muchas leguas de selva, muchas de tren, muchas de tiempo. Alguien acertó a pasar el día 3 de julio por la escuela. Venía desde la estación Pluma de Pato y el estafetero le había entregado la correspondencia. Mi madre había muerto a la hora de mis sueños. Se apagó la noche del 23 de junio. Metí la pena en el alma y muchos atardeceres me encontraron leyendo las cartas de mi padre, mis hermanos, mis amigos. Sólo un día entorné las puertas de la escuela en homenaje a su memoria y a ese largo camino espiritual que hizo para venir a despedirse. Además, necesitaba del bullicio, de los rostros de los niños, del tañer de la campana. Los niños comprendían mi inmensa tristeza. Yo solía enseñarles las rondas y danzar con ellos. Ese día ellos me invitaron tal vez para que en el vértigo de la rueda se me volara la tristeza y sonriera de nuevo el rostro. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 43-44).

De la narrativa del maestro surge la visión de algo muy afectador que marcó su vida profundamente en un antes y un después de esa experiencia y también de los problemas que debió solucionar con el bagaje de conocimientos que disponía. Se trata de un sujeto sensible, vulnerable,

abierto a su propia transformación. La experiencia es un pasaje, entendido como territorio de paso, dice Larrosa; nada más acertado para este caso en el cual el sujeto de la experiencia narra su travesía arriesgada, su propia pasión, su padecimiento en el tránsito por un lugar y un tiempo acotado y luego recobrado.

A partir del hallazgo del libro que escribió un maestro, dando su testimonio de vida en la Escuela Rural 203, en medio del Impenetrable, fue posible describir en clave histórica esa experiencia para entender y explicar los eslabones que silenciosamente nos unen en los pliegues del tiempo. Para hacerlos evidentes, no alcanzaba simplemente con referir los hechos narrados, había que construir la obra, implicarse en su sensibilidad, había que hacerlos sonar. La pequeña experiencia pedagógica perdida en medio del monte podía, entonces, dar su salto cualitativo y amplificar las múltiples problemáticas que se ponían en juego. Cuando se cuenta una historia de vida, necesariamente se la transforma y se asume la responsabilidad de darla a conocer y, en la propia travesía, conmover y conmoverse profundamente. Como un emisario del pasado su acoso insiste, persigue, hace sumergir en las perplejidades de interminables preguntas y en la obsesión de encontrar cosas que ya no están, cartas, fichas didácticas, libros de su biblioteca, fotografías.

El libro *Tierra de indios* me llevó en busca de un tiempo perdido, el maestro fue guía hasta un lugar y un tiempo que, al recobrase, evidenció las múltiples problemáticas en juego. Hasta cierto punto dio a conocer su vida y a quienes la compartieron en esos años, especialmente su esposa Raquel, también maestra, que brindó su valioso testimonio. A su vez, la memoria no está sólo dentro de cada uno, está en las cosas mismas que gozan de la propiedad de actualizar las vivencias del cuerpo; para Proust, en las magdalenas, por ejemplo; para el maestro, en los sonidos del monte, las voces de los niños, el cacuy y el canto de las mujeres durante la elaboración de la aloja.

Cuando el maestro decidió salir de la escuela, adentrarse en el paisaje, acercarse a la comunidad wichí, bajó de la tarima y entonces pudo percibir esos detalles que lo rodeaban, las percepciones sensoriales de ese mundo, sonidos, olores, texturas, diversos matices de colores. Logró acercarse amistosamente y entablar relaciones de confianza que le permitieron observar rituales de los Wichí, como la sepultura o las curaciones chamánicas, que de otro modo hubiera sido imposible.

Es desde el otro que el sujeto se encuentra con su propio mensaje y su cultura en forma invertida; en esa especie de extranjería en su propio país, el maestro aprendió sobre sí mismo. La memoria tiene siempre relación con la historia de la comunidad, por eso es posible hacer asociaciones con otros maestros que en la época se formaron y arribaron a lugares recónditos de la patria a ejercer su magisterio. El maestro no puede responder a preguntas como testimonio de su experiencia, solo queda su narración escrita. Estos pasajes autobiográficos se escribieron sobre la inminencia de su muerte anunciada, ya que él mismo anticipó la intención de registrar lo que estaba en su memoria para que no se perdiera en el olvido. El tiempo es olvido. Contra el tiempo, ya muerto, el maestro es sustituido por su texto en el momento mismo de redactarlo, de transmitirlo al que estará en condiciones de conservarla, ya sea un semejante, una comunidad, un archivo.

Beverley (2013) explica que el testimonio ha tomado importancia dentro del campo de las ciencias sociales, definiéndolo como “una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que

describe” (p. 344). En el mismo texto, asemeja la autobiografía y el testimonio con la *Bildungsroman* que podríamos traducir como *novela educativa*, perfectamente asimilable a la narrativa del maestro Benabentos Gómez y que significa la posibilidad de escribir sobre la propia vida y salir de la marginalidad y el anonimato para convertirse en autor y comunicar los sucesos, generalmente injustos, que se pretende dar a conocer o bien generar a partir de allí una discusión en la sociedad. Por eso, en este caso, el encuadre metodológico vincula tan estrechamente la autobiografía, el testimonio, la historia de vida y la experiencia, tratando de diferenciarlas para su comprensión, pero también de componerlas en un corpus metodológico andamiado en el enfoque narrativo biográfico, a partir del libro escrito por el maestro Benabentos Gómez como elemento central que sustenta la indagación.

De todos modos, siempre habrá, en la relación entre la ficción y la historia, una serie de ambigüedades, equívocos, paradojas que es necesario sostener, no solamente como condición inexorable dadas las características del relato que, en este caso, sustenta la indagación, sino también como modo de investigación donde la manera de decir está en correspondencia con las dificultades de la traducción y la transmisión. Contada en primera persona por un narrador real a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector produciendo efectos, puede conmoverlo, estimularlo a actuar, a reflexionar; también lo demanda éticamente. En este sentido, la decisión es no juzgar, no someterlo al sistema del juicio, sin eludir la interpelación que el testimonio del maestro plantea, como todo testimonio, al instalar una pregunta en el lector. Un testimonio solicita al lector solidaridad, que en este texto se efectiviza hacia la comunidad

wichí y también hacia el narrador, su trabajo, su pasión de joven maestro comprometido con la tarea de educar, sus desvelos y dificultades.

En este caso, el maestro Benabentos Gómez, a partir de su relato permite, corroborando con otros textos y triangulando con datos de archivo y testimonios, trazar una fisonomía del maestro rural en un momento determinado de la historia de la educación del país. De alguna manera, se trata de irrumpir en la academia como lugar que legitima cierto poder con algo que es subalterno, que está fuera de ese ámbito. En este escrito, se podría pensar que las partes, el maestro, la comunidad wichí y quien escribe este ensayo, somos tres mundos de significados y sentidos que se yuxtaponen, se sobreimprimen, se componen, se contradicen. Quizás se podría afirmar que se trata de una conversación y por lo tanto no está exenta de dificultades, múltiples traducciones, equívocos e intereses. En medio de esa complejidad hay una intención de composición.

*De manera que me iba a tocar a mí, humilde maestro de la
tierra del gran Sarmiento, dar el abrazo fraterno a aquel
símbolo de la raza tan cerca de la realidad.*
(Benabentos Gómez, 1978, p. 22)

El maestro Benabentos Gómez se sentía y percibía como heredero de Sarmiento por la doble vía de su formación como maestro normal nacional y su propio árbol genealógico que demuestra su parentesco con el mencionado prócer.⁷ Se evidencia la admiración manifestada en su narrativa, cuando al enterarse de su destino, tan distante, vacila, considerando la posibilidad de volver a su provincia natal, alguien lo entusiasma invocando a su admirado maestro y logrando un efecto de coraje y entusiasmo que lo guió hacia su futuro incierto.⁸

¡Volver! Era renunciar un poco, era oscurecer la senda en un día luminoso, pensaba en mis padres, en mi novia, hasta en un reproche. En esas cavilaciones estaba, cuando una voz con la típica tonada salteña me dijo: Vea maestro, yo estuve muchos años en el Chaco Salteño, la gente es muy buena, Ud. viene de

[7] La hermana de Sarmiento, casada con un Gómez, antepasado directo de la madre de Roberto Benabentos Gómez. Ver: González Valerga de Neisius, A. (1986). *Familias troncales de Cuyo. Antepasados y descendientes*. Córdoba: Ed. Centro de estudios genealógicos de Córdoba.

[8] Anexo 3: Admirado Sarmiento que invocó siempre que pudo y tuvo presente a lo largo de su vida en sus lecturas. Le gustaba mucho la historia. Los libros que se han conservado de su biblioteca dan cuenta de eso.

la tierra del gran Sarmiento, es casi un deber irrenunciable ir... (Benabentos Gómez, 1978, p. 13)

Es importante pensar también que Roberto Benabentos Gómez había egresado de una Escuela Normal Nacional de Adaptación Regional y ese tipo de escuelas contaba con un plan de estudios diferente al del resto de las escuelas normales nacionales. Es posible aventurar que en su propia formación de maestro se encontraban internalizadas las premisas del magisterio ideadas por el Padre del aula.⁹

Sarmiento insistía en que el indio americano era incapaz, aun con la coerción, de superar su indolencia congénita y adquirir una ética de trabajo. En un pasaje más que elocuente, describe tanto el paisaje inmenso de las pampas argentinas como los peligros que acechan y que él asigna directamente a la existencia de los “malones de indios” a quienes considera como salvajes y delincuentes.

Puede advertirse cierto rasgo sarmientino en la escritura del maestro Benabentos Gómez, además de su abnegada admiración, posiblemente debido a su formación normalista; no es extraño encontrar esa forma literaria y poética de escribir en otros maestros formados en la época. Sin embargo, en sus consideraciones acerca del indígena se notan diferencias sustanciales. Un pasaje lo demuestra claramente. Un hombre le relata al maestro un episodio ocurrido años atrás, una verdadera caza de indígenas que las guardias nacionales llevaron a cabo en el Chaco Salteño. Quien lo relata formaba parte de esas guardias nacionales donde

[9] Anexo 4: Otro personaje muy admirado por el maestro Benabentos Gómez fue San Martín. Un libro, que escribió con un amigo, dedicado al Campo de la Gloria de San Lorenzo así lo evidencia.

había también civiles. El maestro se siente profundamente conmovido con esa historia.

Un criollo ya viejo de apellido Guzmán, analfabeto pero un buen narrador oral, me supo contar que, en la época de la conquista del Chaco Salteño, en la que él intervino siendo muy joven, el blanco había enseñado a los perros a pelear con el indio y había unos que denominaban “garganteros” que en saltos mortales la mayoría de las veces arrancaban la garganta al indio, aunque también a veces pagaban con sus vidas.

Sus relatos los creo de una gran veracidad y voy a describir uno que muestra crudamente cómo se realizó la labor de dominación del blanco sobre el indio. Guzmán decía que teniendo él 20 años, el relato me fue contado el año 1945 y él tenía 70 años, casi que pertenecía al siglo pasado, había un tío suyo que pertenecía a las Guardias Nacionales y que por aquel entonces las tropas eran insuficientes y se aumentaban con voluntarios. En una oportunidad, formando él ya parte de las guardias como civil, relata que los indios habían robado algún ganado para proveerse de alimentos. La comisión marchó sobre sus pasos por los intrincados caminos del monte que el indio conocía a la perfección. Larga marcha para poder descubrir su guarida, pero una madrugada, donde casi terminaba el monte, encontraron a los indios en una gran fiesta comiendo y danzando. Proyectaron atacar sin salir del monte.

Yo tenía un máuser, estaba apostado detrás de un gran quebracho, en eso un indio salió hacia el descampao y le apunté, cuando vino la orden de tirar, le di el medio de la frente. Trataron de volver pa'l monte, pero ya se los habíamos ganado y no

tuvieron más remedio que tirar pa'l descampao. Montamos a caballo y los perseguimos, pero eran muchos –sabe maestro-, y como no podíamos matarlos a todos, los desgarronábamos con la lanza pa' que no se pararan, vea ni los chiretes se salvaron.¹⁰ (Benabentos Gómez, 1978, p. 49)

El maestro se conmueve por el relato que ese hombre le cuenta y también por las evidencias de una historia que continúa siendo despiadada con los indígenas que lo rodean, en esa particular comunidad que está ávido por conocer. En algún pasaje, refiriéndose a las mujeres, brinda detalles que directamente se corresponden con el relato anterior. Da la sensación de una experimentación del tiempo que se pliega y conecta aquella tragedia, con esta otra, más pequeña, experimentada por las mujeres que todos los días deben ir armadas con palos para espantar los perros que les gruñen.

Como si un tiempo en continuum pudiera conectar las conductas caninas de los *garganteros* a lo largo de los años; estos perros actúan con esas reminiscencias.

La mujer india, como todas las mujeres de las razas indígenas de América, llevaron siempre sobre sus espaldas su magro destino. Soportaron con resignación la pesada carga impuesta por un cúmulo de factores que contribuyeron a forjarla sufrida y resignada. Habíamos dicho que nosotros utilizábamos los servicios de la mujer india para el acarreo de la leña, agua, etc., permanentemente ocurría un

[10] Los chiretes son los niños.

episodio que yo íntimamente detestaba. Cuando la india salía de su huete para dirigirse al “madrejón” o al monte, los perros que habitaban en la finca invariablemente gruñían disgustados y cuando se aproximaban a la escuela con su carga de leña y su bordalesa de agua, estos atropellaban decididamente con intenciones de atacarlas. Un palo o una rama infaltablemente blandían de su mano y las defendían de la atropellada. (p. 50).

Benabentos Gómez es un maestro orgulloso de su filiación sarmientina y sanjuanina. En ningún tramo de su escritura se advierte una crítica al maestro del aula. Sin embargo, hay en él una conmoción, una sensibilidad que lo provoca y fuerza a adentrarse en el conocimiento de ese otro diferente, desde su condición de extranjería, desde su saber de maestro y desde su temor. Probablemente por eso la experiencia se evidencia tan paradójica, el gran entusiasmo por la educación del indígena y a la vez el fracaso de no haber podido enseñarles el castellano.

Tal como expresa el maestro, el gran Sarmiento es en todo momento su guía y mentor, por el antecedente en su árbol genealógico y por su formación normalista, ese ímpetu de reconocimiento e identificación con el padre del aula se evidencia implacable, como un mandato. Además, Benabentos Gómez es sanjuanino, tierra natal de Sarmiento que según Garcés (1993), ha hecho de esta figura un culto cuyo accionar público y reconocimiento determinó la historia educacional sanjuanina y sin duda, también, argentina. El planteo del autor es que, con todos los posicionamientos que llevaron a considerar a Sarmiento como un prócer funcional a ideas contradictorias como conservadores,

socialistas, liberales, fascistas, lo cierto es que su figura es la gran ocultadora de la propia historia educacional plagada de otros protagonistas que dejaron también sus huellas. Su referencia ha sido tan fuerte que ocultó al resto. “Los procesos sociales que de la mano de la educación pudieron haberse puesto en marcha en nuestra provincia durante más de cien años, quedaron ocultos tras aquella discusión y su inútil refuerzo por saldarse” (p. 394).

Una lectura crítica de esos procesos históricos permite acercarse a las discusiones y a las disputas que siguen vigentes al compás de las diferentes configuraciones políticas y modelos de Estado que se van sucediendo con el correr de los gobiernos de turno. Discusiones que la narrativa del maestro posibilita amplificar para poner de manifiesto sus nudos problemáticos, orígenes, continuidades y rupturas.

Cuando, aludiendo a la frase: la letra con sangre entra, se hace referencia acriticamente a la tradicional pedagogía del castigo y la repetición, no se advierte que Sarmiento, en su gesta civilizatoria concebía la transformación del país a fuerza de muerte y sangre o sojuzgamiento de aquellos a quienes consideraba como representantes de la barbarie.

Una de las preguntas más interesantes que se plantea Braidotti (2015) es cómo trazar una cartografía de las representaciones que, históricamente y en forma situada, han precedido a este nuevo paradigma que denomina como posthumano. Lo humano que parece algo tan natural es una construcción histórica en los inicios del sistema educativo; cuando se consideraba la educación popular y universal no se daba el mismo tratamiento a los indígenas y tampoco a los negros por lo tanto la caracterización de humano no era para todos ya que algunos no entraban en esa categoría.

La autora opina que la doctrina humanista, consolidada y difundida fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX, establece estándares para los individuos y para sus culturas. Históricamente se desarrolló como un modelo civilizatorio en una determinada idea de Europa coincidente con parámetros universalistas que dejaba afuera todo lo que no fuera blanco y europeo, por lo tanto, Europa se convierte no solamente en una ubicación geográfica sino en un conjunto de características propias de lo humano. Este es el denominado paradigma eurocéntrico que posee una lógica binaria de la identidad y de la alteridad, el yo y el otro distinto. Por ello, surge una noción de diferencia, pero en sentido peyorativo, de todo lo que es diferente a esa caracterización dada por el humanismo universal; lo humano corresponde no solamente con un tipo físico sino también con una determinada racionalidad, con un comportamiento ético determinado y la contraparte es negativa y especular. Lo que no coincide con ese modelo queda afuera, no solamente por diferente, sino por aberrante. Se trata de un humanismo donde los derechos no son extendidos a todos por igual, sino que hay algunos considerados humanos y otros que no entran en esa categoría como los indígenas y los negros que fueron esclavizados en las colonias americanas. Es necesario superar esta terrible herencia del humanismo y, para eso, se precisan una ética, una política y un modo distinto de entender lo humano. Este recorrido abre una perspectiva crítica y compleja porque el humanismo es multifacético; si bien se han cometido genocidios como los sucedidos en América con los pueblos originarios, también el humanismo fue la base de concreciones de libertad de gran parte de la humanidad. El denominado antihumanismo

al que adhiere la autora, se centra en la decadencia de esa concepción eurocéntrica. “El antihumanismo consiste en desconectar el agente humano de su posición universalista, reclamándolo a rendir cuentas de, y explicar las acciones concretas que está emprendiendo” (Braidotti, 2015, p. 35).

Como expresa (Puiggrós), es necesario asumir que la negación ha sido la regla habitual para adentrarse en el relato de la propia historia trágica,

Levantar las placas de cemento que cubren los estratos de la memoria social e individual, para superar esa negación de la muerte, ese disimulo de la complicidad, esa angustia ante la inminente resurrección de los recuerdos con la que funciona como obstáculo epistemológico. (2006, p. 34)

Es preciso entonces superar lo meramente empirista como acumulación de hechos, permitiendo un abordaje político-pedagógico.

Eran chicos de distintos grados y los formábamos hasta que se izara la bandera y cuando bajaba la bandera como cualquier otra escuela. Porque considerábamos que era lo que correspondía hacer, que los chicos sepan de la bandera nuestra, que la respeten, que amen nuestro país como lo amamos todos los que somos argentinos.
(Raquel)

En un pasaje de su libro, el maestro se refiere a su formación en la Escuela Normal de Adaptación Regional de Jáchal, su ciudad natal.¹¹

Yo había egresado de una escuela normal de adaptación regional. Tenía conocimientos de carpintería, herrería, agricultura, etc. ¿Para qué? Si las escuelas primarias argentinas y sobre todo las que se ubican en el interior del país apenas tienen lápices y cuadernos, cuando cada escuela debía ser un banco de trabajo donde se fraguara el elemento humano que diera impulso a la zona, integrando el país en regiones y en niños que advirtieran la posibilidad del progreso en su hábitat evitando que deambulen sin rumbo, sin destino, sin oficio y por regiones que ni conocen. Pero ¿cuántas escuelas normales de adaptación regional hay en el país? Creo que cinco, hoy desaparecidas. (Benabentos Gómez, 1978, p. 40)

[11] Plan de estudios Escuelas Normales de orientación Regional. Revista el Monitor de la Educación Común. (marzo de 1937, p. 156).

Se trataba de un sistema de doble escolaridad, donde los estudiantes pasaban todo el día, distribuidos en horarios de materias teóricas y distintos talleres de oficios y actividades prácticas. En el primer y segundo año las materias eran: Castellano, Matemática, Geografía, Historia, Botánica y Zoología, Botánica aplicada y agricultura, Zoología aplicada y zootecnia, Pedagogía, Música, Dibujo, Agrogeología, Corte y confección (mujeres), Tejidos de telar (mujeres), Trabajo de granja (mujeres), Talleres rurales (varones), Trabajos agrícolas (varones) Trabajos de granja (varones). En tercero y cuarto año: Castellano, Matemática, Geografía, Historia, Física, Química Inorgánica, Anatomía y fisiología humana, Pedagogía y psicología, Pedagogía, Práctica de la enseñanza, Instrucción cívica, Higiene, primeros auxilios y profilaxis de enfermedades regionales, Música, Dibujo, Puericultura (mujeres), Cocina e industrias domésticas y regionales (mujeres), Tejidos de telar (mujeres), Trabajo de granja (mujeres), Trabajos agrícolas (varones), Trabajos de granja (varones), Nociones topográficas y construcciones rurales (varones). El maestro lo destaca como algo que le resultó muy enriquecedor y útil para resolver situaciones que se le presentaron en su tarea pedagógica.

En la narrativa del maestro, se evidencian los conocimientos prácticos aprendidos en su escuela.

Fueron años de sed que aún ahora me enervan cuando siento el gotear de una canilla. Debo aclarar que en estas inmensas lagunas había gran cantidad de yacarés, viborones del agua de tamaño gigante y toda suerte de batracios, etc. El agua era muy sucia y para aclararla empleábamos un método muy primitivo, tal vez de origen indígena: echábamos en

la vasija varios pedazos de tuna, especie de cardón pequeño y éstos tenían la virtud de precipitar las impurezas y hacer el agua parecida a la nacida en un manantial serrano. Nosotros teníamos provisto por el Consejo de Educación un pequeño filtro a vela que destilaba por presión, pero era tal la cantidad de greda que el agua contenía, que la labor se tornaba ardua y permanentemente había que desajustar la vela para limpiarla, pues su porosidad enseguida se tapaba. El problema del filtrado se solucionó al año siguiente: traje de mi provincia un filtro de piedra, que por allá se usaba mucho sobre todo en zonas rurales, consistente en una piedra porosa en forma de cono ahuecada que se llenaba por su boca superior. Estaba montada sobre un armazón de madera y debajo se colocaba una botija de barro cocido sobre la cual goteaba permanentemente el agua que ya salía muy bien filtrada. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 24-25).

En un artículo sobre la historia del normalismo, (Rodríguez, 2020) expone los inicios y génesis de esta modalidad normalista. La Ley 1420 de 1884 había dispuesto en su artículo 6 la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de campaña con el propósito de inclinar a los niños hacia la vida de campo.

A partir de 1910, en el marco del primer centenario de la Revolución de Mayo, los ministros del área impulsaron la creación de escuelas destinadas a formar docentes para las escuelas rurales. Casi todas estas fueron mixtas, aunque presentaban una mayor proporción de varones, de condición muy humilde en general. La modalidad de estas

escuelas estaba definida, no por materias específicas, sino por el plan más corto, el lugar donde estaban afincadas y el destino laboral de sus egresados (Ascolani, 2007). Fueron fundadas en La Banda (Santiago del Estero), Rosario de la Frontera (Salta, 1910) y San Isidro (Catamarca, 1912). El gobierno de Yrigoyen fue el que más escuelas de este tipo creó. En 1917, las fundó en Cruz del Eje (Córdoba), **Jáchal** (San Juan),¹² Frías (Santiago del Estero) y Rivadavia (Mendoza); en 1918, Olta (La Rioja) y Santa María (Catamarca) y en 1920, Humahuaca. Estas instituciones resultaron las que más cambios sufrieron entre las décadas de 1930 y 1940. En 1932, el gobierno del presidente Agustín P. Justo introdujo por primera vez un currículum realmente agrarista y las volvió a transformar en “De Adaptación Regional”, aunque a otras las dejó como Escuelas de Orientación Rural. Las primeras en ser en de Adaptación Regional fueron las de La Banda y Jáchal, y posteriormente, las de Rosario de la Frontera, Cruz del Eje, San Francisco del Monte de Oro (en San Luis), Humahuaca, Rivadavia y San Isidro (Rodríguez, 2020).

El nuevo Plan de Estudios para Escuelas Normales de Adaptación Regional de 1937 consideró los resultados de la organización de las mismas, iniciada, con carácter de

[12] La negrita, es mía. Remarca la escuela donde estudió el maestro Benabentos Gómez y su esposa. La cronología de la Escuela Normal de Jáchal es la siguiente: 1930: se suprime la Escuela Normal de Preceptores y pasa a llamarse Escuela de Enseñanza Vocacional. 1932: se crea la Escuela Normal de Orientación Regional. 1935: se transforman todas las Escuelas Normales de Orientación Rural del país en Escuelas Normales de Orientación Regional. 1937: se aprueba el Plan de estudios de las Escuelas Normales de Orientación Regional que se aplicaba desde 1932. (Datos presentados por Rodríguez en su informe 2020 con fuentes: Boletín oficial y Memorias Ministerio de Justicia e Instrucción Pública).

ensayo, en el año 1932, y la conveniencia de mantener y afianzar ese tipo de establecimientos que, además de formar maestros con una preparación general y una capacidad didáctica similar a la que se obtiene en las Escuelas Normales de tipo común, les proporcionaba enseñanzas teórico-prácticas que los habilitaban para actuar en los medios rurales del país. Las asignaturas básicas del plan tenían el mismo número de horas que las Escuelas Normales de tipo común, lo que permitiría unificar, en lo fundamental, la formación del maestro primario en todas las Escuelas Normales de la Nación y facilitar los pases de alumnos y equivalencias de estudios. El plan de estudios contemplaba dos partes. Curso de maestros con 4 años de duración y departamento de aplicación. Además, el plan de estudios preveía que en las materias comunes al plan de las Escuelas Normales de todo el país se usaran los mismos programas de estudio; y los programas de asignaturas teóricas prácticas propias de las Escuelas Normales de Adaptación Regional se ajustaran, dentro de lo posible, a las características y necesidades de sus respectivas zonas de influencia.

Conseguimos un cajón grande así de medicina, de cosas simples y curandeábamos en una palabra, porque no éramos médicos, pero lo que podíamos ayudar a la gente ayudábamos. El médico vivía a 60 km, en un pueblito que se llamaba Morillo, que tenía un jeep y con ese jeep iba a la Paz, a la casa nuestra. Los chicos de allí son muy humildes y muy respetuosos y los mayores también. Lo ven al maestro como si fuera un ser sobrenatural, no es así, pero ellos lo ven así. Porque uno los ayuda en todo lo que puede. Incluso cuando se enfermaban. Y les dábamos remedios para que se curaran...lo único que me acuerdo, es que era un cajón así de grande y así de alto, todo con remedios que habíamos conseguido para la tos, para la fiebre. ¡Ya ni me acuerdo cuántos! pero que era un cajón grande si me acuerdo.
(Raquel)

En un análisis sobre el magisterio en Territorios Nacionales (Artieda, 1993) se describen características de los docentes que, aunque la investigación se circunscribe a Misiones, se pueden aplicar también a grandes rasgos a los modos de intervención descriptos por Benabentos Gómez.

