



REVISTA ACADÉMICA
INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
José Manuel Estrada

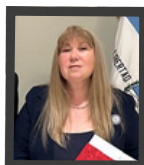
2026
EDICIÓN N.º 1
Volumen n.º 1

ISSN 3125-3490

ÍNDICE

Nota de la Rectora <i>Prof. Lic. Rosa Irene Ceccardi</i>	3
Autoridades y equipo editorial	4
Repensar los momentos de confrontación en la clase de matemática en contexto de bimodalidad <i>Lic. Karina Aguirre · Prof. Andrea Barrios</i>	5
Filosofía y teatro. Estrategias pedagógicas para estudiantes y docentes: informe de una experiencia innovadora <i>César Carrillo</i>	14
Educabilidad: un enfoque psicoeducativo <i>Sergio Antonio Leiva Giardinieri</i>	24
Del heterocuidado al autocuidado y al cuidado del otro: reflexiones sobre el proceso formativo y el rol docente <i>Hugo Lencinas</i>	32
El neoliberalismo y su influencia en Argentina y Corrientes <i>Martha Sanchez</i>	35
La ocupación del espacio público en Corrientes en el año 1999 <i>Martha Sanchez</i>	45
Los espacios de protesta social en el momento de la crisis. La plaza y el puente. Sus protagonistas <i>Martha Sanchez</i>	56

NOTA DE LA RECTORA



Querida comunidad educativa, con mucha alegría presentamos el primer número de la Revista Académica Tekombo'e. Un proyecto que nace con la intención de abrir un espacio de producción académica, encuentro, reflexión y expresión para todos los que formamos parte del Instituto Superior de Formación Docente "José Manuel Estrada".

El nombre elegido, Tekombo'e, de raíz guaraní, significa Educación o enseñanza, se compone de dos conceptos fundamentales que explican su sentido profundo: Teko (modo de ser, estado de vida, costumbres o cultura) y Mbo'e (Enseñar). Significa modo de ser, identidad compartida. Con él, queremos transmitir nuestra esencia institucional: formar docentes críticos, comprometidos con la educación pública y con la cultura de nuestra tierra correntina.

La Revista Tekombo'e, Vol.1, Nro.1, es una propuesta editorial institucional, digital, académica, que convoca a publicar producciones de docentes del ISFD "J.M.Estrada", en temas educativos, en tres secciones: Informes de investigación, artículos académicos y sistematización de experiencias pedagógicas.

Esta Revista se propone publicar con referato, mediante el método del sistema de doble ciego. Por ello agradecemos también a quienes con su participación en la evaluación realizaron su aporte para enriquecer los artículos y su publicación.

La revista no es solo un medio de difusión, sino una oportunidad para visibilizar el talento, la creatividad y el compromiso de nuestro ejercicio en la loable tarea de formar a los futuros formadores, esto es, ser formadores de formadores, a la vez que, se busca promover la producción y escritura académica de los docentes.

Invitamos a todos a sentirse parte de este proyecto y aportar al mismo con sus producciones, un espacio colectivo que busca crecer con las voces de todos. Confiamos en que la Revista Académica Tekombo'e, se convertirá en una herramienta que fortalezca nuestra identidad docente, nos acerque aún más como comunidad y nos proyecte hacia el futuro con esperanza y compromiso educativo.

Con orgullo, gratitud y afecto, les damos la bienvenida a este primer número.

Rectora

ISFD "José Manuel Estrada"

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE "JOSÉ MANUEL ESTRADA"

Rectora:

Rosa Irene Ceccardi

Coordinador del Área de Investigación:

Leiva Giardinieri Sergio

EQUIPO EDITORIAL TEKOMBO'E

Director:

Ojeda Julio César

Editores:

- Aguirre Leandro
- Canteros Camila
- Galanter Claudia
- Gonzalo César

Diseño/Diagramación:

Barberán Denisse

Prensa y Difusión:

López Eduardo

REPENSAR LOS MOMENTOS DE CONFRONTACIÓN EN LA CLASE DE MATEMÁTICA EN CONTEXTO DE BIMODALIDAD

Lic. Karina Noemí Aguirre:
ISFD J.M. Estrada, docente
Correo: karina@iestrada.edu.ar
ORCID: 0009-0003-7949-978X

Prof. Andrea Paola Barrios
ISFD J.M. Estrada, docente
Correo: andreabarrios@iestrada.edu.ar
ORCID: 0009-0006-3879-0310
[ISSN 3125-3490](#)

Resumen:

El presente artículo pretende mostrar el trabajo de análisis y reflexión sobre la gestión de una clase de la Unidad Curricular, Enseñanza de la Matemática del Profesorado de Educación Primaria del ISFD “José Manuel Estrada”, poniendo énfasis en los momentos de confrontación desarrollados en la misma.

El propósito de esta publicación es compartir nuestra experiencia de reflexión a posteriori sobre nuestras propias prácticas, en torno a la producción de los estudiantes y el registro de clases por parte del docente, invitando a repensar los momentos de confrontación en la clase de matemática para promover aprendizajes significativos en los alumnos.

El análisis se realiza a partir de una secuencia didáctica elaborada para la introducción de la idea de fracción como cociente, por medio de la resolución de problemas de reparto; y su implementación en el aula, en la doble modalidad virtual-presencial, incorporando el uso del foro del aula virtual, como espacio de debate entre estudiantes, sobre los procedimientos de resolución de los problemas planteados y la validación de los mismos.

El contexto actual interpela nuestras prácticas en el aula y nos invita a resignificar las estrategias didácticas y adaptarlas al nuevo escenario de bimodalidad. Por ello, consideramos importante la reflexión acerca del tipo trabajo matemático que se puede generar a partir de la resolución de problemas sencillos pero ricos y a la vez abiertos, que habilitan la puesta en juego de distintos procedimientos de resolución y el debate sobre aspectos relevantes en la conceptualización de las fracciones: usos de distintas formas de representación, la noción de equivalencia, etc.

Palabras clave:

confrontación-debate- clase-matemática

Introducción:

“ El desarrollo de este momento [de confrontación] obliga a los alumnos, por un lado, a volver sobre sus procesos, sobre sus propias acciones, a describirlas y a defenderlas y a tomar conciencia de los recursos de los que disponen, de su pertinencia y de su validez; pero también a tratar de comprender los procesos de los demás, de sus argumentos y, si es posible, a apropiarse de los procedimientos de sus compañeros, ampliando el campo de sus posibilidades” (Saiz, 1995).

Planificar una clase no es una tarea sencilla. Hay dos aspectos fundamentales que determinan que los objetivos en términos de aprendizajes se logren. Por un lado, es importante la planificación de una buena propuesta de enseñanza, y por otro, no menos importante, es la gestión de la clase que realiza el docente en los distintos.

En esta publicación, nos enfocaremos en análisis en la gestión de la clase a partir de la resolución de problemas reparto, centrando la atención en el rol del alumno, sus producciones, las interacciones con sus pares y la acción del docente para propiciar la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas/actividades que se planifica para la enseñanza del contenido matemático involucrado.

En una primera parte, recuperamos algunas ideas que subyacen en las aulas tanto de nivel superior como de nivel primario sobre las preguntas ¿Qué son los momentos de discusión o confrontación? ¿Por qué incluir momentos de discusión en la clase de matemática? ¿Qué se discute y para qué se discute en la clase de Matemática?, para luego contrastar estas ideas con las voces de especialistas en Didáctica de la Matemática sobre la importancia de los momentos de confrontación en la clase.

Seguidamente analizaremos un momento de la clase a partir de la resolución de los problemas por parte de los alumnos, y el registro del momento de confrontación de algunas de las producciones, las intervenciones del docente, los argumentos esbozados por los alumnos y las conclusiones que se institucionalizan sobre el contenido matemático que emerge.

Finalmente, a partir del análisis se expondrá las conclusiones a las que hemos podido llegar.

Momentos de discusión en la clase de Matemática.

Adherimos al enfoque que sostiene la idea de que se aprende matemática haciendo matemática y en consecuencia nos encontramos ante el desafío de hacer que nuestros alumnos en formación puedan pensar en cómo hacer matemática para enseñar, por lo tanto proponemos que vivencien un tipo de trabajo matemático basado en el hacer, en la resolución de problemas y en los posteriores análisis para reflexionar sobre cómo lograr que sus futuros alumnos aprendan.

No es un asunto menor considerar que las prácticas de la enseñanza de la matemática están aun fuertemente tamizadas por la presentación de definiciones y luego algún problema para su aplicación, y esto instala en los alumnos en formación inicial un modelo que creen deben repetir. Entonces, es para nosotros un escenario de tensión el aula donde debemos propiciar un espacio para una enseñanza distinta a la recibida y a la imaginada.

En la práctica, en nuestras clases, nos encontramos con alumnos que se desconciertan ante la posibilidad de reconocer que la resolución de problemas en la clase de matemática es un medio para aprender con los otros a través de la puesta en común de procedimientos. Por un lado, pocas veces se han visto involucrados en la resolución de un problema antes de la presentación de la definición del contenido matemático que lo resuelve, por otro lado, en la enseñanza que han recibido, escasamente han vivido momentos de confrontación y análisis de sus procedimientos.

La propuesta de los Diseños Curriculares, en relación a la enseñanza de la Matemática en la formación docente y en los niveles de referencia, propone realizar un trabajo en la clase de Matemática, que otorga un lugar central a la producción y validación de procedimientos y soluciones, lo cual nos interpela a reflexionar en torno por qué y para qué incluir momentos de discusión en la clase de Matemática.

La gestión de la clase de Matemática requiere de un enfoque específico:

“Así, la organización y gestión de la clase de matemática requiere la toma de decisiones por parte del docente tendientes a propiciar este tipo de trabajo. En este sentido es fundamental que en la clase se organice la actividad de los alumnos en torno al conocimiento, promoviendo interacciones entre ellos y con el docente alrededor de la tarea. En otras palabras, se trata de construir ciertas condiciones para que los alumnos aprendan y estas condiciones suponen el planteo de ciertas situaciones de enseñanza en un marco de producción de conocimientos matemáticos y debate sobre los mismos por parte de los alumnos en las aulas, lo cual no es posible si no va acompañado de una gestión de la clase que colabore en este sentido. “...la actividad matemática que potencialmente un problema permitiría desplegar no está contenida en el enunciado del problema, sino que depende sustancialmente de las interacciones que a propósito del problema se pueden generar”. (Sadovsky, 2005). (Gobierno de la Provincia de Corrientes, Ministerio de Educación, 2017, p. 38)

Diversos autores han tomado a la confrontación como tema relevante para enseñar matemática. En su artículo ¿confrontación o corrección?, **Saiz (1995)** nos plantea una serie de preguntas dando cuenta de la existencia de algunas interpretaciones desacertadas de este momento de la clase. La autora nos confronta con preguntas como: **“¿qué significa confrontar? ¿Es exponer la totalidad de los trabajos? ¿Es un muestreo de los trabajos?” (p. 3).**

Al respecto **Quaranta y Wolman (2003)** nos advierten que la discusión es mucho más que una simple explicitación de producciones individuales. Su valor reside en que son potencialmente fructíferos para la generación de confrontaciones, reflexiones y argumentaciones. Se trata de buscar razones y argumentar para defender la verdad o falsedad de un enunciado.

Resultados y Discusión:

Construir condiciones para resolver problemas

Como lo hemos planteado enseñar Matemática en cualquier nivel del sistema educativo se basa en la idea de involucrar al alumno en un tipo de trabajo matemático, que implique resolver problemas, desplegando distintos procedimientos de resolución y haciéndose cargo de validar sus producciones.

Para que cada alumno se involucre en este tipo de trabajo, el docente debe, por un lado, elegir un problema desafiante pero adecuado para sus conocimientos, y en el que la noción a enseñar sea un instrumento eficaz de resolución; y por otro, crear las condiciones en el aula para que se lleve a cabo un verdadero quehacer matemático a partir de la situación planteada.

Cuidar estas condiciones, anticiparse al planificar la clase, es, en realidad, uno de nuestros grandes desafíos como docentes. Además, nos planteamos incorporar el uso del aula virtual como un recurso para nuestra enseñanza, sin caer en utilidades vacías como el de función de repositorio o de lugar de novedades.

Al anticipar el desarrollo de la clase y prever las condiciones necesarias para que ocurran las interacciones que nos interesan, diseñamos, o seleccionamos, una situación problemática a propósito del conocimiento que queremos enseñar. Esta situación, involucra elementos y relaciones que estarán presentes en la clase: el problema, los materiales, una cierta organización del grupo (individual, en parejas, en pequeños grupos, en forma colectiva con toda la clase), un desarrollo con momentos para diferentes intercambios. Al planificar, también anticipamos los **diferentes procedimientos y las representaciones** que podrán usar los alumnos, **nuestras preguntas** y las **conclusiones matemáticas** posibles.

Discutir procedimientos de resolución a partir de un problema de reparto

A continuación planteamos, a partir de un ejemplo, qué aspectos del contenido matemático en particular, se puede discutir a partir de los procedimientos desplegados por los alumnos, ante la resolución de un problema:

Veamos cómo es posible abordar un conjunto de **problemas de reparto** en el aula y generar condiciones para que los alumnos avancen, a partir de ellos, en la construcción del sentido de las fracciones como resultado de un reparto, o como cociente. Retomamos dos de los problemas de problema de reparto planteado a alumnos de 2.º año del Profesorado de Educación Primaria, y sus resoluciones dadas en el foro de participación del aula virtual.

Problema 1 "Caro y Sol tienen 3 alfajores. Los quieren repartir entre ellas dos en partes iguales y que no sobre nada. ¿cuánto le toca a cada una? traten de escribirlo usando números." (Etchemendy, Zilberman y Grimaldi, 2011, p. 9).

Procedimientos de los alumnos:

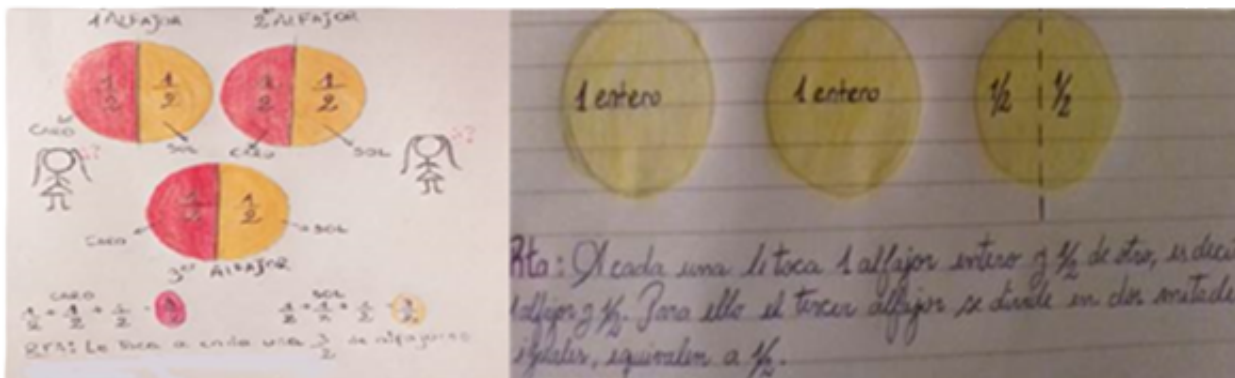


Figura 1

Problema 2: "cuatro amigos se repartieron 5 alfajores en partes iguales y no sobró nada. ¿cuánto le tocó a cada uno? traten de escribirlo usando números." (Etchemendy, Zilberman y Grimaldi, 2011, p. 9).

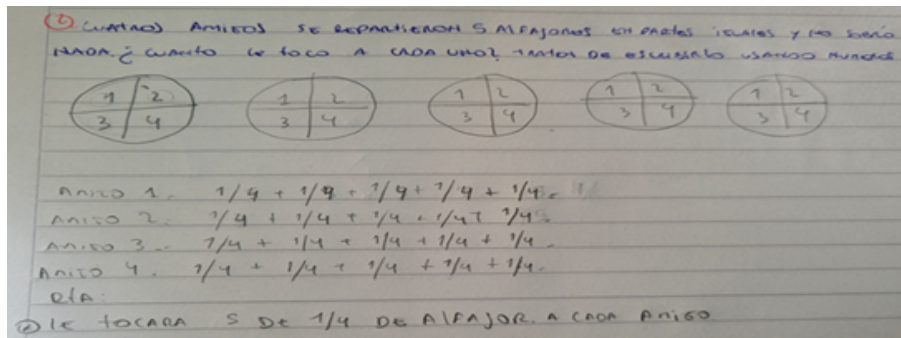


Figura 2

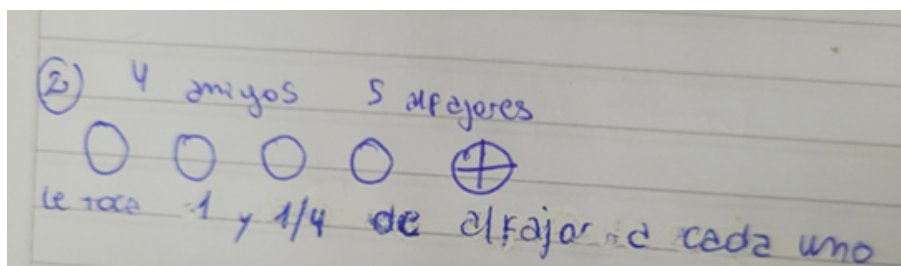


Figura 3

¿Cómo trabajar con estas producciones?

En las instancias de puesta en común, los docentes somos los responsables de intervenir con el fin de promover la discusión con y entre los alumnos desde el producto de su trabajo, de ayudar a pensar colectivamente sobre lo producido, de plantear preguntas, formular regularidades, de enunciar acuerdos y los nuevos saberes de la clase.

Con el fin de acercar las ideas presentadas a lo realizado en el aula, veamos un fragmento de la discusión que se genera en la clase a partir de la resolución del problema 2. Se evidencia la dificultad de los alumnos en aceptar una nueva idea, la de equivalencia. Esto sucede porque hay un conflicto entre lo que es lo mismo pero diferente a la vez. Si bien hablaron varios alumnos, recortamos el registro a tres para que sea más comprensible por el lector.

Referencia: D: docente-AT: todos los alumnos-A1: alumno 1. A2: alumno 2. A3: alumno 3.

D: la clase pasada vimos que estos repartos eran correctos. ¿Me pueden decir por qué están bien? ¿qué anotaron?

AT: Los repartos está bien cuando repartimos todo y no sobró nada

D: ¿y algo más??

AT: sí, cuando todos recibieron lo mismo.

D: Acordamos que los repartos correctos eran aquellos en los que se repartían todos los alfajores de modo tal que todos los amigos recibieron la misma cantidad y no sobre nada. Ahora, veo que hay algunos obtuvieron partes y escrituras distintas. Estos que vemos en la pantalla son distintas maneras de repartir 5 alfajores entre 4 amigos. ¿por qué son distintas? (La docente comparte en la pantalla del televisor los procedimientos)

A1: porque no le das lo mismo

D: ¿a quién?

A1: A cada uno no le das lo mismo, en el primero le das más chico.

D: A ver, escuchen lo que dice su compañero. Él dice que no se le da lo mismo porque en el primero se le da más chico. ¿Entienden? ¿Están de acuerdo?

A2: En el primero le da pedacitos, y en el otro le das uno completo.

D: Pero vos estás de acuerdo con tu compañero. No le dan lo mismo porque las partes son más pequeñas en el primer reparto y en el segundo no.

A2: Sí.; A3: No, es lo mismo sí.

D: ¿Qué es lo mismo?

A3: Profe, si te dan muchos pedacitos es lo mismo que uno entero.

D: vos decis que si recibís varios pedacitos de alfajores sería lo mismo que un alfajor. (dice la profesora mostrando el gráfico)

A3: y sí, ahí se ve

D: ¿qué se ve?

A3: que si agarras los 4 pedacitos de alfajor se arma un alfajor.

A2: pero no es lo mismo, recibís más chico.

D: Miremos los repartos. ¿En el primero cómo se puede explicar?

A3: que le da $\frac{1}{4}$ a cada uno.

A2: y en el otro no, son diferentes.

D: Esperá, vamos a ver qué dice el resto de estos repartos. Escuchen, todos. Estamos mirando estos dos repartos y algunos dicen que son distintos y otros que son iguales. El primero, dicen, le da $\frac{1}{4}$ de cada alfajor a cada amigo. ¿Es así?

AT: Siiii

D: y el otro le da un alfajor a cada amigo y el último parte en 4 y le da $\frac{1}{4}$ a cada amigo. ¿Así es?

AT: Sí, profe.; A3: eso ya vimos la clase pasada

D: bueno, ya vamos a avanzar. Ahora, acá hay una duda sobre si le dan lo mismo o le dan diferente a cada amigo.

A4: Es lo mismo, pero no.

D: ¿Cómo es lo mismo pero no?

A4: y sí, le das 5 de $\frac{1}{4}$ a cada amigo, dice el de allá (se refiere al primer procedimiento)... le das 1 alfajor y $\frac{1}{4}$ alfajor dice el otro

D: ¿y entonces?

A2: Vio profe, no es lo mismo.

A3: Sí, es...

AT: si

D: Ahora, no es lo mismo en tamaño de pedacitos pero es lo mismo en el total. ¿Se entiende?

La profesora copia en la pizarra $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$ y pone 1.

Hasta ahí, es lo mismo si recibo 4 de $\frac{1}{4}$ que 1 entero. ¿Y qué falta?

A3: falta el otro alfajor

D: Recuerden que habían 5 alfajores y 4 amigos. Si le doy uno a cada uno, queda 1 alfajor, ¿se entiende?

A1: hay que cortar todos.

D: En el primer caso cortó todos, en el otro no. Ahora estamos viendo si repartiendo de cualquier manera le das la misma cantidad a los 4 amigos.

A1: aaaah... y queda el último (señala el último alfajor del segundo reparto)

A3: el alfajor que falta corto en 4 y les doy.

D: y cuando parto en 4 pedacitos iguales, cuánto recibe cada amigo.

A1: $\frac{1}{4}$

D: $\frac{1}{4}$.. bueno, y entonces con los dos repartos cada amigo recibe la misma cantidad

A1: Si juntamos los pedacitos sí.

A3: eso no importa, da lo mismo

A2: es que $\frac{1}{4}$ más otro de $\frac{1}{4}$, con otro de $\frac{1}{4}$ y otro más es 1, no importa que no sea del mismo alfajor.

D: a ver, entienden lo que dijo ella

A2: Yo veo cuatro de $\frac{1}{4}$ es 1. Y veo ahí que le das 5 de $\frac{1}{4}$.. pero no importa si no le das 1 entero porque juntas los primeros pedacitos y tenes 1.

D: pasá a ver.. ¿cómo le explicas a tus compañeros?

A2: cuatro de $\frac{1}{4}$ es 1. Y le das 5 de $\frac{1}{4}$... es 1 y $\frac{1}{4}$ (mostrando el primer procedimiento)

D: y el segundo procedimiento qué dice

A2: y ese dice 1 y $\frac{1}{4}$... (Se sienta la alumna).

D: vamos a ver sólo las respuestas ahora. El primero dice 5 de $\frac{1}{4}$, el segundo dice 1 y $\frac{1}{4}$. Los dos repartieron todo, no sobró nada y los amigos se quedaron con la misma cantidad.

AT: Sí

D: Su compañera dijo que 5 de $\frac{1}{4}$ es 1 y $\frac{1}{4}$. ¿Entendieron eso? (La profe anota 5 de $\frac{1}{4}$ es $\frac{5}{4}$)

AT: sí.

D: Vamos a anotar 5 de $\frac{1}{4}$ como $\frac{5}{4}$, así.

A: es sin de...

D: Sí, vamos a poner 5 de $\frac{1}{4}$ como $\frac{5}{4}$ directamente, pero significa 5 veces $\frac{1}{4}$.

AT: bueno...

D: Si están de acuerdo en que 5 de $\frac{1}{4}$ es 1 y $\frac{1}{4}$, entonces los dos repartos los amigos recibieron la misma cantidad, nada más que no se anotó igual. Porque en el segundo reparto dice que le toca 1 y $\frac{1}{4}$. Entonces, aunque hayan anotado distinto reciben la misma cantidad. (Anota la profe $1 + \frac{1}{4} = \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{5}{4}$)

D: Hoy dijo su compañera que $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$ es 1, entonces lo escribo así. Y recién vimos que sumar 5 veces $\frac{1}{4}$ es $\frac{5}{4}$. Por eso lo escribo con un signo igual.

A3: eso quiere decir que es lo mismo

D: Volvamos al problema... es la misma cantidad de alfajor que recibís si te toca el primer reparto o el segundo. A eso le llamaremos repartos equivalentes porque con los dos recibís la misma cantidad, aunque estén escritos de forma diferente. Van a anotar en la carpeta: "Las expresiones diferentes que representan la misma cantidad se llaman equivalentes." Por ejemplo: 5 de $\frac{1}{4}$ es $\frac{5}{4}$. También, 1 y $\frac{1}{4}$ es $\frac{5}{4}$. Por eso podemos decir que $\frac{5}{4}$ y $1 + \frac{1}{4}$ son equivalentes.

Modo de implementación de la secuencia de actividades (virtual-presencial): Se abre un foro con el siguiente enunciado:

Estimados estudiantes:

Abro este espacio de intercambio pensado para que puedan enriquecer sus perspectivas con respecto a la variedad de procedimientos en la clase de matemática. Es interesante aprender matemática analizando registros propios y ajenos, les invito a participar en el foro con dos intervenciones:

- Compartiendo su resolución del problema 1 y 2 de repartos, de la página 9 del Piedra libre al cual pueden acceder en : https://www.educ.ar/recursos/117990?from=118471&title=serie-piedra-libre&level_id=16537
- Comentando el aporte de otro compañero, o el propio, ampliando, refutando o expresando su opinión al respecto.

Este espacio quedará abierto hasta el lunes... Nos leemos...

- Se interviene en el foro recapitulando los procedimientos, animando a los alumnos a participar, corrigiendo intervenciones no apropiadas para el espacio virtual.
- Se cierra el foro sistematizando lo compartido.
- En la clase presencial se recuperan las resoluciones y los aportes del foro para realizar la confrontación que se encuentra en el registro
- Seguidamente se plantean consignas para el análisis didáctico-matemático de la secuencia: Grado en el cual se puede implementar , contenido matemático involucrado según el diseño Curricular del Nivel Primario, objetivos, conocimientos previos de los alumnos que requieren los alumnos para iniciar la resolución, las preguntas de intervención para promover el debate, las conclusiones matemáticas que se pueden institucionalizar .

Sobre lo sucedido en la clase.

El registro anterior, solo muestra la discusión en torno a la resolución de uno de los problemas. En ambos casos, las equivalencias quedaron registradas en las carpetas y en el foro. Como cierre del trabajo con ambos problemas se planteó la elaboración colectiva de un afiche en el que quedaron plasmadas las relaciones de equivalencias institucionalizadas.

La puesta en común de los procedimientos anteriores dio la oportunidad para promover el debate sobre:

- La respuesta a la pregunta ¿cuánto le toca a cada amigo? provoca la aparición de diferentes expresiones fraccionarias según las formas de repartir, ya sea cortando todos los alfajores, o solo algunos.
- ¿Cómo validar las respuestas? El contexto habilita a que la misma se realice mediante las representaciones gráficas o bien usando relaciones conocidas entre expresiones fracciones.
- La equivalencia de las cantidades basándose en la pregunta: ¿En todos los casos cada amigo recibe la misma cantidad de alfajor? abre el debate sobre establecer la equivalencia entre dos expresiones fraccionarias: $\frac{5}{4}$ y $1\frac{1}{4}$.

Conclusiones finales

A partir del análisis realizado, es posible evidenciar que la resolución de problemas es una condición necesaria, pero no suficiente para aprender matemáticas. Los procedimientos y conocimientos utilizados deben convertirse en objeto de reflexión y análisis colectivo, y por lo tanto las preguntas que se planteen deben estar orientadas a la comunicación, validación de lo presentado, arribando a conclusiones colectivas. El docente debe retomar, reformular y dejar en claro lo que se concluye, no se trata solo de invitarlos a contar lo que hicieron sino de problematizar la situación para profundizar el estudio y lograr el sentido del contenido. Por lo tanto, reafirmamos que los intercambios con pares son indispensables para la explicitación, confrontación y justificación, factores que generan progreso para todos. La resolución de problemas y la discusión colectiva son componentes centrales e indispensables de la didáctica de la matemática que, desde la concepción adoptada en el enfoque actual de nuestro Diseño Curricular, contribuyen a dar el sentido de los conocimientos matemáticos.

También queremos destacar que la implementación de la experiencia, ha resultado positiva como un intercambio entre colegas, que no se limita a compartir “una receta” para “buenas clases”, sino de pensar juntos, de intercambiar ideas, adaptar/ adecuar situaciones y propuestas de enseñanza, que funcionaban bien, pero en el contexto actual necesitan revisarse, y actualizarse incorporando nuevos recursos.

Por último, destacamos la importancia de elaborar esta publicación como una oportunidad de sistematizar experiencias, un aspecto importante en la construcción de saberes pedagógicos; que consideramos necesario mejorar tanto en la Formación Docente Inicial como Continua. Además, este artículo podría constituir un material potente para conformar la bibliografía de consulta de las unidades curriculares de Enseñanza de la matemática, el Ateneo Didáctico y los espacios de la Práctica III y Residencia.

Referencias Bibliográficas

Etchemendy, M. M., Zilberman, G. y Grimaldi, V. (2011). *Parte, comparte, reparte*. Ministerio de Educación de la Nación.

Gobierno de la Provincia de Corrientes, Ministerio de Educación. (2017). *Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Primaria*. Autor.

Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática: qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: Análisis y propuestas* (pp. 191-224). Paidós.

Saiz, I. E. (1995). La confrontación ¿o corrección? *La Educación en Nuestras Manos*, 4(32), 3-7.

FILOSOFÍA Y TEATRO. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES: INFORME DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

César Carrillo

ISFD J.M. Estrada, docente.

Correo: cesarcarrillo434@gmail.com

ISSN 3125-3490

Resumen

Imaginen la filosofía saliendo de las aulas universitarias, dejando atrás los pizarrones y las bibliografías densas, para instalarse en la vibración de un bar, la calma de un museo o la intimidad de un centro cultural. Eso fue precisamente "Ditirambos", un proyecto que se propuso una misión doble: formar a los futuros profesores de filosofía en el arte del diálogo y, al mismo tiempo, devolver la reflexión filosófica al espacio público, donde nació.

Guiados por la convicción de que el pensamiento crítico no tiene por qué estar encerrado entre cuatro paredes. Su salón de clases se volvió móvil: Temple Bar, el CECUAL y el Museo de Bellas Artes se transformaron en sus nuevas aulas. Allí, no daban lecciones magistrales, sino que moderaban, escuchaban y provocaban debates con personas de todas las edades y trasfondos. La jerarquía tradicional entre el que sabe y el que escucha se difuminó, dando paso a una conversación entre iguales.

El teatro, las narraciones escénicas e incluso un "collage filosófico" improvisado se sumaron a la estrategia, demostrando que la filosofía puede vivirse, actuarse y sentirse. Los estudiantes, gestionaron vínculos con instituciones y descubrieron el poder de una buena historia para conectar con el otro.

Los resultados fueron profundamente transformadores. El público descubrió que la filosofía no es un lujo académico, sino un acto cotidiano de hacerse preguntas. Los estudiantes, por su parte, cambiaron para siempre su visión de la enseñanza: "La filosofía es para todos", fue una de sus conclusiones. El proyecto "Ditirambos" concluyó como un faro de posibilidades: demostró que cuando la filosofía se encuentra con la comunidad en un terreno informal, no solo se democratiza el conocimiento, sino que se enciende una chispa de curiosidad y diálogo que tiene el poder de transformar tanto a quien la enseña como a quien la recibe.

Palabras Clave: filosofía –no formal –diálogo –divulgación

Situación problemática inicial identificada

La enseñanza de la filosofía se ha encontrado tradicionalmente confinada a los espacios académicos formales, lo que ha contribuido a una percepción de esta disciplina como un saber abstracto y alejado de las problemáticas de la vida cotidiana. Frente a este escenario, el presente trabajo se propuso como una respuesta pedagógica innovadora, fundamentada en la necesidad de romper con esta dicotomía y formar docentes capaces de tender puentes entre el rigor conceptual de la filosofía y la experiencia vital de las personas.

La fundamentación teórica de este proyecto se arraiga en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1997), desde donde se concibe que el aprendizaje genuino surge del diálogo y la problematización de la realidad, y no de la mera transmisión unidireccional de conocimiento. Esta base justifica la decisión de trasladar la práctica filosófica a ámbitos informales como centros culturales, museos y cafés, espacios donde la jerarquía aula-alumno se disuelve y la palabra circula con mayor libertad. Sirvió de base también el modelo del café filosófico que fue creado por Marc Sautet en París en 1992 quien buscaba democratizar la reflexión filosófica fuera del ámbito académico. Como documenta Hardy (2011):

Un Café Filosófico es un debate organizado en un café, lugar público por excelencia. Su objetivo es establecer un intercambio filosófico en el transcurso del cual cada uno pueda hacer uso de la palabra. Se trata entonces de inducir «momentos filosóficos», es decir, de pasar de la opinión al pensamiento, de esclarecer conceptos en común, de decodificar cuestiones de sentido, bajo la forma de una investigación colectiva en torno a un asunto (Hardy, 2011, p. 2)

La relevancia de esta iniciativa es doble. Por un lado, es pedagógicamente significativa para la formación de los estudiantes del profesorado de filosofía del Instituto Estrada, ya que les permite desarrollar y ejercitar en contextos reales competencias dialógicas, argumentativas y de moderación de debates, habilidades cruciales para su futuro desempeño docente que son difíciles de simular en un aula tradicional. Por otro lado, posee una clara relevancia social, al buscar democratizar el acceso al pensamiento filosófico, vinculándolo con temas contemporáneos (ética, tecnología, identidad) y demostrando que la reflexión crítica es una herramienta valiosa para cualquier ciudadano.

Población y actores involucrados

En cuanto a su pertinencia, el proyecto fue diseñado específicamente para un contexto donde se identificaba una desconexión entre la formación académica y las habilidades requeridas para una enseñanza de la filosofía conectada con el mundo actual. Los destinatarios directos, los futuros profesores se benefician al adquirir un repertorio de estrategias pedagógicas no convencionales, mientras que los destinatarios indirectos el público general participan de un proceso de divulgación que les revela la filosofía como una práctica viva y accesible. Así, este trabajo no solo evalúa una estrategia de enseñanza, sino que activamente contribuye a la construcción de una sociedad más reflexiva y críticamente informada.

Propuesta

La enseñanza de la filosofía suele circunscribirse a espacios académicos formales (aulas, bibliotecas), lo que puede limitar su percepción como una disciplina alejada de la vida cotidiana. Este proyecto propone descentralizar el aprendizaje mediante charlas filosóficas en ámbitos no formales, espacios de socialización informal, con dos objetivos:

Pedagógico: Fomentar en los estudiantes del profesorado de educación secundaria de filosofía del instituto Estrada habilidades dialógicas (argumentación, escucha activa) en contextos no formales de educación. Producción de textos propios, narraciones orales. Ejercitación de la oralidad.

Social: Democratizar el acceso a la filosofía, vinculándola con problemáticas cotidianas (ej. ética, tecnología, identidad) se busca hacer un trabajo de divulgación filosofía, haciéndola más accesible la comprensión y la reflexión de la ciudadanía sobre cuestiones referidas a las temáticas trabajadas en las aulas y intentando hacer de la filosofía un al público en general.

Marco teórico: Se basa en la pedagogía crítica (Freire, 1997), La filosofía en ámbitos no formales, rompe la jerarquía aula-alumno. Los participantes (incluidos no académicos) aportan sus experiencias, y los estudiantes de profesorado practican cómo escuchar y problematizar (no solo "explicar") además estas charlas no serán monólogos de expertos, sino espacios donde los estudiantes moderen, debatan y aprendan a guiar discusiones desde las inquietudes del público (no desde un programa rígido) todo esto, teniendo en cuenta que llevar la filosofía a espacios públicos es democratizar el pensamiento crítico.

Objetivos de intervención

Evaluar el impacto pedagógico de las charlas filosóficas en ámbitos no formales, en la formación docente de estudiantes de profesorado de filosofía.

Analizar el desarrollo de competencias comunicativas y didácticas en entornos informales.

Promover la aplicación de contenidos filosóficos a debates contemporáneos.

Documentar estrategias para replicar la experiencia en otros contextos.

Metodología

Enfoque: Se adoptó un enfoque cualitativo con componentes de investigación-acción, coherente con la perspectiva freireana (1997) que promueve la participación activa y reflexiva de los sujetos en su propio proceso formativo.

Actividades: Charlas, debates, presentaciones teatralizadas.

Organización:

Selección de lugares informales, donde se pierda la estructura académica(bibliotecas populares, centros culturales, Museos o radios cafés, en acuerdo con dueños o gestores/directores).

Diseño de temáticas relacionadas con la filosofía y el arte (ej. "Filosofía y redes sociales", "Ética y consumo" "el origen de los mitos", etc.)

Ejecución:

La ejecución del proyecto se desarrollará en un ámbito no formal de educación, tomando como espacio un centro comunitario o cultural. Esto permitirá que los involucrados puedan sentirse en total libertad y permitir una favorable expresión y llegada al público .

El eje principal será la filosofía complementado con el teatro con lenguajes capaces de provocar pensamiento, emoción y acción en simultáneo.

Se elaborarán charlas donde los estudiantes a modo de relator puedan expresar sus ideas e interaccionar con el público, logrando en una hora y media aproximadamente un espacio favorable para el debate y la reflexión. Cabe aclarar que dichas charlas estarán coordinadas por estudiantes (rotando roles: moderador, relator, provocador, narrador).

Participación abierta al público (interacción con no especialistas).

Evaluación:

Registro audiovisual y diarios de campo.

Encuestas a participantes y asistentes.

Autoevaluación reflexiva de los estudiantes.

Recursos Humanos: Estudiantes, docentes tutores, dueños de los espacios no formales.

Materiales: Grabadoras, afiches promocionales, materiales de lectura.

Presupuesto: Simbólico o autogestionado (ej. fotocopias, café para participantes).

Otros Indicadores:

- Participación activa de estudiantes (calidad argumentativa, adaptación al contexto).
- Feedback del público asistente.

Producto final: Informe pedagógico / guía de replicabilidad.

Planificación y Ejecución

- La *planilla de actividades* presentadas al coordinador Sergio Leiva reflejan una ejecución coherente con el proyecto de investigación presentado, especialmente en:
 - Realización de charlas filosóficas en espacios no formales (Temple Bar, CECUAL, Museo de Bellas Artes, Ramón Arturo Vidal. Ctes).
 - Integración de actividades interdisciplinarias (teatro, collage filosófico, narraciones) para democratizar el acceso a la filosofía.

- Participación activa de estudiantes en roles rotativos (moderación, organización, narración, escritura y producción de contenidos de divulgación filosófica), alineado con el enfoque de investigación-acción.

- **Resultado:** El proyecto logró su *objetivo pedagógico* (desarrollar habilidades dialógicas en estudiantes) y social (llevar la filosofía a públicos no académicos).

2. Adaptabilidad y Soluciones a Imprevistos

- **Aprendizaje:** La planilla evidencia flexibilidad ante desafíos:

- Uso de reuniones virtuales por lluvia (abril) y coordinación con espacios alternativos (CECUAL en mayo), Museo de Bellas Artes (Septiembre y Octubre).

- Esto refleja la capacidad de adaptación propuesta en el marco teórico (pedagogía crítica de Freire).

- **Enseñanza:** Como plantea Freire (1997), la práctica educativa auténtica requiere capacidad de respuesta frente a las contingencias del entorno. Esta enseñanza se vio reflejada en la adaptabilidad del equipo ante los imprevistos. Esto permitió ajustar dinámicas según el contexto, como la inclusión de collage filosófico (no planificado inicialmente pero coherente con el objetivo de democratizar el debate). Hay que remarcar que para esta actividad el grupo fue invitado a participar en el marco de la promoción de las jornadas de filosofía UNNE. Por otra parte se realizó una doble presentación en el Museo de Bellas Artes, Ramón Arturo Vidal, en Corrientes, propiciando la producción de narraciones filosóficas por parte de los estudiantes involucrados, el estilo narrativo se adapta a la propuesta escénica integrándose completamente a la obra como un todo orgánico.

3. Evaluación y Sistematización

- Se realizó una encuesta abierta a participantes y organizadores del evento para evaluar el impacto de los talleres y charlas realizados, dicha encuesta sirve como un insumo a la hora de buscar resultados cualitativos del modo de enseñanza.
- Dicha encuesta refleja:

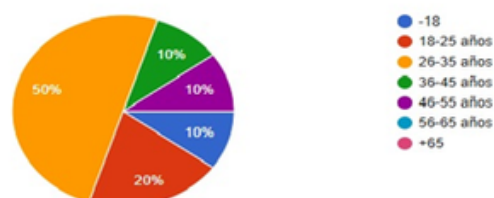
Resultados obtenidos

Resultados alcanzados: para el análisis de los resultados se elaboró una encuesta que se adjunta en el anexo

- Rango de Edad del público asistente:

Edad:
10 respuestas

Copiar gráfico



Como se observa en el gráfico el público asistente es amplio y diverso, alcanza el rango de -18 hasta personas de más de 65 años. Aunque la edad de la mayoría de los participantes ronda entre los 26 y 35 años.

Entre los resultados relacionados con la pedagogía de la filosofía se pueden observar los siguientes:

- *Pedagógicos*: Estudiantes practicaron moderación de debates en entornos reales (Temple Bar, CECUAL).
- *Sociales*: La colaboración, producción y puesta en escena de una obra teatral filosófica trabajando en conjunto con grupos de teatro y cultura (Ditirambos Dionisiacos y Museo de Bellas Artes) amplió el impacto comunitario.