En los territorios nacionales, no existía una construcción de infraestructura como tenían las provincias, entonces la escuela y las comunidades allí asentadas nacieron y se construyeron en simultaneidad. “Los pueblos que empezaban a crearse carecían de destacamentos militares, juzgados, registros civiles, servicios sanitarios, organismos intermedios del Ministerio de Hacienda y del área de Agricultura de la Nación, organismos pú-

blicos que efectivizaran la construcción de redes viales, iglesias, etc.” (Artieda, 1993, p. 307).

Era muy distinta la situación en las pequeñas ciudades o pueblos de provincia, que en las zonas más desarrolladas del país con todas las instituciones pertenecientes a distintas áreas donde el Estado Nacional ejercía su poder, dice la autora. Esos parajes aislados donde la presencia estatal se demoraba contaban con la escuela como estandarte nacional donde los maestros ejercían un magisterio más amplio que lo estrictamente referido a la enseñanza. Esto mismo puede aplicarse a la escuela rural que, tal como la describe el maestro, se encontraba aislada en medio del monte, con dificultad absoluta de recibir instrucciones precisas y apoyo técnico y material cada vez que la urgencia lo requería, obligando al maestro a estar disponible para solucionar problemas que excedían la función pedagógica. Las condiciones geográficas de aislamiento y falta de accesibilidad, además de las políticas y económicas, constituyeron un plafón donde los maestros desempeñaron su función pedagógica y también civilizatoria y asistencial, entramando en su práctica tanto la formación recibida como las demandas del entorno.

Tal como lo expresa la autora al analizar la labor docente en las escuelas del territorio de Misiones respecto de los inmigrantes, la lengua era un obstáculo que complicaba la comunicación y por lo tanto la enseñanza; de modo que “imponer el castellano como única lengua dentro de la escuela o difundirlo a través de los periódicos escolares, fueron los recursos corrientes para un magisterio que se encontraba con la paradoja de que el idioma nacional era extranjero” (Artieda, 1993, p. 322). Esto mismo le sucedía al maestro. En su escrito deja plasmado

su objetivo de enseñar el castellano como una obsesión que pesaba profundamente en su misión pedagógica. Las tareas que a diario debía realizar y los requerimientos de la comunidad, más allá de la acción propiamente pedagógica, configuraron una integración que abarcó varios planos, tal como él mismo lo expresa:

Los viajes a caballo para traer la proveeduría de Pluma de Pato me habían convencido de que debía poner en la escuela un almacén, sí...un almacén. Era demasiado sacrificio ir cada 20 días o un mes hasta el almacén que existía en Pluma de Pato. Todo lo resolví pidiéndole al dueño de la finca donde estaba la escuela Don Alejandro Paz, que me acompañara hasta Morillo que era la siguiente estación después de Pluma de Pato del FFCC. Belgrano. Allí una firma comercial, con generoso concepto, me habilitó con algunas bolsas de azúcar, harina, arroz, etc. El camino hasta Morillo desde la escuela estaba abierto, pero algo enramado y sólo transitable en la época que no llueve o sea desde mayo a septiembre o en algunos casos hasta noviembre.

A pesar de la soledad en que vivíamos, la falta de agua, luz, fruta, verdura y los rigores del clima, etc., no nos amedrentó la idea de tener un hijo. Si allí vivían nuestros alumnos, allí también podían vivir nuestros hijos. Así lo decidimos, tendríamos un hijo que seguro Dios protegería. Esta idea fue alimentada también por un hecho cierto. En mi viaje a Morillo conocí a un médico que estaba a cargo de un micro hospital allí existente, se trataba del Dr. Enrique P. Giampaolli, un profesional y ser humano excepcional.

No solamente vino a mi escuela en su jeep que era un vehículo, yo diría hasta anfibio, sino que me consiguió del Ministerio de Salud Pública de Salta una gran cantidad de remedios y por consiguiente cientos de instrucciones para el uso adecuado de cada uno. De paso podía yo combatir el curanderismo, que reinaba en la zona. No iba a pasar mucho tiempo para que mi capacidad de médico quedara demostrada.

Un vecino del lugar de apellido Montes, enfermó de una infección a la piel. Primero recurrió a Doña Beatriz una de las curanderas de lugar, sin resultado. Después vino a mí, le hice levantar la camisa y advertí unos garabatos hechos con tinta, entonces le inquirí y me respondió: - Me los ha hecho Doña Beatriz, pero ya se me ha “vandiao”.

Efectivamente, la infección había seguido avanzando más debajo de las escrituras. Por entonces habían salido las sulfamidas y Giampaolli me había indicado que le calculara el peso y la gravedad de la enfermedad y le diera un número de pastillas determinadas en distintos horarios, pero regularmente. No sé si le calculé bien, pero a los dos días apareció de nuevo con todos los abscesos reventados. Yo me asusté al ver su sangre y lo mandé a Morillo, en mi carta le decía al médico “Creo que a este hombre le hace falta una transfusión”; no recuerdo si se la hizo, pero estoy seguro de que le salvé la vida. (Benabentos Gómez, 1978, p. 38)

El prestigio del maestro, el respeto que la comunidad le dispensaba era una característica en esos parajes

lejanos donde ser maestro implicaba una tarea desplegada en múltiples rubros.

Mi prestigio pues había aumentado, maestro, médico, almacenero, “chaqueño de largos viajes”, etc., sólo me faltaba realizar funciones religiosas, que obviamente me estaban vedadas. No obstante, llegué con mis consejos y mis recomendaciones a corregir algunas situaciones irregulares en los matrimonios que allá eran la generalidad, preparándolos para cuando vinieran los franciscanos, que espaciados por años recorrían la zona, y traían la mayoría de las órdenes: casamiento, bautismo, extremaunción, comunión, etc. Tengo yo, pues, muchos compadres y comadres en el Chaco Salteño y por consiguiente muchos ahijados.

Yo quería sacar a La Paz del aislamiento en que estaba y me di cuenta de que el camino que unía a Morillo con mi escuela continuaba hasta Embarcación, pero estaba totalmente enramado a tal extremo que no se lo advertía. No obstante, emprendí la tarea con los alumnos mayores y con algunos indios. Escribí a todas las escuelas que se ubicaban en su vera y que solo tenían como la mía salida al FFCC. para que uniéramos las poblaciones asientos de las mismas, Pozo Bravo, Palo Santo, Monte Carmelo, etc., hachando el monte, destroncando, etc., conseguimos que fueran llegando los primeros viajeros, la mayoría cazadores. Traían hielo, por fin una bebida fresca, frutas, verduras y empezamos a hacerles nuestros encargos. Pero esto iba a durarnos en los meses de invierno solamente cuya temperatura media era de

19°, después el gran calor de los últimos meses del año era el factor que imposibilitaba su concurrencia. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 59-60).

La propia convivencia con la comunidad configuraba diferentes oportunidades de integración a partir de la ayuda que, desde la escuela, se brindaba a los problemas de distinta índole. De la misma manera, era la comunidad, la que sostenía a su vez a la escuela.

En la caracterización que plantea (Artieda, 1993), especialmente referida a zonas rurales de Misiones y aplicables a este análisis, imprime una categoría interesante al denominar al docente como *trabajador multifacético* “[...] pues se desempeñaba como agente sanitario; intermediador de los pobladores frente a abusos y engaños de diferente origen...; escriba de cartas...; gestor de trámites varios; intérprete de leyes; componedor de conflictos familiares y vecinales; servicio de ambulancia, [...]” (pp. 326-327). El maestro era, en muchas zonas especialmente aisladas de la ruralidad, el único letrado en el idioma nacional capaz de intermediar con la burocracia estatal y con cierto poder para gestionar trámites, todo esto, iba unido a su misión, recibida en su formación inicial normalista. Esas funciones pertenecientes a diferentes ámbitos de la vida comunitaria, administrativas, religiosas, sanitarias, eran naturalmente asignadas y asumidas por los docentes a falta de alguien más que estuviera en condiciones de llevarlas a cabo. Había que transitar grandes distancias para encontrar un médico, un correo, una estación de ferrocarril o un almacén. El maestro era un representante estatal capaz de reproducir un discurso hegemónico, pero a su vez, analizado en su complejidad, también estuvo cargado de contradicciones puesto que al mismo tiempo se

constituyó como un actor del desarrollo comunitario en una multiplicidad de tareas que debió asumir. Es en medio de esa complejidad en la que este maestro tomó decisiones y accionó a favor y también en contra del sostenimiento de los niños wichí en la escuela. No podía escapar a sus propias contradicciones personales, de formación, de sector de clase de pertenencia, de filiación familiar.

Cualquiera fuera la posición que adoptaran los maestros, la interpelación de los problemas comunitarios era ineludible. La vinculación escuela-comunidad era una consecuencia natural, y un posible espacio de encuentro de culturas, pero se convertía también en un lugar de fuertes conflictos. Como opina la autora, en esta historia hay trabajadores que creían en la causa de “hacer patria”, “de argentinizar” y que, tal vez, resignificaran la imagen de apostolado en la que se habían formado, convirtiéndola en un valor que les posibilitara ir superando las condiciones críticas en las que trabajaban. Pero eso no significaba la aceptación absoluta de las mismas, sino que demandaban mejoras y los pasajes narrativos del maestro así lo corroboran en la crítica de un sistema centralizado en Buenos Aires y, por ende, desconectado de los problemas del interior profundo.

La concentración de diferentes funciones fue uno de los rasgos propios de esa realidad, favorecida por la escasa o nula respuesta del Estado a las necesidades locales, o sea, una alternativa ante la ausencia de apoyo oficial y la escasez de recursos. Y allí el liderazgo docente en lo comunitario y la consecuente proximidad escuela-comunidad se volvió más relevante promoviendo un estilo de relativa independencia y de fuerte sello personal donde las características de cada docente hacían la diferencia.

El indio matabo, como muchos otros indígenas de distintas razas a pesar de su condición de argentino, por haber nacido dentro de las fronteras del país, no tiene nombre, no están inscriptos en ningún registro civil, no tiene obligaciones ciudadanas ni militares, lo que da una idea clara del desamparo y la primitividad en que vive. Siempre me pregunté: ¿bajo qué carátula podría asumirse su defensa en juicio? Ellos tienen nombres de animales, por ej. “magú pela” que significa en su dialecto zorro blanco, etc., o simplemente un nombre Mamerto, Alejandro, José Luis, etc., sin apellidos.
(Benabentos Gómez, p. 23)

El desarrollo capitalista en expansión, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, demandó acciones concretas en tres planos relacionados, la ocupación territorial –en este caso en territorio del Chaco–, la relación de los indígenas que allí vivían con el Estado y el alcance del sistema de educación pública (Artieda y Rosso, 2009). La educación escolar de los indígenas estableció una vinculación entre educación y trabajo, aunque no hubo una prioridad en la vinculación de la educación con la función política porque fueron igualmente excluidos del conjunto de los ciudadanos. Se educaban para respetar los deberes, pero careciendo de los plenos derechos de la ciudadanía.

El problema de la enseñanza, especialmente de la lengua, desvelaba al maestro, tal como lo expresa desde el inicio de sus escritos. El siguiente pasaje es la revelación de su fracaso de maestro que con hondo pesar recuerda. Una especie de obediencia debida que no pudo tramitar de otro modo. Quedó encriptado, enredado en su deber ser

de maestro, entendido como sacerdocio, sin poder accionar para lograr una fuga, una salida creativa, transgresora.

Entre los alumnos que concurrían había unos ocho indígenas maticos, alumnos recién iniciados y otros que hacía años que asistían sin resultado alguno. Yo me desesperaba porque no asimilaban la enseñanza. Los más pequeños no sabían el castellano y los más grandes hablaban muy poco y mal pronunciado. El tiempo y los asientos que necesitaba para ellos, eran necesarios a los niños blancos y su enseñanza se resentía. Yo me sentía impotente. Aun cuando las autoridades conocían este problema y lo consideraban, era menester promover un determinado porcentaje al grado inmediato superior. No me preocupaba lo que pensarían las autoridades del bajo índice de promoción, pero sí me lastimaba la imposibilidad para solucionar el problema. (Benabentos Gómez, 1978, p. 42)¹³

[13] Anexo 5: Se puede observar el patio donde se encuentra el maestro, los alumnos formados, con guardapolvo, con la mano apoyada en el corazón probablemente porque están cantando el Himno Nacional. Lo único que da idea de ruralidad es el entorno, el patio desmalezado; una escuela para la que el maestro se había preparado específicamente en su Escuela Normal de Adaptación Regional. También se aprecia otra foto del edificio escolar. De lo que sucedía durante la jornada, en cuanto a creatividad e invención del maestro y su esposa para enseñar a esos niños, organizados en un plurigrado, sólo nos quedan sus escasos testimonios. En la otra foto, Roberto y Raquel en el patio con los chicos formados en hileras perfectas. Corresponde a la Escuela de Orán donde fue trasladado el maestro como director y fue nombrada su esposa como maestra. Esto sucedió después de la experiencia en la Escuela 203.

Según las autoras, en 1890 y las primeras décadas de 1900, los indígenas chaqueños se encontraban en diferentes situaciones: había quienes sobrevivían ajenos a la influencia de la sociedad dominante, otros reclutados en tropas de líneas; indígenas encarcelados, empleados en el servicio doméstico, trabajadores temporarios de explotaciones económicas, muchos se ubicaban en los alrededores de poblaciones blancas o vivían en reducciones. Estos proyectos, las reducciones, favorecieron la proletarianización de los indígenas que contribuyó a excluirlos porque, en la base de ese pensamiento y de esa estrategia, eran requeridos sólo como mano de obra barata, en contraposición con el sostenimiento de un relato de progreso y civilización para todos.

La mirada científica de la época sustentada en el positivismo planteaba una estructura jerárquica que concebía en la cúspide al hombre civilizado, cristiano, blanco; luego se sucedían los grados inferiores ocupados por pueblos primitivos. El modelo evolucionista que se debía seguir se encontraba en la civilización occidental representada por el Estado Nación y el modo de producción capitalista; o sea que, para ingresar a la civilización, los indígenas debían educarse para el trabajo capitalista.

Al ser cazadores recolectores, dicen las autoras antes citadas, muchos de ellos, entre los que se encontraban los llamados maticos, no necesitaban trabajar. Su nomadismo era un problema para trabajos forestales o en los ingenios azucareros que requerían de un obrero asentado y controlable, pero a la vez eran los más adaptados al clima y el tipo de tarea que se requería.

En una primera etapa los indígenas serían trabajadores individuales que venderían su producción en la administración

de la reducción con el objeto de experimentar ser trabajadores iguales al cristiano. El paso siguiente sería la vida verdadera de hombre libre adulto. Llegado a este punto, obtendrían definitivamente la propiedad de las tierras. Todo sería con fines pedagógicos. La posesión de la tierra generaría la idea de propiedad privada y de familia que estimularía el individualismo y los convertiría en sujetos higiénicos.

La primera preocupación del maestro debía ser la enseñanza del idioma nacional, ya que se pensaba que, una vez conseguido su dominio, la educación del niño adelantaría con rapidez. El idioma originario no se usaría ni siquiera como fuente para la castellanización porque significaba la barbarie. La educación de los niños indígenas debía servir para convertirlos en trabajadores.

Sintetizando, en un período de fundamental importancia para la constitución del Estado nacional, el indígena no era visualizado por los grupos de poder como integrante del colectivo nacional. Era su contraparte, aquello que el colectivo no debía ser, no quería ser. De este modo, el plan era educar a la infancia indígena como fuerza de trabajo de las explotaciones económicas de la región y no educar para abrir las mismas perspectivas y posibilidades que se destinaban a la población blanca.

Las propuestas analizadas por las autoras citadas eran proyectos de funcionarios del Estado e integrantes del “nosotros nacional” en construcción, que se encontraban frente a un sujeto opuesto a lo que se concebía como necesario, un sujeto que había que transformar en trabajador funcional al capitalismo en construcción y que era diametralmente diferente, con otra cosmovisión, otros hábitos, otro modo de relacionarse y de habitar el mundo,

con familias extensas que no producían para el beneficio individual, sino comunitario, con predominio de la lengua oral y de idioma distinto al castellano. Esa alteridad radical se entendía como obstáculo que había que eliminar o transformar y para eso se necesitaba de una pedagogía orientada al trabajo; había que captarlo, e imponer a través del sostenimiento y construcción de hábitos para el trabajo, una subjetividad acorde con la imposición del orden capitalista en formación.

La educación escolar de los indígenas estableció una vinculación entre educación y trabajo, aunque no hubo una prioridad en la vinculación de la educación con la función política porque fueron igualmente excluidos del conjunto de los ciudadanos. Se educaban para respetar los deberes, pero careciendo de los plenos derechos de la ciudadanía.

A pesar de las explicaciones acerca de las situaciones de explotación económica, asunto que investigan tanto los antropólogos como los historiadores, desde la perspectiva pedagógica, es ineludible reflexionar sobre la imposibilidad de una educación como transmisión de un corpus cultural que se impone arbitrariamente a través de la violencia física o simbólica, como hegemónico y absoluto.

Al otro día de marcharse debí hacer una visita a un alumno que había enfermado de cuidado, pero a poco de andar me encontré con que la senda estaba obstruida por ramas y palos que parecía que no hacía mucho tiempo habían sido colocados. Di varios rodeos y pude llegar, pregunté la causa y me dijeron, deben ser los indios que como hay peste no quieren que los siga y van cerrándole la huella. Esto da una idea de la falta de evolución mental, pero se explica por el total ostracismo espiritual en que viven.

(Benabentos Gómez, 1978, p. 51)

El maestro se interna en el corazón de su propio país, aunque en una situación de radical extranjería. Hay muchos países posibles y variados modos de ser extraños.

Una y otra vez a lo largo de la escritura, la naturaleza insondable irrumpe y se vuelve inquietante. Considerar que lo insondable, inentendible, remoto, es la gente con la que va a “hacer patria”, lo ubica en una complejidad paradójica muy interesante de desentrañar. Ante la negación y el encubrimiento de la indiferencia de este mundo inhumano hay esfuerzos por inventar y crear modos de sobrevivir, no sólo con respuestas materiales, sino también simbólicas; a su vez ese bagaje cultural encubre al mismo tiempo, el hecho de que las únicas formas de vida del mundo en que, en determinadas circunstancias, podrían no ser indiferentes al destino de los seres humanos son otros seres humanos. “Solamente de ellos podemos esperar simpatía, el calor de los sentimientos y ayuda en las dificultades de la vida en este mundo desnudo e indiferente” (Eliás, 1985, p. 18). Nada más aterrador que estar solo en medio de la naturaleza, sin

otro humano. Con Elías, se manifiesta la inconveniente actitud de encubrir la indiferencia de este mundo inhumano, de esta naturaleza implacable que la humanidad siempre ha querido dominar.

En uno de los pasajes de su libro, Benabentos Gómez describe con detalles las consecuencias de la sequía sufrida durante el año lectivo 1946.

Hacia agosto de ese año comenzó a hacer mucho calor y viento disminuyendo las aguas del madrejón¹⁴ que les proveía del vital elemento. En el mes de septiembre los primeros síntomas de la sequía se evidenciaron en la despoblación de la zona ya que las comunidades se retiraron hacia la costa del Bermejo a vivir con parientes o en casas precariamente construidas para la ocasión. Ellos, grandes conocedores del tiempo dijeron que venía la sequía.

Antes que ellos se fueran nos pusimos en la tarea de hacer un cerco alto de tusca y algarrobo para proteger el madrejón y evitar que los animales entraran al mismo. Esto prolongó por un tiempo más nuestros recursos, pero el agua se fue ganando hacia el medio de la laguna y empezaron a quedar grandes zonas de barro. Una mañana vimos con asombro que los yacarés grandes y sus crías salían del madrejón y se dirigían hacia el río con gran sentido de la orientación. La luna brillaba alto en la selva. El espectáculo que vimos era aterrador.

[14] Especie de laguna donde viven los yacarés, van a tomar agua otros animales y sirve de fuente de agua potable para la población que vive en el lugar.

Los animales caballares y vacunos la mayoría indómitos, en su desesperación, habían roto el cerco y se fueron empantanando a medida que quisieron avanzar hasta el centro de la laguna. Eran cabezas, lomos, colas en una fantasmagórica visión que en movimientos lentos parecían avanzar hacia el abismo. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 60-61)

Muchas otras dificultades se narran en el libro, aunque quizás la anterior sea la más impactante por el hecho en sí mismo y por el modo en que está descrito, con la suficiente sutileza y detalle que evidencia cómo fue vivido por quienes estaban allí. En medio de esas condiciones climáticas, sin recursos, sin alumnos, el maestro y su esposa, que estaba embarazada de su primer hijo, se encontraban en estado de desesperación. Habían comunicado su situación a la Inspección Seccional de Salta, dependencia jurisdiccional de la Inspección Seccional de Escuelas Láinez, pero las comunicaciones estaban interrumpidas porque, según el relato, nadie iba al ferrocarril más cercano; por lo tanto, el maestro no contaba con instrucciones precisas ni con ayuda estatal. A veces, algunos niños les acercaban botellas con agua y con eso subsistían. Es notable cómo en su relación con la norma y con lo que usualmente se denomina *Línea jerárquica* esperaba la orden, a riesgo de su propia vida.

Pero esa providencia que nunca nos abandonó hizo que acertara a pasar por la escuela una “jardinera”, especie de carro liviano con ruedas grandes, que compraba cueros y productos de la región. Sin siquiera pensarlo subimos a ella.

¿Hacia dónde iba? Con seguridad que a algún destino mejor que el nuestro. Mi esposa estaba encinta, para enero nacería nuestro hijo y la jardinera era un poco la mano de Dios tendida. Sobre pozos y troncos, sobre huellas resacas y polvorientas, caminamos todo el día, el sol abrazaba, las chicharras anunciaban más calor y por fin el riel. Emprendimos viaje a Salta, pero al llegar en la Seccional se nos informó que mi correspondencia había sido contestada, que el digesto no preveía estos casos, que yo debía continuar en el mismo sitio. ¿Para qué? Sólo el absurdo podía retenerme en ese lugar al que no sería útil para nada y sí con riesgo cierto de perder la vida y en mi caso al hijo que esperaba. Entonces resolví ofrecer mis servicios para cubrir el tiempo que faltaba de clases. La respuesta fue negativa aun cuando yo estaba dispuesto a ir a cualquier sitio de la provincia, que los hay tantos y peor que el que yo estaba. El digesto, esa telaraña nacida en la Capital Federal con absoluto desconocimiento del país, fue otra vez la red en que estaba preso. Pedí licencia por lo que faltaba de clases y me fui a mi Pueblo de Jáchal con el alma contrita y ese panorama de tragedia metido en mí y sin saber qué pasaría en el futuro. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 61-62)

El impactante Impenetrable se le aparece al maestro como una tensión entre lo sublime del paisaje y lo peligroso de las muchas acechanzas que un inexperto visitante podía encontrar al aventurarse solo en ese territorio. Relata que un día, ante la extrema necesidad de llegar a

Pluma del Pato para recoger la correspondencia que le permitiera tener noticias de su familia, se internó en el monte y vivió así una aventura de profunda experiencia con la naturaleza como único escenario desplegado ante su soledad humana más absoluta. Por momentos el terror lo embargó, aunque logró llegar a destino. Esa aventura fue valorada con un reconocimiento tácito de toda la comunidad por la valentía que eso significaba. Con el título *Audacia de maestro*, narra ese episodio:

Hacía casi veinticinco días que había llegado a La Paz y una gran inquietud me desvelaba por las noches. No tenía problemas en la escuela, la concurrencia de niños había aumentado, pero no recibía desde que salí noticias de mi casa, de mi novia. Cierta día me levanté resuelto a viajar, si no había otra solución, hasta la estación del ferrocarril de Pluma del Pato, pero me encontré con el problema de que no se conseguía “montado” y menos quien me sirviera de guía, que debía llevar, pues me habían advertido que el monte, cuando uno se desorienta, todos los palos son iguales. No obstante, esa prevención, mi angustia era superior al riesgo y conseguí del dueño de casa que me prestara “su” mula. Era un animal muy marchador y conocedor del monte. Así fue como a la madrugada de un sábado emprendí el viaje enloquecido de ansiedad. Yo solía andar por las quebradas y guiarme por las estrellas, pero en la selva uno va como por un gran túnel verde y el cielo siempre está enramado. Larga era la jornada, yo tenía mis temores. El camino apenas lo había transitado una vez. Algunos poblados

me orientaban: Chañar Solo, Pablo Viejo, etc., eran un poco las referencias... Había hecho un kilómetro más o menos cuando se empezó a enramar y a estrecharse bastante. Yo había ensillado con guardamontes de manera que las ramas no dañaran mi ropa. Me había dado cuenta de que andaba extraviado, pero resolví seguir. Al doblar un recodo de la senda lo confirmé: una gran sábana verde cortaba la senda y en esa enorme laguna cubierta de plantas acuáticas y musgos, no menos de un centenar de aves blancas de gran tamaño poblaban la laguna. En la zona esta ave se la conoce con el nombre de “yulo” y se alimenta exclusivamente de pescado. Mi presencia las asustó y algunas intentaron el vuelo. Pesadamente pasaron junto a copa de los árboles y empezaron a describir grandes círculos hasta parecer pequeños puntos blancos en el espacio. Si no hubiese sido por el temor y la angustia que me dominaba, creo que hubiérame quedado un rato a gozar de este inusitado e intempestivo panorama. La selva tiene aprisionada en sus entrañas vegetales un mundo de belleza que el ojo humano quizás nunca pueda atesorar. Di la vuelta y seguí mi propia huella buscando la bifurcación de la senda que era el lugar donde había dejado mi propio rumbo. No me fue fácil encontrarla y de allí en más seguí sin inconvenientes. Pero a pesar de todo, cuando se tendió la noche, con sus rumores, sus quejidos, el vuelo de los inmensos búhos, el zorro que rondaba mi marcha y todo ese misterio de la oscuridad, volví a sentir temor. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 29-30)

Y de regreso a la escuela vuelve a experimentar la soledad ante la inmensidad del monte acechante como travesía que lo ubica en otro nivel de prestigio ante la comunidad. Como expresa Serrano (2011), Descartes, en su filosofía, afirma haber armado un artificio capaz de someter a la naturaleza y ponerla al servicio de los hombres para acumular indefinidamente lo que él llama conocimiento. Así la naturaleza no es una realidad en la que se está y de la que se forma parte, sino una especie de recurso sometido al deseo. No se trata de que efectivamente no existan los elementos naturales, el mundo animal, el mundo mineral y vegetal, sino que el modo de relacionarse se ha alterado para siempre. Si Spinoza fue despreciado, lo fue precisamente por su concepción de la divinidad, su particular concepción sobre la naturaleza. Ese panteísmo supone una consideración de la naturaleza diferente a la que plantea Descartes porque la identifica con la divinidad. “La noción misma de lo natural como totalidad e identificada con Dios contenía en su interior una noción estética” (Serrano, 2011, p. 67). En la *Ética*, especialmente en el Libro V, la felicidad y la virtud se entienden en conexión con lo natural no sometido a la acción sino conteniendo cualquier acción y a la vez entendido como limitante de la acción como marco. Uno y todo al mismo tiempo. Recuperar lo natural como lo hizo Spinoza en su momento, significaba enfrentar la norma, por eso fue denostado al punto de su excomunión y sometimiento al ostracismo. Luego, cuando fue recuperada por los círculos intelectuales, ya se había consolidado una forma de entender el mundo en el marco de la Revolución Industrial, en todos los aspectos de la vida. La educación que no podía ser ajena a estas concepciones donde la naturaleza desaparece frente a la omnipotencia humana como potencia de

superación de los límites que impone lo natural, procuraba educar para el progreso técnico científico de la sociedad moderna. En un apartado de mi tesis se analizan las ideas y propuestas positivistas del inicio de la educación pública en el país. La formación del maestro Benabentos Gómez estaba inscripta en esa lógica. Pero a pesar de esa actitud omnipotente, del ideal de una vida feliz, sin limitaciones, se choca indefectiblemente con los afectos dolorosos y tristes de la vida en su finitud irreparable.¹⁵

[15] En su ensayo *La herida de Spinoza*, Vicente Serrano trabaja en torno a un libro escrito por Antonio Damasio llamado *En busca de Spinoza*, donde pretende dar cuenta de las coincidencias entre esa filosofía y sus hallazgos dentro del campo de la neurobiología; sin embargo manifiesta una perplejidad, porque donde Damasio plantea la necesidad de un espíritu combativo ante la certeza de nuestra decrepitud y finitud, aparece en Spinoza, “una tranquila certeza” que los humanos no logramos entender ni asumir. Conatus, desarrollado en mi tesis tendencia a perseverar en el ser (desarrollado en mi tesis) y “tranquila certeza” (expresada por Damasio), son inseparables en Spinoza (Serrano, 2011, p. 77).