En cuanto a la percepción sobre la filosofía o la enseñanza de la misma, se obtuvieron las siguientes reflexiones:

No tener miedo a hacerme preguntas, la reflexión puede ser un acto cotidiano

Mi percepción cambió al darme cuenta de que la filosofía puede llegar a más personas fuera del ámbito educativo, inspirando y generando interés en un público más amplio y diverso. La enseñanza de la filosofía puede ir más allá de las aulas y ser una herramienta para inspirar y hacer reflexionar a personas de todas las edades, empoderándolas para pensar críticamente y reflexionar sobre sus vidas y el mundo.

Se pueden crear dinámicas en las que el alumno participe

Me ayudo a poder ver otras estrategias para enseñar filosofía y no siempre de la misma forma

Estas experiencias fortalecieron mi idea de que la filosofía es para todos, y no solamente para un grupo académico seleccionado, como en su momento lo pensé. También que la Filosofía no requiere de una forma o estructura rígida para ser enseñada, como si otras disciplinas, y esto hace que se puedan trabajar temas complejos en ámbitos no académicos. En mi opinión todo depende de cómo el docente aborde los temas y de su capacidad de enseñanza.

Cambió completamente

El gráfico resalta algunas de las respuestas sobre *¿Cómo cambió tu percepción sobre la enseñanza de la filosofía después de esta experiencia?* Referida al proyecto Ditirambos . Se puede observar que resultados muy positivos en cuanto al aporte sobre la reflexión y la enseñanza filosófica.

7. Pregunta abierta : ¿Cómo aplicarías lo aprendido en estas charlas en tu futura práctica docente?

12 respuestas

Como mencione anteriormente contemplar diferentes interpretaciones en los estudiantes acerca de la información a enseñar

Lo aplicaría desde el punto de vista de que las clases de filosofía deben propiciar un espacio de debate y de reflexión como punto de partida.

No sé

La importancia de pensar la clase desde experiencias cotidianas actuales para que el contenido filosófico no quede aislado y conecte con la vida del estudiante, generando así un aprendizaje significativo

Recuperando los temas tratados en las clases

Dando lugar a los estudiantes para que generen espacios de escucha e intercambio de ideas, talleres donde ellos deban organizar y pensar espacios de debate en el ámbito escolar

Se podría proponer a los chicos que realicen una representación de algún tema filosófico valorando las potencialidades de ellos.

Las reflexiones sobre la aplicación práctica del proyecto Ditrabos en relación a las futuras clases reflejan una proyección que va desde desarrollar debates, pensar clases desde la experiencia cotidiana, organizar talleres, incluso armar representaciones teatrales sobre algún tema filosófico, resaltando el alcance positivo de la participación y el trabajo colectivo a la hora de la enseñanza de la filosofía.

Conclusiones Finales

Aciertos clave:

- Coherencia entre la metodología propuesta y su ejecución.
- Integración exitosa de espacios no formales y actores externos (teatro, centros culturales, museos).
- Flexibilidad para resolver imprevistos sin desviarse de los objetivos.
- Producción propia, creación de contenidos de divulgación filosófica para promocionar la filosofía en espacios culturales.

Aprendizajes destacados:

- La interdisciplinariedad (teatro, arte) enriquece la aproximación filosófica.
- Lo no planificado (collage filosófico) puede convertirse en una estrategia valiosa.

- Alcance de la propuesta, si bien no estuvo planificado desde un principio, el desarrollo de una obra teatral, interdisciplinaria, filosófica, original, demuestra que el proyecto Ditirambos es un valioso elemento para producir en los estudiantes involucrados capacidades de escritura narrativas, estimulando la creatividad, el compromiso y la capacidad de gestión de vínculos con otras instituciones. También fortalece las habilidades de la oratoria y la palabra, vencer los miedos a hablar en público, interactuar con personas que nunca antes escucharon filosofía e incluso llevar la filosofía a plano vivencial mediante la actuación.

Las actividades realizadas en abril y mayo permitieron consolidar el proyecto "Ciclo de Filosofía en Lugares No Formales de Educación", integrando tanto aspectos organizativos como de ejecución. La colaboración con grupos de teatro y otras instituciones (como CECUAL y Temple Bar) enriqueció el enfoque interdisciplinario del proyecto. Las reuniones virtuales demostraron ser una herramienta eficaz para la coordinación, especialmente en situaciones climáticas adversas o por cuestiones de transporte y movilidad de los integrantes del grupo. El proyecto demuestra y puede ser un modelo replicable para comunicar a través del arte y la narrativa, el conocimiento filosófico adquirido en el profesorado de filosofía.

Ditirambos es un proyecto colectivo y dinámico, el equipo actualmente está conformado por el profesor César Carrillo y Fernando Marturet, nuestra directora de teatro y profesora de filosofía Bárbara Báez, entre los estudiantes del instituto Estrada están: Marianela Blanco, Eva Casco, Agostina Obregón, también cuenta con actores y actrices, del grupo de teatro Dionisiacos en escena, entre todos buscamos la divulgación filosófica mediante diversas estrategias, como la recreación de mitos y narraciones orales escénicas.

Propuesta de transferencia

"Filosofía, una transferencia de la Metodología de Ambientes No Formales a la Formación Docente Inicial y Continua del ISFD Estrada"

Fundamentación: El proyecto "Ditirambos: Filosofía en el ámbito informal" demostró ser una experiencia transformadora tanto para los estudiantes del profesorado como para la comunidad. Su éxito no debe quedar como un caso aislado, sino que puede y debe ser institucionalizado como una práctica sustantiva dentro de la oferta formativa del ISFD Estrada. La transferencia de esta metodología resulta pertinente por:

1.Fortalecimiento del Perfil del Egresado: Los futuros docentes necesitan herramientas para desacralizar la filosofía y conectar sus contenidos con los intereses y realidades de los adolescentes. Este enfoque desarrolla competencias de comunicación, adaptación y mediación dialógica que son esenciales para el docente del siglo XXI.

2.Vinculación con la Comunidad: El proyecto es una poderosa herramienta de extensión educativa. Permite que el Instituto dialogue con la ciudadanía, mostrando la vigencia de las humanidades y posicionándose como un referente cultural en la región.

3.Innovación Pedagógica Concreta: Ofrece una respuesta práctica a la frecuente queja sobre la desmotivación del alumnado en las clases de filosofía. Al formar a los estudiantes en estas estrategias, se les dota de un modelo replicable y comprobado de enseñanza activa y significativa.

Ámbitos de Aplicación Propuestos

1. Como Espacio Curricular Optativo o Taller:

Crear un taller semestral denominado "Filosofía Práctica y Divulgación en Ambientes No Formales", destinado a estudiantes avanzados del Profesorado de Filosofía. En este espacio, los alumnos planificarían, ejecutarían y evaluarían sus propias charlas y actividades filosóficas en espacios como centros barriales, bibliotecas populares o radios locales, bajo la tutoría de docentes.

2. Como Proyecto de Extensión Institucional Permanente:

Establecer el "Ciclo Estrada de Filosofía Itinerante" como una marca del Instituto. Un grupo estable de estudiantes y docentes voluntarios realizaría actividades periódicas (charlas, cafés filosóficos, intervenciones teatrales) en diversos puntos de la ciudad, rotando los lugares y las temáticas. Esto daría visibilidad al Instituto y ofrecería una práctica constante y enriquecedora para los estudiantes.

3. Como Insumo para la Actualización Docente:

Utilizar la experiencia y los materiales generados (la guía de replicabilidad) para organizar jornadas de capacitación o seminarios dirigidos a profesores en ejercicio. Muchos docentes buscan nuevas formas de llegar a sus estudiantes, y esta metodología ofrece un marco teórico-práctico sólido para la renovación de su enseñanza.

Reflexión y escritura sobre la práctica:

El presente artículo se enmarca en el trabajo docente llevado a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Estrada. Surge a partir de experiencias, reflexiones y prácticas desarrolladas en la carrera de Profesorado de educación secundaria en filosofía, específicamente en las Unidades Curriculares de Filosofía moderna y Contemporánea. Además, se vincula con proyectos institucionales y/o áreas de trabajo que el autor integra, así como con las horas contra cuatrimestrales o institucionales dedicadas a la investigación y la mejora de la práctica. En este proceso participaron estudiantes y docentes cuyas intervenciones y diálogos motivaron la escritura de este artículo. Asimismo, se reconoce el aporte de las autoridades institucionales que acompañaron e inspiraron la reflexión docente aquí volcada.

La transferencia de este proyecto al ISFD Estrada no implica simplemente repetir una actividad exitosa. Significa aprovechar una oportunidad estratégica para enriquecer la formación inicial, fortalecer el vínculo con la comunidad y posicionar al Instituto como un centro de innovación pedagógica en la enseñanza de la filosofía. Al integrar esta metodología, el Estrada estaría formando docentes no solo expertos en contenidos, sino también competentes en el arte de comunicarlos y hacerlos relevantes para la sociedad, que es, en definitiva, la misión última de la educación

Bibliografía

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. SXXI Editores.

Hardy, P. (2011). *¿Ha dicho usted «Café Filosófico»?* El Búho, 8, 1–6. <https://elbuhorevistasaaafi.es/buho9/hardy.pdf>

EDUCABILIDAD: UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

Sergio Antonio Leiva Giardinieri

ISFD J.M. Estrada, docente.

Correo: licsergioantonioleiva@gmail.com

ORCID 0009-0009-1206-1488

ISSN 3125-3490

Palabras clave: Educabilidad – giro contextualista - Formación docente

Resumen

Se aborda la noción de Educabilidad desde dos enfoques, por un lado, la concepción clásica de corte comeniano, por otro, la concepción del giro contextualista de corte vigotskiano. El objetivo del artículo es contribuir a hacer explícita la diferencia entre estos dos enfoques claramente distintos sobre la noción de Educabilidad, que pueden considerarse vigentes, pero en tensión y pugna. Dicha diferenciación, se articula a partir de la determinación de la unidad de análisis, el individuo para la concepción clásica, o el sujeto en situación para la concepción contextualista. El artículo propone una argumentación a favor de pensar la educabilidad no desde el déficit, sino desde un posicionamiento contextualista del sujeto en situación, basado en las potencialidades de aprendizaje y desarrollo, desde una concepción de la noción de Educabilidad que no disocie sujeto y situación. El artículo se destina, en principio, como contribución bibliográfica al trayecto de formación pedagógica en Psicología Educacional de las carreras de formación docente inicial y la formación docente continua, en temas de Educabilidad.

Introducción

Punto de partida

A continuación, se aborda la noción de Educabilidad desde dos enfoques o concepciones, distintas en su matriz conceptual. Por un lado, la concepción clásica de corte comeniano, por otro, la concepción del giro contextualista de corte vigotskiano. La relevancia de distinguir esta diferencia radica en que todo posicionamiento conceptual, efectivo y operante, más allá de lo declarativo, tiene consecuencias prácticas, e implica por lo tanto un posicionamiento técnico-político del acto de educar.

El desarrollo del artículo pondrá en relación cuatro aspectos solidarios entre sí, a saber, la concepción clásica de educabilidad, el ideal pansófico comeniano, la escolarización moderna y el fracaso escolar masivo. Por otro lado, a modo de contraste y posicionamiento a favor del giro contextualista, desde una perspectiva situacional de la educabilidad, superadora de la teoría del déficit y a favor de una concepción político-técnica de la educación basada en las potencialidades, el artículo ofrece una aproximación a los aportes del enfoque sociocultural vigotzkiano y el concepto de zona de desarrollo proximal, como herramientas conceptuales para comprender la noción de Educabilidad.

El presente artículo se produce a partir de las horas contracuatrimestrales del Instituto Superior de Formación Docente J.M. Estrada, y se destina, en principio, como contribución bibliográfica al trayecto de formación pedagógica en Psicología Educacional de las carreras de formación docente inicial y la formación docente continua en temas de Educabilidad desde un enfoque psicoeducativo. Si se observan los diseños curriculares de las cinco carreras de profesorado que ofrece el Instituto, para lo Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior, se encuentra la Unidad Curricular de Psicología Educacional, en cuyos programas de contenido, la noción de Educabilidad está presente en el marco de las teorías del aprendizaje y de desarrollo estudiadas, como en la articulación con el trayecto de la practica en tanto una concepción del aprendizaje y del desarrollo está siempre presente, implícita o explícitamente, en el pensamiento y la práctica docente a la hora de definir las finalidades de la enseñanza.

Asimismo, la noción de Educabilidad es necesaria para fundamentar una concepción de la relación docente alumno, dado que indica la función de andamiaje del docente y la zona de desarrollo potencial donde dicha relación encuentra lugar, para fundamentar una concepción del sujeto del aprendizaje de corte constructivista, que permite distribuir las responsabilidades del éxito y fracaso escolar entre las condiciones del estudiante pero también de las estrategias didácticas del docente y pedagógico-políticas de la institución educativa.

Objetivo del artículo

El enfoque que los docentes asuman respecto de la noción de Educabilidad, orienta la vida institucional por sus consecuencias prácticas en la relación con los estudiantes y en la vida en las aulas. Estas consecuencias prácticas están siempre operantes, ya sea que las concepciones del pensamiento docente sean implícitas o explícitas. Por tal motivo, el objetivo o propósito del presente artículo, en tanto producción académica, es contribuir a hacer explícita la diferencia entre dos enfoques o concepciones claramente distintos sobre la noción de Educabilidad, ambas de honda raigambre en la tradición del pensamiento docente, que pueden considerarse vigentes, pero en tensión y pugna.

Dos concepciones sobre la Educabilidad

Puede identificarse dos concepciones sobre la noción de Educabilidad (Baquero,2001; Cimolai y Toscano,2008, entre otros). Entendiendo por Educabilidad la posibilidad de un sujeto o individuo de ser educado, de definir sus potencialidades de aprendizaje, formación y desarrollo, de apertura al cambio, al moldeamiento, a partir de una acción educativa intencional.

Puede considerarse que delimitar y distinguir estas dos concepciones sobre educabilidad es fundamental, no por una inquietud abstracta, sino porque las mismas determinan y guían la definición de unidades de análisis en la comprensión y diseño de las intervenciones y prácticas, tanto docentes como psicoeducativas, constituyendo lo que serían “dimensiones de lo visible” (Cimolai y Toscano,2008).

Por un lado, una concepción clásica o estándar, solidaria del pensamiento de la educación de masas, homogeneizadora y normalizadora, encarnada en los componentes duros del dispositivo escolar moderno, centrada en la noción Moderna de individuo, concibe a la educabilidad como una capacidad intrínseca del individuo para aprender y ser educado. Es decir, un centramiento en los atributos, propiedades y capacidades que el individuo posee. Por ejemplo, capacidades cognitivas, intelectuales, afectivas, emocionales, socioeconómicas, socioculturales, simbólicas, madurativas, etc.

Si este enfoque se centra en las capacidades del individuo, en consecuencia, el correlato o contracara ante la ausencia de estas capacidades es una carencia. Por lo tanto, desde una concepción del déficit, localiza en el individuo un trastorno. De este modo, todas las diferencias individuales, particularidades subjetivas, son ubicadas en el terreno de la anormalidad, de la insuficiencia.

Hay una variación de la concepción clásica, que la amplía sin modificarla. Es aquella que, para ponderar los atributos y propiedades del individuo, sus capacidades y recursos, incluye las variables de cuño social, referidas a las condiciones contextuales, tomadas como parte de los recursos o capital del individuo. Por ejemplo, sus condiciones materiales de vida, el grado de satisfacción de las necesidades básicas, la organización familiar, la accesibilidad a atención en salud, la buena alimentación o la red de contención socio-afectiva. El listado que ofrecen López y Tedesco (2002) amplían estos ejemplos, referidos a las condiciones necesarias con las que debe contar un individuo para un pronóstico favorable de adaptación a la escolaridad. Plantean estos autores que “la experiencia escolar... presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de la familia” (p.10). Nótese que, si bien son de cuño contextual, siguen siendo atributos del individuo.

La crítica que recibe esta variación de la perspectiva clásica, es que en apariencia incluye la variable contextual o social, destacando la influencia o incidencia que puede tener las condiciones sociofamiliares de vida en las posibilidades de aprender, pero en realidad, sigue sosteniendo la concepción clásica antes referida, ya que deposita esas condiciones sociales como parte de los atributos individuales del sujeto que le conferirían así mayor o menor capacidad para el aprendizaje escolar, por lo tanto el éxito o fracaso de la acción educativa escolar seguiría dependiendo y recayendo en el propio individuo alumno. Así, las falencias son carencias del bagaje de recursos esperables del individuo y sus adquisiciones de desarrollo psicosocial. Ya sean faltantes en recursos sociales, económicas, familiares, simbólicos, o de cualquier tipo, la educabilidad se pondera en clave de una concepción del déficit individual

Es decir, se define la educabilidad como el conjunto de condiciones que un individuo posee y que se consideran una base necesaria para lo que serían indicadores de éxito o fracaso escolar, del pronóstico de inserción, tránsito, permanencia y egreso en el sistema educativo y particularmente en la institución escolar. En palabras de López y Tedesco (2002) “las condiciones que el niño debe tener para poder participar del proceso educativo formal tal como hoy está estructurado, aptitudes y predisposiciones que debe adquirir en el seno de la familia” (p.27)

Por otro lado, una segunda concepción sobre la educabilidad, a diferencia de la primera, ya no está centrada en el individuo como unidad de análisis e intervención, sino que opera un corrimiento conceptual. Para los estudios socioculturales, de la Psicología cultural, del llamado giro contextualista, la unidad de análisis cambia. Para esta perspectiva, la educabilidad sería un efecto de la relación que establece el alumno con la escuela, es decir un corrimiento del individuo a la relación, del sujeto a la situación, del sujeto del desarrollo humano ontogenético al sujeto en situación sociohistórica, institucional y relacional.

Si en la concepción clásica, el individuo es mensurado en términos de adquisiciones evolutivas, para la concepción del giro contextualista, el sujeto en situación es ponderado en términos de internalización de mediadores semióticos, del desarrollo adquirido en perspectiva cerrada teleológicamente, predictiva, al desarrollo potencial en perspectiva abierta relacional, y agregaríamos, esperanzadora y liberadora.

En términos de Cimolai y Toscano (2008) “el acento está puesto en una concepción del desarrollo sujeto a los contextos sociales, culturales e históricos y relacionales e interpersonales que lo producen, entre ellas las que configuran el escenario escolar” y de Baquero (2001) “la educabilidad se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre los sujetos particulares en situaciones definidas”. Es decir, no nos apoyamos en la teleología que predetermina expectativas y cursos de desarrollo sino en las potencialidades del sujeto puesto en situación, ya que el desarrollo es producido en la llamada zona de desarrollo proximal, siendo las potencialidades de aprendizaje un efecto de la relación del estudiante con la escuela. Nótese que no se utiliza aquí el término alumno a fin de cuestionar la acepción terminológica de sin luz que connota dicho término. La educabilidad entonces es un resultado de la acción educativa y no un atributo del individuo.

Concepción clásica de educabilidad, ideal pansófico comeniano, escolarización moderna y fracaso escolar masivo.

A continuación, se articulan cuatro aspectos solidarios entre sí: concepción clásica de educabilidad, ideal pansófico comeniano, escolarización moderna y fracaso escolar masivo. Señala Baquero (2001) que el surgimiento de las prácticas de escolarización masiva, propias de la Modernidad , convierte el proceso de aprendizaje -propio de todo ser vivo- y el proceso de subjetivarse -propio del ser humano- en un problema de educabilidad en términos escolares. (Baquero,2001). Entonces, si la educabilidad es un problema escolar, esto implica la intervención regulatoria de una institución del Estado –el Sistema Educativo- sobre la formación de las subjetividades. Por lo tanto, según Baquero, Tenti Fanfani y Terigi (2004), la educabilidad no debe ser entendida sólo como problema técnico-instrumental, sino como un problema político.

Consideremos que la escolarización moderna, en sus componentes duros de gradualidad secuenciada, anualizada y homogeneizadora, descontextualización del aprendizaje y conocimiento escolar, obligatoriedad, simultaneidad, anualidad, masividad, normalización, presencialidad, control disciplinar del tiempo-espacio y del cuerpo, artificialidad de actividades y artefactos, es solidaria del ideal pansófico de matriz comeniana, consistente en un dispositivo de enseñanza que sólo contempla las condiciones iniciales del aprendizaje y no su proceso, y no contempla las características de los aprendientes mas que en las expectativas de logros, homogéneos, que se espera de éstos.

Así, el ideal pansófico de matriz comeniana puede resumirse en el famoso aforismo: enseñar todo, a todos, al mismo tiempo y ritmo. Para tal ideal comeniano, por lo tanto, el dispositivo debe organizarse de tal manera que las condiciones iniciales del punto de partida de los alumnos sean lo más parecido posible entre ellos. Este ideal comeniano es matriz de la ilusión del aula escolar homogénea, y matriz del imperativo moderno de homogeneidad escolar, encarnado de diferentes maneras en las políticas educativas, la gestión institucional, las didácticas docentes, las intervenciones de los distintos técnicos psi, etc. En tal sentido cobra relevancia el problema de la educabilidad, ya que para el buen funcionamiento del dispositivo comeniano, es necesaria “la detección...de los no educables” (Baquero,2001).

La exigencia de homogeneidad de la escolarización moderna para la educación de masas, pone de relieve dos problemas. El problema de la diversidad (Baquero,2001), ya que las diferencias por exceso o por defecto romperían la armonía de la igualdad de aptitudes y aficiones necesarias para la enseñanza comeniana. Asimismo, el problema de la anormalidad, del cual Cimolai y Toscano (2008) realizan un interesante análisis del problema del fracaso escolar masivo desde la perspectiva del clásico trabajo de Canguilhem sobre lo normal y lo patológico, ya que lo normal puede ser visto como lo descriptivo de lo común o frecuente, pero también como lo normativo y prescriptivo de lo esperable, frente a lo cual todo aquello categorizado como lo no-esperable es derivado a un circuito diferenciado.

Como ejemplo de lo recién dicho, es dable encontrar, en el estado del arte, referencias a la equidad y desigualdad educativa asociadas a circuitos de escolarización diferenciada, al interior de un sistema educativo pretendidamente homogéneo. De igual forma, una lectura histórica del campo psicoeducativo, muestra el uso educativo de la teoría y técnica psicológica al servicio de mensurar las aptitudes de alumnos, clasificándolas en términos de capacidades, de déficit, y actualmente, en término de trastornos. Es decir, una tendencia a ponderar la educabilidad desde el marco de la concepción clásica, estándar o tradicional. En la misma línea, el discurso sobre la equidad educativa corre el riesgo de ser una pretensión homogeneizadora, que niegue las diferencias bajo la retórica de la igualdad, en lo que sería una “inclusión excluyente” (Skliar,1999 citado en Baquero,2001) en tanto la escolarización seguiría sin ser una situación que aloje la diferencia.

Sin embargo, dejemos de lado por un momento la relación entre matriz comeniana y homogeneización escolar, a favor de ponderar en su justa medida un aspecto que puede valorarse como positivo del legado de Comenius. Puede considerarse que, así como el dispositivo de enseñanza no tiene en cuenta las particularidades del sujeto, entonces tampoco lo responsabiliza de los fracasos del aprendizaje. Por lo tanto, atribuye dicho fracaso a la ineficacia o mal uso del método, es decir del dispositivo de enseñanza, y no a la naturaleza carente, deficitaria o trastornada del alumno o de su origen socioeconómico preescolar

Pensar la educabilidad desde las potencialidades: el enfoque vygotskiano y la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)

La perspectiva vigotskiana tiene distintas consecuencias constitutivas de la concepción misma del campo psicoeducativo (Baquero, 2001). Esta perspectiva supone un cambio en la definición de la unidad de análisis, la cual pasaría del individuo a la situación. Asimismo, la puesta en relativa incertidumbre para definir una teleología natural -o psicogenética- del desarrollo esperable a partir de una matriz normativa. Si la unidad de análisis ya no es el individuo sino la situación, se debilita la intención de predecir o pronosticar el curso del desarrollo a partir de las condiciones y atributos del individuo, descontextualizado como unidad atómica y no molecular.

El descentramiento que supone dicha perspectiva en nuestro campo psicoeducativo es particularmente importante en un contexto donde el fracaso escolar masivo se correlaciona estadísticamente –lo cual describe, pero no explica- con poblaciones vulnerables o pobres, en un sistema escolar normatizado por la ficción homogeneizadora del alumno común y justificado por el enfoque psicométrico de los primeros aportes psicológicos a las ciencias de la educación.

En particular, a partir de la teoría de Vygotsky y los enfoques neovigotskianos –por ejemplo, Engeström, Wertsch, y otros- el llamado giro situacional o contextualista desplaza la unidad de análisis del individuo a la situación. Esto nos permite asumir que el aprendizaje y el desarrollo pasarán a depender ya no de las capacidades del individuo, sino que podrán ser vistos como efecto de la interacción o del arreglo contextual de las prácticas educativas, abarcando por contexto desde el marco sociohistórico cultural hasta comunitario, institucional, grupal y de las mismas prácticas de enseñanza, dispositivos didácticos y organizacionales. Es decir, “el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto” (Baquero, 2001).

Por lo tanto, a modo de signo mediador, el enfoque del giro contextualista o situacional es una herramienta conceptual y operacional para intervenir en la educabilidad operando en la generación de condiciones facilitadoras o potenciadoras de la zona de desarrollo proximal, no entendida ésta como una ayuda compensatoria, sino como la generación de condiciones de pasaje de la heteronomía a la autonomía. Sin embargo, muchas veces la intervención docente, encubierta bajo términos de andamiaje o enseñanza asistida, sigue sosteniendo una concepción de individuo auxiliado y no de sujeto en situación.

Puede considerarse –y no es difícil de verificar en el cotidiano escolar- que aún en discursos que sostienen la interacción y la participación colaborativa para referirse al proceso de aprendizaje, sin embargo, consideramos que responden a un error de lectura en la interpretación de la noción de zona de desarrollo proximal, ya que se sostiene la idea subyacente de individuo auxiliado en cuyos atributos o carencias subjetivas se apoyan las expectativas de aprendizaje y desarrollo. En términos de Baquero (2016) “algo que lleva por momentos a referir a la ZDP como un atributo subjetivo mas que como una propiedad de las interacciones”. Como ejemplo de esto último, nótese que el fracaso escolar masivo muchas veces es visto como una sumatoria de fracasos individuales y no como un efecto del dispositivo escolar contextual situacional en que se genera dicho fracaso.

Así, el rendimiento de los estudiantes ya no dependerá de las competencias del sujeto sino de la relación de dos aspectos: las características del sujeto singular y las propiedades de la situación. En términos de Baquero (2001) “la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de la situación”. Puede considerarse que la cita precedente constituye un argumento para sostener que cualquier teleología del desarrollo y concepción de educabilidad conlleva un carácter cultural y sobre todo político. Pueden encontrarse distintas elaboraciones neovigotskianas de la noción de zona de desarrollo proximal, por ejemplo, Wertsch (1998) o Rogoff (1993), referidos en Baquero (2016).

En la zona de desarrollo proximal se ubicarán las actividades intersubjetivas semióticamente mediadas, es decir la interacción entre sujetos y con objetos materiales con objetos simbólicos en tanto mediadores semióticos (Baquero, 2016). Como referencia para la reflexión, consideramos que la noción de educabilidad es un mediador semiótico.

Conclusión

En términos generales, podemos sostener el carácter esperanzador sobre las potencialidades de aprendizaje y desarrollo a partir de un posicionamiento psicoeducativo que no disocie sujeto y situación, ubicando la tarea pedagógica, educativa, docente y psicológica en ese ámbito incierto, abierto y no predecible del curso del desarrollo. En otras palabras, pasar de una perspectiva ontogenética a una histórica, pasar de la metáfora lineal –propia de las etapas del desarrollo psicogenético- a la metáfora espacial de Zona, propia del giro situacional o contextualista.

Bibliografía

- Baquero, R. (2016) De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En D' Antoni, M., González V. y Rodríguez, W. (coord.) Vygotski y su legado en la investigación en América latina, INIE-U. de Costa Rica. [Archivo PDF]
https://www.academia.edu/36649907/De_las_dificultades_de_predecir
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en Cuadernos de Pedagogía Rosario, 4(9), 71-85. [Archivo PDF]
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Cimolai, S. y Toscano, A (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Homo Sapiens. [Archivo PDF]
<https://www.researchgate.net/profile/Silvina->

Cimolai/publication/366556360_2_Atrapados_sin_salida_Concepciones_de_educabilidad_y_alumnos_en_problemas/links/63a656daa03100368a23bd5a/2-Atrapados-sin-salida-Concepciones-de-educabilidad-y-alumnos-en-problemas.pdf?

origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&_cf_chl_tk=LRQ2_jUh8DWN4rglCXjMy5a9tXoqtGkfrzfAEeD3geg-1782140081-1.0.1.1-zuXh6xwY_1tNr7SKuTWsVy7mFBwqBDtwVhgyENdnDM

López, N. y Tedesco, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO. [Archivo PDF] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>

Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Novedades Educativas, 16(168) [Archivo PDF] <https://es.scribd.com/document/757701920/2-La-educabilidad-en-tiempos-de-crisis>

DEL HETEROCUIDADO AL AUTOCUIDADO Y AL CUIDADO DEL OTRO: REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO FORMATIVO Y EL ROL DOCENTE

Hugo Lencinas

ISFD J.M. Estrada, docente

ORCID: 0009-0003-2920-8286

ISSN 3125-3490

Resumen

El presente artículo analiza el proceso de subjetivación en la formación docente a través del paradigma de los cuidados. Se explora el tránsito desde el heterocuidado inicial —donde el sujeto depende del sostén externo— hacia el autocuidado, entendido como una práctica ética de autonomía y responsabilidad personal. El trabajo postula que, en la formación docente, este proceso se invierte: quien ha alcanzado su autonomía debe asumir el compromiso ético de cuidar a otros, favoreciendo su crecimiento sin anular su libertad. A través de un cruce entre aportes de la pedagogía, la psicología y la sociología, se reflexiona sobre la importancia de recuperar la dimensión humana del acto de educar en contextos de incertidumbre. Se concluye que la enseñanza, más que una técnica, es un encuentro ético donde el cuidado es la condición de posibilidad para la autonomía del estudiante.

Palabras clave: Cuidado, Autonomía, Formación Docente, Subjetivación.

Introducción

Desde el inicio de nuestra existencia como seres sociales, entablamos un diálogo con el entorno mediado por agentes —padres, amigos y docentes— que funcionan como puentes simbólicos para nuestra comprensión del mundo. La educación se presenta así como una práctica emancipadora que conduce al sujeto desde la dependencia inicial hacia la autonomía. El presente artículo, surgido de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el nivel superior, busca analizar cómo el "cuidado de sí" foucaultiano se entrelaza con el rol docente.

En un mundo marcado por la "modernidad líquida" (Bauman, 2007), repensar la educación desde el tránsito del heterocuidado al autocuidado permite recuperar el sentido profundamente humano del oficio de enseñar.

El paradigma del cuidado en la educación : El heterocuidado como base de la subjetividad

En los primeros años, el aprendizaje está ligado al sostén del otro. Este vínculo de heterocuidado constituye la base simbólica sobre la cual se estructura la subjetividad. Como señala Winnicott (1971), el sujeto se desarrolla en un espacio transicional creado entre su experiencia interna y el sostén del entorno. En este marco, la escuela actúa como un territorio donde el estudiante aprende a pensar y actuar, sostenido por la presencia de un otro significativo que habilita su crecimiento.

Hacia la autonomía: Perspectivas sociológicas y psicológicas

El pasaje hacia la autonomía implica que el heterocuidado dé paso a la autorregulación y el pensamiento crítico. Desde una mirada sociológica, la educación no constituye un proceso puramente individual, sino la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las jóvenes para suscitar los estados físicos, intelectuales y morales que exige la sociedad (Durkheim, 1922). En la modernidad contemporánea, este mandato social se complejiza de forma notable: la fragmentación de los lazos colectivos y la creciente individualización tensionan los procesos tradicionales de integración social. Como advierte Bauman (2007), en este escenario de incertidumbre y fluidez ya no basta con la reproducción o asimilación de normas, sino que la vida en comunidad exige la capacidad adaptativa de construir criterios éticos personales. El heterocuidado institucional actúa, por lo tanto, como la red de contención social necesaria para que el individuo pueda integrarse de manera activa, responsable y crítica a su entorno, evitando la alienación.

No obstante, esta socialización durkheimiana no está exenta de tensiones en el escenario contemporáneo. En las sociedades actuales, caracterizadas por una fragmentación de los lazos colectivos y una marcada devaluación de lo institucional, el proceso de integración social se vuelve profundamente individualizado y conflictivo. El imperativo ya no es solo asimilar una norma social homogénea, sino aprender a autogestionarse en un entorno que ofrece escasas certezas estructurales. De este modo, la sociología del cuidado de cara al siglo XXI nos advierte que el heterocuidado institucional debe configurarse no como un mecanismo de control o reproducción pasiva, sino como un soporte afectivo y social indispensable para que el sujeto pueda construir su propia autonomía frente a las desigualdades y demandas del entorno globalizado.

Psicológicamente, autores como Piaget (1932) y Vygotsky (1979) sostienen que el pensamiento autónomo emerge del diálogo social. El docente es quien facilita que esa voz externa de cuidado se transforme, mediante la internalización, en una conciencia reflexiva en el estudiante. Educar para el autocuidado hoy significa formar sujetos capaces de discernir y resistir frente a la inmediatez y la dependencia tecnológica.

La inversión del proceso en la formación docente

Cuando un sujeto elige la docencia como vocación, se produce una inversión simbólica: quien transitó su propio proceso formativo y aprendió a cuidarse, debe ahora volver a cuidar desde una dimensión ética y profesional. En los trayectos de formación del ISFD Estrada, específicamente en la unidad curricular Didáctica del Nivel Inicial, abordamos con los estudiantes cómo estos procesos de heterocuidado y autocuidado no son estancos, sino que atraviesan y se intercalan a lo largo de todo nuestro pasaje por el sistema educativo.

Este análisis permite a los futuros docentes comprender que su rol implica aprender a cuidar sin reemplazar, acompañando al niño en su tránsito hacia la autonomía. En sintonía con esto, Skliar (2011) plantea que educar es dar lugar a la presencia del otro, un gesto que requiere hospitalidad y disponibilidad afectiva, elementos que configuran la esencia del cuidado en las instituciones. Como sostiene Meirieu (2007), educar consiste en "asumir el riesgo del otro", lo cual en el Nivel Inicial cobra una relevancia vital: se debe sostener la libertad del estudiante en ciernes sin imponer la propia. Para que este docente pueda sostener a otros en su formación, es imperativo que también reconozca la necesidad de espacios de autocuidado que preserven su propio equilibrio emocional.

Conclusión

Entender la práctica docente como un encuentro ético permite ver que cuidar es, en esencia, habilitar al otro a existir y a descubrir su propia potencia. El tránsito desde el heterocuidado hacia el autocuidado, y de allí al cuidado del otro, expresa la continuidad del desarrollo profesional docente. Frente a la lógica tecnocrática del presente, el cuidado reintroduce la pausa y la responsabilidad. En definitiva, cuidar y educar son gestos equivalentes que sostienen la posibilidad de que el otro aprenda ser, a pensar y a vivir con los demás.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, España: Gedisa. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/08/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida.pdf>
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra. Madrid, España: Trotta. <https://consciousfoodsystems.org/wp-content/uploads/2025/01/Boff-2002.-El-Cuidado-Esencial.pdf>
- Durkheim, E. (1922). Educación y sociología. Madrid, España: Morata. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26013w/L1PD101_R3_S2.pdf
- Foucault, M. (1984). Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres. México D.F., México: Siglo XXI. https://www.academia.edu/40306138/Foucault_Michel_Historia_De_La_Sexualidad_li_El_Uso_De_Los_Placeres
- Foucault, M. (2005). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/32912306/Foucault_La_hermeneutica_del_sujeto
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F., México: Siglo XXI. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Pedagogia%20de%20la%20Autonomia.pdf>
- Meirieu, P. (2007). Frankenstein educador. Barcelona, España: Paidós.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Noddings, N. (2002). The challenge to care in schools (2da ed.). Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1932). El juicio moral en el niño. Madrid, España: Morata.
- Skliar, C. (2011). Pedagogía (de la) alteridad: Notas sobre el cuidado del otro y de sí mismo. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Barcelona, España: Gedisa.

EL NEOLIBERALISMO Y SU INFLUENCIA EN ARGENTINA Y CORRIENTES

Martha Sanchez

ISFD J. M. Estrada, docente.

Correo: marthaalidaa@hotmail.com

ISSN 3125-3490

Palabras clave: Corrientes - Argentina - Crisis - Docencia - Neoliberalismo

Resumen:

En este trabajo explicaremos cómo la crisis movilizó a los distintos actores sociales para realizar sus reclamos, ocupando los espacios públicos, para lo cual se analizará la situación del gobierno previo al momento de la crisis correntina representado por el Partido Nuevo(PaNu); el período más crítico de dicha crisis que se da en el año 1999 y sus consecuencias inmediatas; dentro de dicho período en Corrientes es indispensable analizar el surgimiento del Partido Nuevo(PaNu) y los rasgos peculiares de su líder ya que fue durante su gobierno que se desató la movilización y ocupación del espacio público.

Introducción

La crisis que vivió Corrientes de la que daban cuenta los autoconvocados con su accionar fue la consecuencia del modelo político neoliberal que estaba en auge en nuestro país durante el período analizado.

El espacio público y su ocupación pasó a ser una demostración de la situación que se vivía en el país y en Corrientes a fines de la década de 1990 puesto que en el mismo se llevaron a cabo los actos de protesta de la disconformidad social.

El neoliberalismo, según sostiene Persello, Ana (2011) “Es un modelo económico basado en la mínima intervención del Estado en economía, por lo que las políticas se orientan a facilitar el intercambio comercial entre los países y a privatizar las empresas públicas” (pág 220).

Varios países enfrentarían crisis sociales, políticas y económicas en los primeros años del 2000. Las monedas nacionales perderían su valor frente al dólar (devaluación) y el aumento sostenido de los precios de bienes y servicios.

Uno de los objetivos de esta reforma era que los estados redujeran gastos para pagar las deudas. Esta política produciría una profunda transformación económica con consecuencias muy negativas para sus sociedades. No solo no se lograría pagar la deuda externa sino que además la actividad económica disminuiría notablemente, dando lugar al aumento del desempleo y la pobreza. De esto no escaparía la provincia de Corrientes; para paliar esta situación, en la misma se solicitarían más préstamos.

La inflación provocaría el empobrecimiento generalizado de la población, la inestabilidad política y el estallido social.

En el contexto de la provincia de Corrientes, la Plaza y el Puente se transformaron en escenarios desde los cuales los autoconvocados y otros actores decidieron rechazar la situación de crisis económica, política y social imperante surgidos como consecuencia de la repercusión del modelo económico puesto que las provincias vieron escasear sus fondos debido a que la Nación no le enviaba recursos con tanta fluidez. En tanto, los partidos políticos vivían una crisis de representación que afectó la gobernabilidad de la provincia. Precisamente esa es la situación que se analizará en primera instancia para entender los sucesos ocurridos en el año 1999 en Corrientes.

El neoliberalismo y la situación social.

Es indispensable analizar el contexto nacional en el que se encuadraba esta crisis provincial. En ella la relación capital-trabajo ha sido el eje central de las transformaciones neoliberales en el mundo entero en los últimos años. Las transformaciones del Estado son parte constituyente de este proceso. Los reclamos se dirigen al Estado, a la clase política gobernante. La dinámica de la demanda de los asalariados se ha desplazado de las organizaciones corporativas (gremios, sindicatos, las confederaciones obreras) a distintos movimientos de protesta social. La relación entre protesta y ciudadanía hace referencia al ejercicio de derechos y a la capacidad de un sujeto de hacerlos valer. La ciudadanía está puesta en cuestión por un proceso de desigualdad creciente, que no solo ha afectado claramente los derechos sociales sino que los ha puesto en crisis.

Desde la apertura democrática de 1983, surgieron nuevos actores colectivos que accionaron sobre el espacio público para realizar sus reclamos, esto se analizará en el desarrollo de este capítulo. Pero antes de ello hay que destacar la situación de los trabajadores durante la aplicación del modelo neoliberal en nuestro país con una creciente desregulación del estado y sus medidas de privatizaciones.

Con respecto al modelo económico, el neoliberalismo fue el imperante en la década de los noventa, un modelo económico basado en la mínima intervención del estado en la economía. Por eso las políticas se orientan a facilitar el intercambio comercial entre los países y a privatizar a las empresas públicas. Uno de los objetivos de esta reforma de descentralización era que los estados redujeran gastos para pagar las deudas. Esta política produciría una profunda transformación económica con consecuencias muy negativas para sus sociedades. No solo no se lograría pagar la deuda externa sino que además la actividad económica disminuiría notablemente dando lugar al aumento del desempleo y la pobreza. Para paliar esta situación, se solicitarían más préstamos. Varios países inmersos en este sistema enfrentarían crisis sociales, políticas y económicas en los primeros años del 2000. Las monedas nacionales perderían su valor frente al dólar (devaluación) y el aumento sostenido de los precios de bienes y servicios (inflación) provocaría el empobrecimiento generalizado de la población, la inestabilidad política y el estallido social.

Juntamente con estas transformaciones, surge el espacio público como un ámbito de protesta ciudadana, un lugar donde el ciudadano puede manifestarse públicamente. Ese es el espacio que media entre la sociedad y el Estado y en la que se hacen públicas múltiples expresiones políticas de la ciudadanía en diversas formas de asociación y conflicto frente al estado. El espacio público es entendido como ámbito de participación ciudadana, escenario que tiende por un lado al disfrute del mismo propendiendo a la socialización, pero también como lugar en donde se exteriorizan conflictos de la comunidad ante el poder político.