*Vi enterrar sus muertos. Maravillosos alfareros sin mercados
ni posibilidades de desarrollar sus habilidades manuales
hacen grandes botijas de barro cocido. Allí con la columna
fracturada y doblado ponen el cuerpo del infortunado y lo
llevan hasta el lugar más recóndito de la selva. Con algunas
provisiones y la infaltable porción de coca se ata su urna
mortuoria en el palo más alto del monte para su viaje final.
Será tremendamente difícil, casi imposible, penetrar en ese
mundo de su viaje definitivo.*
(Benabentos Gómez, p. 50)

El giro ontológico representa una ruptura, pretende disolver las certezas que forjó la modernidad sobre la naturaleza, al juzgarlas reduccionistas, etnocéntricas y, hasta cierto punto, ingenuas. Por siglos, el pensamiento occidental sostuvo una percepción de la naturaleza desde un encuadre antropocéntrico y racionalista, en el cual esta debía ser dominada para satisfacer las necesidades humanas. En la línea de una filosofía hegemónica, racionalista y positivista, este proceso, que ha influenciado también a la pedagogía, transforma el mundo en algo objetivo, mensurable, clasificable y objetivable, base del modelo capitalista.

Algunos interrogantes afloran al desestabilizarse la certeza binaria de la relación moderna entre naturaleza y cultura: ¿Qué tipo de realidades emergen cuando se quiebra la dicotomía naturaleza-cultura? ¿Qué dicen esos mundos posibles acerca de las relaciones que los humanos pueden establecer con no-humanos? ¿Y acerca del conocimiento mismo? Estas son algunas de las preguntas

que Philippe Descola y Eduardo Viveiros de Castro intentan responder cada uno en su obra.

En esta línea, Despret (2021) retoma los conceptos del giro ontológico para trabajar sobre la relación que los vivos y los muertos entran entre sí. Plantea que la muerte como “una apertura hacia la nada... se impuso desde el positivismo de Comte, reforzada en Europa a finales del siglo XIX por el compromiso de los médicos e higienistas con las luchas políticas en contra de la iglesia” (p. 15). Los vivos son los que quedan y los muertos, tal como sugiere la lectura de Despret, *quienes no parten del todo*. De ese modo, pareciera abrirse un mundo habitado por esos modos de existencia distintos, con quienes uno se comunica, de quienes recibe señales, consuelo, sentimiento de presencia, apariciones en sueños como sucede en el relato del maestro cuando su madre que ha fallecido se presenta para despedirse. Para explicarlo, la autora recurre a Souriau y recupera la idea de instauración como condición para cualquier existencia. Esa instauración es un trabajo que permite seguir existiendo de un modo diferente. Llevar a un ser a la existencia implica una responsabilidad, un riesgo, se trata de dar lugar a un pedido que inaugura una transformación capaz de establecer cierta existencia, un *plus de existencia*, dice Despret. La realidad de los muertos no es igual a la de las cosas, los fenómenos, los personajes de ficción o los virtuales a la espera de su oportunidad de existir plenamente, pero son una existencia cuya potencia de actuar produce afectaciones en el *hacer actuar* a los vivos. Esta multiplicidad de modos de existencia parece sorprendente, pero no lo es para otras cosmologías, tal como lo expresa Descola (2016) en un breve texto de entrevista en el que explica que, para los Achuar de la Amazonia ecuatoriana, decir

que los animales y las plantas son seres de la naturaleza, carece totalmente de sentido, porque para ellos, esos seres son personas con sentimientos, deseos, instituciones, que como cualquier otro existente, son parte de la naturaleza.

También y en consonancia con lo anterior, en un plano filosófico y antropológico, Viveiros de Castro (2010) elabora la noción de *perspectivismo multinatural* para dar cuenta de una actitud y una interpretación acerca del modo en que humanos, animales y espíritus se relacionan y se ven a sí mismos. Se trata de una concepción según la cual el mundo está compuesto por una multiplicidad de puntos de vista; todos los existentes son centros de intencionalidad, que aprehenden a los otros existentes según sus respectivas características y capacidades. A unos y otros sus sensibilidades les permiten entrar en esos diálogos con otras perspectivas y derivar de ellos las estrategias de colaboración y aprovechamiento mutuo que los vinculan, para mantener relaciones de respeto basadas en la reciprocidad y el intercambio, o bien, para sacarse provecho a través de prácticas predatorias. De allí que no se trata de un mundo perfecto y ordenado, sino de uno en el que las relaciones entre seres humanos y no humanos, en cierta forma como lucha de poder, exigen pautas y precauciones. En este contexto, los chamanes son verdaderos traductores que interpretan los lenguajes propios de esos mundos diferentes en un trabajo político que permite entender y comunicarse con esos habitantes de otros mundos. En la narrativa del maestro aparecen algunos pasajes que dan cuenta de la relación que los Wichí entablaban con la naturaleza y el modo de atender a ciertos desequilibrios como la enfermedad, con la intermediación de los chamanes.

Un factor que produce muchas víctimas son los ofidios y una araña de pequeño tamaño llamada la mico-mico, cuya picadura paraliza los músculos pectorales y se muere por asfixia. No dan resultado los sistemas de cura.

Cierta vez un indiecito lanzó una flecha en pos de la caza de un conejo del monte, hiriéndolo en el lomo; el animalito arrastrándose consiguió penetrar en una vizcachera, el indio pretendió asirlo, pero una enorme yarará que estaba adentro mordió su mano derecha. Rápidamente echó tabaco a su boca, sacó el machete, cortó la piel en varias partes succionándose. No pudo evitar que el mortal líquido entrara en su torrente sanguíneo, aunque en menor medida; pero el indio es parte de la naturaleza indómita del trópico y por un tiempo luchó entre la vida y la muerte. Llevado a la toltería presencié un espectáculo que en mi memoria quedará indemne a pesar del decurso de los años.

Estaqueado de pies y manos con el pecho convulsionado por el latir presuroso de su corazón, el pobre admitía con resignación y quizás con alguna esperanza aquella salvaje y milenaria ceremonia. Tomados de la mano y entrelazados con las manos detrás de la cintura formando una inmensa rueda, los matacos echaban su cuerpo hacia adelante y atrás mientras danzaban con su monótono ritmo. Daban un grito cuando su cuerpo se inclinaba hacia atrás y un resoplido cuando lo hacían hacia adelante, mientras un indio viejo sentado al lado del enfermo, con el mismo compás inclinaba y levantaba la cabeza mientras succionaba la herida.

Logró restablecerse en parte. Su rostro mudó casi toda la piel, sus labios se agrietaron, en su cuerpo aparecieron grandes manchas, su brazo derecho se descarnó y a los pocos meses se fue para siempre una noche en que la naturaleza rugía furiosa y el cielo vomitaba fuego y agua mientras los cardones eran abatidos por los rayos. Tristeza en la raza y emocionado recuerdo de aquel episodio. (Benabentos Gómez, 1978, pp. 50-51)

A su vez Gordillo (2016) plantea que en el Gran Chaco se produjeron importantes transformaciones en la organización y práctica socioeconómica de los grupos indígenas a partir de la expansión del capitalismo. La conquista militar y el avance del capital agropecuario provocaron la desestructuración del modo de producción cazador recolector y su transformación en una forma doméstica de producción supeditada a la dinámica del capitalismo. Los indígenas fueron expropiados de sus territorios y confinados a reducciones donde no fue posible continuar con las actividades sistemáticas de caza, pesca y recolección en el Chaco centro occidental, oeste de Formosa, noreste de Salta. En esta región, la expansión del capital no implicó una ocupación territorial directa, sino el reclutamiento de indígenas como mano de obra en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy y luego en las fincas salteñas y colonias algodonerías del Chaco. El accionar de los chamanes no es un modelo abstracto, sino acciones en circunstancias concretas. Algunos etnógrafos del Gran Chaco han presentado a los chamanes como curadores o causantes de enfermedades que obtienen su poder de espíritus compañeros o directamente a través de otros chamanes.

Pero también hay otras formas de entender su accionar que tiene que ver con el poder, con las dimensiones sociales y políticas de ese poder y el significado que la gente asocia a esas prácticas. En el Gran Chaco, la práctica de los chamanes durante muchos siglos estuvo relacionada con acciones de liderazgo y formas violentas de confrontación con los invasores. Otra línea abordada por Gordillo es la de los chamanes como profetas. En un contexto de derrota militar, despojo territorial y explotación laboral varios grupos indígenas desarrollaron expectativas de recuperar el control de sus tierras y vivir en un estado de abundancia. Entonces surgieron los movimientos con componentes mesiánicos y milenaristas y los chamanes se constituyeron como líderes carismáticos predicadores y profetas de los movimientos.

Según el autor, el chamanismo es una manera de actuar que implica un modo de conocer. Ese modo es diametralmente opuesto a la epistemología objetivista que la modernidad occidental propone. Para esta última, conocer es objetivar, o sea, des subjetivar. Los sujetos, igual que los objetos, son vistos como resultados de procesos de objetivación: el sujeto se constituye o se reconoce a sí mismo en los objetos que produce, y se conoce objetivamente cuando logra verse desde afuera de sí mismo. El chamanismo amerindio se guía por el ideal inverso: conocer es personificar, tomar el punto de vista de lo que es preciso conocer. Es un arte político porque la buena interpretación chamánica es la que logra ver cada acontecimiento como una *acción*, una expresión de estados intencionales de un agente cualquiera (Viveiros de Castro, 2010). Por consiguiente, el chamanismo, como acción política, produce efectos en el vivir de los sujetos involucrados.

Un mundo poblado por seres con intencionalidad configura un campo de análisis particularmente denso que no se puede soslayar. Allí se puede explorar la complejidad de lo que representa el mundo natural. Como argumenta Viveiros de Castro (2010) el asunto no es de taxonomía –qué animales, vegetales u otros no-humanos como los ríos o los cerros, poseen esas cualidades perspectivistas que los hacen expresión análoga de los humanos– sino de

Potencialidad ontológica, es decir, las cualidades que tienen los no-humanos para adquirir el tipo de “personidad y perspectividad” que les permiten franquear indiscriminadamente las ya porosas fronteras entre los mundos de lo humano y no-humano, lo cultural y natural, lo constituido y lo dado. (p. 37)

Y que nos da la pauta para pensar, desde una postura spinozista, la pregunta por lo que puede un cuerpo. Viveiros de Castro se niega a ver en el perspectivismo simplemente un modo de clasificación que deja en entredicho el dualismo naturaleza-cultura, porque incluso considera que esta oposición sigue estando presente en muchas cosmologías amerindias. De allí que el antropólogo brasileño decida adoptar el concepto multinaturalismo para dar cuenta del carácter epistemológicamente perturbador del perspectivismo que emerge en oposición a la cosmología multicultural occidental. La sensibilidad ontológica que da pie al multinaturalismo implica también un cambio de acento epistemológico: es el cuerpo y no la mente o el alma la condición para el conocimiento del mundo. A partir de allí se rastrean cambios de mayor densidad: las diferencias que

existen entre distintas sociedades, tanto humanas como no-humanas, dependen del mundo que efectivamente puede ser conocido, o sea cómo se percibe ese mundo, más que de las representaciones que se crean de la realidad. Desde ese posicionamiento, a la noción de una sola y única naturaleza, se superpone la de múltiples naturalezas o múltiples mundos. De alguna manera, el alcance del perspectivismo de Viveiros de Castro pretende poner en cuestión la epistemología moderna accidental y configurarse como “una teoría-práctica de permanente descolonización del pensamiento” (Viveiros de Castro, 2010, p. 17).

El punto de vista está en el cuerpo y de esa manera se invierte la premisa racionalista que ha signado el pensamiento moderno. Por eso el autor dice que “el perspectivismo es un multinaturalismo, porque una perspectiva no es una representación” (p. 53). Esta preponderancia del cuerpo, del existir, del *estar siendo* si pensamos en Kush (2012), es una premisa que remite al centro del llamado “giro ontológico” como postura capaz de interpelar la dicotomía moderna y la supremacía de lo racional. Supremacía de la razón que, siguiendo al ya citado Descola, significó para occidente el enorme avance científico y tecnológico del que fue capaz y del que se goza, a condición de objetivar, o sea, de separar y separarse del objeto estudiado, y a riesgo de la intervención depredadora de la naturaleza que, para esta concepción, es otra entidad, distinta al sujeto humano cognoscente.

Desde esta otra perspectiva, ser capaz de ocupar un punto de vista es sin duda una potencia del alma, y los no-humanos son sujetos en la medida en que tienen (o son) un espíritu; pero la diferencia entre múltiples puntos de vista y un punto de vista, no está en el alma, está dada

por la especificidad de los cuerpos. Los animales ven cosas diferentes de las que ven los seres humanos, porque sus cuerpos son diferentes.

Entonces, tal como explica el autor, el punto de vista amerindio dispone que es humano todo ser que ocupe la posición de sujeto cosmológico; todo existente puede ser pensado como pensante (existe, luego piensa). En esta perspectiva o perspectivismo múltiple se impone la necesidad de una traducción perspectivista, que es una de las principales tareas de los chamanes.

Hay una ausencia de conceptualización racional en el pensamiento indígena, tal como el estatuto racional occidental admite y exige. Pero esa ausencia puede ser considerada positivamente desde cierto punto de vista que propone el giro ontológico, como una desalienación existencial de los pueblos amerindios. En la posibilidad de una etnografía, también el maestro Benabentos Gómez se interesó por las costumbres de los Wichí y las describió en algunos pasajes aludiendo, con preocupación, a esa irracionalidad, entendiéndola como una falta o una falla que había que reparar con educación; esa era su misión. Sin embargo, desde todo este desarrollo teórico, se comprende que, para esos habitantes del Impenetrable, esa podía no ser una carencia, sino la manifestación de un estado de no-separabilidad del conocer y el actuar, del pensar y el sentir.

Voy a relatar algunos episodios que nos van a acercar más al conocimiento del indio. La presencia de la mujer india siempre me inspiró una especie de congoja. Su medio cuerpo casi desnudo, su silueta desgarbada, su mirar ausente, sus pies descalzos, alguna tela ceñida en la parte inferior de su cuerpo

denotaban su esmirriada figura. Su pequeño hijo colgada de su cuello sobre su pecho pendía como una prolongación de la vida haciéndose mugrón en los senos calientes. Esa enredadera amamantada en sangre era la única esperanza de que la raza se prolongara dentro de un destino incierto.¹⁶

Debajo de corpulentos árboles instalan sus “casas” o huetes como ellos las llaman. Estas no son más que una suerte de palos arqueados por sus extremos y en cuya parte superior les echan simbol, una especie de paja que crece cerca de los madrejones o ríos. Estas serán su albergue total, allí vivirán en absoluta promiscuidad, en ese ambiente crecerá su destino borrascoso. El clima cálido les permitirá vivir sin camas ni abrigo. Además, unas cuantas colchas raídas daban en pago de magros jornales, algunos cueros y su propia ropa le servirán de protección. (Benabentos Gómez, 1978, p. 49)

Si la antropología compara para traducir y si traducir es traicionar, transformar, “la buena traducción es la que consigue hacer que los conceptos extraños deformen y subviertan el dispositivo conceptual del traductor...” (Viveiros de Castro, 2013, p. 72). La dificultad comunicativa en que los interlocutores no hablan de la misma cosa, y lo ignoran, es una situación perfectamente aplicable a la relación entre el maestro y los miembros de la comunidad wichí; dificultad lingüística que se asocia a otras tales como ignorancia del contexto, ingenuidad, pretensión de imponer la propia

[16] Anexo N°6: En su estadía de casi cinco años en la escuela, el maestro pudo registrar fotográficamente algunas instantáneas de mujeres wichí que evidencian aspectos de la vida de la comunidad.

lógica. Esto último, es muy esperable en la intención pedagógica de un maestro normalista que carga con la misión de educar que es sinónimo de civilizar.

Para Viveiros de Castro (2013), lejos de ser una patología, el equívoco es una dimensión constitutiva del proyecto de traducción cultural propio de la disciplina, ya que traducir es instalarse en el espacio del equívoco y habitarlo. La posibilidad de amplificar un borde entre lenguas distintas, y convertirlo en espacio para potenciarlo, ese es el procedimiento que permite el trabajo de traducción. “Traducir es presumir que hay, desde siempre y para siempre, un equívoco; es comunicar por la diferencia...” (p. 76).

Entonces, la cuestión no consiste en saber quién está equivocado o en saber quién engaña a quién. El equívoco no es un error, ni una confusión, ni una falsedad, sino el fundamento mismo de la relación que lo implica, y que es siempre una relación con la exterioridad, con el otro. Esa divergencia, puede darse en la comunicación entre distintas lenguas y también en la relación entre hablantes de una misma lengua.

Son importantes las preguntas con relación al tipo de política que es necesaria cuando están en juego conjuntos heterogéneos de seres que rebasan categorías aparentemente estables como humanos/no-humanos, animado/inanimado o naturaleza/cultura. ¿Qué exigencias éticas están asociadas a este posicionamiento de lo político? Al examinar la forma en que diferentes movimientos andinos han venido incorporando actores no humanos en el plano de la discusión política (cerros y montañas, lagunas, la Pachamama), la dicotomía naturaleza-cultura continúa teniendo tal poder que las demandas por reconocer la conciencia y sensibilidad de esos otros seres que pueblan los Andes, las

selvas y otros tantos universos indígenas, pueden hacerse legítimas solamente cuando pasan a través del lenguaje de la política, con garantes que aseguren que esos derechos se cumplan. Esta política pluriversal allanaría el camino para que se acepte la naturaleza como una multiplicidad de mundos en los que seres no humanos, provistos de agencia, personalidad e intencionalidad, puedan ser reconocidos como legítimos actores y sujetos de derechos con leyes que los protejan. Tarea urgente en este tiempo desquiciado.

El fin de año escolar había llegado, la resolución de no volver estaba firme. Preparé pues la última fiesta de fin de año.

Reuní a alumnos, exalumnos, padres y cooperadores y les anuncié mi alejamiento. Vi rostros curtidos con lágrimas rodando por sus mejillas. “Mis niños” rondaban permanentemente a mi lado como no queriendo alejarse y como un pájaro herido en el aire la última campanada.

(Benabentos Gómez, p. 79)

Sobreviene, a veces, una especie de atormentado presentir, una tristeza sutil, anticipada. Apenas iniciada la lectura del libro del maestro, esa desazón se evidencia, fracaso pedagógico, tragedia de una injusticia que no encuentra su redención. Los niños wichí no aprendieron castellano y es eso casi a lo único que el maestro hace referencia; parece ser que esa imposibilidad abarca la totalidad de la enseñanza y el aprendizaje. Aprendieron otros saberes y quizás también el castellano, aunque de una manera que no era la que se esperaba.

Algo acerca (Souriau, 2017) para entender. En la obra por hacer, la del maestro en su escuela y la mía en este ensayo, la esfinge no perdona. Todo está siempre al borde de desmoronarse. Y también, todos los virtuales a la espera o al acecho para ser concretados. Hay una responsabilidad en la fuerza instaurativa de todo lo que existe, dice Souriau, una conmoción en toda obra que siempre está en peligro, amenazando con derrumbarse; una implicación con la obra por hacer, con los textos leídos, con las historias recuperadas y narradas otra vez. Una implicación

y un compromiso que no es meramente intelectual, sino que se enlaza con la sensibilidad y da cuenta de todo lo inacabado del mundo, de todo lo que aún se debe concretar, de todas las injusticias que esperan ser conjuradas. Una vibración que aguarda su mayor intensidad, todo lo que, otros que vendrán podrán cavar más profundamente, asegura Bergson (2012). Así aparece un bosquejo que se dibuja para cartografiar el recorrido que falta transitar.

Usualmente se advierte separado algo que en verdad puede manifestarse junto; muchas muertes posibles a lo largo de una vida, o la posibilidad paradójica de la vida y la muerte juntas, morimos y vivimos al mismo tiempo. Para Spinoza, Dios es la composición de relaciones *ad infinitum*; es sin duda una definición de la naturaleza con los seres humanos que, formando parte de esa naturaleza cambiante, indiferente y despiadada, no dejamos de componernos y descomponernos en relaciones con otros, humanos, animales, cosas, espíritus y entes de diversos modos de existencia.

Cuando el joven maestro Roberto Benabentos Gómez llegó a su destino remoto, se encontró en medio de un espacio de extranjería, afectado por un entorno desconocido y fascinante. Su bagaje era una formación recibida en la Escuela Normal de Adaptación Regional de su ciudad natal que le indicaba claramente una misión educadora centrada en la enseñanza del castellano. Por eso fue relevante rastrear la creación de ese tipo de escuelas normales en el marco de las discusiones inaugurales del sistema unificado de instrucción pública; como así también las ideas de su admirado Sarmiento, a quien los salvajes le repugnaban y tenía la convicción de que la solución para el progreso y la construcción de la nación era exterminarlos.

No era el único que pensaba de esa manera, esa era la visión ilustrada y europea que consideraba a los denominados *salvajes* como una traba para el desarrollo de las fuerzas productivas; aclaraciones necesarias que no operan como disculpas, sino como contexto del análisis. Por otro lado, lo mismo pensaba de los gauchos y posteriormente fueron despreciados también los inmigrantes que no coincidían con lo más culto y granado de la población europea que se esperaba recibir. Al mismo tiempo, Sarmiento impulsó la educación masiva y las comunicaciones trayendo el progreso para beneficio de la población. Sería un error de análisis histórico no tener en cuenta toda su controvertida figura, su pensamiento y su accionar.

Cualquiera fuera la posición que adoptaran los maestros, la interpelación de los problemas comunitarios era ineludible por eso las consideraciones no pueden limitarse a temas pedagógicos solamente porque su labor excedía los límites de lo escolar. Había maestros que creían en la causa de *hacer patria, de argentinizar, civilizar*, y que tal vez, resignificaran la imagen de apostolado en la que se habían formado, como explícitamente lo manifiesta Benabentos Gómez en su narrativa. Sensibilizado y conmovido por las condiciones de vida de la comunidad wichí, actuó en consecuencia, alejándose de alguna manera del Padre del aula. El maestro y otros maestros de la zona, lograron transformar el apostolado en una tarea potente que les permitió también superar las condiciones desfavorables de trabajo y ejercer la crítica al sistema, justamente porque su accionar no significaba la aceptación absoluta de las reglas que normativizaban el sistema en toda la línea jerárquica, con sus traducciones, hasta llegar a los recónditos espacios rurales, a veces insondables, donde las escuelas estaban

emplazadas, sino que demandaban reivindicaciones por mejores condiciones de trabajo. Los pasajes narrativos del maestro Benabentos así lo corroboran.

El problema reside en la identificación privilegiada de la facultad de pensar, de interpretar la experiencia desde un lugar de superación, desde una verdad única. Por eso, se evitó someter el relato del maestro al *sistema del juicio* como resguardo de la lectura de su narrativa para entenderlo, en su formación normalista y positivista, en su asombro y su crítica. El maestro subió a la tarima en su escuela rural en medio del monte, desde allí se sostuvo. En muchos pasajes se lee su intento cercano a entender a ese otro en su diferencia; ese otro todo, humanos y paisaje. Intentó acercarse al particular modo de decir y de sentir de esos otros humanos y al modo de manifestarse de esa naturaleza inabordable. Se sintió conmovido cuando logró bajarse de la tarima y dejarse afectar, entonces vivió una experiencia pedagógica y sobre eso escribe a pesar de reconocer que no logró enseñarles el castellano.

El maestro detentaba su propia certeza, una verdad universal “educar al soberano era civilizar”. Pero hay una imposibilidad de verdad. Un agujero que permite reinventar, un escollo, una posibilidad. La dificultad de la enseñanza, especialmente de la lengua, desvelaba al maestro, tal como lo expresa desde el inicio de su narrativa, es la revelación de su fracaso de maestro que con hondo pesar recuerda. Una cierta obediencia debida que no pudo tramitar de otro modo. Quedó encriptado, enredado en su deber ser de maestro, entendido como sacerdocio, sin poder dudar de su certeza, ni accionar para lograr una fuga, una salida creativa, transgresora. Tal como plantea Frigerio (2019) se trata de un *cerco cognitivo*.

¿En qué medida lo que se sabe obtura la posibilidad de conocer lo no conocido? Se inaugura así una reflexión y una experiencia de pasajes entre diferentes sitios, atravesando traducciones, pasadizos y fronteras que se imaginan, pero no se constatan. Ese fue el desafío, una cuota de chamanismo ante la inmersión en territorio desconocido que tal vez no se animó a explorar. Un trabajo chamánico que es diplomacia política ya que hay que conocer los códigos y saber cuáles son los intercambios adecuados. ¿Qué es una frontera? ¿Es una línea? ¿Es un territorio? Lo cierto es que separa y une al mismo tiempo. Paradojas. Metáforas y poesía también. No se puede cercar “algo” de alguna verdad, sin poética, porque es la poética la que permite salir de lo encriptado hacia una acción creadora. También para el maestro la frontera y los múltiples pasajes se hicieron visibles en materialidades diversas, con los otros humanos y con los no humanos, las plantas, los animales, los factores climáticos, los muertos.

Para lograr esta construcción democrática igualitaria, para enseñar el castellano a esos niños culturalmente diferentes a su modo de ver el mundo, el maestro Benabentos Gómez debía bajarse de su tarima y animarse a contradecir al menos en parte su formación magisterial. A veces pudo hacerlo y se intuye, a partir de fragmentos de su escritura, que en esos momentos más que enseñar, logró aprender y construyó amistades entrañables. Sostener esa apertura hacia la diferencia le hubiera llevado, quizás, hacia la concreción de sus objetivos de maestro. Fue él con sus circunstancias, llegó con su bagaje, partió conmovido por la experiencia, afectado a tal punto que necesitó contarla, y volver a su escuela años después con su esposa y sus hijos; y finalmente escribirla para los que

vendrán, para que no se pierda en el olvido. El maestro asume la impotencia y se sumerge así en una sensibilidad que lo separa de sus propios prejuicios. Asumir la muerte de las cosas, de las experiencias, de uno mismo es de alguna manera un modo de caminar hacia el exterior habilitando otras experiencias posibles, el reconocimiento de una libertad de los afectos y entre ellos el más pleno de todos, el que Spinoza define como “una alegría acompañada de una causa exterior”.