Específicamente en la Argentina, ya a mediados de 1986, durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), se da con la inflación un deterioro de la economía y consecuentemente comenzarían las manifestaciones de disconformidad social. En enero de 1989, la situación económica empeoró y la inflación creció aceleradamente hasta alcanzar una hiperinflación.

Para 1989 hubo elecciones presidenciales y el binomio Carlos Menem- Eduardo Duhalde (1989-1999) triunfó en todas las provincias.

Estando en vigencia el gobierno anterior los saqueos se extendían y el gobierno debió recurrir al estado de sitio y a la represión.

Es por ello que tomando el mando con anticipación Carlos Menem prometía la “revolución productiva” y el “salario” en su campaña, pero esto quedaría atrás y surgirían las leyes de emergencia y la Reforma del Estado abriendo camino para la reducción de aranceles y la liberalización de las importaciones. La primera ley suspendió los regímenes de promoción industrial y la segunda fijó las condiciones para la privatización de las empresas públicas. Dicho traspaso de empresas públicas a manos privadas estuvo plagado de irregularidades y denuncias de corrupción. En 1991 el nuevo Ministro de Economía, Domingo Cavallo puso en marcha el “plan de convertibilidad” que estableció la paridad fija entre el peso y el dólar. La inflación se contuvo, la recaudación fiscal mejoró y la economía comenzó a mostrar signos visibles de reactivación, aunque buena parte del éxito logrado descansó en créditos e inversiones extranjeras. Una de las consecuencias más duras de los cambios en el rumbo económico fue el desempleo que en 1993 superó el 10%. Las empresas privatizadas redujeron personal y el sector industrial se vio obligado a reducir costos.

Pero entre 1986 y 1999 el país asistió a serios problemas sociales en el escenario nacional: el espacio público se vería invadido por movilizaciones que transformarían la fisonomía del país en su conjunto.

A principios de 1995, la economía comenzó a mostrar signos preocupantes, la devaluación de la moneda en México y la crisis del tequila, arrastró a la economía argentina, ya que creció el déficit fiscal, hubo recesión y aumentó el desempleo al 18%.

El gobierno en plena campaña electoral para la renovación presidencial redujo sueldos, aumentó impuestos y se presentó como la única posibilidad de sostener la estabilidad y el orden.

Durante el segundo mandato de Carlos Menem (que se inicia en 1995) aunque fuera elegido por voluntad popular empeoraron las condiciones sociales, aumentó la desocupación y el porcentaje de personas que vivían bajo la línea de pobreza.

Se acumularon los conflictos y las manifestaciones de oposición centradas fundamentalmente en el modo en que el gobierno ejercía el poder y en los casos de corrupción.

Para 1999 durante el segundo período de gobierno de Carlos Menem se hacía notar el ajuste fiscal y la recesión, la deuda externa se elevaba al doble que en 1990. La desocupación superaba el 14% y la subocupación sumaba otro tanto. Finalmente se manifestaron en toda su crudeza los efectos sociales negativos de la gran transformación de los noventa, así como la falta de cualquier política para paliarlos.

Desde los cortes de rutas por los despidos y privatizaciones a la conformación de movimientos piqueteros, manifestaciones de desocupados de fábricas recuperadas, huelgas y paros gremiales (ejemplo la carpa blanca de los docentes), las protestas de estatales en las provincias, han generado motivo de investigaciones sociales. Desde 1996 cobran importancia los cortes de rutas o calles.

Dicha democracia en Argentina va a ir reforzando el modelo neoliberal. Las reformas orientadas por el Banco Mundial tuvieron el objetivo de achicar el Estado, reduciendo gastos. Se tendió a la descentralización, la privatización, la desregulación de los mercados y terciarización de los servicios, reduciendo el aparato estatal implicando un crecimiento de funciones de los estados provinciales, estos asumieron un papel más relevante como eje central del vínculo Estado-ciudadanía. A estas se transfirieron los servicios de educación, salud, vialidad. Ello significaría el acrecentamiento de la estructura del personal existente, aumentando el volumen a veces. Toda esa carga le correspondía entonces a las provincias. En ellas comenzaron a manifestarse crisis sociales.

En el caso específico de la Plaza del Aguante, -denominación adoptada por los correntinos en alusión al hecho de soportar vivir sin cobrar varios meses de sueldo- la ocupación del espacio público marcará una diferenciación entre el pueblo y los funcionarios políticos.

En primer lugar se señala una desarticulación de la matriz sindical en las manifestaciones dando paso a protestas cívicas y luego una fragmentación de la protesta, entendiéndose esto como una complejización y multiplicación de identidades sociales y políticas involucradas en ese movimiento. Con la concreción de la reforma del Estado nace la protesta por la fuentes de trabajo, producto directo de las privatizaciones de las empresas de servicios (gas, teléfonos, electricidad, ferrocarriles, aerolíneas, petróleo, entre otras). Para el año 1995 surgen las protesta de matriz ciudadana que son aquellas que reclaman justicia, control de la violencia policial, reclamos de desocupados por la generación de puestos de trabajo y asistencia social ante la emergencia de la problemática.

Antecedentes de las movilizaciones

Como dijimos anteriormente la protesta social en Argentina comenzaba a crecer, la Confederación General del Trabajo (CGT) declaraba un paro general contra la desocupación, desde el ámbito rural se producía un tractorazo y los docentes montaban frente al congreso una novedosa manera de protestar: una carpa que mantendrían durante tres años (a partir de abril de 1997). Allí grupos de docentes de todo el país realizaron ayuno en defensa de la educación pública, la carpa permaneció hasta diciembre de 1999.

Estallan escándalos de corrupción y terrorismo de Estado. Otro de los sectores que comenzó a criticar el modelo económico de Menem fue la Iglesia. La demanda de algunos sacerdotes era humanizar el modelo. Varios sacerdotes exigían una mejor y más equitativa distribución de la riqueza, para lo cual consideraban urgente tomar medidas para superar la exclusión social, revertir el quiebre del sistema de salud y fomentar el desarrollo de las economías regionales amenazadas por la falta de créditos y los altos impuestos. Para 1999 la Alianza capitalizaba los reclamos de honestidad y mantenimiento de la convertibilidad.

Para las elecciones de 1999 la oposición sumó fuerzas y la Unión Cívica Radical (UCR) y el Frente País Solidario (FREPASO) sellaron la alianza por el trabajo, la justicia y la educación. Su propuesta era otorgarle mayor transparencia e independencia a la justicia, moralizar la administración, eliminar la corrupción y producir una reforma del sistema político que prestigiara al Congreso.

En cuanto a la economía, el programa incluía la eliminación del desempleo, la elevación del nivel presupuestario para la educación y la creación de políticas específicas para reflotar a la pequeña y mediana industria. En las elecciones de 1999, la fórmula presidencial Fernando de la Rúa-Carlos Álvarez obtuvo el 49,67 de los votos.

Transcurridos menos de un año de ejercicio del gobierno, las tensiones en la Alianza eran visibles, no solo entre las dos fuerzas coaligadas sino dentro de cada partido que la constituía. La marcha de la economía no era lo único que creaba tensiones.

A partir de allí un encadenamiento de situaciones conflictivas derivó en el resquebrajamiento de la Alianza y aumentó la desconfianza de la población, sobre todo por una ley aprobada con sobornos que beneficiaba a empresarios privados lo que traería como consecuencia la renuncia del vicepresidente, esto sumado a la corrupción profundizaba la recesión económica.

El panorama político antes de la crisis correntina - El surgimiento del Partido Nuevo (Pa Nu)

Antes de realizar un estudio pormenorizado de la crisis correntina del año 1999, no podemos dejar de analizar el surgimiento del Partido Nuevo ya que en Corrientes significaría la ruptura del esquema político tradicional que manejaba los hilos del poder en la misma, estos eran el Partido Liberal y el Partido Autonomista, esto significaría un quiebre en los modelos partidarios provincial. Por otra parte, es precisamente a los líderes de ese partido (Partido Nuevo) recientemente surgido a quienes iría dirigido el reclamo de los autoconvocados en el año 1999.

Fue durante su gobierno que en la provincia de Corrientes se desatarían las demandas por la falta de gobernabilidad durante la manifestación del '99. Todo esto se analizará a continuación.

Raúl "Tato" Romero Feris (1993-1997) llegó a la política desde el ruralismo. Su participación política activa comenzó con el tradicional Partido Autonomista, con el inicio de su mandato de gobernador (1993-97).

Consecuencias inmediatas. Ante la deserción de los partidos históricos que le habían prestado su apoyo, Tato respondió con la fundación del Partido Nuevo (Pa Nu).

No pudo conseguir jurídicamente su habilitación para la reelección como gobernador. En 1997 terminó siendo candidato a intendente y fue elegido. Entonces impulsó a Pedro Brailard Pocard como su sucesor en la gobernación. La disponibilidad de medios financieros favoreció la dádiva y el asistencialismo y fue la base estructural política que facilitó el triunfo. El Partido Nuevo (PaNu) logró en esa elección una cantidad de votos como no tuvo nunca otra fuerza política en la provincia.

A poco de conocerse el resultado, declaró como jefe político que acompañaría las gestiones del nuevo gobernador. Su injerencia en el gobierno es reconocida por el propio Brailard Pocard, quien entonces era gobernador provincial: "Él es el jefe político del partido que en 1997 logró el 70% de los votos" justificaba. Su presidencia sería ratificada por una manifestación popular en la que surgió el fenómeno de la participación compulsiva.

La consolidación del Partido Nuevo (PaNu)

Que en una provincia tradicionalista, políticamente conservadora, fundada en antiguas genealogías familiares que se reproducen a través del patrimonio y la política, haya surgido un partido cuyo nombre apela a una identidad nueva como escisión de uno de los dos partidos viejos provinciales (el autonomismo), no deja de ser paradójico; más aún que lo conformaban liberales y justicialistas sostiene la Dra Guber. Sólo ese traslado de fuerzas (la deserción de los dos partidos antes mencionados) explica que para las elecciones municipales de 1997 en la sede política casi el 70 % de los habitantes haya optado por una alternativa nueva que apelaba a la ruptura de la continuidad política provincial.

Con ello captaba a las clases humildes, sectores medios intelectuales y miembros del sistema político. Tanto la creación del Partido Nuevo como La Plaza de la Dignidad constituyen dos manifestaciones privilegiadas de la crisis de representatividad que fuera explicada anteriormente. En el sistema genealógico provincial, el Partido Nuevo (PANU) promovía hacia la alta política a sectores plebeyos postergados fuera y dentro de los partidos establecidos.

Su presidencia fue ratificada por una manifestación popular en la que participaban empleados públicos sin perspectivas y pobladores con necesidades básicas insatisfechas.

Durante el gobierno de Tato Romero Feris, la estabilidad que trajo la convertibilidad le aseguró una provisión regular de fondos de la coparticipación nacional, que sumadas a los Aportes del Tesoro Nacional (ATN) le permitió no depender de los genuinos ingresos provinciales y realizar obras financiadas con partidas específicas de origen extraprovincial, esto le permitiría responder a las demandas populares y contar a su vez con el apoyo de ese sector.

Tuvo acompañamiento legislativo para lograr créditos. Pero creció desmedidamente el endeudamiento y emergió el concepto de mal administrador. Surgirían denuncias en su contra por irregularidades en la compra de campos, en la licitación del transporte público, en coartar la libertad de prensa, atraso en el pago de sueldos, falta de funcionamiento de la obra social e intervención a varios organismos provinciales. A partir de allí se iniciaría la protesta popular.

Rol de los medios de comunicación. En el caso de esa figura política que analizamos, Tato Romero Feris, es destacable la utilización de los medios de comunicación en pos de acercar sus mensajes a la población y para asegurar su reconocimiento en la misma. A partir de la década del 90 surge una modalidad distinta de hacer política con una profundización del poder, asentándose este más en el liderazgo que en el viejo caudillismo partidario, con el complemento de una utilización más acentuada de los medios de comunicación, privilegiando la emisión radial o la televisión de acuerdo a las franjas horarias y circunstancias políticas.

En el caso en particular a estudiar, puede corroborarse que los medios de comunicación significaron un importante aporte al reforzamiento del liderazgo del caudillo político que logró romper con los esquemas políticos partidarios tradicionales en la provincia de Corrientes. No dudó en utilizar (comprando espacios) su imagen tanto en televisión como en radio, los que actuaban como canales oficialistas, los mismos difundían las actividades gubernamentales destacando los logros alcanzados y promoviendo como era de esperarse que todas las mejoras populares alcanzadas se debían a la figura del líder que acudía en socorro de los más necesitados y olvidados, actuando simplemente como representante de un partido de masas.

Según sostienen Marsz y Suazo “los partidos políticos deberían ser intermediarios entre la sociedad y el Estado, como no lo son, los medios de comunicación abrieron canales que permitieron llevar el espacio público a lo privado, lo cual fue capitalizado por los políticos”; que fue lo que ocurrió en el caso de estudio. Los medios decían qué pensar. Como sostiene Marsz, Thomas y Suazo (1998): “En la funcionalidad política mediática tanto el político como el periodista fueron protagonistas. La presencia mediática era clave para el político, ajustando su discurso al formato y los tiempos del medio” (pág. 223).

Para entender esto es importante tener en cuenta el análisis que realiza Portantiero (1997) cuando afirma que ante un cambio de época ¿cómo se reconstruye la esfera pública frente a la carencia de un principio cuando algunos espacios como la política se revelan incapaces de generar sentido?.

Considerando la opinión de dicho autor “una de las cosas más dañadas por este cambio de época es la esfera pública, a partir del Siglo XVIII lo que vemos son sucesivos momentos de ampliación de dicha esfera, a través de la creciente inclusión de grupos y estratos sociales, de ideologías, de demandas e interpelaciones” (pág. 160).

Estos medios provocan un aislamiento en las fronteras privadas deteriorando lazos sociales, con pérdida del sentido de identidad jugando los medios de comunicación un papel paradójico y ambiguo. Por un lado permite que la gente esté más informada sobre lo público que antes no tenía, pero por otro la gente intermedia su relación con el poder mucho más a través de los medios de comunicación.

En definitiva, en el caso en particular a estudiar, podemos corroborar que los medios de comunicación significaron un importante aporte al reforzamiento del liderazgo del caudillo político que logró romper con los esquemas políticos partidarios tradicionales en la provincia de Corrientes. No dudó en utilizar espacios tanto en televisión como en radio que actuaban como canales oficialistas, los mismos difundían las actividades gubernamentales destacando los logros alcanzados y promoviendo como era de esperarse que todas las mejoras populares alcanzadas se debían a la figura del líder que acudía en socorro de los más necesitados y olvidados, actuando simplemente como representante de un partido de masas.

Esta manera particular de gobernar en una provincia tan tradicionalista como lo afirmáramos anteriormente sumado al atraso en el pago de los salarios dio lugar a la ruptura del orden partidario conservador primero y luego a la ocupación del espacio público.

La Universidad Nacional del Nordeste publicó un informe denominado “Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado provincial de Corrientes”; en una entrevista con los políticos renombrados del período sostenían que:

En definitiva algunos políticos consideran que no se ven cambios de actitudes ni contenidos, que los compromisos son inconsistentes. La crisis entonces no logró influir en la forma de hacer política en Corrientes.

¿Qué quedó de la protesta entonces? La descomposición del poder centralizado en el PANU en la figura de Tato, la amenaza de poder realizar una movilización nuevamente?

Sin embargo en las elecciones parlamentarias de octubre de 1999, el triunfo fue del PANU. La protesta masiva del pueblo no se reflejaba en los resultados electorales. Significaba una debilidad del movimiento. Se necesitaba la construcción de una organización alternativa buscando superar la crisis que no estaba aún resuelta. A pesar de ello ni la caída del PANU ni la de Tato fue abrupta. Tal es así que en el 2001 se sucedieron varios actos de apoyo a la liberación del que denominaban preso político. En los diarios más importantes de las capitales de Corrientes y del Chaco se publicaría un aviso de convocatoria a la Gran Caravana por la libertad del preso político y la libertad de votar, el anuncio expresaba ¡Fuerza Tato! Libertad al caudillo correntino..! La convocatoria daría como resultado 5000 personas en caravanas de autos cantando el Himno Nacional considerándolo un acto patriótico, rodeado de banderas y fotos de Tato con pancartas que solicitaban :el derecho a votar libremente, justicia independiente, fuera la intervención.

En base a la obra de la autora pudimos afirmar que:

a- respecto al impacto de la crisis en su partido, los políticos del PaNu decían que se tomó conciencia de los errores cometidos, injusta prisión de Raúl R. Romero Feris; denuncias y críticas a los miembros del partido. La Coalición exigiría mayor transparencia de los dirigentes.

b- respecto a la posibilidad de que los sucesos y la intervención generasen cambio de actitud en los políticos: los partidarios del Partido Nuevo (PaNu) consideran que necesariamente iban a generarse cambios ya que se debían aunar esfuerzos entre los partidos para sacar a Corrientes adelante.

c- en la coalición gobernante en la provincia se sostenía que había mayor dialogo entre los políticos que antes no existía.

Sin embargo, como se verá a continuación, la influencia del Partido Nuevo no sería efímera en la población a pesar de contar con una conformación reciente para la época, por el contrario, a pesar de las manifestaciones sociales seguiría contando con el apoyo popular.

La renovación de las cámaras y la intendencia capitalina

Desde la primera convocatoria a elecciones luego de la protesta, los medios de información exponían el clima de indiferencia de los ciudadanos en el proceso lo que se tradujo en la reticencia a oficiar de autoridades de mesa según lo manifestaba el diario El Litoral. En los medios se señalaba la pérdida del entusiasmo electoral, la idea del voto bronca o voto protesta dado que convocaban muy poco. Las denuncias de malas praxis del partido en el gobierno se fueron sucediendo.

El proceso de enfrentamientos y alianzas en la provincia sería difícil. El realineamiento fue constante. Desde 1999 al 2005 se modificaría la estructura de alianzas electorales. Solo había dos frentes: el Pacto Partido Autonomista-Partido Liberal y la Alianza Unión Cívica Radical(UCR)y Movimiento de Integración y Desarrollo(MID).

Se visualiza una fragmentación del Partido Liberal, el Partido Autonomista y del Justicialismo (Partidos tradicionales en la provincia). Cada fracción aliada en cada contienda electoral o con el Partido Nuevo (PaNu), con la Unión Cívica Radical (UCR), etc. La protesta explicitó la crisis de representación partidaria de la sociedad, la movilización de delineamientos sería constante.

El ciudadano cumple con la obligación cívica de votar según el imperio de la ley electoral. Las formas de expresión del descontento, el trabajador lo puede hacer por medio de huelgas, paros u otras formas acordadas; y en lo social peticionar a las autoridades, realizando una consulta popular, por ejemplo.

Pero para que se manifiesten cambios debía haber una nueva manera de oponerse a las determinaciones inhumanas del capitalismo en cuanto a política social, económica y cultural.

En el caso de la provincia de Corrientes puede afirmarse que no estuvo ajena a los movimientos sociales que ocurrieron en la Argentina con la consiguiente ocupación de espacios públicos, como ser la Plaza y el Puente interprovincial; con caracteres peculiares, como los del líder del Partido Nuevo y su particular manera de gobernar, todo era parte de la crisis, anticipándose a una profundización de la misma que se viviría en el año 2001 a nivel país.

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos analizado las relaciones políticas entre gobernantes y gobernados explorando las movilizaciones populares y el contexto en el cual se desarrollaron; la participación en esas instancias significaba el ejercicio de los derechos civiles y políticos. La presente investigación realiza un aporte historiográfico orientado a la preservación de la memoria colectiva, centrando el análisis en las dinámicas de acción colectiva y resistencia popular frente al incumplimiento de las obligaciones salariales. En este sentido, se busca documentar la capacidad de movilización conjunta del pueblo correntino ante la vulneración de sus derechos laborales básicos.

Desde una perspectiva académica, el estudio pretende enriquecer el acervo histórico de la provincia de Corrientes, ofreciendo una narrativa que se somete a la validación de sus propios actores sociales. La coexistencia cronológica con los protagonistas directos del hecho permite que el contenido aquí expuesto sea susceptible de rectificación o ratificación, otorgando al trabajo un valor de fuente primaria y testimonial de alta fidelidad.

Finalmente, en el ámbito de la formación docente, este análisis constituye un recurso pedagógico estratégico para el profesorado de Historia. Al abordar un acontecimiento de relativa proximidad temporal y espacial, se facilita una instancia crítica para examinar fenómenos locales de trascendencia sociopolítica, promoviendo una vinculación directa entre la teoría histórica y el contexto regional inmediato.

Bibliografía

- Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. University of Chicago Press.
- Amorós, C. (1994). Feminismo, igualdad y diferencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Auyero, J. (2002a). La protesta: Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática. Libros del Rojas.
- Auyero, J. (2002b). La geografía de la protesta. Libros del Rojas.
- Behrend, J. (s. f.). Crisis y protesta social en la Argentina de los noventa: El caso Corrientes. Textos, 3(5). (Falta el año de publicación).
- Benetti, O. A. (2003). Aguante: La epopeya inconclusa del pueblo correntino. De junio a septiembre de 1999. El año cero. Moglia Ediciones.

- Bobbio, N. (2000). Estado, gobierno y sociedad. Fondo de Cultura Económica.
- Cantón, D., et al. (1990). Argentina, la democracia constitucional y su crisis. Paidós.
- Casal, G. (2005). La plaza como espacio público, hacedora de nuestra identidad colectiva. *Annales*, (7), 61–65.
- Del Valle, E. G. (s. f.). Corrientes y sus gobernantes (1588–2000). (Debe verificarse el año y el título completo).
- Di Tella, T. S. (1997). Historia de los partidos políticos de América Latina: Siglo XX. Fondo de Cultura Económica.
- Donnelly, J. (1994). Derechos humanos universales: Teoría y práctica. Gernika.
- Easton, D. (1995). Esquema para el análisis político. Amorrortu.
- Egger, T., & Brass. (2007). Historia argentina: Una mirada crítica. Paidós. (Debe verificarse el nombre completo del segundo autor).
- Fernández López, M. (1998). Historia del pensamiento económico. A-Z.
- Ferrer, A. (1990). La economía argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Foio, M. del S. (2000). Indicadores sociales de Corrientes [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Germani, G. (1971). Política y sociedad en una época de transición: De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Paidós.
- Guber, R. (2000). La dimensión cultural de la crisis en Corrientes [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Halperin Donghi, T. (1991). Argentina: La democracia de masas. Paidós.
- Harvey, R. (2004). Gobernadores constitucionales de Corrientes que no concluyeron su mandato. *Annales*, (6), 213–251.
- Hobbes, T. (1993). El ciudadano. Debate/CSIC.
- Lévi-Strauss, C. (1993). Las estructuras elementales del parentesco. Planeta.
- Lynch, J., et al. (2002). Historia de la Argentina. Crítica.
- Luna, F. (Dir.). (1967–2003). Todo es Historia (Colección).
- Machuca, R. A. (2005). El discurso del datismo como producto de un cambio de legitimidad en Corrientes [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Mansilla, C. (1983). Los partidos provinciales. Centro Editor de América Latina.
- Muñoz Alonso, A., & Rospir, J. S. (1999). Democracia mediática y campañas electorales. Ariel.
- Panettieri, J., & Minellono, M. (2002). Argentina: Propósitos y frustraciones de un país periférico. Al Margen.
- Pigna, F. (2000). La Argentina contemporánea. A-Z.
- Portantiero, J. C. (1997). La esfera pública y la política ante un cambio de época. *Estudios Sociales*, 7.
- Pérez, C. R. (2003). Ceremonias de muerte y libertad: Una visión criminológica de los hechos ocurridos en el Puente General Belgrano en diciembre de 1999. Moglia Ediciones.
- Persello, A., et al. (2008). Historia de las elecciones argentinas. Sudamericana.
- Privitellio, L., & Bertoni, L. (2009). Conflictos en democracia. Paidós.
- Romero, J. L. (1987). Las ideas políticas en Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, H. (1998). La política en las calles: Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862–1880. Sudamericana.
- Sábato, H. (1999). Perspectivas históricas de América Latina. Siglo XXI.
- Sánchez Negrete, A. (2001). Espacio público urbano: La Plaza Mayo o 25 de Mayo en Corrientes. *Annales*, (3), 261–270.

- Torres Falcón, M. (1976). *Violencia social y violencia de género*. Siglo XXI/UNAM.
- Universidad Nacional del Nordeste. (2000). *Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes: La trama histórica*.
- Weber, M. (1987). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zimmerman, H. (2005a). *Corrientes post 90: Debilidad institucional y fragmentación política*. En 5.º Congreso de Historia de Corrientes. Moglia Ediciones.
- Zimmerman, H. (2005b). *Transición democrática y nuevas formas de hacer política*. Moglia Ediciones.

LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO EN CORRIENTES EN EL AÑO 1999

Martha Sanchez

ISFD J.M. Estrada, docente.

Correo: marthaalidaa@hotmail.com

ISSN 3125-3490

Palabras clave: Protesta - Educación - Espacio público - Docente - Docencia

Resumen:

Ocupar el espacio público implica analizar qué ocurre con el mismo cuando esa determinación se toma, debido la importancia del hecho como decisión de un grupo que no recibe respuestas a sus necesidades ya que es un lugar cotidiano de tránsito y de un valor comunitario. Es por eso que es necesario para analizar este hecho recurrir a la mirada holística, con un enfoque total de todas las causas y consecuencias de dicha ocupación. Sin dudas es necesario abordar el ámbito político para luego analizar lo social, económico, etc.

Introducción

La nueva esfera social transformó todas las comunidades modernas en sociedades de trabajadores y empleados, quedando centradas en una actividad necesaria para mantener la vida. A través de la sociedad, de una forma u otra ha sido canalizado hacia la esfera pública el propio proceso de la vida, en un tiempo relativamente corto. Esto es precisamente lo que se analizará en este caso puesto que el espacio público se transformaría en su cotidianeidad al ser ocupado por los trabajadores que veían que sus reclamos no eran tenidos en cuenta por los gobernantes en quienes habían delegado el poder.

En el sistema político hay un entorno, del cual recibe demandas y apoyos. Al tomar decisiones puede o no responderse a las mismas desde los gobernantes que están en el poder. Los que median entre ellas son por ejemplo los partidos políticos, los grupos de presión (medios de comunicación, los ciudadanos, los gremios, etc).

En función de lo anteriormente dicho, en la provincia de Corrientes se da la irrupción de una manifestación popular en un pueblo caracterizado por la mansedumbre. El movimiento del pueblo correntino surge como protesta a la crisis de gobierno y en defensa a los salarios de los trabajadores culminando en estallidos sociales que involucra un compromiso de la gente que se manifestaría en dos importantes espacios públicos: la Plaza 25 de Mayo de Corrientes y el puente general Manuel Belgrano.

En este contexto, el espacio público cobra real significación para analizar cómo los hechos de protesta se desarrollaron, nuestra propuesta es analizar el movimiento popular lo que implica hechos de protesta en una provincia del Nordeste argentino, que no tenía hábitos de participación en manifestaciones masivas que llevaría a una represión de gendarmería en diciembre de 1999 durante la presidencia de Fernando la Rúa (1999-2001) que dejaría como consecuencia una Intervención Federal.

El espacio público. Concepto. La Plaza y el Puente

En este trabajo analizaremos la ocupación del espacio público en Corrientes que estuvo acompañada de la violencia acaecida en el mismo. El poder y la actuación de los actores sociales cuya participación derivaría en el surgimiento, por ejemplo, de un grupo con caracteres particulares, el de autoconvocados; que traería aparejado una crisis de representación y de gobernabilidad.

En esta investigación y para el estudio de nuestro capítulo vamos a analizar diferentes teorías que nos ayudarán a analizar la investigación propuesta. La teoría del espacio público que utiliza Arendt, Hanna (1993) y analiza en su obra “La condición humana” (pág. 7) nos servirá para nuestro trabajo, porque la misma nos permite ubicarnos en el contexto donde se llevaron a cabo los acontecimientos en Corrientes en el año 1999.

Es así que de la autora, tomamos el concepto de espacio público, cuya relevancia fue adquirida cuando se realizaron en él manifestaciones públicas con la posibilidad de ser protagonistas visibles ante un hecho específico como el que se estudiará en este trabajo. Ante la falta del cumplimiento de las demandas los ciudadanos decidieron ocupar el espacio público para que sus peticiones fueran escuchadas.

La misma en dicha obra señala que “las cosas y hombres forman el medio ambiente, todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos. Desde el nacimiento de las ciudades-estado significó que el hombre reciba además de su vida privada, una especie de segunda vida: la política” (pág. 7).

La autora sostiene que en el mundo Moderno la esfera social y política están mucho menos diferenciadas, la política es una función de la sociedad. La victoria de la igualdad en el mundo moderno es sólo el reconocimiento legal y político; de hecho de que la sociedad ha conquistado la esfera pública.

La misma destacó que, a través de la sociedad, de una forma u otra ha sido canalizado hacia la esfera pública el propio proceso de la vida, que en un tiempo relativamente corto la nueva esfera social transformó todas las comunidades modernas en sociedades de trabajadores y empleados, quedando centradas en una actividad necesaria para mantener la vida. El carácter de la esfera pública debe cambiar de acuerdo con las actividades admitidas en él. Esto es precisamente lo que se analizará en el caso a estudiar puesto que el espacio público se transformaría en su cotidianeidad al ser ocupado por los trabajadores que veían que sus reclamos no eran tenidos en cuenta por los gobernantes en quienes habían delegado el poder.

En consecuencia “toda actividad desempeñada en público puede alcanzar una excelencia nunca igualada en privado, porque ésta, nos refiere la autora requiere la presencia de otros, exige la presencia del público, constituido por los pares de uno” (pág. 19). En primer lugar la autora define que “lo público” es aquello que puede verlo y oírlo todo el mundo. Lo que la esfera pública considera inapropiado puede tener un encanto tan contagioso que cabe que lo adopte todo un pueblo, sin perder por tal motivo su carácter esencialmente privado. Por otra parte vivir juntos en el mundo significa que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, muchas veces la sociedad de masas hace perder al hombre la capacidad de agruparse. Si bien el mundo común, es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él. Algo a destacar importante para nuestro caso que la autora rescata es que ser vistos y oídos por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Si bien es natural que los rasgos no privativos de lo privado aparecen con mayor claridad cuando los hombres se ven amenazados con perderlo, el tratamiento moderno de la propiedad privada por los cuerpos políticos modernos indica a las claras que los hombres siempre han sido conscientes de su existencia e importancia. Es por ello que analizaremos en el caso a abordar que el espacio

público fue elegido como lugar para exteriorizar los reclamos; y ante la indiferencia de los gobernantes los ciudadanos tomaron conciencia de que solamente estableciéndose permanente en él serían escuchados, ya que este era un lugar estratégico puesto que estaba frente a la casa de gobierno, podrían ser vistos y oídos por aquellos a quienes se dirigían sus reclamos.

La autora sostiene que “El espacio público es entendido como ámbito de participación ciudadana, escenario que tiende por un lado al disfrute del mismo propendiendo a la socialización, pero también como lugar en donde se exteriorizan conflictos de la comunidad ante el poder político” (pág. 21). Por ello otro aspecto importante que nos fue de utilidad para este análisis es que en el caso específico de estudio es que esta sociedad no encontró solución en las esferas públicas en las que había delegado el poder suscitándose un clima de crisis. En consecuencia, Arendt (1997) determina que justamente con estas transformaciones surge el espacio público como un ámbito de apropiación ciudadana, que es utilizada y en las que se hacen múltiples expresiones políticas de la ciudadanía en diversas formas de asociación y conflicto frente al estado.

Específicamente en el caso abordado la ciudadanía utiliza ese espacio público para llevar adelante sus reclamos.

Por lo tanto, la presencia colectiva del pueblo en las calles de la ciudad se considera como “benéfica” para las instituciones de la democracia, resultado del derecho de reunión pacífica establecido en la Constitución y las leyes. Entendiéndose esto como una forma habitual y deseable de expresión de la opinión por parte del público urbano, que no implica amenaza alguna para la paz y el orden.

En función de lo expuesto, es que se analizarán las manifestaciones multitudinarias como prácticas que se desarrollaron en el seno de una esfera pública en construcción y que va a dar forma a una cultura de movilización. Resaltar y explicar cada acto va a tener su estilo particular que dependerá de la coyuntura, reconociéndose en todos ellos rasgos compartidos.

La otra teoría que tuvimos presente es la que hace referencia a “Sistema político”, desarrollado por D. Easton (1995) y que nos sirve para examinar particularmente el sistema político imperante en Corrientes en el período a analizar. “Cuando examinamos un sistema político observamos que este está expuesto al entorno de otros sistemas sociales de los cuales recibe influencia, en ese sistema político hay un entorno del cual recibe demandas y apoyos. En la toma de decisiones puede o no responderse a esas demandas y apoyos” (pág. 117).

Los que median entre ambas son los partidos políticos, los grupos de presión (medios de comunicación, los ciudadanos, los gremios, etc). Esto fue precisamente lo que ocurrió en el caso que abordaremos de Corrientes, donde el apoyo al partido conocido como Partido Nuevo (PANU) contó con un caudal importante del electorado; pero con el tiempo fue perdiendo respuestas a las demandas de ese apoyo popular con el que contaba.

Como se dijo anteriormente en ese espacio público se había suscitado un clima de crisis. Dicho espacio nos permite abordar la teoría de “Crisis de Representación” analizada por Marsz, T y Suazo, M quien en su obra “Partidos políticos y representación en América Latina” (1998), considera que “la crisis de representación es el resultado del impacto de la crisis del Estado de bienestar y la globalización. Esto se acentúa en países como los latinoamericanos por los liderazgos políticos caudillistas; y entre los factores de crisis se sitúa el fenómeno de la corrupción, la escasa credibilidad y la fuerte influencia de los medios de comunicación en la publicidad para captar votos” (pág 82).

En el análisis de América Latina no puede no considerarse el cambio de significación acerca de la democracia luego de los totalitarismos. El ciudadano percibe un desencantamiento de la representación simbólica que significaba la democracia, esto fue ni más ni menos lo que ocurrió en el caso de Corrientes.

Al considerar la ciudadanía y sus formas de ejercicio, surgieron cuestionamientos en las formas democráticas de gobierno; en las sociedades capitalistas latino-americanas, en tanto generadoras históricas de desigualdades sociales, “no puede hablarse de ciudadanía libre en una sociedad desigual, a pesar de la convicción de que a través del desarrollo del sistema de derechos surgiría la igualdad a los ciudadanos en la sociedad capitalista” (pág. 221).

El ciudadano cumple con la obligación cívica de votar según el imperio de la ley electoral. Las formas de manifestación del descontento sería hacerlo a través del sufragio, el trabajador lo puede hacer además por medio de huelgas, paros u otras formas acordadas; en lo social peticionar a las autoridades, realizando una consulta popular, etc. Para que se manifiesten cambios debía haber una nueva manera de oponerse a las determinaciones inhumanas del capitalismo en cuanto a política social, económica y cultural.

Es por ello que la presencia colectiva del pueblo en las calles de la ciudad se consideró en general “una práctica benéfica de las instituciones democráticas, resultado del derecho de reunión pacífica establecido por la Constitución y las leyes de la República” (pág. 223)

Entendiéndose como una forma habitual y deseable de expresión, de opinión por parte del público urbano, que no implicaba amenaza alguna para la paz y el orden, es que aquí que como afirma Guber (2000) “se analizarán las manifestaciones multitudinarias como prácticas que se desarrollan en el seno de una esfera pública en construcción y que va a dar forma a una cultura de movilización. Cada acto va a tener su estilo particular que dependería de la coyuntura, pero en todos ellos se reconocen rasgos compartidos” (pág 21)..

De tal forma, se buscó explorar las formas y dinámicas así como analizar las relaciones con otros mecanismos de participación política y de intervención en la vida pública de la ciudad, para interpretar su papel en la construcción del orden político en ese período. Se trató esta acción colectiva que pretendía representar el interés general, expresar a la opinión pública la disconformidad y colocarse fuera de las diferencias partidarias que potencialmente dividían a la población de la ciudad.

En nuestro caso los espacios públicos se constituyeron como centros de exposición de los conflictos: uno la Plaza Pública y el otro el Puente; ambos aparecieron como escenarios públicos. La Plaza transformaba su cotidianeidad pacífica en una ocupación efectiva de actores sociales que veían vulnerados sus derechos de cobrar sus salarios como trabajadores, reclamo que era desoído por aquellos en quienes habían delegado el poder; y el Puente como espacio donde las acciones cobrarían su saldo más violento motivados por una represión que pretendía poner fin a el corte de una ruta de tránsito nacional e internacional.

La plaza como espacio público y el puente como punto estratégico geopolítico.

Por ello analizamos a continuación el significado e importancia de la Plaza. Según Casal (2000), la Plaza como espacio público, en América Latina, hace referencia al espacio urbano donde se establecen relaciones sociales. El concepto de plaza deriva del latín *plattea*, derivado del griego *plateia*. Era el espacio donde se celebraban las reuniones políticas y donde los pretores realizaban los juicios. La plaza que en América dio origen a las ciudades, parte de la definición de “lugar ancho y espacioso dentro de un poblado; y Plaza Mayor, lo que constituye o constituyó el núcleo principal de la vida urbana en numerosos pueblos o ciudades” (pág. 85).

En el caso americano la Plaza fue considerada eje de la fundación y síntesis de todas las funciones jerarquizadas de la nueva ciudad. La Plaza Mayor al margen de su tamaño y forma, determinó desde su misma fundación un alto grado de centralidad de sus funciones urbanas. La vida de la sociedad se integraba en este único espacio, privilegiado por poseer en su entorno la totalidad de las actividades urbanas: religiosa, cívica, administrativa, de seguridad, justicia.

En suma, las plazas son entonces un ámbito de encuentro y socialización, lugar de recreación y comunicación, en donde las personas con su presencia la llenan de significado. Conocer su historia nos permite sentirnos parte del colectivo social del cual formamos parte, rescatando la memoria e identidad cultural.

En nuestro caso, La Plaza 25 de Mayo que en este trabajo ocupará un lugar de preeminencia en Corrientes en lo sucedido en 1999, nace con la ciudad en 1588 llamándose plaza Mayor hasta 1851, en la que se denominó Plaza 25 de Mayo en homenaje a la Revolución de mayo de 1810. Ubicada en el casco histórico y céntrico de la ciudad, la plaza está rodeada de importantes edificios pertenecientes a fines del Siglo XIX y principios del XX a saber: la Jefatura de policía, la Casa de Gobierno, el Ministerio de Trabajo, El Rectorado y apenas a la vuelta a escasos 20 metros La Intendencia capitalina. Es decir, la plaza fue testigo del devenir histórico de la provincia. Con la asunción de los clásicos partidos Liberales y Autonomistas, con la asunción de cada gobernador la plaza congregaba a los seguidores quienes la vitoreaban desde ella.

En este sentido Guber (2000) afirma que puente general Belgrano “es un viaducto sobre la Ruta Nacional 16 en el tramo argentino del Río Paraná que une las ciudades de Resistencia (Chaco) y Corrientes. Fue el primer puente en sortear el río Paraná y su construcción rompió el virtual aislamiento en el que se encontraban las provincias de Corrientes y Misiones del resto del territorio argentino” (pág.124). El puente tiene un alto impacto en la economía de las regiones, potenciando a la ciudad de Resistencia como nudo de comunicaciones del nordeste argentino, y vinculando de forma efectiva a las provincias de la Mesopotamia argentina. Permite además que numerosos grupos de trabajadores y estudiantes vivan en una provincia y tengan sus actividades diarias en la otra.

En este escenario público, un concepto a tener presente, es la violencia como medio de construcción y de interacción que movilizó a los interesados en mejorar la situación de crisis que se vivía en Corrientes.

La violencia, análisis de su irrupción

También en este contexto y en relación con lo expuesto en la categoría anterior el concepto violencia cobra vigor porque utilizamos dicho concepto para explicar el rol del espacio público en Corrientes, como elemento que caracterizó el proceso de mayor crisis en dicha provincia. Fue importante y necesario analizar dicho concepto no solo por los hechos ocurridos en el puente General Belgrano sino porque la situación de cesación de pago generaba precisamente una situación de violencia. Para ello tomamos al concepto sobre la violencia de Mortiz (1970), desatada en el año 1999 durante las manifestaciones realizadas por el sector de trabajadores ante el incumplimiento de pago de salarios, que “son aquellas conductas o situaciones que de forma deliberada provocan o amenazan con hacerlo, un daño o sometimiento grave a un individuo o una colectividad, o los afectan de tal manera que limitan sus potencialidades presentes o futuras” (pág. 48). El elemento esencial de la violencia es tanto el daño físico como psicológico. Es destacable el daño (en forma de desconfianza o miedo) sobre el que se construyen las relaciones interpersonales, pues está en el origen de los problemas en las relaciones grupales, bajo formas como el resentimiento, la bronca, etc., que a su vez perjudica las redes sociales y de comunidad. No necesariamente

se trata de algo consumado, sino puede ser como una amenaza sostenida y duradera, causante de daños psicológicos en quienes la padecen y con repercusiones negativas en la sociedad. Cuando la violencia es la expresión contingente de algún conflicto social puede darse de manera espontánea, sin una planificación minuciosa.

Durante las últimas décadas la violencia ha tenido un papel protagónico en todo el planeta, desde una forma tan clara y evidente como la guerra, hasta las más sutiles como el lenguaje que, con su fuerza simbólica, condena, discrimina o invisibiliza, pasando por torturas, asesinatos y delitos de muy variada índole. Esto no significa que la violencia sea un fenómeno nuevo, propio del mundo contemporáneo; tampoco puede afirmarse que se haya incrementado en años recientes. Cada sociedad registra diversas formas de violencia y cómo se define y sanciona ésta cambia también según tiempo y lugar. Así, se abordan los conflictos de gobernabilidad, de autoridad, de ideología, las diferencias de raza, de etnia, de clase y aun de religión como factores desencadenantes de violencia.