Un capítulo del texto de Didi Huberman *La supervivencia de las luciérnagas*, trata sobre un archivo de sueños que una periodista llamada Charlotte Beradt realizó en los años previos a la segunda guerra mundial, en 1933, cuando el fascismo ya resplandecía en Alemania. Compiló cientos de sueños de vecinos y familiares que presentían la barbarie de los Heraldos Negros. Un archivo de sueños, nada más poético, algo vital, justo y necesario. Un hermoso elogio a la inutilidad. Pura poesía. Política, al fin. Las luciérnagas, esas ideas que brillan en la oscuridad, son como ranuras, son los intersticios, las fugas creativas en esta especie de totalidad capitalista aterradora que en nuestra América se manifiesta colonizada, y por lo tanto doblemente injusta, desde 1492. Saber luciérnaga, saber clandestino, saber jeroglífico. Múltiples traducciones. Memorias de derrotas pasadas y diversas creaciones culturales de todos los pueblos sojuzgados que resisten con arte, poesía y política.

Estos hechos dan cuenta del genocidio indígena, que forma parte de los cimientos de la formación del estado moderno. Un genocidio naturalizado, ocultado y silenciado en el sentido común construido a partir de libros, actos, conmemoraciones, calendarios para la construcción

de una identidad nacional homogénea. En la construcción del “nosotros nacional” los indígenas constituían un sujeto opuesto capaz de transformarse en trabajador funcional al capitalismo incipiente y que era diametralmente diferente, con otra cosmovisión, otros hábitos, otro modo de relacionarse y de habitar el mundo, con familias extensas que no producían para el beneficio individual, sino comunitario, con predominio de la lengua oral y de idiomas distintos al castellano. Esa alteridad radical se entendía como obstáculo que había que eliminar o transformar y para eso se necesitaba de una pedagogía orientada al trabajo; imponer a través del sostenimiento de hábitos y disciplina, una subjetividad acorde con la imposición del orden capitalista en formación.

Pero en la idea de los muertos también insiste algo de los fantasmas, que rondan, que hacen hacer, que dan a pensar. Y qué otra cosa podría significar esa idea espectral en este recorrido, sino una imagen de existencia virtual a la espera de ser instaurada, como memoria de futuro, de los que están en este mundo, parados en un suelo plagado de injusticias, sobrevivientes como las luciérnagas. Esos fantasmas recuerdan la urgencia de rescatar las voces de los vencidos, de los creadores de cambios revolucionarios, de nuevos saberes científicos acordes con el cuidado de la naturaleza, de poderosas manifestaciones artísticas, en fin, de una poética política al servicio de un mundo humano nuevo, descolonial, igualitario, no sólo en las relaciones entre humanos, sino también con otras existencias no humanas.

Tensiones críticas entre ese bagaje cultural y los problemas del presente permiten así conectar experiencias suspendidas entre dos tiempos. Para eso se debe

desnaturalizar la ignorancia histórica con la que se educa, poner en peligro la comodidad del lenguaje establecido que nombra desde el lugar del privilegio y desarmar las cristalizaciones del presente; apropiarse críticamente de los bienes culturales.

La complejidad de un proceso histórico con resistencias, adaptaciones, asimilaciones, apropiaciones culturales y traducciones exige un abordaje desde distintas áreas del saber ya que no se explica por la simple instalación de una dicotomía que contemple solo dos posibilidades en clave de sometimiento y resistencia. En este sentido, es necesario problematizar las relaciones entre las comunidades indígenas y las no indígenas en el marco del sometimiento, la dominación y la colonización en general; y también analizar las acciones que las sociedades indígenas fueron concretando como sujetos activos, configurando una realidad compleja que debe abordarse desde una perspectiva histórica e interdisciplinaria.

Retomando el problema de la traducción de una lengua, un paisaje, unos gestos, se advierte que algo del meollo de esta reflexión se juega precisamente ahí. El maestro que llega a ese lugar recóndito de la patria, lleno de heroísmo, con miedo, se pregunta por los otros, los otros que no son sólo los humanos que allí viven, sino también, todo el paisaje que lo rodea y todos los espíritus que allí conviven con la comunidad. ¿Quiénes son los extranjeros? Su relación con lo natural es muy diferente de la de los indígenas, este maestro es “lo Otro” de la naturaleza. La naturaleza para él es otredad, que da miedo, otredad que es grandeza, belleza, riesgo, peligro, defensa y ataque, agresividad y necesidad de resguardo. Cuán distinto será para un indígena, para quien la naturaleza es lo mismo, es

parte, cobijo, cuidado, continuum. Son puntos de apoyo antagónicos, los del maestro y los de ellos. Extraños ambos, uno, el maestro, quizás los aborde desde el intento de extrañarlos, de arrancarlos de su propio punto de apoyo, de desequilibrarlos, de llevarlos al propio. Un hombre en la tarima de maestro cargando su misión educadora, traducciones mediante. De alguna manera, esta condición a la que alude Kusch (2012) con el concepto de *suelo* como sostén que determina una geocultura es la denuncia de una universalidad que pretende ser tal, pero también la posibilidad de una universalidad paradójicamente propia.

Con la idea de la dificultad de una traducción, Viveiros de Castro (2004) realiza un desarrollo en torno al equívoco no como un error, ni una confusión, ni una falsedad, sino como fundamento de la relación que lo implica, y que es siempre una relación con la exterioridad, con el otro. Esa divergencia, puede darse en la comunicación entre distintas lenguas y también en la relación entre hablantes de una misma lengua, e incluye, como dice el autor, “la relación entre el discurso del antropólogo y el del indígena (...) la paradoja que se crea cuando se imagina una cultura para un pueblo que no la imagina por sí mismo” (p. 67).

Para Viveiros de Castro (2004) la pregunta es cómo interpretar junto a las personas como agentes teóricos activos en lugar de pasivos y es allí donde se ubicó la intención a lo largo de esta escritura: pensar con los otros, tanto el maestro como los indígenas que conoció en su experiencia educativa y de vida. El concepto de perspectivismo propone una inversión: ahora le toca el turno al indígena, es la ocasión, la oportunidad, es el *Kairós*, el desvío, la vuelta inesperada. Pensar la existencia, no “sobre” los indígenas, sino “con” los indígenas. No sobre este

maestro, sino con el maestro a través de la escritura legada de su experiencia.

Traducir fue también una tarea recurrente en este ensayo, no para explicar, justificar, generalizar, interpretar, revelar el inconsciente, decir lo que es obvio. Los textos están presentados al lector en un montaje que les da un sentido de los múltiples que podría adoptar. Hay muchas lecturas y entradas para una misma narrativa. En esos pasadizos uno mismo se vuelve objeto de experimentación, disponible a la afectación de otros seres nuevos y respuestas que hay que aprender a recibir. En ese proceso no se trata de verificar si la obra es verdadera, sino que es una experiencia que debe ser honrada. Honrar es asumir que algo importa y aceptar ser puesto a prueba por esa importancia, resistir al poder de la explicación. Si la equivocación no es un error, una ilusión o una mentira, sino la forma misma de la positividad relacional de la diferencia, su opuesto no es la verdad, sino lo *unívoco*, como la afirmación de la existencia de un significado único y trascendente. Seguramente en ese error o ilusión se parapetó el maestro cual tarima que lo sostuvo, esa fue su imposibilidad y su fracaso, no haber entendido el equívoco de una traducción que es imposible si no se asume como ambigua, errónea y de alguna manera traicionada.

Al modo en que lo plantea Viveiros de Castro, también Despret (2021) explica que traducir el compromiso activo de un vivo con un muerto implica aceptar la racionalidad de su existencia real. La escena del sueño del maestro con su madre muerta que viene a despedirse es más que elocuente. Los muertos pueden activar a los que están disponibles para escucharlos. En este sentido “lo que ponen en movimiento es una actividad que hace a los vivos

fabricantes de relatos” (Despret, 2021, p. 24). Interesante la idea de hacer un lugar para los muertos porque ellos mismos son cartógrafos que dibujan otras rutas, otros caminos, otras fronteras, delimitan espacios. Una búsqueda que tiene que ver íntimamente con la sensibilidad de pensar qué quiere de mí, qué espera de mí, este texto que leo muchos años después de haber sido escrito. En la oposición entre ser y no ser se abre una brecha de acceso particularmente difícil para la cultura académica que juzga los propios saberes, experiencias y prácticas desde ciertos cánones donde no es habitual reunir elementos teóricos de diversos órdenes, no solo científicos sino también provenientes de las costumbres y las creencias; de modo que la investigación se vuelve desafiante cuando la búsqueda se sitúa justamente en esas brechas.

Como dice Kohn (2021) que haya sí mismos más allá de lo humano llama la atención sobre el hecho de que algunos de los atributos de la mismidad humana son continuos con la de ellos. “Que haya una muerte más allá de cada vida anima a notar las maneras en que se podría continuar gracias a los espacios que son abiertos por todos los muertos ausentes que nos hacen lo que somos” (p. 314).

Los relatos de homenaje, y en algún sentido mi tesis y este ensayo lo son, constituyen procesos de amplificación de la existencia, de intensificación de vitalidad, de recuperación de un legado. Recordar no es un mero acto de memoria, es un acto de creación, es fabular, proponer una leyenda, sobre todo instaurar, armar otros relatos que los incluyen, que se sitúan a partir del relato del maestro para componer otras narraciones que lo resucitan a él y a muchos maestros y maestras de su época. Es una ceremonia que transforma y crea nuevas relaciones.

Recomponer al fallecido para poder componer con él en el porvenir un mismo gesto, a la vez honrar y heredar, darle al pasado no solo un lugar, sino también efectos. Roberto y Raquel, su esposa, han dejado sus testimonios como en una especie de porosidad del alma, solicitan una atención, en el sentido de conceder una disponibilidad de estar al acecho del acontecimiento, para abrir posibles que no estaban siendo percibidos. Queda la duda de saber si he cumplido con el cometido.

Las historias describen algo que sucedió, hacen existir cosas y mundos y sobre todo son experiencias sensibles que conmueven. Una experiencia que es narrada, es resucitada, reexperimentada y el que escucha o lee se vuelve el relevo de esa experiencia; entonces no la cuenta, la pasa. Somos pasadores de historias. Ellas mantienen la presencia, insisten en su reformulación, resucitan vacilaciones, desatinos, injusticias, contradicciones, encuentros y desencuentros. Hacen pensar. ¿Es posible construir un discurso que no sólo se proponga describir o explicar una experiencia, sino darle una forma que produzca lo que él describe, que provoque una transformación en las maneras de sentir y de actuar?

La intención de una escritura académica que conservara algo de la poética de *Tierra de indios* fue también un esfuerzo de traducción, de poner en correspondencia, de vigilancia en la claridad conceptual. Y considerando el sentido de una metáfora del pasaje de una traducción, de una lengua a otra, aun dentro de la propia lengua, aparece la poética, nuevamente, que se evidencia a lo largo del texto donde el maestro comparte su experiencia. La poética, que es también política porque de golpe se ve cómo y en qué medida transforma la existencia, la suya y la nuestra.

Entonces pienso en el escrito narrativo poético de Roberto Benabentos Gómez y en las metáforas que inventó para contar su historia, para rescatarla de lo más íntimo de su memoria, para salvarla del inminente olvido;
y advierto en qué medida esos pasajes son claroscuros entre la vida y la muerte.



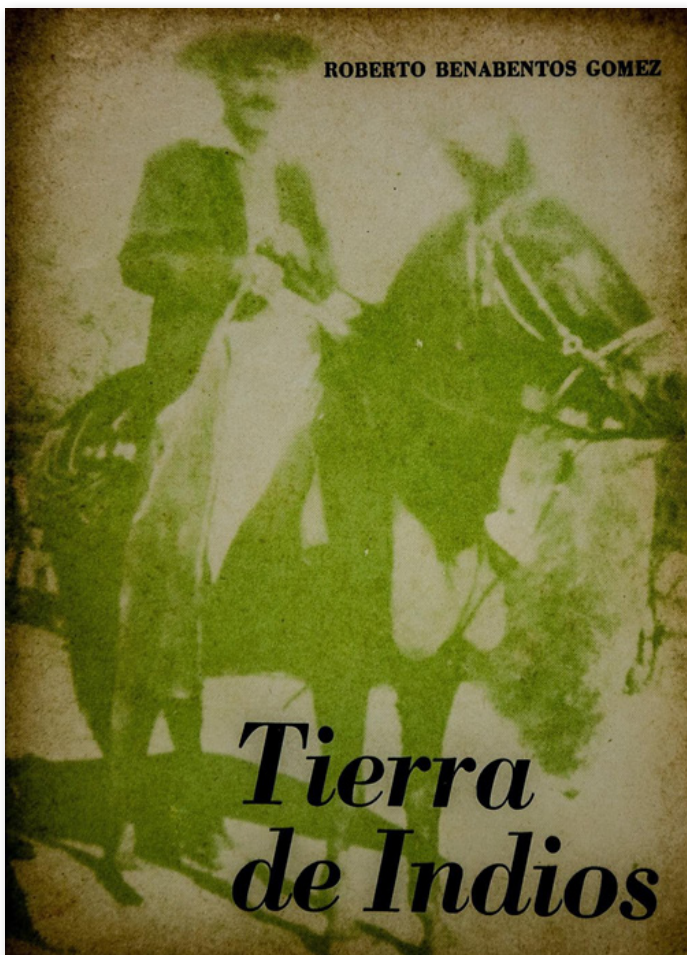
- Artieda, T. (1993). El magisterio en los territorios nacionales. El caso de Misiones. En: Puiggrós, A. *Historia de la Educación en la Argentina Tomo IV*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo. En Ascolani, A. *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Rosario: Ed. Laborde.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Teias*, v. 14, n. 28, pp. 309-324. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/12063>
- Benabentos Gómez, R. (1978). *Tierra de Indios*. Rosario: Ed. Escuela de Artes Gráficas Colegio Salesiano San José.
- Benabentos Gómez, R. (1993). *Pájaros del Alma*. Rosario: Ed. Escuela de Artes Gráficas. Colegio Salesiano San José.
- Bergson, H. (2012). *La energía espiritual*. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Beverly, J. (2013). Testimonio subalteridad y autoridad narrativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Poshumano*. México: Gedisa.
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto. O el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.

- Descola, P. (2016). *Diversidad de naturalezas, diversidad de culturas*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Despret, V. (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus.
- El Tribuno. (20/03/2013). La teoría del matak. Opiniones. *Diario El Tribuno*. Recuperado de: <https://www.tribuno.com/salta/nota/2013-3-20-22-9-0-la-teoria-del-matak>
- Elías, N. (1985). *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Barcelona: Ed. Península.
- Garcés, L. (1993). San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular. En: Puiggrós, A. *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Ed. Abada.
- Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Buenos Aires: Hekht.
- Kusch, R. (2012). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Rosario: Ed. Fundación Ross.
- Larrosa, J. (2009). Sobre la experiencia. *Separata Revista de Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Monitor de la Educación Común. (marzo, 1937). Plan de estudios Escuelas Normales de orientación Regional. *Revista el Monitor de la Educación Común*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/771.pdf>
- Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47), e143. Memoria Académica. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12036/pr.12036.pdf

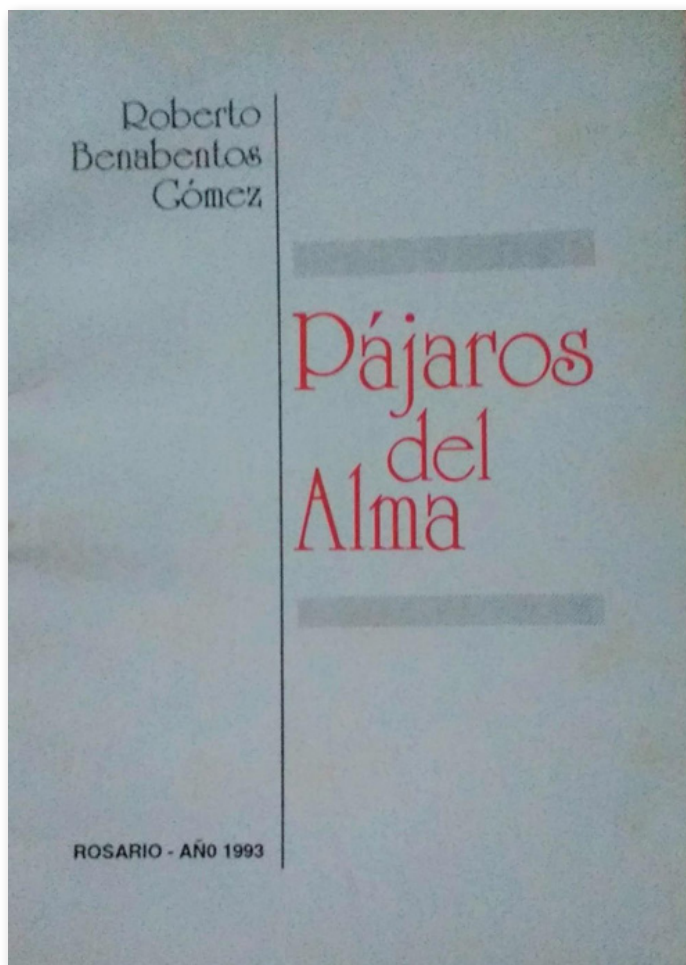
- Serrano, V. (2011). *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Souriau, E. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Spinoza, B. (2006). *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Ed. Quaranta.
- Viveiros de Castro, E. (2004). Antropología perspectivista y el método de equivocación controlada. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, Vol. 2: Iss. 1, Article 1.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales*. Madrid: EKatz.
- Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del Jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Entrevistas. Buenos Aires: Tinta Limón.

1. Portada del libro *Tierra de indios*.

103



2. Portada del libro *Pájaros del alma*.

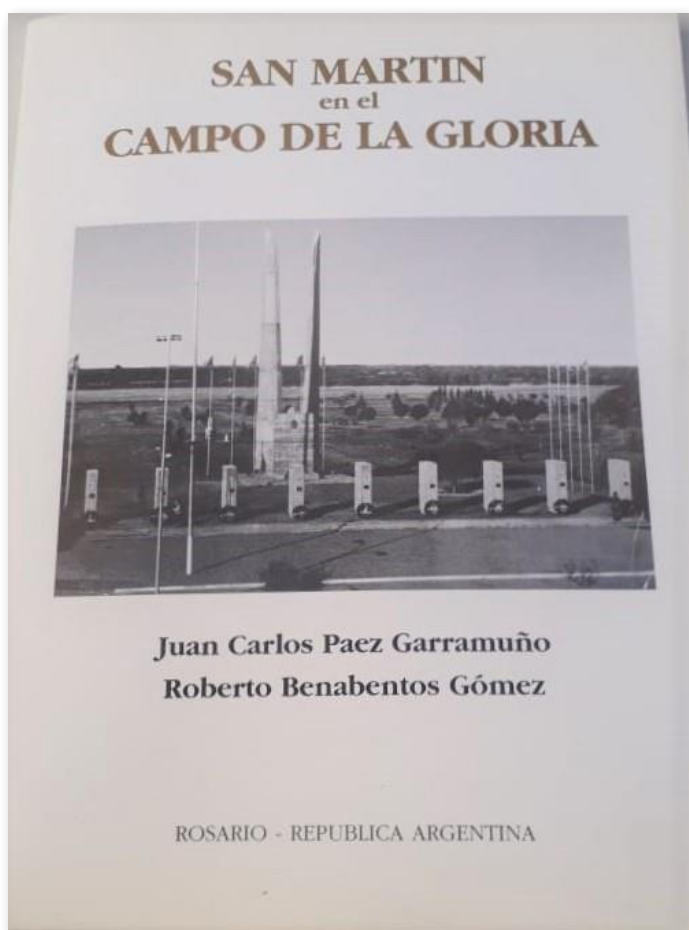


3. Libros de Roberto Benabentos Gómez.





4. Portada del libro *San Martín en el Campo de la gloria.*



5. Escuela Auxiliar 203.



Escuela de Orán.



6. Mujeres wichí.



7. Roberto Benabentos Gómez recibiendo un reconocimiento por su labor cultural en Rosario.



***Las implicancias históricas del PAICor
Deporte en la Educación Física de Córdoba
(1983-1995)***

*Rocío Larrechea Calderón
Salvador Cruz Guzmán
Luciano Martín Scianca*

Premio Juan Pablo Abratte 2023

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro del programa de investigación histórica *“Políticas Públicas y Educación Física en perspectiva de cuerpo entre los años 1983 y 1995 en la provincia de Córdoba”*, propuesto por las profesoras Mónica Garro y Mirtha Fassina desde la cátedra Historia de la Cultura Corporal, perteneciente a la Facultad de Educación Física (IPEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Esta investigación es el resultado de un proceso colectivo que refleja un interés genuino por la historia, en el que se conjugan esfuerzos por pensar al campo de la educación física (EF) en su rol político. Asimismo, se destaca la participación y colaboración de Juan Pablo Abratte, quien fue entrevistado para este trabajo y cuyos valiosos aportes enriquecieron el análisis y la profundidad de la investigación.

El objeto principal de este libro es la política pública PAICor Deporte, y su propósito es recuperar fragmentos de la historia local que hasta ahora ha permanecido sin ser contada. Este subprograma formó parte del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor), lanzado el 16 de enero de 1984 bajo el gobierno de Eduardo Angeloz, como respuesta a la emergencia alimentaria y nutricional que afectaba a miles de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad en la provincia. En un contexto de crisis económica y social, el PAICor nació con el objetivo de ofrecer una atención integral a los estudiantes en edad escolar, al mismo tiempo que buscaba mitigar los efectos de la última dictadura militar como la pobreza, la desigualdad social y la deserción escolar. Su estructura permitió la colaboración de diversos ministerios pro-

vinciales. A través de sus diferentes componentes –como la asistencia alimentaria, el apoyo psicopedagógico, la provisión de ropa y útiles escolares y el impulso de actividades deportivas, recreativas, atléticas y de vida en la naturaleza– PAICor atendió las necesidades inmediatas de alrededor de 200.000 niños y niñas de sectores empobrecidos, en los primeros años de su creación. Sin embargo, más allá de la distribución de recursos, el programa tuvo como objetivo generar un cambio en las condiciones estructurales de la educación y el bienestar social, y se convirtió en un ícono de la política pública cordobesa que sigue vigente hasta la actualidad.¹

Este libro tiene como propósito explorar diversos aspectos del subprograma PAICor Deporte, analizando su papel como dispositivo de política pública y su vinculación con la educación física tras el retorno de la democracia. A lo largo del trabajo, se pretende identificar los paradigmas y discursos que atravesaron a la EF desde este programa, así como profundizar en los sentidos que se le atribuyeron al cuerpo, entendido como objeto de intervención dentro del marco del movimiento reformista educacional (REC).

Para cumplir con estos objetivos, el grupo de investigación se dedicó a la recopilación de información documental y a la construcción de vínculos con personas que participaron en el programa. A lo largo del proceso, se presentaron diversas dificultades propias del estudio histórico tales como la falta de datos empíricos o las limitaciones por

[1] Desde 2017, el programa pasó a llamarse PAICor Gobernador Eduardo César Angeloz. A lo largo de distintas gestiones políticas, el programa se fue reduciendo progresivamente hasta centrarse exclusivamente en la asistencia alimentaria a través de los comedores escolares. En la actualidad, es el único servicio que se brinda a la comunidad.

la pandemia de COVID-19. Sin embargo, a pesar de estos obstáculos, la investigación que se presenta a continuación abre y profundiza en reflexiones que amplían el reconocimiento de la EF como un actor político e histórico en la construcción de políticas públicas y educativas, especialmente en el periodo de reconstrucción democrática.

El trabajo se estructura en cinco capítulos. El primero de ellos sintetiza las discusiones teóricas que conforman el marco conceptual de la investigación, abordando los siguientes aspectos: las discusiones; el sistema educativo cordobés y la EF, tras la recuperación de la democracia; y los discursos que legitiman a la EF como campo disciplinar.

El segundo capítulo expone el camino metodológico seguido en la investigación, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, en clave de historia reciente. El material empírico utilizado incluye documentos oficiales del programa PAICor y su subprograma PAICor Deporte, entrevistas a actores clave en la implementación de la política pública y material audiovisual relacionado con la celebración de la primera generación PAICor.

En el tercer capítulo, se desarrolla un análisis de los discursos y las prácticas que configuraron el subprograma PAICor Deporte dentro del programa general, explorando su vinculación con la educación física tras el retorno de la democracia. Hacia el cuarto capítulo, se profundiza en el análisis del cuerpo como objeto de intervención de la política pública, recuperando fragmentos de material audiovisual de la celebración del megaevento “Primera Generación PAICor”. Las complejas relaciones de triangulación entre la información empírica, la teoría y los objetivos de la investigación permiten una interpretación más rica y matizada de estos temas.

Por último, se espera que las consideraciones finales contribuyan al pensamiento crítico y a la reflexión en el campo de la educación física, al tiempo que promuevan una mayor visibilidad y reconocimiento de su historia en Córdoba, especialmente en el marco de las transformaciones impulsadas durante la reconstrucción democrática en Argentina.

Analizar la historia del PAICor Deporte en Córdoba entre 1983 y 1995 implica comprender la Educación Física dentro de un contexto sociopolítico específico: la recuperación de la democracia, como signifiicante histórico.

Para profundizar en este análisis, es necesario situarnos en el periodo posdictatorial y explorar el marco local de Córdoba, teniendo en cuenta su particularidad. Es importante entender que el proceso de significación y re-significación de las reformas no comienza sólo en el momento de su implementación, sino que se inicia desde su formulación misma.

En este capítulo, se presenta el estado actual de la discusión sobre los antecedentes que sustentan el análisis propuesto. Luego, se desarrollarán las nociones teóricas que servirán como herramientas para examinar y comprender los discursos que originaron y legitimaron el dispositivo PAICor Deporte, así como sus implicancias históricas en la Educación Física de Córdoba. Esto se estructurará en dos ejes: a) De la dictadura a la democracia: la Educación Física en la Reforma Educacional de Córdoba; y b) Estado, Educación Física y Deporte: tensiones y configuraciones del campo disciplinar. Así, el objetivo es ofrecer una mirada integral sobre el contexto histórico y político que dio origen al PAICor Deporte, explorando cómo las tensiones y transformaciones sociales, políticas y educativas marcaron su implementación y legitimación.

Discusiones

En el abordaje del campo de la investigación de políticas públicas educativas, en particular de la EF, nos encontramos con diversas perspectivas que centran sus análisis en aspectos tales como: el enfoque histórico genealógico y la reconstrucción de la historia reciente. Las metodologías utilizadas en las investigaciones seleccionadas son en su mayoría de carácter cualitativo, valiéndose del estudio de documentos históricos y material bibliográfico en clave histórica. Algunas utilizan también las estadísticas y los censos como contraste y/o sustrato, ubicándose en un paradigma metodológico mixto. En este sentido, las discusiones oscilan en conceptualizaciones socioantropológicas vinculadas a categorías del campo de la cultura corporal, la psicología, las ciencias políticas, la educación y la EF.

Cynthia Wanschelbaum (2009) en la ponencia “El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la década olvidada (1983-1989)” presenta un estudio de caso que aborda el Plan Nacional de Alfabetización e indaga la relación entre educación y democracia, particularmente en el marco de la educación de jóvenes y adultos a través del Programa Nacional de Alfabetización (PNA) implementado por el gobierno de Alfonsín tras el regreso de la democracia (1984).