Al tratar este concepto hay que realizar un análisis conceptual de la violencia como un fenómeno social: se subraya la importancia del contexto de desigualdad en donde se producen los actos violentos, se señalan las distintas esferas de interacción social y cómo influye ésta en la dinámica del poder.

Algunos análisis enfatizan “ el daño producido (ya sea cuantificándolas o clasificando las lesiones producidas); hay otros estudios sobre los medios utilizados y su eficacia (por ejemplo sobre la carrera armamentista, la alta tecnología al servicio de la guerra, los costos del mantenimiento y actualización de poderosos ejércitos, etc.), otros más enfocan la situación de las víctimas y aún otros se preocupan por el contexto en el que se produce el acto violento” (pág. 47). Esto ocurre por ejemplo cuando se trata de denuncias de transgresiones a los derechos humanos. La alusión a poblaciones o grupos vulnerables (indígenas, menores, mujeres, discapacitados, ancianos) pone el acento en las víctimas, más que en el hecho violento en sí o en el contexto en el que éste se produce.

No se pretende, en este espacio, dar una definición completa y acabada, sino puntualizar algunos elementos indispensables para su abordaje: intencionalidad, transgresión de un derecho, producción de un daño y ánimo de sometimiento y control.

Hablar de intencionalidad implica necesariamente una alusión a la voluntad, tanto de quien ejerce la violencia como de quien sufre el embate; es una voluntad que quiere controlar a otra y para ello se expresa en actos concretos.

Por último, vale la pena enfatizar otro concepto, el del componente del poder: porque quien ejerce violencia busca someter, dominar, imponer su voluntad. La violencia se da siempre en una relación, donde existen posiciones diferenciadas y asimétricas de poder, y que a su vez quedan reestructuradas o fortalecidas después de cada incidente violento.

La violencia directa o personal es la que se presenta entre dos individuos, es decir, en las relaciones cara a cara. Tales relaciones están inmersas en un contexto social determinado, en el que se sitúan la violencia estructural (que como su nombre indica emana de las estructuras sociales) y la violencia cultural (que deriva de múltiples prácticas comunitarias), estrechamente vinculadas entre sí. Las estructuras sociales se refieren al marco institucional que rige muchas áreas de la vida: legislación, ingreso, educación, salud, etc. Tales estructuras se erigen, mantienen y eventualmente se transforman sobre un esquema de desigualdad; la capacidad de decidir sobre la distribución de esos recursos también está repartida de manera desigual y ésta es la base de la violencia estructural.

Es decir, la violencia está estrechamente relacionada con el poder; hay una implicación directa porque en resumen, la violencia es un acto (acción u omisión) intencional, que transgrede un derecho, ocasiona un daño y busca el sometimiento y el control. Así, La violencia es siempre un acto de poder, de imponerse sobre los demás.

En este apartado vamos a analizar una postura con respecto al poder, puesto que en el contexto de nuestro trabajo nos será de utilidad debido al tipo de interacciones de poder y obediencia que existían entre los actores sociales en el estudio del caso. El concepto de poder fue analizado según la postura de Max Weber, que contiene una noción de verticalidad; este autor habla de relaciones de dominación y obediencia.

Según Max Weber (1897), "poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad" y más adelante añade que "el concepto de poder es sociológicamente amorfo" (pág. 464). Esa 'probabilidad' puede hallar su 'fundamento' en la autoridad o en la coacción.

La autoridad es la cualidad por la que una persona es capaz de inducir en otros la realización de una conducta determinada. Así, al aceptar que una persona o un grupo tiene cualidades para mandar, dirigir o aconsejar, se le confiere y reconoce ese derecho, que se considera justificado.

Específicamente en los hechos acaecidos en el año '99 en la Provincia de Corrientes es lo que estuvo en juego y por eso analizamos ese concepto.

Para Hannah Arendt (1970), la violencia es la manifestación más flagrante del poder. Se obedece a las autoridades constituidas como tales, aunque no se les reconozca habilidad alguna para decidir u ordenar, si existe la amenaza (expresa o implícita) o la certeza de que la desobediencia trae aparejada la imposición de un castigo. Otro punto importante es el tipo de objetivos perseguidos, que pueden ser mantener privilegios, afianzar la autoridad, etc.

En la violencia, la finalidad que se busca es precisamente la eliminación de obstáculos para el ejercicio del poder, independientemente de los daños producidos. Nuevamente aparece la importancia del contexto social en el que se produce el acto violento que, según hemos visto, tiene alcances muy amplios: desde la esfera más inmediata al individuo, hasta el macrosistema, que incluye las concepciones culturales, las instituciones que condenan o legitiman y las estructuras mediadoras.

En la modernidad, en cambio, la legitimidad de las jerarquías se hace derivar ya no de la naturaleza como principio, sino de la razón. Se crea la idea de individuo, sobre la base de que todas las personas son iguales en la medida en que están dotadas de razón. Este pensamiento formal estructura la nueva mentalidad, de índole igualitaria, en oposición a la mentalidad tradicional. Así, la igualdad natural de los seres humanos es lo que legitima el nuevo orden social y político.

Igualdad y libertad son las premisas sobre las que se construye el modelo contractualista, que supone la existencia - histórica o hipotética - de un Estado de Naturaleza en el que los hombres son libres e iguales entre sí, en la medida en que comparten un carácter esencial, consistente en que todos son seres de razón y de pasiones. Precisamente ese reclamo de libertad para elegir gobernantes más aptos en el ejercicio de sus funciones sería sostenido por los protagonistas de las movilizaciones realizadas en Corrientes en el año 1999.

En este trabajo sumamos a las anteriores categorías el concepto "governabilidad". Esta crisis de representación puso en riesgo la gobernabilidad. En nuestro caso nos es de utilidad el concepto de gobernabilidad que Norberto Bobbio (2000) define como que "hay gobernabilidad cuando las instituciones de gobierno de una sociedad actúan eficazmente y de una manera considerada legítima por la ciudadanía, por lo que sus decisiones son cívicamente aceptadas por esta. Se puede equiparar la existencia de gobernabilidad a la existencia de equilibrio entre el sistema político y el entorno" (pág. 12).

Que en una sociedad exista gobernabilidad indica que existe una correspondencia entre las demandas y las decisiones. La "crisis de gobernabilidad" es cuando muchos ciudadanos sienten que las autoridades no son sensibles a sus demandas y que tampoco lo son los agentes de mediación como los partidos políticos. Con un control que sanciona a aquellos que osen contradecir o expresar sus puntos de vista, se prioriza el sometimiento a la dirección.

Si ni el destinatario de las demandas (las autoridades) ni los agentes de mediación (los partidos sobre todo) merecen la confianza de la ciudadanía, esta siente que su capacidad de influenciar en la toma de decisiones en la esfera pública es cada vez menor.

La consecuencia más destacada es una progresiva fragmentación de la sociedad en grupos pequeños, y en ellos el individuo siente como su opinión cuenta en el proceso de toma de decisiones, pero sobre todo hay una identificación estrecha con el grupo, pues todos o la mayoría de sus miembros tienen las mismas o parecidas preferencias.

En el escenario descrito saltan a la escena pública nuevos actores que presentan demandas muy concretas y cuentan con la movilización masiva del colectivo para ejercer presión sobre las autoridades. Estos nuevos actores, afirma Guber (2000) “llegan a desbancar a los actores políticos tradicionales, quienes al formar organizaciones que representan intereses generales, defienden posiciones más consensuadas” (pág. 78).

En este contexto otra categoría que adquirió renombre es la de autoconvocados porque ellos se transformaron en actores significativos en el interior del espacio público al movilizarse en defensa de sus objetivos. Sin líderes y siguiendo sus impulsos de justicia en el espacio público surgieron actores locales denominados de esa manera. Dicho espacio público nos permite para nuestro estudio de caso utilizar dicha categoría. “Los autoconvocados” comprendían, en su abrumadora mayoría, a los docentes y tutores que son, en el lenguaje burocrático y cotidiano de Corrientes, los padres de los alumnos, docentes de una escuela o colegio particular, que podía ser un establecimiento de gestión estatal o privada religiosa. Pero también se definían como autoconvocados los jubilados, los trabajadores estatales de Instituto de Obra Social de Corrientes (IOSCOR), entre otros.

Los autoconvocados eran quienes no se identificaban con una dirección sindical o política y decidían participar en el movimiento social por propia iniciativa o libre determinación, en pos de un objetivo determinado, el cobro de los haberes atrasados o el reclamo de juicio político a los representantes del régimen nuevista. Apelando a un criterio de clasificación un tanto extremo y no nativo, podríamos definirlos a todos ellos como autoconvocados” (pág.83).

En cuanto a sus características los autoconvocados podían estar afiliados a un sindicato (docente o estatal) e incluso reconocerse como adscriptos a un partido político, sin sentirse representados por sus dirigentes, al menos durante la crisis. Al denominarse autoconvocados estos individuos y grupos generalmente asociados a listas sindicales opositoras a las dirigencias establecidas, como algunos afiliados a los gremios docentes y estatales, denunciaban la inercia, la burocratización y hasta la complicidad de sus respectivas conducciones del régimen.

De igual forma, entre los jubilados que participaron del movimiento de protesta hubo quienes, al calor de las luchas, crearon un grupo o asociación de jubilados autoconvocados con el fin de disputarle la dirección al Centro de jubilados por su actitud prescindente o de bajo perfil durante toda la crisis. Por otra parte, con el correr de las protestas algunos autoconvocados terminaron incorporándose a grupos más o menos orgánicos- sindicatos o grupos autoconvocados con orientación política como Cabildo Abierto- que no se definían sectorialmente sino por su posición ideológica con respecto a cómo debía orientarse la participación popular.

Por último, participarían en las marchas y asambleas públicas nuevos agrupamientos de autoconvocados que no se definían por su común pertenencia a un ámbito laboral (ej. docentes del colegio X) o sector social (ej. jubilados), sino que procuraban destacar una determinada comunidad de ideas y/o coincidencias en las acciones políticas a desarrollar.

En suma, la categoría de autoconvocados era empleada por actores sociales que no se percibían como comprendidos ni representados por los partidos políticos ni las organizaciones sindicales o sectoriales, particularmente por sus dirigentes. Los autoconvocados eran por definición, actores sociales no institucionalizados, pero lo sorprendente es que en el curso del año la categoría sumó prestigio y legitimidad por eso

puede suponerse que el rótulo de autoconvocados implicaba una falta de representatividad con respecto a las dirigencias, pero también implicaba dos cuestiones más: por un lado, constituía una réplica preventiva ante los patronazgos políticos por los cuales una fuerza o un dirigente obliga a su clientela a manifestarse en su favor.

Por otro lado, estos eran autoconvocados, es decir convocados por sí mismos, por su necesidad y conciencia, individual y/o sectorial.

Al analizar el caso de Corrientes afectada por lo anteriormente explicado, entran en juego los conceptos de eficacia entendida como la capacidad de un gobierno para encontrar soluciones a sus problemas básicos dentro de la sociedad siempre que sea legítimo; y el de eficiencia cuando se lleva a cabo la política formulada y se espera que los objetivos planteados se cumplan.

El Estado es centro emisor de decisiones, los cuales adquieren la forma de obras públicas, control policial y económico, etc. En este caso en particular se trata de un estado neoliberal; un partido de masas con sufragio universal, una fuerte presencia ideológica y de afiliados, con un papel central en la burocracia representada por el empleo público, con una alta afiliación y un electorado fiel que refuerza al líder.

Los partidos políticos, especialmente el gobernante en aquel momento en Corrientes, buscaban espacios que se volvieran más amplios, el electorado se presentaba volátil, de acuerdo al interés, menos leal al partido pero sí en ese caso al líder.

Se utiliza el impacto de los medios de comunicación donde era más que relevante la imagen. En el caso particular del Estado correntino se concentraban las decisiones en el vértice, con lo cual el concepto de conciencia partidaria desaparece. Ya no se hace referencia al partido sino al líder con una imagen de popularidad que se mide en las encuestas. Paradójicamente, las mismas políticas neoliberales que apuntan a una reducción del Estado como instancia reguladora, requieren por su alto costo social, de un Estado fuerte, y hasta autoritario para ser instrumentadas.

Esta contradicción dio paso al surgimiento precisamente de gobiernos autoritarios con tendencias populistas en los que el poder se concentra en un presidente fuerte, tratando la retórica populista de impactar tal cual ocurriría en el caso a analizar. El papel de los parlamentos en esos contextos se reduce a la ratificación de decisiones, que gracias a la globalización escapan cada vez más del marco nacional y son limitadas por las políticas de organismos internacionales. Frente a esto el estado dejó de ser el principal destinatario de las reivindicaciones sociales. La racionalidad del mercado también penetró el comportamiento y los valores de los individuos.

La privatización de lo público se refleja en la valorización de los intereses individuales sobre los colectivos lo que resultó en la fragmentación de la sociedad. Los partidos políticos fallan al cumplir sus funciones entre las cuales la central es la de crear ideología en el sentido de esquemas de interpretación de la realidad y del cambio social, ideologías que permitan construir una identidad, por lo cual en el caso correntino se analizará la fuerte impronta verticalista del líder del partido gobernante.

Para delimitar el problema de investigación, partimos de estudios previos sobre el momento de las manifestaciones de protesta y por lo tanto con la información de ese período, se analizará el hecho puntual, los desplazamientos de las fuerzas sociales y la dinámica de los enfrentamientos.

En este caso el movimiento social pretende presionar al poder político por una reivindicación o una protesta social como identidad, por derechos laborales, sociales, etc e informar a la opinión pública. Son el equivalente a acción afirmativa o grupo de presión.

Sostiene Romero (1987): "Así el movimiento social puede entenderse como la agrupación informal de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones político-sociales que tienen como finalidad un cambio social. Los movimientos sociales como estructuras de cambio social surgen como modos de organización colectivos, fundamentalmente marginales, que luchan dentro de un campo político más o menos concreto" (pág. 281).

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos analizado las relaciones políticas entre gobernantes y gobernados explorando las movilizaciones populares y el contexto en el cual se desarrollaron; la participación en esas instancias significaba el ejercicio de los derechos civiles y políticos. La presente investigación realiza un aporte historiográfico orientado a la preservación de la memoria colectiva, centrando el análisis en las dinámicas de acción colectiva y resistencia popular frente al incumplimiento de las obligaciones salariales. En este sentido, se busca documentar la capacidad de movilización conjunta del pueblo correntino ante la vulneración de sus derechos laborales básicos.

Desde una perspectiva académica, el estudio pretende enriquecer el acervo histórico de la provincia de Corrientes, ofreciendo una narrativa que se somete a la validación de sus propios actores sociales. La coexistencia cronológica con los protagonistas directos del hecho permite que el contenido aquí expuesto sea susceptible de rectificación o ratificación, otorgando al trabajo un valor de fuente primaria y testimonial de alta fidelidad.

Finalmente, en el ámbito de la formación docente, este análisis constituye un recurso pedagógico estratégico para el profesorado de Historia. Al abordar un acontecimiento de relativa proximidad temporal y espacial, se facilita una instancia crítica para examinar fenómenos locales de trascendencia sociopolítica, promoviendo una vinculación directa entre la teoría histórica y el contexto regional inmediato.

Bibliografía

- Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. University of Chicago Press.
- Amorós, C. (1994). Feminismo, igualdad y diferencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Auyero, J. (2002a). La protesta: Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática. Libros del Rojas.
- Auyero, J. (2002b). La geografía de la protesta. Libros del Rojas.
- Behrend, J. (s. f.). Crisis y protesta social en la Argentina de los noventa: El caso Corrientes. Textos, 3(5). (Falta el año de publicación).
- Benetti, O. A. (2003). Aguante: La epopeya inconclusa del pueblo correntino. De junio a septiembre de 1999. El año cero. Moglia Ediciones.
- Bobbio, N. (2000). Estado, gobierno y sociedad. Fondo de Cultura Económica.
- Cantón, D., et al. (1990). Argentina, la democracia constitucional y su crisis. Paidós.
- Casal, G. (2005). La plaza como espacio público, hacedora de nuestra identidad colectiva. Annales, (7), 61–65.
- Del Valle, E. G. (s. f.). Corrientes y sus gobernantes (1588–2000). (Debe verificarse el año y el título completo).
- Di Tella, T. S. (1997). Historia de los partidos políticos de América Latina: Siglo XX. Fondo de Cultura Económica.
- Donnelly, J. (1994). Derechos humanos universales: Teoría y práctica. Gernika.
- Easton, D. (1995). Esquema para el análisis político. Amorrortu.
- Egger, T., & Brass. (2007). Historia argentina: Una mirada crítica. Paidós. (Debe verificarse el nombre completo del segundo autor).
- Fernández López, M. (1998). Historia del pensamiento económico. A-Z.
- Ferrer, A. (1990). La economía argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Foio, M. del S. (2000). Indicadores sociales de Corrientes [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Germani, G. (1971). Política y sociedad en una época de transición: De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Paidós.

- Guber, R. (2000). La dimensión cultural de la crisis en Corrientes [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Halperin Donghi, T. (1991). Argentina: La democracia de masas. Paidós.
- Harvey, R. (2004). Gobernadores constitucionales de Corrientes que no concluyeron su mandato. *Annales*, (6), 213–251.
- Hobbes, T. (1993). El ciudadano. Debate/CSIC.
- Lévi-Strauss, C. (1993). Las estructuras elementales del parentesco. Planeta.
- Lynch, J., et al. (2002). Historia de la Argentina. Crítica.
- Luna, F. (Dir.). (1967–2003). Todo es Historia (Colección).
- Machuca, R. A. (2005). El discurso del datismo como producto de un cambio de legitimidad en Corrientes [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Mansilla, C. (1983). Los partidos provinciales. Centro Editor de América Latina.
- Muñoz Alonso, A., & Rospir, J. S. (1999). Democracia mediática y campañas electorales. Ariel.
- Panettieri, J., & Minellono, M. (2002). Argentina: Propósitos y frustraciones de un país periférico. Al Margen.
- Pigna, F. (2000). La Argentina contemporánea. A-Z.
- Portantiero, J. C. (1997). La esfera pública y la política ante un cambio de época. *Estudios Sociales*, 7.
- Pérez, C. R. (2003). Ceremonias de muerte y libertad: Una visión criminológica de los hechos ocurridos en el Puente General Belgrano en diciembre de 1999. Moglia Ediciones.
- Persello, A., et al. (2008). Historia de las elecciones argentinas. Sudamericana.
- Privitellio, L., & Bertoni, L. (2009). Conflictos en democracia. Paidós.
- Romero, J. L. (1987). Las ideas políticas en Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, H. (1998). La política en las calles: Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862–1880. Sudamericana.
- Sábato, H. (1999). Perspectivas históricas de América Latina. Siglo XXI.
- Sánchez Negrete, A. (2001). Espacio público urbano: La Plaza Mayo o 25 de Mayo en Corrientes. *Annales*, (3), 261–270.
- Torres Falcón, M. (1976). Violencia social y violencia de género. Siglo XXI/UNAM.
- Universidad Nacional del Nordeste. (2000). Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes: La trama histórica.
- Weber, M. (1987). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica.
- Zimmerman, H. (2005a). Corrientes post 90: Debilidad institucional y fragmentación política. En 5.º Congreso de Historia de Corrientes. Moglia Ediciones.
- Zimmerman, H. (2005b). Transición democrática y nuevas formas de hacer política. Moglia Ediciones.

LOS ESPACIOS DE PROTESTA SOCIAL EN EL MOMENTO DE LA CRISIS. LA PLAZA Y EL PUENTE. SUS PROTAGONISTAS

Martha Sanchez

ISFD J.M. Estrada, docente.

Correo: marthaalidaa@hotmail.com
ISSN 3125-3490

Palabras clave: Protesta - Puente - Crisis - Docencia - Plaza

Resumen:

El presente trabajo forma parte de una investigación académica realizada para la Universidad Nacional del Nordeste en el marco de un trabajo final de carrera de posgrado. Se busca hacer un somero análisis de lo acontecido en 1999 con las protestas sociales y docentes en la Provincia de Corrientes.

Introducción:

En tanto en Corrientes, como anticipamos en el capítulo uno, el año 1999 fue un escenario de manifestaciones de protesta social con ocupación del espacio público.

La protesta ante el incumplimiento del estado de sus funciones, (pago de sueldos, funcionamiento de la obra social, etc.) significó huelgas, paros, retenciones de servicio, cortes de rutas periódicos, marchas sectoriales denominadas de la luz, del silencio, cortes de calle, abrazo solidario, ollas populares, escraches, misas, procesiones, rezos, cortes del puente Manuel Belgrano y la toma de la Plaza 25 de mayo, denominada por entonces de la "Dignidad o del Aguante".

Las demandas significaron peticionar los tres meses de sueldos adeudados, aguinaldo de diciembre de 1998, el funcionamiento de la obra social de la provincia (IOSCOR) a los que fueron sumándose el reclamo de otros sectores. La destitución del gobernador electo y el intendente de la ciudad (líder político indiscutido del momento del PANU) aparecen como primera respuesta política, luego seguiría el reemplazo del gobierno de coalición por la intervención federal como posible paliativo a la crisis.