La hipótesis de su investigación sostiene que el Programa Nacional de Alfabetización funciona como dispositivo de diferenciación social y educativa. Wanschelbaum indaga sobre el discurso político desde un enfoque cualitativo en perspectiva genealógica y analiza documentos históricos focalizando en el mensaje del presidente de la Nación Dr. Raúl Alfonsín a la Honorable Asamblea Legislativa en

1983. De esta forma, conceptualiza la idea del PNA desde la lógica sarmientina como analfabeto igual incivilizado.

Por su parte, Marta Philp (2004) ofrece un análisis de los discursos del gobernador Angeloz en la provincia de Córdoba con la hipótesis de que los programas y las políticas implementadas en estos años (1983-1995) se justificaron en la idea de invención democrática. Este supuesto parte de la idea de simbolización sobre un nuevo momento de reconstrucción histórica. Allí analiza las distintas estrategias discursivas utilizadas por el radicalismo como partido político para personificar ese proceso de refundación democrática en la figura de Angeloz. Para la autora, este proceso se divide en cuatro aspectos: el económico, el cultural, el social y el estatal.

Philp utiliza una metodología similar a la de Wanschelbaum, con la particularidad de contrastar un discurso inaugural y uno de finalización de mandato, comparando dos procesos históricos distintos no sólo en la intencionalidad política (estabilidad, elecciones), sino también en la construcción de nuevos sentidos y símbolos. Para reforzar su hipótesis, la autora conceptualiza la eficiencia como emergente discursivo y explica su utilización como medio para operar política y económicamente a favor de una liberación del mercado y privatización, con el objetivo de generar competitividad.

En cuanto a las conclusiones de estos trabajos, cabe señalar que ambos verifican la hipótesis y aportan a las discusiones del campo desde la perspectiva genealógica. En el caso de Philp, destaca el distanciamiento histórico que intentó construir el radicalismo en Córdoba sobre otros gobiernos democráticos, sin perder capital político, para generar nuevos relatos sobre la democracia. Al mismo

tiempo, Wanschelbaum, luego de analizar los objetivos, metodologías y la mirada construida por el Estado sobre los y las ciudadanos/as analfabetos/as, concluye con el análisis del PNA como un mecanismo de igualación que ocultó las vinculaciones existentes entre la desigualdad educativa y la desigualdad económico-social, profundizadas por las políticas regresivas de la dictadura.

En la investigación propuesta por el pedagogo cordobés Juan Pablo Abratte (2007), se indaga el discurso educativo oficial de la reforma educacional de Córdoba (1984-1995) y la transformación cualitativa de la provincia (1995-1999). El trabajo se inscribe en el campo de la historia de la educación y la política educacional argentina y utiliza técnicas del análisis discursivo y la sociología política. A través de un extenso trabajo, el autor plantea como hipótesis que las políticas operan como regulaciones y analiza el modo en que lo político configura antagonismos. Esta investigación brinda herramientas para analizar las implicancias de políticas educativas en general y, en particular, las políticas reformistas aplicadas durante el período de transición democrática en la provincia de Córdoba, lo que la constituye de importante significación para esta investigación.

En este contexto de transición democrática, el análisis de Myriam Southwell en el artículo *Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna*, se presenta como un aporte fundamental para comprender la reconfiguración de la política educativa durante el gobierno de Alfonsín (1983-1990). La autora examina cómo, en un período marcado por la búsqueda del restablecimiento del Estado de derecho y la superación del autoritarismo, el significante “democracia” emergió como un eje central del discurso político, permeando también

el ámbito educativo. No obstante, Southwell destaca que esta transición estuvo lejos de ser lineal, evidenciando una tensión constante entre la necesidad de ruptura con el pasado y la persistencia de viejos imaginarios y debates que habían estructurado la política argentina durante décadas. Su trabajo subraya la complejidad de la consolidación democrática en el sector educativo, influenciada por las propias concepciones del gobierno sobre la democracia y su capacidad para articular y dar respuesta a las diversas demandas sociales y políticas.

Otro trabajo de investigación desde el análisis de las políticas educativas implementadas como políticas compensatorias es el de Yapur (2018), quien realiza un recorte histórico desde 1979 a 2010. La autora sostiene que las políticas compensatorias son utilizadas en contextos particulares como crisis económicas, sociales, educativas y culturales, con el objetivo de paliar, contener y proteger el sector social que está siendo vulnerado, hasta que la crisis se supere. Yapur nos invita a pensar las políticas compensatorias desde dos puntos de análisis: primero como herramientas temporales, y segundo, en continuación con el punto anterior, en su transformación en políticas estructurales. A partir de allí, la autora propone reflexionar sobre el modo en que estas decisiones se convierten en modos de discriminación y segregación social. El proceso se lleva a cabo a través de una metodología cualitativa usando como referencia empírica documentos históricos y proyectos de ley.

Por su parte, Ileana Ibañez y Juliana Huergo (2012) analizan en su investigación al PAICor Nutricional, desde su creación hasta la actualidad, como un dispositivo que reproduce relaciones sociales al construir sentidos y

significados en relación a los sujetos y los cuerpos. El trabajo sostiene que PAICor Nutricional se fundamentó desde el discurso médico higienista analizando cómo, a lo largo del tiempo, se convirtió en una política de identidad (2012).

Las investigadoras argumentan que el PAICor determinó cómo se debe comer y también performó a los sujetos, particularmente, cómo se debe ser pobre para ingresar a los beneficios del PAICor. De esta forma, nos aportan el concepto de políticas de identidad disfrazadas de políticas asistencialistas. Para llevar a cabo la investigación, se posicionaron en el paradigma cualitativo y se acercaron al campo a través de la observación participante y entrevistas a diversos actores que participaron en la dinámica del PAICor.

Otras autoras que desarrollan conceptos en relación a las políticas compensatorias son Elisa Cragno y María del Carmen Lorenzatti (2012), quienes aportan a la discusión el concepto de niveles de riesgo educativo. Esta categoría hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, cultural y política según el nivel alcanzado en la formación educativa. El trabajo es un recorte de un proyecto de investigación, cuyo enfoque metodológico es de carácter cuantitativo, en el que se analizan datos estadísticos y censales de las políticas educativas en las décadas de 1980 y 1990. Las autoras ponen en tensión las políticas compensatorias, como el PAICor, con la inserción laboral y social de los/as jóvenes y adultos/as que recibieron asistencia desde estas políticas. Así, concluyen que estas personas no lograron alcanzar los niveles de formalidad educativa necesaria ni la inserción al mundo del trabajo.

En un análisis cualitativo de las políticas compensatorias hacia las políticas socioeducativas desde el 2000 al

2010, las investigadoras Silvia Novick de Senén González y Alicia Olmos (2014) nos aportan un recorrido histórico sobre los enfoques conceptuales de los programas educativos implementados, tanto desde el Estado nacional como el Estado provincial. En relación al PAICor, las investigadoras sostienen que este dispositivo se constituyó en una política pública de discriminación positiva, ya que distinguen favorablemente a quienes tienen carencias y mayor vulnerabilidad. De esta forma, ponen en tensión el supuesto de que las políticas compensatorias conducen a resultados semejantes de estudiantes con distintos orígenes. En tanto, las socioeducativas realizan un giro en la forma de pensar las obligaciones del Estado en relación a la inclusión social y educativa, con foco en la revalorización de derechos con creciente reconocimiento de la subjetividad de los individuos.

En relación a la EF, Seré Quintero y Fernández Vaz (2017), se ubican en un enfoque de reconstrucción de historia reciente para analizar la relación entre la política y el gobierno de los cuerpos en el retorno a la democracia en Uruguay. Valiéndose del abordaje genealógico de documentos, particularmente de la Comisión Nacional de Educación de dicho país. La hipótesis plantea la idea de control corporal violento, normalizador, moralizador ejercido por la dictadura, utilizando el deporte como herramienta de espectacularización estética y pragmática bajo un paradigma higienista, deportivista y gimnástico. Continuando por las políticas educativas en democracia, las autoras comparan los discursos y enunciaciones de una misma institución en dos momentos históricos característicos. A partir de este contraste, se establecen diferencias conceptuales entre la disciplina, el perfeccionamiento corporal buscado por el régimen militar y la

comparación con el proceso de transición democrática donde la biopolítica sanitaria establece que el organismo es la preocupación principal, aunque el acento discursivo oscila entre estos intereses.

En un análisis crítico, la investigación uruguaya refleja las intencionalidades discursivas alrededor del deporte, la salud y la asistencia social que entraron en juego en las políticas aplicadas posdictadura. Explican la utilización de cuatro programas que lleva adelante la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) buscando la revalorización de las plazas y espacios públicos para el desarrollo de una EF “no formal” (2017, p. 146). Este modelo se explica a partir del discurso integrador y democrático que intenta construir la CNEF. La investigación concluye en la idea de utilitarismo deportivo como método de distintos tipos de gobierno en la configuración de idearios e identidades colectivas, a partir de distintas acentuaciones sobre los mismos recursos.

En cuanto a las investigaciones sobre EF y políticas públicas en la provincia de Córdoba, encontramos el trabajo de Marcela Cena, Mirtha Fassina y Mónica Garro (2006) en el cual realizan una revisión histórica del proceso de democratización y sus significaciones en el campo de la EF en el sistema escolar cordobés, durante el período 1983-1995. A través de una metodología genealógica dentro del campo del estudio cualitativo, las autoras proponen una descripción de las políticas empleadas en el marco de la reforma educacional Córdoba (REC), al mismo tiempo que identifican las discusiones del campo de la EF. En este sentido, aportan nociones para pensar la legitimación pedagógica del paradigma psicomotriz de la EF dentro del sistema escolar en un período de transición democrática.

Mauro Cuello, Lilian Taborda y María Isabel Vera (2020) proponen un análisis conceptual de la noción de cuerpo y de políticas de EF en los lineamientos curriculares de 1987 en la provincia de Córdoba en el marco de la REC. A través de un análisis documental, anclado en el paradigma cualitativo, descriptivo e interpretativo, los/as autores/as realizan una búsqueda de las concepciones de cuerpo, al relacionar los significados y los sentidos atribuidos por los documentos curriculares. Durante el proceso histórico de transición democrática como parte de las tensiones que se disputaron en el campo de la EF, aporta a la discusión conceptos tales como cuerpo democrático y *habitus* democrático.

A modo de cierre, se presenta el trabajo final de licenciatura del profesor Antonio García (2001), quien fuera uno de los impulsores del estudio histórico de la EF de Córdoba y fundador de la editorial del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF). El autor realiza un recorrido histórico de dos momentos significativos para la EF de Córdoba: la creación del IPEF y el reconocimiento de la validez nacional de los títulos otorgados por esta institución. A través de un extenso trabajo con un enfoque federalista, García se vale de herramientas metodológicas tales como: entrevistas, análisis de documentos históricos, recopilación de diarios y revistas, testimonios materiales (placas inaugurales, mobiliario de época, entre otros) para reconstruir cronológicamente los sucesos y las condiciones que le dieron lugar a estos dos momentos trascendentes en la vida del IPEF. Sus aportes resultan de un gran valor para comprender no sólo el devenir del IPEF como casa de estudio referente en la provincia de Córdoba, sino también para comprender la configuración de la EF de Córdoba.

De la dictadura a la democracia: la Educación Física en la Reforma Educacional Córdoba

En diciembre de 1983, una multitud esperanzada recibió entre aplausos, gritos y cantos al nuevo presidente democrático Raúl Ricardo Alfonsín. La histórica Plaza de Mayo se tiñó de banderas y algarabía para dar comienzo a una nueva etapa en la historia argentina. Frente al palco del Cabildo de Buenos Aires, el reciente presidente electo delineó uno de los desafíos que tenía el pueblo argentino: recuperar el Estado democrático.

Una feliz circunstancia ha querido que en este día en que los argentinos comenzamos esta etapa de 100 años de libertad, de paz y de democracia sea el día de los derechos humanos (...) porque la defensa de los derechos humanos no se agota en la preservación de la vida sino además también en el combate que estamos absolutamente decididos a librar contra la miseria y la pobreza de nuestra nación. (Asunción presidencial de Raúl Alfonsín, 5'24")

La dictadura cívico-militar en Argentina llegó a su fin con la primavera democrática, pero debemos entender qué implicó este paso del autoritarismo violento al fervor de la participación masiva. La dictadura cívico-militar que sufrió Argentina entre 1976 y 1983, además del terrorismo de Estado, la desaparición sistemática de personas y la crisis económica, condujo a las instituciones a un "sistema autoritario burocrático centralizado" (Abratte, 2007, p. 77) que anuló la participación social. Así, el eje ordenador del nuevo gobierno fue la democracia como

principal recurso simbólico y, en ello, el desafío estaba en incorporar nuevamente a las instituciones a la vida plena, es decir abrir sus puertas a la participación. Dos días después de la asunción del nuevo presidente, el 12 de diciembre de 1983, asumió la gobernación de la provincia de Córdoba el abogado Eduardo César Angeloz, correligionario de Alfonsín:

El acto comicial del 3 de noviembre adquiere el significado de una verdadera restauración institucional, de inequívoca afirmación de la fe democrática de nuestro pueblo y de su inquebrantable decisión de hacer efectivo el imperio de la libertad y el derecho. (Philp, 2004, p. 107)

En este momento histórico, se reconstruyó un imaginario, una idea, una convicción en el significante **democracia**. Los discursos políticos de la época, tanto de Alfonsín a nivel nacional como de Angeloz en la provincia, llevan la palabra democracia inscrita como pilar de las políticas públicas y génesis de la reconstrucción de la sociedad. La historiadora Marta Philp, en su indagación sobre los significados y las variaciones que operan en los discursos políticos refleja el proceso de “invención de la democracia” iniciado a partir de 1983:

Las tareas de la democracia se presentan indisolublemente ligadas a las del Estado (...) y la legitimación de los nuevos tiempos encuentra en el Estado uno de sus pilares fundamentales. En la construcción del imaginario político, la democracia aparece como el principal recurso simbólico dentro del

cual se desarrollan todas las demás tareas y donde el Estado tiene un papel central. (Philp y Tcach Abad, 2016, p. 308)

En Córdoba, la construcción de significaciones en torno a la democracia y la participación dentro del sistema educativo toma como retórica local dos momentos históricos: el movimiento reformista universitario de 1918 y el gobierno de Amadeo Sabattini (sabattinismo 1936-1940) tal como lo plantea Juan Pablo Abratte (2007). Esta construcción de significaciones se formaliza en el sistema educativo a través del proceso que se denominó reforma educacional de Córdoba. Así, en el gobierno de Angeloz la escuela se convirtió en un lugar fundamental para la aplicación de las políticas públicas. El entonces ministro de Educación, Jorge Peyrano, así lo anunciaba:

Iniciamos el presente ciclo lectivo con la puesta en marcha de un proyecto de cambio educativo, cuyo lanzamiento orgánico efectuamos en el día de la fecha bajo la denominación de REFORMA EDUCACIONAL DE CÓRDOBA. Lo hacemos cumpliendo con el compromiso político de democratizar la educación, para asegurar el pleno derecho a la misma de todos los habitantes de Córdoba y su efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje. La finalidad de esta Reforma es la de construir progresivamente un nuevo sistema, capaz de dar efectiva respuesta a los problemas educativos fundamentales y de correlacionarse y anticiparse a las necesidades del desarrollo social, económico y cultural de la Provincia. Partiendo de la realidad de la misma,

la Reforma Educacional permitirá superar la desarticulación del sistema vigente y sus anacronismos e incongruencias con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte y responder a las necesidades educativas no satisfechas de amplios sectores de la población que se han visto marginados de sus beneficios. (Peyrano, 1985 como está citado en Abratte, 2007, p. 82)

En ese marco reformista del sistema educativo, se establecieron una serie de políticas públicas, entre las cuales aparece el programa PAICor. El 16 de enero de 1984 comenzó a implementarse la política pública bandera de la gestión de Angeloz que tuvo como objetivo dar respuesta a la emergencia económica y nutricional de la provincia.

Durante la campaña electoral, Eduardo Angeloz visitó una escuela en la localidad de Quilino en el interior de la provincia de Córdoba donde conoce la historia de los hermanos Lazarte, quienes se turnaban para comer un día cada uno en la escuela. El candidato radical les promete que cuando fuera gobernador garantizaría que pudieran comer todos juntos. Si bien esta es la anécdota que da origen al PAICor, sirvió como relato para describir la realidad urgente que atravesaban los sectores sociales menos favorecidos (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 3).

Surgió así una propuesta que contemplaba, en sus servicios, la asistencia nutricional continua de los escolares (copa de leche y raciones alimentarias), la provisión de indumentaria (guardapolvos y zapatos), la atención médica y psicopedagógica necesaria para detectar y superar las causas más profundas del fracaso escolar (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 3).

De esta forma, mediante el decreto provincial N°124/84 quedó establecida la estructura orgánica con dependencia directa de la gobernación, articulada a través de una comisión coordinadora. Esta comisión estuvo integrada por la Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura (Cr. Julio Liksenberg - coordinador general de PAICor), la Secretaría Ministerio de Asuntos Sociales (Dr. José María Soria Arch), el Ministerio de Hacienda (Cr. Alberto Francisco Di Caro), la Secretaría del Ministerio de Salud (Dr. Martín Arturo Ilia) y la Secretaría del Ministerio de Planeamiento y Coordinación (Ing. Pablo Luis Bracamonte).

Un año después, con importantes resultados en la ampliación de la matrícula escolar y la permanencia del alumnado, la comisión coordinadora decidió extender los alcances de esta política pública mediante la creación del subprograma PAICor Deporte. Este fue elaborado de manera conjunta por la Subsecretaría de Asistencia Integral Escolar, la Subsecretaría de Deportes y Recreación Social de la Secretaría Ministerio de Asuntos Sociales y la Dirección de Educación Física de la Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura.

En este marco, entre 1983 y 1995, la EF como campo disciplinar se incorporó a los esfuerzos coyunturales que impulsaron el fortalecimiento del sistema educativo escolar, consolidando su legitimación como práctica democrática (Cena, Garro y Fassina, 2006). El proceso de democratización se entendió como un momento histórico de transición (Braslavsky et al., 1989, p. 12), en el que el sistema educativo debía transformarse hacia “la modificación de las relaciones de poder entre los actores que participan de la vida escolar y/o como la democratización del saber y como la efectiva apropiación por parte de los alumnos de los

conocimientos significativos y válidos” (Aisenstein, 1993, p. 10). Democratizar las prácticas educativas se constituyó en el horizonte a construir que supuso poner en cuestión un conjunto de propuestas escolares significadas como exclusoras, competitivas, selectivas, autoritarias, conductistas, entre otras. La vinculación entre la democracia y la educación es parte de las preocupaciones históricas del sistema educativo, “el problema es cómo lo hacen, sobre qué fundamentos se define tal vínculo, qué tipo de educación se relaciona con qué tipo de ciudadanía, de derecho, de sociedad, de justicia o de democracia” (Gentili, 2000, p. 27).

El análisis que se plantea ahonda en las inquietudes planteadas por Gentili, como claves en la búsqueda de las interpretaciones, que surgen de ver los significados que adquieren durante el período democratizador nociones como democracia, participación, integral, deporte, entre otras.

Retomando el contexto histórico, la pregunta por cómo producir prácticas democráticas de EF acompañó las preocupaciones epocales, al mismo tiempo que potenció la producción de conocimientos y de prácticas renovadas, como puede leerse en las reflexiones de Furlán y Pavía:

Buscar otra educación física, una donde los sujetos-cuerpos se expresen y crezcan a medida que se mueven, donde se formen comunidad es más allá de la competencia deportiva, en las que se respeten las diferencias, que infundan valores de convivencia y ofrezcan distintos lenguajes corporales para que los sujetos dialoguen a través de la danza la expresión corporal los juegos las actividades en la naturaleza, etc. (2018, p. 24)

En el campo educativo, se dice que:

Tanto las políticas Nacionales como las Provinciales, se orientaron a la democratización del sistema. La intención de producir un cambio en la cultura política autoritaria requería de poner en marcha reformas educativas; cambios normativos, institucionales y curriculares, que intentaron revertir el peso de un sistema autoritario, burocrático y centralizado. (Abratte, 2012, p. 41)

Las nuevas políticas educativas llevaron adelante un complejo proceso de debate social sobre la educación, desplegándose un conjunto de programas y acciones educativas a través de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario y la Dirección de Investigación e Innovaciones Educativas. También se trató la cuestión de la EF a partir de políticas específicas desde la DEF, responsable de planificar, gestionar e intervenir para el desarrollo de dichas políticas en los contextos escolares, en los centros de EF y en la promoción de programas deportivos, recreativos, de vida en la naturaleza, de movimiento expresivo y en la elaboración de los diseños curriculares provinciales y su concreción en las escuelas (REC).

Hacia 1987, se reconoce un segundo momento, el “fin de la invención de la democracia” (Philp, 2016), ya que esta

se ha consubstanciado con el pensamiento de las mayorías. El carácter de la democracia como proyecto definitivo estaría dado por la vigencia de las instituciones de la república durante un lapso considerado importante: cuatro años de gobierno que

coinciden con la hegemonía del partido radical tanto a nivel nacional como provincial. (2016, p. 111)

Sin embargo, a partir de este año, los discursos expresan que la democracia supone resultados, y estos se asocian a la eficiencia; como indica Philp “en este contexto, la reforma constitucional es justificada como una de las formas de mejorar los resultados” (2016, p. 112). El sistema educativo comienza a transitar una caída del presupuesto en la gestión del gobernador Ramón Bautista Mestre, proceso que culmina para el campo de la EF con el cierre de la Dirección en 1995.

Imaginamos un período que, al modo de una banda de Moebius, ofrece caras-contracaras-caras, que se extiende en lo que se señala con anterioridad como dos hitos históricos que afectan –porque potencian o porque cercenan– el desarrollo del campo de la EF: la restitución democrática desde 1983 y el cierre de la DEF en 1995.

Es posible destacar que durante este tiempo se construyó un movimiento de educadores y educadoras que discuten sobre la EF, los modelos organizativos y los contenidos de enseñanza, considerando que en el marco de reforma democrática la EF quedó sujeta a la necesidad de reformulaciones y cambios, donde “las nuevas prácticas sociales no están suficientemente consolidadas y coexisten con prácticas que permiten la sobrevivencia de lo viejo” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 271). Inclusive, “la propia práctica disciplinar reflejaba valores de su fundación: valores militares, autoritarios, de jerarquización verticalista, exacerbada centralidad en la figura del docente, preeminencia de la lógica del triunfo, exclusiones encubiertas, activismo didáctico, que debían ser revisados” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 269).

El desarrollo de estas acciones de revisión y transformación disciplinar se sostuvieron gracias a los equipos de supervisores y de técnicos encargados de su diseño y desarrollo. Nos preguntamos en clave política, qué hizo posible la construcción de consensos para el desarrollo de prácticas y proyectos educativos y qué condiciones materiales y simbólicas fueron configurando los sentidos y perspectivas de cuerpo que orientaron la producción de conocimientos y de prácticas de EF durante el período investigado.

Estado, Educación Física y Deporte; tensiones y configuraciones del campo disciplinar

A lo largo de la historia, la constitución y la legitimidad de la EF argentina como campo de saber, como campo práctico y como académico se ha desarrollado en contextos sociales, políticos y económicos particulares. Es por esto que mirar la historia del PAICor Deporte de Córdoba entre el período de 1983 a 1995 implica incorporar categorías que permitieron analizar a la EF como emergente de un contexto sociopolítico particular. Hablamos de la recuperación de la democracia como signifiante histórico.

Para examinar los procesos de legitimación del subprograma PAICor Deporte y su implicancia en la EF escolar de Córdoba, es necesario comprender los discursos que dieron origen y legitimidad a la EF escolar Argentina. En consecuencia, veremos un breve recorrido histórico de las bases y luego realizaremos aproximaciones a las discusiones, tensiones y decisiones sobre el rumbo del sistema educativo provincial tras el retorno de la democracia. Para conocer la emergencia de PAICor Deporte como política pública, resulta central recorrer el contexto particular que

proporciona el significativo democracia y su transmutación a lo largo del período seleccionado.

Educación los cuerpos ha sido una preocupación central de los Estados para la construcción de la ciudadanía. En esa clave, la EF cumplió un papel fundamental e implicó la relación entre el Estado nacional y la necesidad de cohesión social en un territorio que se encontraba dividido culturalmente (Galak, 2014). Este proceso tuvo como actores fundamentales a Sarmiento con su sentencia “la gimnástica civilizará a los tobas” (Galak, 2014, p. 1545) y a Romero Brest con el sistema argentino de educación física; “la escritura de una tesis médica sobre el ejercicio físico en la escuela desde el punto de vista higiénico, fue un acontecimiento que lo ‘ungió’ como uno de los referentes autorizados a la hora de ‘hablar’ sobre dicha temática” (Scharagrodsky, 2021, p. 24). Este carácter higienista que Romero Brest le imprime a la EF se fundamenta bajo “la búsqueda del porvenir de la raza argentina, entendiendo el perfeccionamiento de ese ‘crisol de razas’ no en términos de intervención en la herencia biológica sino como producto del mejoramiento de las condiciones de origen” (Galak, 2014, p. 1548). La EF adquiere entonces su carácter homogeneizador del movimiento como recurso para el control del cuerpo y su legitimidad en tanto asunto estatal.

Si bien el rol de la EF en el sistema educativo argentino se inscribe con fuerza a través de la creación de la Dirección General de Educación Física (1938), la disputa sobre el enfoque pedagógico que debía sostener fue motivo de múltiples discusiones y decisiones que tensionaron el campo en “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987 como está citado en Gutiérrez,

2005, p. 31). Una de las ideas preponderantes en este proceso fue la de “educar es eugeneizar” (Galak, 2014, p. 1551). De esta forma y en continuidad con el enfoque higienista, el objeto de la EF queda enmarcado en el paradigma de la salud, convirtiendo al cuerpo en objeto de intervención política. En palabras de Galak:

Este movimiento epistémico supuso que el cuerpo cobre una importancia inusitada como blanco de las políticas centralizadas eugenésicas, provocando que “lo físico” deje de lado su histórico papel de complementariedad de “lo intelectual” y “lo moral”, para ocupar un rol articulador de las enseñanzas de una moral sana y de una intelectualidad correcta. (2014, p. 1551)

Al comprender que la emergencia de la EF argentina se fundamenta en conceptos y objetivos ligados principalmente al campo de la salud, las herramientas teóricas nos ayudarán a analizar el PAICor Deporte como un dispositivo político y de salud pública que se instala y desarrolla en el ámbito escolar. Esto implica, a priori, dos nociones fundamentales; en primer lugar, encontramos el concepto dispositivo:

un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en resumen: lo dicho y lo no dicho. El dispositivo es la red que se puede establecer entre estos elementos. (Foucault, 1977, p. 299)

Según García Fanlo (2011), Foucault sostiene que los discursos se materializan en prácticas a medida que los individuos atraviesan distintos dispositivos a lo largo de sus vidas, lo que da lugar a la formación de subjetividades. Estos dispositivos no sólo configuran a los sujetos, sino que también inscriben en sus cuerpos determinadas maneras de ser. Sin embargo, no se trata de cualquier forma de existencia, sino de un conjunto estructurado de prácticas, conocimientos e instituciones cuyo propósito es regular, dirigir y dotar de sentido a las acciones, gestos y pensamientos de las personas con un fin considerado útil.

La noción de dispositivo contribuyó al análisis de PAI-Cor Deporte como parte de una red de acciones políticas, instituciones, discursos y reglamentos, entre otros, dentro de la reforma educacional Córdoba, y como una manera de encauzar los esfuerzos del Estado en el control y la regulación de la salud y la educación de los niños y las niñas de la provincia de Córdoba. En este sentido, el concepto de biopoder resulta clave ya que, como señala Foucault (1976), se trata de “un poder cuyo alto privilegio no era ya matar, sino hacer vivir. Un poder que se organizó alrededor de la gestión de la vida más que de la amenaza de muerte” (p. 166). Dentro de este marco, la biopolítica se entiende como la expresión de ese biopoder en la regulación de los cuerpos a través de instituciones y normativas que influyen en aspectos como la familia, la salud, la sexualidad, el nacimiento y la muerte. En esta línea, Besnier (2018) amplía esta perspectiva al incluir también el deporte y el ejercicio físico como parte de estos mecanismos de control y regulación (p. 16).

A partir de los conceptos de dispositivo y biopoder se plantea un giro en la perspectiva sobre la EF como campo

disciplinar, y se reconoce su matriz eugenésica mientras se incorpora al análisis el concepto de prácticas corporales.

Si los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad” (Agamben, 2001:14), mucho menos lo son las prácticas (las formas de hacer, pensar, decir) que toman por objeto el cuerpo para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en las que él (cada cuerpo) se comporta, no obstante, de modo particular. Y esto constituye inmediatamente las prácticas y los usos corporales en prácticas y usos ante todo culturales, por ende, políticos. (Galak y Gambarotta, 2015, p. 35)

Esta noción se inscribe como una perspectiva transformadora en la reconfiguración pedagógica del campo y, al mismo tiempo, se consolida como un nuevo paradigma para repensar la EF. En este sentido, dos preguntas resultan clave para analizar las tensiones y acuerdos en la construcción de este campo, su impacto en el sistema educativo y su alcance simbólico en el imaginario cordobés: ¿por qué el deporte en el PAICor? y ¿cuáles fueron los enfoques con los que se abordaron los contenidos en este programa? El programa fue implementado en las escuelas, especialmente en el nivel primario, como un espacio extracurricular que buscaba contener a los y las estudiantes y darles la oportunidad de practicar deportes.

Con un norte claro, la idea de participación y democratización de oportunidades, el programa encontró en el deporte un derecho que se debía ampliar para todos

los niños y niñas de la provincia. Así, el PAICor Deporte se desplegó a través de la articulación entre dos instituciones, la DEF dependiente de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura; y la Subsecretaría de Deportes y Recreación Social de la Secretaría Ministerio de Asuntos Sociales. A lo largo de la historia, la relación entre estas dos dependencias ha estado marcada por tensiones, lo que ha influido en la construcción del campo de la Educación Física en Córdoba, tanto en la definición de sus contenidos como en su alcance dentro de las políticas públicas. Se puede pensar que dentro del subprograma PAICor Deporte, el deporte como contenido se constituye como base. Ahora bien, pensar en términos de deportes implica analizar esta práctica como un campo de saber que fue construyéndose, transformando sus sentidos, significaciones y también su uso. Es por ello que, para comprender por qué el deporte y desde qué enfoque se suscitaron las prácticas dentro del subprograma PAICor Deporte, es necesario abordar históricamente este campo.

A continuación, se desarrolla brevemente la emergencia del deporte moderno y los análisis socioantropológicos en relación a su constitución como fenómeno social y político. Como primera emergencia, durante el siglo XIX, las escuelas británicas de la alta sociedad necesitaban solucionar los problemas de violencia entre adolescentes y encontraron en el deporte un rol utilitario para la sublimación de esta y para favorecer el estado físico, (Hernández y Carballo, 2002). Que el deporte se haya instituido en primera instancia para la alta sociedad inglesa no es un detalle menor, pues determinó quién podía practicarlo y quién no.

En una segunda emergencia, el imperialismo británico a través de la “Schools británicas” y el “cristianismo muscular”

concentrado en Estados Unidos operaron a partir de las invasiones a nuevos países colonizando/evangelizando a través del deporte (Besnier, Brownell y Carter, 2018). Al respecto sostienen los autores:

Los deportes que actualmente predominan en el mundo, medidos por el número de participantes y espectadores, son los mismos que las potencias imperiales utilizaron durante el siglo XIX y comienzos del XX para diseminar una ideología particular que proyectó su poder y contribuyó de manera explícita a la colonización de pueblos no europeos. (Besnier, Brownell y Carter, 2018, p. 71)

En ese mismo sentido, los procesos de industrialización, la aparición de la televisión y la globalización fueron claves para generar la masificación del deporte, tanto en su práctica como en la creación de un nuevo rol, el espectador. Es decir, se constituyó el deporte como un bien de consumo. Y con ello, se creó la industria, siempre vinculada a intereses de los Estados-Nación y de empresas multinacionales (Besnier, Brownell y Carter, 2018).

Reconocer el deporte como campo de conocimiento con peso específico propio no resultó inmediatamente, el proceso de desarrollo de la industria deportiva fue consecuencia de numerosas intervenciones institucionales, personales, nacionales y transnacionales para llegar al nivel de influencia que hoy representa en la identidad de los sujetos.

Podemos considerar que el deporte moderno como materia de análisis socioantropológico es relativamente nuevo. Para la sociedad académica, durante mucho tiem-

po, el deporte se representó como: “aprobemático, neutral, cargado de bondades e independiente de toda diferencia de raza, sexo, clase social, país, sistema político o cultura” (Barbero González, 1991, p. 346). Esta idea que recubre al deporte es producto del devenir ahistórico y acrítico (Hernández y Carballo, 2002) que contribuyó a un paradigma hegemónico del campo como “una práctica social legitimada desde la construcción selectiva de una tradición” (p. 7). Si bien, en la actualidad operan otros discursos sobre y del deporte, no es extraño encontrar vestigios de esta visión acrítica en discursos políticos.

Diversas investigaciones en el campo de las ciencias sociales han desandado estas ideas del deporte al colocarlo como un fenómeno que se constituye en un producto social, la quintaesencia del sistema capitalista, “un aparato ideológico del estado” (Althusser, 1977 como está citado en Barbero González, 1991, p. 364). Siguiendo esta línea de análisis nos preguntamos ¿cómo se incorporó el deporte al sistema de representaciones y bienes culturales de nuestra sociedad?

Hernández y Carballo plantean la función del deporte como dispositivo de control social. Esta idea vincula al deporte directamente con su desarrollo dentro del sistema capitalista postindustrial, argumentando la necesidad de los sujetos a adherirse al sistema de representaciones y símbolos que el campo deportivo ofrece como sublimador y normalizador de las conductas, el cuerpo y por qué no, la moral y la ética. “El deporte, en tanto dispositivo, actúa en el nivel inconsciente del individuo o, mejor dicho, en el imaginario social, como una forma “natural” de moverse o ejercitarse” (2002, p. 12). Se puede decir entonces, que se constituye en un dispositivo que contiene una dimensión biopolítica.

El deporte ha sido mostrado y eficazmente utilizado como la enmienda para los transgresores de la ley de la normalidad: moral para amoraless, correctivo para delinquentes, revulsivo para vagos, purga para drogadictos, templanza para violentos, pedagogía para inadaptados, ilustración para ignorantes, esperanza para desahuciados, etc. La herencia, en fin, que el sistema reserva para los desheredados (Hernández y Carballo, 2002, p. 2).

Pensar al deporte como dispositivo de control implica superar la idea del deporte como un medio para alcanzar un fin. Para García Fanlo (2011), un dispositivo se explica a partir de “aquello que produce la disposición de una serie de prácticas y mecanismos que ante una urgencia tienen como objetivo conseguir un determinado efecto que la cancele, la neutralice o la normalice” (p. 7). Esto invita a preguntarse cómo el deporte dentro del programa PAICor podía construir democracia, qué efectos en relación a la participación generó el programa dentro de la escuela y del barrio, a quiénes les permitía participar, cómo era esa participación.

Este enfoque situacional permite anticipar que los deportes, como explica Pablo Alabarces (2000), son “vehículos de investimento de significado, cuyo status e interpretación están continuamente abiertos a negociación y sujeta a conflicto” (p. 11). Esta característica polisémica (Hernández y Carballo, 2002) del deporte es quizás la razón por la cual un mundial de fútbol pueda ser cómplice de dictaduras militares o un partido de vóley internacional puede ser un lugar de protesta contra esa misma dictadura. Al mismo tiempo, el deporte es un contenido de la EF en las escuelas. En esta paradoja es que resultó de interés ahondar en los significados que inscribieron al deporte como parte

del programa provincial con mayor alcance en el periodo 1983-1995. En síntesis, los conceptos teóricos como higienismo, eugenesia, deporte moderno y prácticas corporales son las herramientas fundamentales para dilucidar los discursos del PAICor Deporte, su vinculación con la EF y los sentidos atribuidos al cuerpo como objeto de intervención política durante el complejo proceso de reconstrucción e institucionalización que se produjo a partir del año 1983.

En este capítulo, se comparte cómo se constituyó el PAICor Deporte en objeto de estudio. Para ello, se divide en dos apartados principales.

El primer apartado describe el diseño metodológico, incluyendo el enfoque epistemológico crítico interpretativo y los objetivos de la investigación. Se explica la selección de fuentes, que priorizó el uso de documentos públicos y oficiales como los Manuales PAICor y el documento de la Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura. También se utilizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave. La metodología cualitativa permitió una interacción dialéctica con la realidad y la incorporación de elementos no previstos.

El segundo apartado detalla la construcción del análisis interpretativo, que implicó identificar recurrencias y contradicciones entre entrevistas y documentos. Se generaron categorías de intérprete a través de la triangulación de datos. El capítulo también relata el recorrido de la investigación, mencionando los desafíos como la pérdida de documentos tras el cierre de la DEF y los aciertos como el descubrimiento de documentos clave, como el material audiovisual de la Celebración Primera Generación PAICor.

Fuentes y estrategias metodológicas

Los resultados de la investigación que aquí compartimos procuran, como se expresa en el objetivo general, describir, analizar y comprender el PAICor Deporte como

dispositivo de la política pública y su vinculación con la EF tras el retorno de la democracia.

Para lograrlo, inscribimos la indagación desde un paradigma crítico interpretativo (Vargas, 2007), lo cual implica distanciarse de la linealidad como método en la descripción de los hechos, personajes y sucesos para emprender el desafío complejo que propone un abordaje metodológico cualitativo de investigación en historia reciente.

En términos generales, podría decirse que una característica de estas formas científicas de resolver problemas –que las diferencias de otras formas no científicas– es que durante el proceso de adquisición del conocimiento surgen y responden preguntas que son resultado de un incesante movimiento de ida y vuelta entre dos niveles de conocimientos: el de las ideas, teorías o modelos generales, y el de la observación y percepción de fenómenos específicos (Elias, 1990, p. 48).

Esta interacción dialéctica con la realidad que plantea la metodología cualitativa, permite también alejarse del problema de indagación para incorporar otros elementos no considerados, que amplían la mirada y permiten profundizar el análisis.

Inscrita en una perspectiva cualitativa, la historia reciente se constituye en un método específico. En ese sentido, Philp sostiene que “la producción de imágenes sociales del pasado es una tarea colectiva y el predominio de determinadas lecturas sobre otras es el resultado de las disputas políticas de las que los historiadores profesionales también participamos” (2017, p. 25). El desafío fue reconstruir y reinterpretar los hechos históricos desde una perspectiva genealógica, no como estatuas impolutas de un pasado glorioso, sino como pasto de nuevos acercamientos que

permiten echar luz a lugares y momentos ignorados, subestimados, olvidados. “La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas” (Foucault, 1979, p. 7). El PAICor Deporte como objeto de estudio, se constituyó como tal en el devenir de su aparición a medida que se adquirió información, en un camino espiralado en el que al comienzo se cuestionó hasta la propia existencia del subprograma.

La aparición de los primeros documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Provincia (Manuales PAICor Vida en la naturaleza y PAICor Atletismo) permitió el acceso a un nivel más profundo de información y planteó una nueva dimensión del objeto de estudio que reconfiguró el problema y, en consecuencia, obligó a una búsqueda no anticipada. Por ser un camino sinuoso y dada la cantidad de documentos que se pudieron recolectar, también resultó necesario delimitar la información. Para ello, se retomaron y especificaron los objetivos planteados al inicio de la investigación, al acotar el corpus empírico en un ejercicio de ajuste constante entre teoría y empírea.

Para definir el marco de análisis, se reformularon los objetivos específicos de la investigación, los cuales se centraron en identificar los paradigmas y discursos que atraviesan tanto a la Educación Física como al PAICor Deporte. Además, se buscó indagar e interpretar los significados que se atribuyen al cuerpo, considerando este como un objeto de intervención dentro de la política pública PAICor, y en particular, dentro del subprograma PAICor Deporte, todo ello en el marco del movimiento reformista educacional (REC).

Establecidos los objetivos específicos fue necesario incorporar herramientas de indagación propias del abordaje

de las políticas públicas. En este sentido, una de las características de la investigación en políticas públicas radica en su dimensión discursiva, ya que la fuente principal de información proviene del discurso escrito y del relato experiencial, cuyo análisis permite identificar discusiones y tensiones. En palabras de Abratte, el discurso oficial “se inscribe en estructuras de significación más amplias y articulan fragmentos de otros discursos” (Abratte, 2007, p. 20). Este recorte histórico, entre los años 1983 y 1995, es un periodo caracterizado por un proceso de democratización, en el que la REC estructuró la transformación de la educación en un momento coyuntural de las políticas públicas locales. Lo que implicó:

Asumir el carácter productivo de la política, comprender su complejidad y la intervención de múltiples agentes cuyas acciones sociales suponen un margen de acción creativa asignando un lugar central a las disputas y conflictos que se constituyen en torno a esa política. (Abratte, 2007, p. 17)

En tal sentido, la construcción de un marco teórico amplio y en diálogo con los datos empíricos permitió una conversación permanente, propia de la metodología cualitativa, en consonancia con los intereses y los objetivos de la investigación.

En la construcción del cuerpo empírico de este trabajo, se recuperaron registros escritos y fuentes iconográficas (Jiménez, 2004). La búsqueda de documentación de la época permitió identificar un conjunto de documentos, que formaron parte de la implementación del subprograma

PAICor Deporte. Es por ello que se incorporaron en el análisis documental, por considerarlos como “testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para construir su historia” (Yuni y Urbano, 2014).

Entre los documentos analizados encontramos algunos con máquina de escribir y con dibujos a mano alzada, dando cuenta de la temporalidad de su producción. Cada uno de ellos expresa el valor de lo escrito como uso cultural, como registro simbólico, público, oficial e institucional.

Como sostuvimos con anterioridad, se tomaron decisiones sobre las fuentes documentales. En estrecha vinculación con los objetivos de la investigación, emprendimos el desafío de seleccionar las más relevantes. Para ello, la lectura minuciosa permitió la construcción del criterio principal: para ser seleccionado el documento, debía tener el carácter público y oficial (Jiménez, 2004).

Los documentos públicos y oficiales seleccionados para el análisis fueron: Manual PAICor Vida en la Naturaleza, Manual PAICor Atletismo, Manual PAICor Deporte y Recreación y, por último, PAICor su implementación en el área de la Secretaría - Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba (citado en el trabajo como Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984). La especificidad de estos documentos públicos en contraste con documentos privados y de prensa (Jiménez, 2004) a los que pudimos acceder, se convirtió en el criterio diferencial para establecer el recorte del material.

No obstante, toda la documentación resultó necesaria para la comprensión de la realidad epocal de un pasado no vivido por el grupo de investigación. En palabras de Franco y Levin “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” (2007, p. 1).

A partir de aquí, las reflexiones llevaron al grupo de investigación a la necesidad de recuperar el relato experiencial, las palabras de personas que estuvieron a cargo del funcionamiento y la implementación del subprograma dentro de la DEF que pudieran dar cuenta de los sentidos personales vividos de su paso por el dispositivo. En consonancia con las palabras recuperadas anteriormente “(...) 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” (Franco y Levin, 2007, p. 1). Así se incorporaron como parte de la empírea tres entrevistas a actores y actrices claves como fuente del conocimiento popular (Jiménez, 2004).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Vargas, 2007) como herramienta para la construcción de los datos, con la intención de recuperar las voces de quienes fueron protagonistas en distintos roles de la política pública PAICor Deporte. Las entrevistas se realizaron en un clima que habilitó diálogos a partir de un guion organizado en torno a tres dimensiones: a) el relato de lo que recordaban del subprograma PAICor Deporte, la dimensión política y los alcances del subprograma; b) el rol que cumplían en el desarrollo del subprograma y el reconocimiento de las complejidades y tensiones que atravesó la puesta en marcha del subprograma; y también, c) apreciaciones en torno a la relación del subprograma PAICor Deporte y las discusiones epocales que atravesaban a la educación y a la Educación Física en particular. Se entrevistó al director de

la DEF, a la coordinadora del subprograma y, también, a un académico que profundizó sus conocimientos en el período estudiado, fundamentalmente por sus estudios de la REC.

Las preguntas abiertas colaboraron para que las y los entrevistados pudieran expresarse e incluso desviarse del guion, al aportar información colateral que ayudó a la comprensión del tema; como se puede observar en el anexo. Las entrevistas realizadas implicaron un ejercicio que procuró mantener el diálogo en torno al foco de interés de la investigación y, a la vez, no perder de vista aquellos detalles o sucesos epocales no previstos y recuperados por ellos. Sostener la atención, reformular las preguntas y re-centrar el tema en un tono coloquial, al tipo de una conversación, se constituyó en un nuevo aprendizaje que fue mejorando en el propio contexto de la entrevista.

A partir de la concreción y transcripción de las entrevistas y la selección de los documentos públicos, se inició un proceso analítico que implicó la identificación de recurrencias que a su vez habilitaron la construcción de categorías sociales, en un diálogo constante con las categorías teóricas para avanzar hacia la definición de categorías de intérprete (Busquets, 2000), proceso que se describe a continuación.

Sobre el análisis, los recorridos y descubrimientos

En un primer momento, se realizó un trabajo de reconocimiento de recurrencias y contradicciones de los relatos experienciales entre las entrevistas entre sí y en relación a los documentos públicos. Ese primer acercamiento al objeto de estudio generó una mirada amplia de la política pública, lo que permitió la emergencia de preguntas para

construir las categorías de intérprete iniciales (Busquets, 2000). Así, la validez de la información obtenida se analizó desde criterios sencillos: la coherencia entre el discurso de los entrevistados y los documentos públicos, la precisión de la información que brindaron, la predisposición a responder y otros de orden lingüístico que podrán considerarse en el momento del análisis.

En un segundo momento, se agruparon las recurrencias en torno a aspectos comunes vinculados a las diferentes dimensiones de indagación. Se construyeron así tres unidades de análisis estructuradas en un cuadro de doble entrada. En el eje Y, el documento o entrevistado/a y en el eje X: a) democracia - participación - integral; b) EF - contenidos - sentidos, y, por último, c) contexto - estructura.

A modo de ejemplo, dejamos a continuación el siguiente cuadro.

Figura 1: Cuadro Doble entrada categorías del intérprete

<i>Recurrencia-categoría / Fuente</i>	<i>Democracia - participación - integral</i>	<i>EF- contenidos – sentidos</i>	<i>contexto - estructura</i>
Entrevista a Raúl	“PAICOR, ¿sabemos todos lo que significa la palabra?”		
Doc. N° 1 Manual Paicor Deportes y Recreación	FUNDAMENTACIÓN El proyecto elaborado con la colaboración de la Dirección de Educación Física dependiente de la Subsecretaría de Educación se origina ante la necesidad de que los niños lleguen a comprender la importancia de las actividades de Educación Física y Recreación para el aprovechamiento del tiempo libre, como así también, que se encuentren con sus compañeros de actividades, que procuren un claro compromiso e integración social.		
		“El deporte es una actividad de gran valor en la formación de la persona en sus aspectos individual y social.”	
Entrevista a Sonia			y cuando empiezan las reuniones del PAICOR, siempre empiezan las reuniones con las personas que son políticamente amigables, así, lo digo en esos términos. Y viene la gente de la Sub-secretaría de Deporte, había dos instituciones: la Subsecretaría de Deporte, que sería ahora la Agencia de Deporte, y la Dirección de Educación Física. Todos éramos profes

Fuente: Elaboración propia.

La tarea de reconocimiento de recurrencias, en triangulación con las diferentes producciones documentales de la época y los aportes conceptuales permitió aproximarnos a los sentidos construidos alrededor del programa PAICor y del subprograma PAICor Deporte. Se trató de un trabajo artesanal de articulación que puso en diálogo la voz de cada entrevistado/a, los discursos escritos de la época con las propias preguntas que entretejieron los sentidos desarrollados en esta investigación, para avanzar en la construcción de categorías analíticas.

Uno de los datos que se recuperó de las entrevistas fue la existencia de material audiovisual. La incorporación al cuerpo empírico de esta nueva fuente iconográfica (Tuñón de Lara en Jiménez, 2004) implicó utilizar herramientas de la etnografía, en el sentido atribuido por Busquets, construir un registro “a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (2000, p. 64) como método para transpolar las imágenes a un texto que permita facilitar el análisis. Este hallazgo generó nuevos interrogantes que desafiaron al equipo de investigación a ajustar los lentes para volver a mirar los documentos públicos. Esa revisión, permitió profundizar la construcción de las categorías de cuerpo democrático y cuerpo integral.

El desafío principal en la construcción de categorías que permitieron conformar un análisis crítico de la política pública PAICor Deporte fue generar preguntas certeras que habilitaran un diálogo entre los documentos históricos y las entrevistas. Del intercambio de voces se logró recoger nuevas interpretaciones y formular preguntas no anticipadas que profundizaron en los sentidos atribuidos por la experiencia de quienes formaron parte del programa. Al mismo tiempo que se contrastaron, convalidaron, superpusieron,

atravesaron con los registros escritos y la fuente iconográfica. A continuación, se describe el devenir de este proceso y las herramientas utilizadas para su consecución.

Desempolvar la historia del PAICor Deporte aventuró la búsqueda de lo desconocido, ese recorrido nos enfrentó a un camino con desafíos, frustraciones y aciertos. Convertir en objeto de investigación aquello que parecía inexistente implicó una tarea de búsqueda incesante, que demandaba agudizar el olfato y ampliar la mirada. Cartografiar el mapa de redes y sentidos que dieron lugar al subprograma significó construir dos rutas principales. Por un lado, seguimos la pista de los documentos oficiales y, por el otro, el relato de las actrices y actores claves en la implementación de esta política pública. Ambos caminos se tornaron sinuosos por momentos, alejados, en direcciones aparentemente separadas, pero a medida que se avanzaba volvían a encontrarse en encrucijadas.

El recorrido por la búsqueda de los documentos históricos resultó una tarea particular, ya que tras el cierre de la DEF en 1995 las bibliotecas y el material de trabajo docente se trasladaron a diferentes espacios, como la biblioteca docente y, en algunos casos, se perdieron. Este silencio de la historia (Jiménez, 2004) fue uno de los desafíos de la investigación, a partir de aquí se cartografió un mapa de posibles lugares donde comenzar a buscar pistas. El recorrido comenzó con la visita a la Dirección de Prensa y Archivo de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, la Hemeroteca de la Legislatura de la provincia de Córdoba, la ex Legislatura de la provincia de Córdoba, la Dirección General de PAICor y la Biblioteca del Maestro de la Provincia de Córdoba. Este último espacio se convirtió

en la clave para acceder a documentos públicos. El interés que generaba la búsqueda sobre PAICor motivó la gestión para obtener, a través de la relación institucional con la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, dos documentos fundamentales para la investigación: el Manual PAICor Deportes y Recreación y PAICor su implementación en el área de la Secretaría - Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba.

Paralelamente a la búsqueda de documentación escrita, se realizaron entrevistas a actores y actrices claves que formaron parte de la política pública PAICor y PAICor Deporte, particularmente. Para el proceso de investigación, la posibilidad de encontrarse con las personas que implementaron esta política pública se tradujo en un momento crucial. La riqueza que significó el relato de las experiencias y recuerdos puestos en juego ayudó a dimensionar la magnitud del subprograma. En consonancia con Franco y Levin (2007), cabe decir que “la valorización del testimonio y de los testigos como fuentes esenciales para la historia reciente” (p. 4) hicieron de estas conversaciones aportes fundamentales a la investigación. Como emergente, uno de los entrevistados brindó información sobre la existencia de un registro audiovisual del evento en conmemoración a la primera generación PAICor. Una travesía se suscitó a partir de este dato, que llevó al grupo de investigación por un camino trazado por la pasión histórica, por encontrar esta fuente iconográfica que nos permitiera espiar por la ventana de lo que había sido PAICor Deporte y que se incorporó en el proceso investigativo.

Además, durante otra de las entrevistas, el informante clave brindó una numerosa cantidad de documentos oficiales y privados de la época, no específicos del programa

y subprograma. Esto permitió un acercamiento y contextualización de los acontecimientos del período histórico y de la comprensión de las discusiones y tensiones epocales.

El camino elegido para emprender la investigación supuso construir una brújula en torno a los objetivos de investigación, como plantean Franco y Levin (2007), la investigación de historia reciente debe comprender la dimensión humana que supone la interlocución con lo pasado-presente, como modo de re-descubrir-se en la memoria de quienes formaron y forman parte de ella. Fue entonces un desafío más el recobrar la experiencia de lo vivido, de lo hecho, de lo transcurrido, en conversación con las categorías teóricas y las propias interpretaciones y subjetivaciones (Jiménez, 2004). Este último punto se traduce en un trabajo colectivo, de acuerdos, discusiones y decisiones que se plasman en el siguiente análisis.

A partir del recorrido histórico, político, social y educativo (contextual, metodológico, conceptual) desarrollado, se comenzó a analizar el PAICor Deporte como un dispositivo de la política pública y su vinculación con la EF en clave local tras el retorno de la democracia.

Este análisis implicó comprender a “las políticas como representaciones codificadas y decodificadas” (Abratte, 2007, p. 16), siendo un desafío desentramar la complejidad de interpretaciones y reinterpretaciones, de discursos que estructuraron y significaron los sentidos, alcances y desafíos de esta política pública, para comprender cómo se inscribió el subprograma PAICor Deporte dentro del programa macro y bajo qué discurso fue legitimada dicha incorporación.

Ante esa complejidad es que se abordó, en una primera instancia, el programa PAICor como emergente de una situación social crítica. Se focalizó el análisis en el discurso oficial de la política pública, se identificaron los sentidos y vinculaciones que permitieron el surgimiento del subprograma PAICor Deporte.

En un segundo momento, se indagó el rol de la DEF como el organismo a cargo de la implementación del subprograma PAICor Deporte, en relación a las decisiones que fue implementando la DEF al interior del subprograma PAICor Deporte. Estas decisiones políticas se pueden pensar intrínsecamente vinculadas a las tensiones, discusiones y argumentos propios del campo de la EF en el momento de recuperación de la democracia. Podremos entonces pensar y problematizar relaciones que nos permitan interpretar el

rol de la EF como conocimiento puesto al servicio de un dispositivo, como es la política pública PAICor Deporte.

Los discursos fundacionales del PAICor: eugenesia, participación e integralidad

En este primer momento, se identificaron los discursos en los cuales se inscribió PAICor como una política pública que emerge justificada en dos condiciones. Por un lado, la grave crisis económico-social y la recuperación de la democracia como forma de organización, traducidas en deserción escolar y desnutrición infantil. Por otro lado, la restauración del estado de derecho en términos de participación social. En palabras oficiales:

El programa de asistencia integral de Córdoba se originó como una idea del Dr. Eduardo Cesar Angeloz destinada a dar soluciones a las causas socio-económicas de la deserción escolar, resultado de la equivocada política económica del gobierno de facto y sus devastadores efectos sociales. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 3)

A partir de aquí, entre el Manual PAICor elaborado hacia finales de 1984 y del decreto n° 194/84 del 16/1/1984 que resolvió la implementación del programa, se identifican dos líneas discursivas: médico-higienista, como sostén científico y democracia-participativa, como recurso simbólico. La primera encontró su justificación en la necesidad de diseñar e implementar metodologías sanitarias que determinan los parámetros de salud y de nutrición, midiendo y comparando resultados de la política pública: “propende-

rá al logro de una educación nutricional continua, programada y sistemática. Se realizarán encuestas nutricionales y de consumo de alimentos a nivel familiar” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 12). Estas herramientas determinaron los parámetros del programa al aportar, no sólo datos cuantificables, sino más bien el discurso legitimador con una base médico-higienista como parámetro del cuerpo sano y normal (Galak, 2014).

Bajo estos presupuestos, el programa se plasmó en comedores escolares que aseguraron el derecho a la alimentación y, para ello, se conformó un equipo de nutricionistas que “permitirá la planificación de programas educativos y/o de suplementación alimentaria” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 12), procurando incidir sobre el cuerpo y la salud.

Una deficiente o incorrecta alimentación trae consigo vigor mermado, vitalidad baja y con ellos manos indolentes, elevadas tasas de mortalidad infantil, enfermedades carenciales y tantos otros sufrimientos que pueden prevenirse. En los niños condiciona la capacidad motora, el comportamiento y la aptitud para el aprendizaje, decisivos para el progreso educativo y cultural. El niño desnutrido, no llega a adquirir su máximo desarrollo y puede permanecer en un nivel sub-normal. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 33)

De esta manera, el programa PAICor respondió a una necesidad urgente frente a la crisis social y económica de la época, a la vez que identificó al cuerpo como objeto de intervención política. En el análisis de la información

obtenida, emergieron una serie de elementos discursivos y prácticos que se pueden identificar dentro de la tradición eugenésica. Entre ellos, la parametrización y biologización como herramientas metodológicas de intervención en la escuela pública, en su función de institución universal, que se configuró a partir del “modo científico de educar los cuerpos” (Galak, 2016, p. 52). Al respecto, la entrevistada que en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la DEF, sostuvo que la escuela:

está en todos lados y llega a muchos chicos, casi a todos en ese momento, a toda la población. Escuela Pública. Entonces reforzar esta institución que está acá era lo positivo, era la forma de crecer, de crear y ayudar, y de crecer en un barrio, no viniendo de afuera, sino reforzando la escuela. (Comunicación personal, noviembre de 2020)

En la concreción de estas acciones, el Estado recuperó la retórica sabattinista como un antecedente en el desarrollo de políticas de comedores escolares (Abratte, 2007) y, al mismo tiempo, lo incorporó a la escuela como institución universal con la intención de garantizar la construcción y reproducción del cuerpo sano.

Esta clave eugenésica, “como principal razón para moverse” (Galak, 2016, p. 54) tuvo una vinculación histórica con la emergencia y la legitimación de la EF escolar y la conformación de los Estados nación desde la década del 20 y ha sido parte de la matriz fundacional que le permitió a la EF legitimarse en las escuelas como agentes reproductores de cuerpos sanos:

La educación de los cuerpos resultó un vehículo importante para la masificación y popularización de estos sentidos, principalmente mediante su versión escolarizada: la EF. Como resultado se produjo una asociación entre esta disciplina y la salud pública, (con)fundiéndose sus objetivos educativos e higiénicos con terapéuticos y profilácticos [...] y combinando los discursos pedagógicos y didácticos con postulados médicos y psicologistas. (Galak, 2016, p. 53)

De esta forma, se podría pensar que los significados y las prácticas que relacionan el discurso médico - higienista - eugenésico con la EF en las escuelas, es uno de los discursos que posibilitó el ingreso del subprograma PAICor Deporte al programa general, sostenido por su relación genealógica con la conformación como disciplina de los Estados-Nación. A partir de aquí, se pudo reconocer la relación entre el campo político a través de los objetivos planteados por la gestión y el proceso puesto en marcha de reconfiguración de sentidos en el campo de la EF. Se pudo diferenciar el rol que ocupó la DEF como órgano de gestión de políticas y su vinculación con el poder ejecutivo provincial y reconocer los sentidos atribuidos por los profesionales de EF al rol que desempeñaban dentro del propio campo.

La segunda línea discursiva que se identificó como estructurante de los sentidos y significados del programa PAICor, y no por ello menos importante, se constituye a partir de reconocer al sistema educativo en el complejo proceso de reconstrucción democrática, a partir de la herencia de un sistema educativo posdictatorial caracterizado como autoritario, burocrático y centralizado (Abratte, 2007), que expulsó a los sujetos educativos de las escuelas

al generar altos niveles de deserción, analfabetismo y una baja considerable de la matriculación. Esto implicó la transformación del sistema educativo cordobés “que demandaba a gritos ser democratizado y modernizado” (Puiggrós en Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 266), se impulsa la REC y genera, a través de ella, un abanico de acciones que comenzó a desplegarse en el territorio provincial:

La ampliación de la escolaridad obligatoria (Nivel Inicial y Ciclo Básico del Nivel Medio), la inclusión de sectores tradicionalmente excluidos del sistema (población adulta y rural), la reforma curricular de los Niveles Inicial y Primario, la creación de nuevos organismos de gestión educativa provincial (Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario; de Investigaciones e Innovaciones Educativas; de Educación de Adultos, etc.) y la puesta en marcha de programas asistenciales (PAICor). (Abratte, 2007, p. 1).

En este sentido, podríamos sostener que el programa PAICor adquirió la dimensión de derecho como condición legal (Gentili, 2000, p. 29), en términos de asistencia alimentaria, para asegurar la escolaridad de los niños y niñas de la provincia: “El PAICor, reconoce de este modo el derecho de las familias cordobesas que fueron afectadas por las inconsultas políticas socio-económicas del último gobierno de facto, a requerir la ayuda del gobierno democrático que como ciudadanos de esta República corresponde” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 3). Cabe entonces preguntarse cómo el signifiante democracia se convirtió en punto nodal del discurso y pudo transformarse en actividad deseable (Gentili, 2000, p. 29)

hacia el interior del programa. La conceptualización de Braslavsky sobre las acepciones de la democracia en esta etapa de transición, nos brinda una herramienta para comprender en qué sentido el PAICor toma a la democracia como un recurso simbólico.

La finalización del gobierno de facto y la celebración de las elecciones nacionales sitúan la “reinstauración de las normas constitucionales y la plena vigencia de las libertades” (Braslavsky et al., 1989, p. 13). Esto se vio reflejado en las instituciones del Estado y su reconfiguración para el “establecimiento de prácticas sociales de solidaridad y respeto en el seno de la sociedad” (Braslavsky et al., 1989, p. 13). La escuela se transformó en garante de los espacios donde se proclamaban los nuevos sentidos y acciones ciudadanas que demandaba la democracia:

El alto grado de participación activa de la población, se ha convertido en un logro político de importancia, demostrando la riqueza interior de un pueblo que se mueve en el sentido de grandes causas, como es ésta de la lucha contra la desnutrición infantil. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 14).

De esta manera, podemos identificar cómo el PAICor se constituyó en estandarte del proceso democratizador al alimentar y promover la tercera posibilidad de democracia (Braslavsky, 1989) en la cual la retórica cristalizó las prácticas en procesos de toma de decisión colectiva. Allí, los sujetos debían desarrollar un papel activo en la construcción, implementación y difusión de las políticas públicas. La democratización fue entonces: “un concepto que se

construye durante el mismo proceso de democratización” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 266). Esta es la clave que nos permite pensar la incorporación de la DEF a la gestión del programa PAICor al implementar el subprograma PAICor Deporte como posible espacio de prácticas corporales que materializó en los cuerpos, de los niños y las niñas de la época, la democracia.

Discursos y tensiones del PAICor Deporte

Hasta ahora, se identificó cómo el programa general estuvo ligado, en principio, a ocuparse de la salud y la urgencia alimentaria de la población al mismo tiempo que impulsaba la participación en la organización y ejecución de esta política. Es preciso establecer entonces, qué condiciones discursivas posibilitaron la aparición de PAICor Deporte como subprograma y qué relaciones son posibles de establecer con el marco discursivo del programa en general.

Un punto de partida para establecer esa relación discursiva es la decisión política de incorporar a la DEF, dirección perteneciente al Ministerio de Educación, como el organismo encargado de la implementación del PAICor Deporte con colaboración de la Subsecretaría de Deporte y Recreación Social del Ministerio de Acción Social. La EF de Córdoba, lejos de quedarse afuera del proceso democratizador y el movimiento reformista que se generó en el sistema educativo cordobés “gestó foros de discusión, invitando a los docentes del área a talleres para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos sobre su propia realidad (...) conformó un equipo de profesionales del área que trabajó en la redefinición disciplinar” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 270), en donde la inquietud imperante se

cuestionaba ¿cómo democratizar las prácticas de EF? En ese marco, la EF comenzó un proceso de transición y de “legitimación como disciplina pedagógica” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 270) para asentarse en un enfoque psicomotricista que “procura un accionar formativo, creativo, permanente, compensador, funcional, flexible e integrado con las otras asignaturas, en la búsqueda del desarrollo total del niño” (Lineamientos Curriculares para el nivel primario, 1987 en Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 270).

A partir de la comprensión del proceso histórico de transición paradigmática al interior del campo de la EF, se pudieron pensar algunas claves para entender qué condiciones discursivas posibilitaron la incorporación del subprograma PAICor Deporte al programa general PAICor. Quizás una de ellas se encuentra en su nombre y de la misma manera en el subprograma, nos referimos entonces a Integral y Deportes respectivamente. Problematicamos a continuación estos conceptos preguntándonos ¿Cómo se relaciona lo integral con el Deporte?, ¿Qué sentidos atribuidos al deporte legitimaron el subprograma? Estas pistas nos permiten construir algunas relaciones teóricas para pensar cuáles son las vinculaciones entre el deporte en la EF y las ideas integralistas del programa PAICor.

Dentro de los enunciados que acompañaron el dispositivo PAICor, encontramos definiciones en relación a sus objetivos “busca a través de diferentes acciones contribuir a la prevención y solución de dificultades de orden orgánico, psíquico o social, que atentan contra el aprendizaje normal y por tanto contra la retención de los ingresantes en el sistema educativo” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 69). Se visibilizó desde la política pública, la preocupación del Estado por el desarrollo de

los niños y las niñas desde un abordaje multidisciplinar. Esta determinación de PAICor reveló su vinculación como parte de las acciones conjuntas que se pusieron en marcha para combatir la deserción escolar. En el mismo sentido el subprograma explicitó que:

Los encuentros deportivos deben posibilitar la participación de todos, aún de los menos dotados (...) Es de gran importancia, la selección de las actividades, teniendo en cuenta que deben responder a los intereses y necesidades de cada edad como el grado de maduración psicomotora, por lo cual conviene tomar como guía las actividades del currículum escolar. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 94).

La incorporación de los Lineamientos Curriculares como guía pedagógica para la ejecución de la política PAICor Deporte marcó el posicionamiento pedagógico que orientó las prácticas de la EF desde una perspectiva paradigmática psicomotricista.

El discurso integral de PAICor y los presupuestos teóricos psicomotricistas compartieron como objetivo la construcción de sujetos integrales, y en ello: “el valor del movimiento como conducta molar, compleja, voluntaria e inteligente, como medio en función del hecho educativo” (García, 2001, p. 122) donde lo orgánico, psíquico y/o social necesitaban ser desarrollados y para ello el movimiento, desde la psicomotricidad, se convirtió en una herramienta para alcanzar la integración del sujeto.

En una de las entrevistas realizada, a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del pro-

grama dentro de la DEF, y ante la pregunta ¿por qué crees que decidieron poner a la EF en el PAICor?, respondió: “No, era deporte. Porque era integral, porque era lo que se veía” (Comunicación personal, noviembre de 2020).

Podría pensarse que este carácter formativo del sujeto íntegro, reflejaba la preocupación epocal: “A partir de esta concepción se discutió el tema de la integralidad del hombre y se dejó de ver al movimiento humano como una cuestión únicamente muscular” (García, 2001, p. 123). Es posible pensar que la incorporación de PAICor Deporte como subprograma, aportó al desarrollo de la dimensión corporal dándole un sentido democrático al movimiento:

El deporte es una actividad de gran valor en la formación de la persona en sus aspectos individual y social. Por el deporte el ser humano siente placer se expresa y comunica, descubre sus posibilidades y limitaciones, asume responsabilidades y se supera. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 93)

En síntesis, en esta primera aproximación, se identificaron los discursos higienistas - científicistas / democracia - participativa como elementos estructurantes de los sentidos del programa general, y permitió comprender cómo el subprograma se inscribió en esos sentidos desde su raíz pragmática, científico - higienista, en el que “moverse es sinónimo de salud” (Galak, 2016, p. 53). En tanto el nuevo discurso psicomotricista permitió reconocer que su contribución a la “integración de la personalidad” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 93). Ahora bien, esa retórica se dio en el marco de un complejo proceso democratizador, en el que los significantes

biopolíticos parecían prestar mayor atención a la participación. Entonces, nos preguntamos por qué se tomó la decisión de incorporar deportes al PAICor y cómo la EF tensionó las ideas de deporte moderno con la renovada búsqueda de democratización del sistema escolar.

La paradoja del deporte

Al recuperar las ideas de deporte moderno de Hernández y Carballo (2002), se puede sospechar que, bajo la influencia del campo deportivo, el imaginario social, la salud y la actividad física se sintetizan en el concepto deporte como parte de una tradición: “Y el PAICor Deporte, se llama Deporte, porque no había forma de llamarlo, decís, PAICor Educación Física no pegaba, PAICor Recreación tampoco era... y bueno, PAICor Deporte” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la DEF. Comunicación personal, noviembre de 2020). Es decir, el significante PAICor deporte se legitimó en su relación intrínseca con el deporte moderno. A su vez, la decisión de incluirlo como parte de la política pública fue tensionada por el proceso democratizador, otorgando al término una dimensión de derecho que tuvo que garantizarse a través de la participación como recurso práctico y simbólico. “El deporte es un hecho convocante en el que una comunidad se encuentra con ella misma o con otras comunidades” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 94).

La transformación democrática fue además asumida por los y las protagonistas del campo educativo, particularmente aquellos que participaban del campo de la

EF escolar. La reflexión sobre “la propia práctica de la disciplina, reflejaba los valores de su fundación, valores militares, autoritarios de jerarquización verticalista, exacerbada centralidad en la figura del docente, permanencia de la lógica del triunfo, exclusiones encubiertas, activismo didáctico, que debían ser revisados” (Cena, Garro y Fassina, 2006, p. 269). Estas tensiones y reflexiones que se habilitaron a partir de la implementación del PAICor Deporte, y también de la REC, entre el equipo de la DEF del Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Deporte y Recreación Social del Ministerio de Acción Social, fueron recordadas en la actualidad por una actriz clave de la DEF:

La cuestión es que nos reuníamos, empezamos a programar. Con muchas peleas, muchas peleas, porque siempre nos hemos peleado la DEF con la Subsecretaría de Deporte. Por esta misma cuestión, nosotros... las de Educación Física siempre queríamos hacer juegos, recreación, campamento, si deporte. (Extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020).

Para comprender el proceso de transformación que atravesó el campo de la EF en este período de reforma educativa, se identificaron distintos debates que se dieron al interior del subprograma, los cuales configuraron la puesta en marcha de esta política pública. Una de las discusiones giró en torno a la elección de sus contenidos:

Optamos, después de todas estas discusiones, por hacer tres deportes, que fue fútbol; porque lo hacían todos, vóley; por su practicidad, era fácil, no necesitabas mucha cancha, mucha cosa, y era de nenas también, porque lo difícil es hacer de nenas, y atletismo. (Extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020)

Se identificó entonces que la elección del contenido se encontró atravesado por el significativo **participación** como objetivo del subprograma, tensionado por las posibilidades materiales de su ejecución y por la relación de adhesión de las niñas y los niños con los deportes seleccionados, legitimados por: “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Hernández y Carballo, 2002, p. 6). Uno de los desafíos fue transformar la tradición selectiva, primero como condición legal para constituirse el acceso a la práctica deportiva en un derecho. Y, por otro lado, la transformación del sentido y el significado otorgado a la práctica en sí misma, para configurarse como una práctica deseable en términos de construcción de ciudadanía. El intento por modificar los sentidos competitivos, excluyentes y autoritarios del deporte, significó un giro en la política pública, en el que se resolvió incorporar otros contenidos de la EF: “Recreación surgió, más que todo, para poder hacer jornadas recreativas con todos los chicos que no podían acceder al deporte” (extraído de la entrevista a quien en aquel mo-

mento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020).

Las reflexiones de la época evidenciaron una paradoja en la que el signifiante participación no encontraba una correlación práctica con el deporte como derecho. El subprograma entonces se hallaba en una encrucijada, el horizonte propuesto para la participación masiva de los niños y las niñas reconocía sus limitaciones, por un lado, la falta de profesores de EF en escuelas del interior y de material didáctico; y por otro, la lógica del deporte competitivo que aún pregnaba la elección de quienes eran aptos para participar. A partir de estas condiciones, se propuso ampliar el subprograma a otros contenidos del campo específico, se incorporó así el PAICor Recreación con las propuestas PAICor Vida en la Naturaleza y PAICor Verano, como propuestas alternativas impulsadas para la inclusión de todos los escolares en las actividades: “Bueno, y con el PAICor Recreación surge lo de Vida en la naturaleza, llevamos chicos de Córdoba a Mar del Plata, en tren” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020).

En este sentido, PAICor Recreación formuló entre sus objetivos: “lograr que el niño participe de actividades recreativas que, ofreciéndole oportunidades de crecimiento personal, puedan ser transferidos al hogar y a la comunidad” (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, s. f., p. 90). Se puede reconocer la incorporación de un sentido de comunidad: “antes de comenzar cualquier actividad de Vida en la Naturaleza, asegúrese el apoyo de su comunidad

educativa” (Manual PAICor Vida en la Naturaleza). De hecho, las actividades de los manuales oficiales incorporaron propuestas en torno a la vinculación de la escuela con el barrio: “(...) paseos cercanos al colegio (...) caminatas hasta una plaza, club, etc.” (Manual PAICor Vida en la Naturaleza). También, se realizaron viajes a la colonia de vacaciones ubicada en Alta Gracia y, como se mencionó anteriormente, a Mar del Plata. Es decir, de acuerdo a los documentos oficiales, se puede intuir que la decisión de incorporar PAICor Recreación estaba ligada a la posibilidad de configurar la democracia, en tanto condición legal, como una práctica deseable (2000) a través de la toma de decisión de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) en la concreción y aplicación del PAICor Recreación, con la participación como sentido último:

Las actividades de la Vida en la Naturaleza son una ocasión para descubrir a los niños el sentido de Patria y acrecentar su amor a ella, reconociendo las ventajas de la democracia como forma de vida elegida por los argentinos. (Manual PAICor Vida en la Naturaleza)

La reconfiguración del subprograma se puede pensar como la evidencia de las contradicciones de la época, es decir la sobrevivencia de lo viejo que se mezcla y convive con nuevas perspectivas. En tal sentido, tanto la democracia como la participación son constituidas de su devenir, configurando y reconfigurando las prácticas, las decisiones y acciones que se materializan a lo largo de la historia del PAICor Deporte.

En este capítulo, se problematiza el PAICor Deporte como un dispositivo democratizador. Para ello, se identificaron las nociones de cuerpo presentes en los documentos del subprograma, en relación a las ideas de integral y democracia. Se tomaron estos conceptos como ordenadores de sentido: el cuerpo integral y el cuerpo democrático pueden analizarse como configuradores de una hexis corporal singular en el PAICor Deporte.

En consonancia, se recupera el material audiovisual correspondiente a la celebración de la primera generación PAICor realizada en diciembre de 1990, en el estadio Chateau Carreras, actual estadio Mario Alberto Kempes. Sobre esa celebración, se recuperaron fragmentos para vincular los sentidos y significados construidos por el programa PAICor, en general, y el subprograma PAICor Deporte, en particular; con las ideas de identidad, espectador, participante y megaevento como síntesis de la política pública, bandera en el período de recuperación democrática.

Cuerpo democrático

Para iniciar el análisis del programa PAICor y el subprograma PAICor Deporte como un dispositivo democratizador, fue necesario profundizar en uno de los enunciados que aparece con mayor recurrencia en la documentación oficial, referido a la idea de **integral**. Esta idea se identifica en la política pública tanto en la intención de configurar lo integral en el cuerpo de niñas y niños que asistían al programa, como también en la organización de la política PAICor.

En relación a la organización del PAICor, se pudo identificar su presencia en el discurso oficial, en medidas administrativas, en los enunciados científicos y en el relato de actores y actrices la presencia de lo integral, como núcleo que aglutina un sentido en la aplicación de esta política pública. Ahora bien, ¿qué sentido adquiere lo integral en relación al dispositivo PAICor y el PAICor Deporte? Desde este interrogante, interesa evidenciar cómo emerge en el discurso oficial construido a través de los Manuales PAICor y las leyes promulgadas por el decreto N° 124/84:

La originalidad del PAICor radica en la integración de los esfuerzos del gobierno provincial, mediante la acción coordinada y coherente de cinco Ministerios, hecho que permite a un servicio asistencial eficaz a una población escolar de aproximadamente 200.000 niños procedentes de los sectores sociales menos favorecidos. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 3)

Aquí, lo integral se puede observar en el discurso oficial en sintonía con las medidas administrativas, entendiendo la decisión de la implementación del programa con la participación del ministerio de Educación y Cultura, de Asuntos Sociales, de Hacienda, de Salud, de Agricultura, Ganadería y Recursos Renovables y de Planeamiento y Coordinación General. Es decir, la decisión política de la presencia del Estado se ve justificada en la participación de sus principales instituciones como garantes de derechos y, al mismo tiempo, contienen a los sujetos en un marco legal y normativo.

En relación con el discurso oficial y las medidas administrativas, los enunciados científicos respaldaban la necesidad del abordaje integral desde un paradigma asistencial de salud pública:

Se parte de un concepto de carácter científico sobre la gravedad de las consecuencias de la desnutrición especialmente en la niñez. Una menor ingestión de sustancias nutritivas disminuye el crecimiento y la maduración física y psíquica de los niños y trae como consecuencia una adaptación insuficiente a las exigencias intelectuales de la escuela. (Secretaría Ministerio de Educación y Cultura, 1984, p. 20)

El discurso científico-médico toma lo integral como la necesidad de abordar la situación de crisis nutricional en niñas y niños, desde distintos campos de conocimiento que se traducen en la participación de las carteras ministeriales mencionadas anteriormente, legitimando ese abordaje como el resultado del progreso de la sociedad democrática. En ese sentido, interesa analizar cómo la palabra escrita codificada (Ball, 2002) en documentos oficiales, en leyes y decretos se interpreta, se resignifica y se decodifica en el relato de actores y actrices claves en la implementación del PAICor Deporte, 40 años después: “Le ponen nombre PAICor porque la I es integral: Programa Integral de Córdoba. Y con la idea siempre de ir creciendo en otras áreas, con la idea de apoyar la escuela, (...) Escuela Pública” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020). “Se llama Programa Integral, integral

es educación, salud, la boca de los chicos, y también está el deporte. Y así nace el programa de PAICor Deporte” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento fue director de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, julio de 2021).

Se puede pensar que la idea integral adquiere, en relación a su presencia enunciativa, una fuerza simbólica que reside en la identificación de este concepto como la naturaleza del vínculo entre los sujetos y la política pública.

Establecida la relación entre lo integral con el desarrollo del PAICor como política pública, interesa indagar sobre la relación que permite interpretar de qué manera el significativo integral se configura en el cuerpo como objeto del dispositivo PAICor Deporte. Es decir, cómo se compone el cuerpo integral que buscaba configurar el programa. Para ello, se debe comprender la vinculación entre el campo político y de salud, en relación a las preocupaciones del campo de la EF en torno a lo pedagógico, atravesados por el emergente democracia como contexto histórico.

Una de las claves puede ser pensar en oposición al concepto integral, preguntándonos ¿cuál era el cuerpo de la dictadura? Se puede inducir, en diálogo con los documentos oficiales y las entrevistas, que había un cuerpo en la dictadura, borrado y silenciado. Un cuerpo indolente y estigmatizado. Un cuerpo obediente, un cuerpo acostumbrado y autorrestringido. Un cuerpo exiliado, expulsado, un cuerpo oprimido, un cuerpo desaparecido... Era quizás, un cuerpo desintegrado.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo se constituye un cuerpo integral? ¿Qué significados adquiere la integralidad? ¿Qué prácticas colaboran con la construcción del cuerpo íntegro? Las claves para pensar posibles respuestas

al significado que se le otorgó al concepto integral, se pueden identificar en los enunciados del subprograma PAICor Deporte. Se extrae a continuación un conjunto de nociones de cuerpo que se identifican en los manuales PAICor Deporte, PAICor Recreación, Atletismo y PAICor Vida en la Naturaleza, clasificadas en cuatro dimensiones: la psicología, la salud, la psicomotricidad y la ética.

Psicología: contribuir a la integración de la personalidad, al crecimiento y el desarrollo de la personalidad, a la estabilidad emocional y a la formación de niños/as alegres.

Salud: contribuir a la prevención de la enfermedad al ayudar a obtener una vida sana y feliz, a la participación en actividades al aire libre bien organizadas, saludables, vigorosas.

Psicomotricidad: por las características psico-físicas de los niños y por las actividades que abarca este deporte (correr, saltar y lanzar) es el medio ideal para brindar a los alumnos de las escuelas PAICor una actividad que se adapte a sus necesidades de movimiento e intereses.

Ética: fomentar a través de los encuentros deportivos, el compañerismo, la solidaridad y el respeto por el adversario. Capacitar al niño para el ejercicio de la libertad responsable. Fomentar la disciplina y la responsabilidad, (...) la libertad personal, (...) una mayor participación y solidaridad en y con la comunidad. (...) Las cualidades cívicas que favorecen la actitud positiva hacia la sociedad organizada, porque las formas de recreo en especial los juegos en equipo, el teatro y la música requieren cooperación,

lealtad y compañerismo, (...) desarrollar la capacidad de sociabilidad en los niños, en función de la solidaridad, comprensión, cooperación, autoridad, libertad, justicia y trabajo, (...) desarrollar virtudes sociales como iniciativa, honestidad, cooperación y cortesía. (El subrayado es nuestro)

Estos enunciados podrían indicar un punto de inflexión en la concepción de cuerpo hacia el interior del campo de la EF en Córdoba. “El cuerpo es no sólo lo que aparece sino lo que de él se dice, se explica, se siente, se hace y también su historia” (Cena, 2021, p. 6). En este sentido, se puede analizar la propuesta de los manuales como una ruptura del pensamiento dicotómico del cuerpo, en una transformación de las estructuras tradicionales del dualismo cartesiano cuerpo-mente, lo que pone en juego nuevas dimensiones del cuerpo como saberes asociados (Najmanovich, 2009, p. 6) que se vinculan transversalmente con la democracia, como signifiante histórico.

El dispositivo PAICor Deporte se convirtió en un escenario capaz de generar las condiciones materiales y prácticas, al establecer la “participación como método” (Centro de Participación Política. Movimiento de Renovación y Cambio. Unión Cívica Radical, 1983, p. 7) de la construcción ciudadana. La EF adquiere un lugar protagónico en la coordinación y la creación de distintos universos para que las niñas y niños del programa PAICor Deporte puedan experimentar la democracia, desde la participación en distintas propuestas de los contenidos del campo.

En conclusión, los enunciados reflejan una preocupación por configurar un sujeto político plural y por construir una ciudadanía participativa (Abratte, 2012). A partir de las

experiencias propuestas y la permanencia en el dispositivo PAICor Deporte, se busca que niños y niñas desarrollen la solidaridad, la cooperación, el compromiso, la libertad, las cualidades cívicas que sólo cobran sentido cuando se participa, es decir como elementos biopolíticos que configuren una “manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar” (Bourdieu en Cena, 2021, p. 12) que se sintetizan en la democracia como significante histórico y ético como naturaleza del vínculo. De esta manera, se puede inducir una intencionalidad en configurar un cuerpo democrático como disposición permanente.

Celebración primera generación PAICor

Hacia fines del ciclo lectivo de 1990, se realizó en el estadio Chateau Carreras de la capital cordobesa, la celebración de la primera generación PAICor. El evento sintetizó el proceso de la política pública desde su implementación en 1984 al completar un ciclo generacional escolar desde el primero al séptimo grado. El reconocimiento de este proceso se expresa en un encuentro con más de 25.000 personas de distintas escuelas de toda la provincia. En donde niñas, niños, docentes, profesores, profesoras de EF y autoridades gubernamentales provinciales celebran la primera generación de escolares que vivenciaron la política pública PAICor.

El sitio elegido, el estadio inaugurado durante el Mundial de Fútbol de 1978 por el gobierno dictatorial, se ornamentó con una marea de guardapolvos blancos, banderas argentinas con inscripciones de las localidades de procedencia, globos celestes y blancos, plumerillos y escarapelas.

Contó con la participación del Cuerpo de Paracaidistas del Ejército Argentino, el Círculo de Coleccionistas de Autos Antiguos, la banda militar de la Policía, diferentes grupos musicales y la selección de Gimnasia Deportiva de la provincia de Córdoba. Se cantó el Himno nacional y no quedaron afuera las proclamas: “Viva la patria, viva Córdoba, viva PAICor”. La celebración adquirió un clima festivo y de algarabía que se combinó y entrelazó con participaciones propias del campo de la EF, que se configuró por su magnitud en un megaevento (Besnier, 2018) que recupera simbologías características de eventos deportivos como las del Mundial donde se pone en escena al cuerpo como espectador, al mismo tiempo que protagonista.

Ahora bien, ¿por qué PAICor elige un megaevento para realizar la celebración de la primera generación? Se puede interpretar la celebración como la intención de materializar el dispositivo PAICor al colocarlo en escena. La homogeneización del cuerpo democrático se convierte en disposición permanente, en otros términos, la democracia hecha praxis. Una celebración que coloca en línea de visibilidad al cuerpo democrático a la vez que “estructura el espacio y el tiempo de la modernidad, y crea una sensación de predictibilidad y control sobre el ritmo y la dirección del cambio social al producir una diferencia localizada dentro del marco de la homogeneidad global” (Besnier, Brownell y Carter, 2018, p. 245).

Desde este supuesto es que interesa recuperar escenas de la celebración que se interpretan alrededor de nudos de significación en relación a la democracia como ordenador fundamental y/o como la regla. En palabras de García Fanlo: “la práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso

particular, y si bien la regla ordena las prácticas éstas a su vez hacen a la regla” (2011, p. 6). Tal como se expresó anteriormente, la democracia fue constituyéndose en el mismo proceso democratizador.

En esta clave, la centralidad de la participación de las niñas y los niños PAICor en la celebración es un punto de inflexión para pensar cómo la democracia se configura en un nudo de sentido para el evento. Lejos de ocupar el lugar de meros espectadores sentados en sus butacas, el evento cobra significancia con la performance (Besnier, Brownell y Carter, 2018) de las niñas y los niños PAICor. En esta puesta en escena se pueden identificar prácticas corporales, deportivas y culturales dentro de la cancha de fútbol que las y los convierte en protagonistas al mismo tiempo que espectadores/as. Inclusive, el gobernador Angeloz inicia su discurso con ese relato: “Las palabras iniciales tienen que estar dirigidas a quienes son los verdaderos protagonistas de este acontecimiento: Queridos niños y queridas docentes...”.

En ese mismo sentido, interesa poner la atención en las prácticas corporales y las prácticas deportivas seleccionadas para el evento en relación al rol de las niñas y niños PAICor en cada una. En la celebración se identificaron aquellas prácticas que recuperaban componentes de la identidad nacional en donde los protagonistas son las niñas y los niños. Reconocemos dos momentos significativos que interesa describir: El baile del pericón con los escolares vestidos de paisanas y paisanos dentro de la cancha, conjugado con el desfile de 180 abanderados/as y escoltas de toda la provincia, quienes rodean a los bailarines en la pista de atletismo y culminan la escena con el canto del Himno nacional. En palabras de una de

las organizadoras del evento: “No sabes la logística. Lo del pericón fue una logística” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020).

La celebración continuó con espíritu nacional, mediante la participación de la banda militar al ritmo de la marcha “Avenida de las camelias”, en simultáneo con la participación de niñas y niños haciendo de bastoneros/as, con plumerillos celestes y blancos formaban figuras gimnásticas. Otra práctica corporal, y quizás uno de los momentos más significativos de la celebración, es la representación de la palabra PAICOR –con mayúsculas en todas las letras de la palabra– con el cuerpo de las niñas y los niños ocupando el lugar central de la cancha de fútbol: “Había que escribir la palabra PAICOR. Así. Entonces cada escuela tenía una letra, entonces lo ensayaban en el patio de la escuela y tenían las medidas, tenía que medir” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020).

De esta manera, las prácticas corporales diseñadas por la DEF contenían una intencionalidad para la construcción identitaria del programa vinculada a los símbolos nacionales. Es decir, se puede mirar la celebración de la primera generación PAICor como un megaevento que “expresa a través de proclamas celebratorias de autoconocimiento y autoafirmación” (Besnier, Brownell y Carter, 2018, p. 282) una identidad provincial y nacional que recupera múltiples instituciones y las vincula a través del significante participación como homogeneizador de la democracia.

En otras palabras, si los eventos “producen momentos de reflexividad, y aportan recursos culturales para reflexionar sobre la identidad y poner en escena la propia capacidad de actuar” (Besnier, Brownell y Carter, 2018, p. 272), quizás es en esta capacidad de actuar en la que se despliega la democracia en acciones concretas a través de la celebración, que simbolizan al mismo tiempo que vivencian el Estado democrático como una forma de ser y estar, como *hexis corporal*.

En tal sentido, la EF como campo disciplinar participó a partir de su representación institucional en el poder ejecutivo. La DEF que además de llevar adelante el subprograma PAICor Deporte en el cotidiano escolar de la provincia, organizó y gestionó la logística del megaevento. Curiosamente, el contenido que dio nombre al subprograma fue abordado en segmentos de exhibición, lo que convirtió a los niños y niñas PAICor en espectadores durante ese momento. Así, la performance de la escuela de karate y las escuadras de gimnasia son puestas en escena por organizaciones ajenas al programa. ¿Por qué no formaron parte del evento deportes como el vóley o el fútbol que habían sido actividades recurrentes del subprograma? Si bien la respuesta a esta pregunta no es determinante, se pueden inferir las tensiones que generó el deporte como posibilidad de participación para la política pública. En consonancia con el contexto histórico de recuperación democrática, se habilitó el debate en la EF de Córdoba que permitió legitimar otros contenidos, las discusiones entre la DEF y la Subsecretaría de Deporte evidenciaron un proceso de transformación del campo de la EF escolar.

Se puede recuperar a partir de relatos experienciales la importancia en el carácter identitario en las acciones puestas

en marcha “Yo he hecho, yo he estado cuando hicimos en el Chateau la fiesta de educación física” (extraído de la entrevista a quien en aquel momento llevó a cabo las tareas de coordinación del programa dentro de la Dirección de Educación Física. Comunicación personal, noviembre de 2020). Este reconocimiento al campo específico no puede ser percibido como mera casualidad, por lo antes desarrollado, se puede considerar como indica García Fanlo que

para entender mejor el problema conviene detenerse en el concepto de transición. La transición implica una coexistencia entre lo que va dejando de ser actual (sociedad disciplinaria - sujetos productores) y lo que va deviniendo en actual (sociedad de control - sujetos consumidores) pero también indica que unos dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber de modo que los dispositivos disciplinarios siguen disciplinando pero a la vez, son integrados a nuevas funciones de control: producción-consumo disciplina-control. (2011, p. 7)

El megaevento de la primera generación PAICor sintetizó este proceso de transición democrática, haciendo parte de la escena las tensiones y contradicciones que esta convivencia entre el pasado y presente generaban. De esta manera, en el campo de la EF se produjo una transición entre el pasado deportivista y el presente que integraba la danza, el atletismo, la vida en la naturaleza, la gimnasia, el juego y la recreación al subprograma PAICor Deporte como prácticas corporales que permitían una participación democrática de las niñas y niños PAICor. Al mismo tiempo que se les

permite observar el despliegue del Estado y sus instituciones (incluida la militar), como representación de una unión dialéctica entre sujetos democráticos y democratizadores.

En virtud de lo desarrollado anteriormente, se puede concluir que la celebración de la primera generación PAICor se configuró como un megaevento que sintetizó el discurso, al mismo tiempo que da a conocer el esfuerzo del Estado provincial, autoafirma la identidad democrática nacional y provincial constituyéndose como “el pináculo de un sistema ritual (o ecología del evento) que pretende armonizar y sincronizar los cuerpos y los espíritus de la población” (Besnier, Brownell y Carter, 2018, p. 246), es decir, el dispositivo democratizador PAICor puesto en escena.

*Le enseñó el sencillo mecanismo por medio del cual, durante
los dos últimos metros de cada ocho,
todos los embriones eran sacudidos simultáneamente
para que se acostumbren al movimiento.*
(Huxley, 1932, p. 33)

La tarea de investigación hasta aquí compartida sobre políticas públicas en EF en la provincia de Córdoba desde el período de recuperación democrática (1983) hasta el cierre de la DEF en 1995, implicó múltiples desafíos. La reconstrucción histórica del PAICor Deporte se convirtió en un proceso de descubrimiento por estar allí, en los lugares que pasan desapercibidos por no tener nada de historia (Foucault, 1979). Las preocupaciones de la EF determinaron el enfoque del análisis al subprograma, como la expresión concreta de la participación del campo específico en una política pública. El abordaje genealógico de la historia de la EF de Córdoba realizado fue también una invitación a reflexionar sobre el rol de la EF y su participación en las políticas públicas como un aporte para la construcción de la conciencia histórica del campo.

A continuación, se presentan las conclusiones de este proceso, que se espera abonen a las reflexiones del campo específico e inviten a la construcción de nuevos significados sobre la constitución de la EF como objeto de la cultura y su papel en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. En esta línea, se plantean como organizadores de las reflexiones las categorizaciones construidas a lo largo del análisis en relación a los objetivos planteados para la investigación.

El momento histórico estudiado implicó para la nación y las provincias la construcción de un nuevo contrato social. En ese contexto, Córdoba desplegó una serie de medidas acompañadas por la construcción de un relato y la transformación de las instituciones del Estado, que se entramaron en la red de poder-saber para configurar la democracia, en tanto práctica y sentido. De este modo, para comprender las implicancias del subprograma PAICor Deporte, lejos de mirarse de manera aislada, es necesario comprenderlo como parte de esa red de poder-saber que estructuró el nuevo código social. En ese marco, el programa PAICor y su subprograma constituyen el pilar dentro del dispositivo de la Reforma Educacional, que tuvo como objeto de intervención política al cuerpo, acompañado por el discurso y las decisiones de la REC y los nuevos lineamientos curriculares de 1987. Esta red de poder-saber puso sus esfuerzos en la construcción de un sujeto político plural y el PAICor Deporte fue el escenario que permitió la materialización del cuerpo democrático.

Se puede pensar al significativo democracia como un factor que tensó el campo de la EF en la provincia de Córdoba al habilitar en primera instancia, a través del PAICor Deporte y de la REC, la posibilidad de debatir y reflexionar sobre los contenidos y los enfoques pedagógicos de la EF. En segunda instancia, generó un despliegue territorial que transformó las condiciones materiales y estructurales del sistema educativo provincial. Esto se vio reflejado en la incorporación de profesoras/es de EF en escuelas rurales y en el interior lo que permitió la cobertura de los cargos vacantes y, además, en su capacitación y promoción de materiales didácticos para el área específica.

El proceso de reforma educativa se cristalizó en la incorporación del paradigma psicomotricista en la EF que tensionó al enfoque higienista de tradición militar. Este período de transición entre el pasado y el presente produjo un cuerpo integral en oposición a la concepción dualista cartesiana. Ese cuerpo desintegrado y anclado en la tradición higiénico-deportivista, que había dejado la dictadura, necesitaba ser integrado en un cuerpo participativo constructor de la democracia.

El período de recuperación democrática propició las condiciones para que la EF de Córdoba asuma un rol político decisivo y se consolide como un campo de saber-hacer, entendiendo la responsabilidad del momento histórico. La investigación permitió identificar dos correlatos en relación a esta responsabilidad política. Por un lado, el despliegue territorial del subprograma PAICor Deporte implicó la tarea de vinculación entre las/los profesoras/es y el barrio. Esto significó no solamente el rol docente en el patio con niños y niñas, sino además la construcción de acuerdos con referentes barriales y políticos, instituciones no gubernamentales, instituciones partidarias, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, entre otros.

Dicha organización facilitó los encuentros PAICor Deporte, Recreación, Atletismo, Vida en la Naturaleza y PAICor Verano (con viajes a Mar del Plata y Alta Gracia) tanto para las escuelas de capital como para las del interior. Es decir, el subprograma le permitió a la institución educativa constituirse en el lugar de la democracia. En ese sentido y como segundo correlato, el rol central desempeñado por la DEF en la celebración de la primera generación PAICor desarrolló un megaevento deportivo que reafirmó la identidad democrática nacional y provin-

cial, constituido como un símbolo de este proceso de responsabilidad política.

Entre las transformaciones que se generaron en el periodo histórico 1983-1995, la recuperación del sistema democrático otorgó posibilidades para la discusión de los contenidos en el campo de la EF. La imperiosa necesidad de crear espacios de participación develó en cierto sentido la incapacidad del deporte por contener a todos los escolares. La problematización de las prácticas deportivas como exclusras dio lugar a otros contenidos como la vida en la naturaleza, la recreación y otros enfoques pedagógicos en clave de derechos.

Sin embargo, esta política pública tenía como principal objetivo asegurar el acceso a la práctica deportiva como un avance en materia de derechos humanos, consustanciado con el sentido adquirido por la REC, la cual tenía en su primera página a modo de proclama los Derechos Internacionales del Niño. La tradición deportivista que aún existía dentro de la lógica competitiva convertía al deporte en una paradoja, en tanto la ampliación de un derecho no se reflejaba en la participación sino más bien en la posibilidad de exclusión. Esta situación se asume desde la DEF al resolver la incorporación de PAICor Recreación como promotor de la inclusión de otros sujetos. A pesar de los esfuerzos por resignificar las prácticas deportivas y reconocer otras prácticas de la cultura motriz, las discusiones del campo de la EF no se resolvieron.

En 1995, se procede al cierre de la DEF, se dispersa el personal asignado al área, se desarma la biblioteca específica y ello produce un efecto de desinstitucionalización de las discusiones del campo. En tanto, la Subsecretaría de Deporte impulsa las Ligas Deportivas. Este proceso puede

leerse genealógicamente con el fortalecimiento de la Subsecretaría de Deporte a su ascenso a Agencia Córdoba Deporte, mientras que la Dirección de Educación Física del Ministerio de Educación devino en Subdirección.

A partir de estas reflexiones, es interés de este trabajo plantear preguntas que animen a nuevas interpretaciones e investigaciones que tomen como objeto de análisis el rol de la EF como parte de las políticas públicas locales, regionales y nacionales para discutir ¿qué es lo político en la EF? ¿Cómo se vincula la EF con la política? ¿Qué posibilidades y condiciones de oportunidad ofrecen los contenidos de la EF en las políticas públicas? ¿Cómo se puede resignificar el deporte como práctica democrática? ¿Es un desafío del campo de la EF interpelar el rol del deporte como parte de las políticas públicas para plantear nuevos horizontes que lo contemplen como práctica democrática?

¿Qué implicó para la EF el cierre de la DEF desde 1995 en adelante?



- Abratte, J.P. (2007). *Hegemonía, reformas y discursos educativos en la provincia de Córdoba (1984-1999)* [tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- Abratte, J.P. (2012). Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba. *Cuadernos De Educación*, (2), pp. 39-49. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/649>
- Aisenstein, A. (1993). *Educación física: currículo presente, ciencia ausente*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Alabarces, P. (2000). *Peligro de gol: estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Archivo Prisma. (31/07/2023). AV-5694 *Asunción presidencial de Raúl Alfonsín (parte IV)*. [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4G4JYrCSwtE&ab_channel=ArchivoPrisma
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Páginas*, Núm. 2 y 3, pp. 19-33. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barbero González, J.I. (1991). Sociología del deporte. Configuración de un campo. *Revista de Educación*, 295, pp. 345-378.
- Besnier, N., Brownell, S. y Carter, T. (2018). *Antropología del deporte: emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Siglo Veintiuno.

- Braslavsky, C., Filgueira, C., Cunha, L.A. y Léméz, R. (1989). *Educación en la transición a la democracia*. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay. UNESCO / OREALC.
- Busquets, M. (2007). *Conociendo Nuestras Escuelas. Maestros y Enseñanza*. Paidós.
- Cena, M. (2021). *La construcción social del cuerpo en la formación docente de educación física en IPEF de Córdoba (Argentina)*. [Tesis de doctorado] Universidad Complutense de Madrid.
- Cena, M., Garro, M. y Fassina, M. (2006). La educación física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación democrática. Un fragmento de la educación física en Córdoba (1983-1995). En Rozen-gardt, R. *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 265-280). Miño y Dávila Editores.
- Centro de Participación Política. Movimiento de Renovación y Cambio. Unión Cívica Radical. (1983). *Educación y democracia*.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. (2012). La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. *Cuadernos De Educación*, (1), pp. 209-220. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/639>
- Cuello, M., Taborda, L. y Vera, M. (2020). *Concepciones de cuerpo y políticas de Educación Física en los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba en el período de 1983 hasta 1995* [trabajo final de licenciatura]. Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.
- Elias, N. (1990). Compromiso y distanciamiento. *Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. En *Dits et Écrits*, tomo III (pp. 298-329). Gallimard.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Franco, M. y Levín, F. (comp). (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Furlan, A. y Pavia, V. (2018). *Relatos desde la educación física*. UniRío.
- Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la educación física argentina. *Movimiento*, 20(4), pp. 1543-1562.
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. UNDAV Ediciones, Universidad Nacional de Avellaneda.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds.). (2015). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Biblos.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei*, 74, pp. 1-8.
- García, A. (2001). *Creación del I.P.E.F. de Córdoba y validación nacional de sus títulos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En Gentili, P. (Coord.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 27-52). Santillana.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (s. f.). PAICor. Vida en la naturaleza [manuscrito no publicado].
- Gutiérrez, A. (2005). Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas. En *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu* (pp. 31-81). Ferreyra Editor.

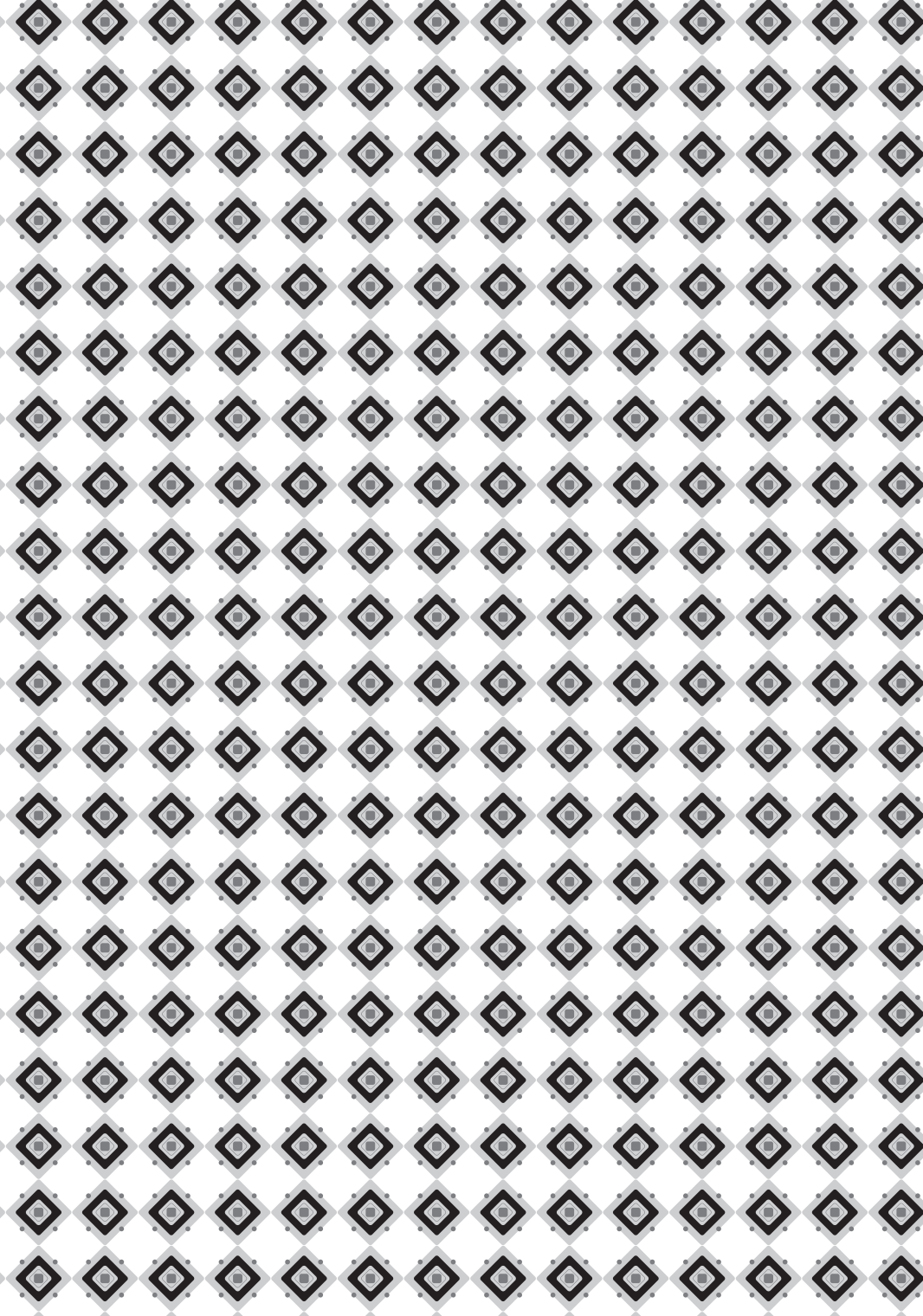
- Hernández, N.F. y Carballo, C. (2002). Acerca del concepto de deporte: alcance de su(s) significado(s). *Educación Física y Ciencia*, 6, pp. 1-17.
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Edhasa.
- Ibáñez, I. y Huergo, J. (2012). “Encima que les dan, eligen”, políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(8), pp. 29-42.
- Jiménez Becerra, A. (2004). *Algunos elementos para la investigación en historia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 136-152.
- Najmanovich, D. (2009). El cuerpo del conocimiento, el conocimiento del cuerpo. *Cuadernos de Campo*, 7, pp. 6-13.
- Novick de Senén González, S. y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 12(12), Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9209>
- Philp, M. (2004). La “invención” de la democracia en la Córdoba de los años ochenta. Una lectura del imaginario político del gobernador provincial. *Estudios*, 15, pp. 105-118. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13538/13708>
- Philp, M. (2017). Itinerarios para la escritura de la historia. En Philp, M., Tcach, C., Rojas, A., Reyna Berrotarán, D., Guzmán, D., Canciani Vivanco, M.V., Escudero, E., Bonvillani, P. y Tagle, C. *Operaciones historiográficas en contexto* (pp. 11-28). Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4835/Operaciones%20historiogra%cc%81ficas%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Philp, M. y Tcach Abad, C. (2016). *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Scharagrodsky, P.A. (2021). Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la educación física argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. *Universitaria de Historia Militar*, 10(21), pp. 19-50.
- Secretaría Ministerio de Educación y Cultura. Subsecretaría de Asistencia Integral Escolar. (s. f.). PAICOR. Programa de asistencia integral de Córdoba.
- Secretaría Ministerio de Educación y Cultura. Subsecretaría de Coordinación y Programación. (1984). Programa de asistencia integral de Córdoba (P.A.I.C.O.R.). Su implementación en el Área de la Secretaría Ministerio de Educación y Cultura.
- Seré Quintero, C. y Fernández Vaz, A. (2017). Educación física y retorno a la democracia en Uruguay: del cuerpo a la conciencia. *América Latina Hoy*, 76, pp. 139-152. doi:10.14201/alh20176139152
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas públicas*, 1(1), pp. 54-71. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10750/pr.10750.pdf
- Torrón, A., Ruegger, C. y Rod, C. (2015). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), pp. 117-133. doi:10.22235/pe.v3i1.662
- Vargas Bral, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la*

investigación cualitativa (Apropiada para quien hace investigación por primera vez). Etxeta.

- Wanschelbaum, C. (2009). *El olvido está lleno de memoria. Las políticas de educación de jóvenes y adultos en la Argentina durante la “década olvidada” (1983-1989). Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización. V Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Yapur, J. (2018). Variaciones del formato escolar e inclusión educativa para la educación secundaria en la provincia de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 4(7), pp. 32-54. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/13795>>

Investigar historia de la educación se terminó
de imprimir en septiembre de 2025 en CABA.



SERIE **PREMIOS & ENSAYOS**

Esta serie publica resultados de investigación elaborados por integrantes de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Con esta iniciativa, aspiramos a multiplicar puentes entre los trabajos producidos en diferentes instancias —desde investigaciones en curso hasta resultados de tesis doctorales— y nuestra comunidad de lectores y lectoras. Esta serie inaugura un espacio de estímulo a investigadoras e investigadores en formación. Al publicar sus trabajos buscamos contribuir con sus trayectorias académicas, fomentar el debate en torno a nuevas temáticas y acompañar el proceso de formación de las futuras generaciones de historiadores e historiadoras de la educación.

ISBN 978-631-90154-7-8