La Plaza de Mayo

Antes de analizar el hecho puntual de estudio hay que referirse a la significatividad de la Plaza en cuestión en la historia de la provincia de Corrientes. Es así que en la historia hay tres momentos claves en los que la Plaza fue ocupada por sectores populares.

En 1945 en ascenso del peronismo a nivel nacional se dieron las incipientes manifestaciones del movimiento obrero correntino.

A ello debe sumarse la de estudiantes y profesores universitarios que se opondrían al gobierno de facto denunciando la intromisión en la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, muchos profesores fueron separados de sus cargos. La lucha fue encarada por el Centro de Estudiantes de Agronomía de la Universidad del Litoral (no existía la UNNE). A ellos se sumaron estudiantes del Colegio Nacional, de la Escuela Normal y Regional. Por esos días las marchas hacia casa de gobierno y las concentraciones en la Plaza 25 de Mayo eran comunes.

Otro de los momentos críticos vividos en la plaza fueron los sucesos estudiantiles en el año 1969 conocido como el correntinazo en donde muere el estudiante Cabral, los estudiantes reaccionaron frente al intento de privatización y posterior cierre del comedor universitario por parte de las autoridades de la UNNE.

Las huelgas fueron reprimidas por la policía. Si bien las manifestaciones se realizaban en la Plaza Cabral (otra de las plazas céntricas), recorrían las calles del centro de la ciudad, y luego se dirigían a la sede del Rectorado de la UNNE frente a la Plaza 25 de Mayo.

Por último no puede dejar de mencionarse a los sucesos del '99 donde fue ocupada de junio a diciembre por autoconvocados y gremios.

El puente. Apostarse en el puente por su parte, llevaba una mirada más lejana, al ámbito interprovincial y nacional, ya que este era sin lugar a dudas un punto geopolítico y comercial importante por lo que participaban Sindicatos, autoconvocados, población en general, precisamente, porque pese a los intentos de los movilizadores y de la misma prensa el Puente no podía constituir una nueva cotidianeidad; si se recurría a su interrupción como medida eficaz, era por resultar en extremo perjudicial al tránsito regional e internacional, y a que se extendía sobre un espacio nacional, un río, una ruta y un límite provincial. Quienes custodiarían sus confines ya no dependerían de los poderes provinciales sino nacionales. “En julio la ocupación serviría para que el gobierno nacional entregara 30 millones de los 60 prometidos” (Perez, 2007, pág. 45).

El gobierno de coalición de Corrientes no podía negociar sólo con la Nación, hacía falta la presión del pueblo en las calles. Además había que producir un efecto mediático con la toma del puente, hacer que se conozca en todo el país y afuera.

Los protagonistas de las manifestaciones dentro del espacio público

En cuanto a los protagonistas de la movilización en sí misma, se puede decir que el movimiento fue iniciado por distintos sectores de empleados estatales provinciales, algunos a través de asociaciones gremiales, y la participación de Docentes Autoconvocados separados de los gremios.

Estaban involucrados docentes públicos y católicos, personal de la administración pública: empleados de salud, empleados de la justicia, la policía, empleados de la legislatura, de energía, jubilados, etc. La adhesión de los docentes no tiene precedente en nuestra provincia por lo que el impacto en la sociedad correntina fue alto. Se sumarían luego estudiantes secundarios y universitarios, tutores, profesionales, periodistas, transportistas, comerciantes afectados por el paro de actividades.

El apoyo explícito de la iglesia comenzaría a fines de abril con una misa concelebrada en la iglesia Catedral para concluir un día de protesta de los docentes correntinos. El arzobispo Castagna en su homilía (1999) sostendría entre otras cosas: “una sociedad que se desarrolla saludablemente presta atención principal a la educación.... los docentes católicos, en un gesto de madurez en la fe que alegra el corazón del pastor, han sumado su reclamo y pensamiento al de todos sus hermanos docentes...” María de Itatí, acompaña a sus hijos, los alienta en sus justos y pacíficos reclamos, logra de Dios para ellos el cumplimiento de tantas e insatisfechas esperanzas” (pág. 2).

Reconocerse sin derechos y específicamente el trabajo que no trae consigo la cobertura de las necesidades, ponía en evidencia una falta grave, con el descuento de una obra social que no funcionaba, que aún con la demora en el pago de sueldos cobraban intereses por mora; entraba a jugar allí la falencia de una regla básica: Trabajo por salario. El objetivo de la protesta no eran reivindicaciones laborales o sociales, sino el pago de salarios atrasados.

Fuera de las estructuras organizativas gremiales y partidarias se había iniciado la movilización masiva de los manifestantes, la existencia de los autoconvocados fue el primer signo de crisis del ejercicio de los derechos políticos, a pesar de contar los docentes con tres asociaciones gremiales.

Los autoconvocados asumían la crisis de representatividad, no siendo convocados por ningún gremio, ningún partido, revalorizando el poder de la sociedad, esto se reforzaría con el tiempo de protesta. Los correntinos reaccionaban cuando ya se le debían tres sueldos y aguinaldo, lo hacían como algo atípico para ellos; contra sus gobernantes y arbitrariedades. Se produjo la confluencia de actores sociales nuevos en un tiempo y espacio en el que todos participaban en alguna medida. Sectores movilizadados, autoconvocados, una plaza denominada del “Aguante” primero, y de la “Dignidad” después y el Puente General Belgrano, fueron los agentes y los lugares donde se recreó la correntinidad de la crisis del '99 donde se rearticulaban distintos elementos, algunos conocidos como la matriz guaranítica, el coraje, la devoción católica, el tradicionalismo.

La decisión de ocupar un espacio público: la plaza

En la ciudad de Corrientes el 7 de junio sigue presente en la memoria colectiva, ello es debido a que en esa fecha pero del año 1999 se realizó una marcha donde se calcula, participaron unos 17 mil correntinos, movilizadados por los mismos autoconvocados, lo que daba cuenta de la masividad de la protesta, se cortaría el Puente General Belgrano interrumpiendo una importante vía de comunicación por un breve tiempo. Se volvió a la plaza donde había unas pocas carpas de los manifestantes que iniciaron la protesta en mayo. Esa movilización, allí mismo, decidió sumarse a la plaza. A la mañana siguiente estaba ese espacio público casi cubierto de carpas improvisadas. Llegó a haber hasta 216 carpas. Fueron instalando las mismas los sindicatos de docentes, de Trabajadores Judiciales (SITRAJ) y un montón de representantes o delegados de las escuelas de la ciudad y el interior. También sumaron sus carpas artistas, e incluso había gente particular que levantaba su carpa junto a la familia. Muchas veces a una misma carpa se sumaban varias personas de distintas instituciones. Todo era precario, algunas eran de madera. Se empezaron a organizar para comer tras 4 meses impagos de sueldos. Comenzaron los pedidos de alimentos a la comunidad a través de los medios de comunicación. Empezó a llegar gente a la plaza con mercadería. Todos colaboraban de buena gana. Se organizaron almacenes en la Escuela Sarmiento (que se encuentra frente a la plaza). Ahí se concentraban todos los alimentos que donaba la comunidad. Se confeccionó un listado de carpas que había en la plaza, porque había que elegir un responsable por carpa y determinar qué número de personas había en cada una. Entonces se entregaba una credencial por carpa para que pudieran ir al almacén general a buscar los alimentos que necesitaran. Así cada carpa o grupos de carpas armaba una olla popular para que comieran sus integrantes. Pero muchas veces se confraternizaba con las carpas vecinas y se decidía cocinar juntos. Los sindicatos tenían grandes ollas o paelleras para cocinar, y se hacían las colas. No había conflictos por la comida o el manejo del almacén. Fueron siete meses en los que la vida de la gente cambió completamente.

Al día siguiente los trabajadores de la salud instalarían allí una carpa con médicos como protesta y para dar auxilio a los manifestantes. A los hijos de los autoconvocados los cuidaban los chicos del Colegio Nacional (situado en las inmediaciones de la plaza). Esto daba cuenta de que un sector del alumnado participaba de la protesta prestando su colaboración de esa manera.

Las más aguerridas luchadoras autoconvocadas eran las mujeres. Por ello, no se puede dejar de lado el papel de la mujer en el hecho a estudiar ya que representaron el papel más fuerte durante los hechos del 99. Provenían de distintos sectores, eran profesionales, agentes públicos, empleadas, docentes. “Todas soportaban desde hacía tiempo la grave crisis social y económica en la provincia” (Diario Época, 1999. pág. 3).

Eran madres y no encontraban motivos para seguir alargando la espera de soluciones: las mujeres correntinas tomaron las banderas y encabezaron la protesta que tuvo en vilo al poder local. Colaboraron en el orden, de una instalación caótica a la numeración de las carpas, el reparto de víveres, y hasta el uso y aseo de los baños en la escuela que estaba frente a la plaza. Así las carpas empezaron a mostrar su signo de identidad, por ejemplo las católicas exhibían sus santos mientras otras tejían, daban funciones de títeres y la familia policial hacía gala del orden a la sombra de una carpa azul y blanca.

A ellas se sumaron las policías que aun cuando habían recibido órdenes de reprimir a la gente que se quedase en la plaza optaron por no hacerlo.

Ellas sabían que sus compañeros estaban también hartos de tanto sometimiento e injusticias. Más tarde, cuatro de ellas comenzarían el autoacuartelamiento por negarse a cumplir órdenes, luego se sumarían otros compañeros. Manifestaban que el malestar no dio para más cuando sus propias compañeras les pedían prestado para el pasaje o para comer. Para ellas esa decisión fue muy difícil manifestaban, por el régimen policial tan estricto, pero el cansancio ante las injusticias y la necesidad pudo más.

Junto a ellas participaba Radio Libre, el único medio independiente de la provincia, dirigida por una mujer, Mónica Colunga, aún en medio de interferencias a su radio hacía las denuncias de todo tipo de irregularidades.

Se contaba con equipos electrógenos propios, porque en algunas oportunidades se cortaron las luces. A lo largo del día pasaban unas 15 o 20 mil personas por la plaza.

Los empleados públicos no hacían huelga sino retención de tareas, es decir fichaban en sus lugares de trabajo y luego se iban a la plaza.

En ella se llegaron a editar varios periódicos: “Aguante”, “El aguante al rojo vivo”, incluso una revista de humor gráfico (el primero escrito por el psiquiatra A. Vara y el segundo por una agrupación de izquierda que formó el “Movimiento de autoconvocados 7 de junio”). Los mismos se emitirían durante el tiempo que estuvo tomada la plaza y reflejaban los acontecimientos que iban ocurriendo allí o a nivel gubernamental.

La plaza era un espacio público donde muchas personas hacían manifestaciones de disconformidad, escribían algo y lo llevaban para distribuirlo: volantes, denuncias, poemas o cualquier otra cosa. Muchas personas se dedicaron a rastrear documentación en sus lugares de trabajo que demostrara fraudes o situaciones irregulares del régimen. El material se llevaba a la plaza, se fotocopiaba, generalmente en algún ministerio, y se socializaba la información para multiplicar las denuncias. A veces no se sabía de dónde venía la información.

Hubo momentos de mucha tensión en la plaza. Por ejemplo cuando una manifestación nuevista (del Partido Nuevo) ocupó la Legislatura y una esquina de la plaza para impedir el acceso a los legisladores que impulsaban el juicio político al gobernador Braillard y al líder del PANU, Tato. La policía consiguió que ingresen legisladores y estableció una cadena humana que separaba a los nuevistas de los autoconvocados. Se insultaban y hasta arrojaban piedras. Hubo una sesión escandalosa en la Legislatura en la que los nuevistas insultaron a los legisladores, les tiraron huevos y basura en la sala de sesiones. Las punteras de Tato eran las más agresivas. Los políticos opositores a Tato estaban todos los días en la plaza, aunque cuando se formó el gobierno de coalición desaparecieron.

La formación del gobierno de coalición (con dirigentes de distintas extracciones políticas) cuya conformación estaba dado por políticos opositores al Partido Nuevo, dividió al movimiento de autoconvocados. El movimiento ya venía en verdad dividido por la presencia de los sindicatos. Pero cuando surgió el nuevo gobierno hubo gente de la plaza que decidió que debía esperar, darle tiempo y se fueron de la plaza. Algunos porque eran liberales, autonomistas o peronistas. Otros, aunque tenían expectativas en el gobierno de coalición, decidieron que había que controlarlo desde la plaza. Finalmente, otros desconfiaban del nuevo gobierno y sólo confiaban en el movimiento de autoconvocados para imponer sus

reivindicaciones a quien fuera. No se hizo sentir la ausencia numérica de algunos que abandonaron la plaza, allá por principios de agosto; pero sí se sintió que el movimiento perdía fuerza, confianza.

La gendarmería para julio ya había realizado una represión hiriendo gravemente a varias personas lo que influyó en los ánimos de los autoconvocados por el miedo generado a raíz de esa situación.

Otro hecho difícil que se vivió en la plaza fue la muerte de Gustavo Gomez, velado en la plaza; el padre, que era dirigente rural, el viernes anterior a la muerte de Gustavo denunció por radio junto a su hijo que el gobierno de Tato había arreglado la venta de tierras del fisco a los tres hermanos Romero Feris, Leconte y Martínez Llano (dirigentes políticos). Dos días después Gustavo aparecía muerto. Por un tiempo todos los martes se hacía una marcha por la justicia a la que se sumaban los autoconvocados de esta manera la plaza como espacio público se volvía el escenario propicio para hacer las denuncias de hechos fraudulentos del gobierno.

Esta experiencia que involucra a sectores no habituados al quehacer político con la categoría de autoconvocados emerge en el modo en que los ocupantes fueron tomando un territoriocentral de la ciudad capital provincial. Rodeada por los poderes públicos, fundamentalmente por el Ejecutivo Provincial y Municipal, la Legislatura con diputados y senadores y la policía, el Rectorado de la UNNE y otros edificios como el Colegio Nacional, la Plaza con denominación de fecha patria encarnaba la centralidad política, jurídica y coactiva de la provincia y la ciudad, y la evocación de sus lazos con la nación Argentina. En este marco, y aunque de noche, ante los ojos de sus edificaciones circundantes, la Plaza se poblaba en forma espontánea por los distintos sectores que manifestaban su protesta o que pretendían apoyar a esos mismos manifestantes. Esa espontaneidad se ponía en evidencia en la disposición y surgimiento de las carpas, al modo en que los pobres sin tierra ni vivienda ocupan sorpresivamente terrenos vacantes de los cuales pueden ser expulsados. Igual que la carpa docente instalada frente al Congreso de la Nación Argentina en 1997, los ocupantes de la Plaza correntina se radicaban en un espacio público de fuertes connotaciones políticas y de extrema proximidad a los poderes públicos, asimismo, la ocupación se realizaba a través de una vivienda temporaria y extremadamente precaria, la carpa o tienda de campaña, tan distinta de la sólida vivienda urbana donde muchos ocupantes residían. En este sentido, las tiendas correntinas se diferenciaban de la carpa porteña por sus materiales más rústicos rememorando en algunos casos los ranchos de una correntinidad de tierra adentro alimentada por las comidas y músicas típicas de la tierra provincial. La crisis de representación tenía como escenario a ese espacio público, a esa plaza y en ella a una diversidad de protagonistas.

Esa instalación “de la noche a la mañana” era protagonizada por grupos de asociación heterogénea: miembros troncales o disidentes de algunos sindicatos, miembros de una institución (por ejemplo una escuela), o personas relacionadas con algún elemento en común, como la jubilación, sobre la cual edificaban la identidad de la carpa.

Casal (2005) sostiene que “La denominación de autoconvocados empezó a propagarse para designar a un grupo de gente diversa unida por un espacio y por una misma actitud de protesta. Por esto era conveniente saber quiénes eran en realidad con el fin de establecerse, qué sectores decidieron efectivamente seguir solos, por sí mismos, ante esta coyuntura crítica” (pág. 46).

En este sentido, los autoconvocados realizaron una ocupación de la Plaza 25 de Mayo que recibió el nombre de la “Plaza del Aguante”, primero y de la “Dignidad” después. El primer término designaba la irrupción de un hecho excepcional, de un estado de confrontación al filo de un desenlace que merecía aguantar hasta obtener lo reclamado (aquí el énfasis cae no en el objetivo final sino en las maneras del aguante), el segundo, en vez, apelaba a un nuevo orden y a una nueva integración de la persona humana en la ciudadanía que no debía ser banalizada por el poder.

Esta postura reconstruida se basa más en narraciones de vida; en 1999 los sectores de clases medias de Corrientes se involucraron en el proceso de protesta, particularmente en la Plaza de la Dignidad, vieron transformar su existencia cotidiana, hasta entonces edificada sobre el espacio familiar y de amistad, y el ámbito recreativo. Su participación en asambleas, marchas, y en la ocupación de la Plaza 25 de Mayo, se expresó, primero, como una realidad extraordinaria, pero la continuidad temporal y la intensidad relacional y dramática de su decurso produjo una cotidianeidad alternativa, esta vez indisolublemente ligada a la política. Las narraciones orales así lo demuestran: “nos organizábamos para cocinar, para buscar víveres en el almacén de la escuela, se festejan cumpleaños., día del padre, del niño, etc. Se amanecía, se desayunaba, se dormía la siesta, se tomaba mate por la tarde, se cenaba y se conversaba; día tras día, durante siete meses, compañeros de trabajo, vecinos de carpa, y desconocidos que pronto eran frecuentados más tiempo que a la casa, intercambiando bienes y servicios. Los padres y los docentes de los establecimientos convivían con el calor y el frío, bajo el mismo techo maltrecho de los docentes de sus hijos. Las personas se nutrían de un sentido político que inundaba la vida de la gente. Ese sentido político se realizaba desde un espacio privilegiado donde vida cotidiana y política convergían ardientemente”. Testimonios de la entrevistada Verónica Raquel Gonzales representante autoconvocada de la escuela N.N.Dr Pujol.” La vida cotidiana se había trasladado ya a la plaza”.

De esta cotidianeidad, sin embargo, estaban excluidos los políticos del sector que fueran. La Plaza era un territorio de la sociedad civil donde podía expresarse la falta de representación de los políticos, y en este sentido constituía un portal de confrontación, cuidado y supervisión de lo que se hacía y decidía en los edificios vecinos (la gobernación, la legislatura, etc.); esta posición es clara en las primeras observaciones del momento cuando se arma la plaza. Desde allí se controlaba todo lo que los políticos hacían. Se ocupaban las escalinatas, se controlaban las sesiones de los legisladores para que no hicieran nada a espaldas del pueblo. Esto provocaba que los legisladores se resistiesen a sesionar y prorrogaban las reuniones a menudo.

Dada la confrontación y desconfianza hacia las dirigencias, sólo dos poderes aparecían como instancias indiscutidas: la Nación (no el estado nacional debido al origen común de pertenencia) y la Iglesia (puesto que la idiosincrasia del correntino conlleva un fuerte sentimiento religioso).

Debido a lo antes explicado desde los comienzos de la ocupación de la Plaza se instituyó el ritual del izamiento y arrio de la bandera argentina entonando el himno y las canciones de izamiento y arrio de la bandera. Y dado que la ocupación comenzó en mayo, el ciclo litúrgico anual de la Patria quedaba por delante como una oportunidad para exaltar la justicia de sus demandas de la mano del Cabildo Abierto del 25 de Mayo, la muerte del General Belgrano, la declaración de la Independencia, la muerte del Libertador San Martín, y la de Sarmiento.

La celebración de la fecha era fomentada y coordinada por los contingentes de maestros que desplazaban a la Plaza de fecha histórica el habitual escenario de los actos escolares: el patio de la escuela. Se resignificaba en el nuevo contexto a las fechas patrias como clamores de la libertad soberana y la ciudadanía nacional. Una ocupante contaba que en la plaza puedo entender el verdadero sentido patriótico de la oración de la bandera que había aprendido en la escuela.

A ello se sumaban conceptos como DIGNIDAD Y JUSTICIA. Y con esto la necesidad de revisar el estado de las privatizaciones realizadas, la distribución de gastos, los hechos de corrupción denunciados y la ilegitimidad del sistema de elección de representantes políticos. El movimiento se iniciaba así desde distintos sectores de empleados estatales y provinciales por medio de gremios y otros bajo la denominación de autoconvocados. Según lo analizado por la Dra Rosana Guber (2002), “los hechos iniciados con la protesta con el comienzo del ciclo lectivo de 1999, significaron una polarización del espectro político provincial en torno a la quiebra de las arcas provinciales y municipales” (pág. 28).

Esta polarización que vendría a reorganizar la intervención federal en diciembre de 1999, tenía por protagonistas, de un lado, la mayoría de las fuerzas políticas y amplios sectores de la sociedad civil.

La autora manifiesta rasgos diacríticos de la correntinidad cuyo signo variaba según los sectores sociales y políticos y también según el contexto. Esto es: los actores explicaban la crisis de 1999 en términos que les eran familiares pero sólo algunos atribuían los eternos males de la provincia a las características esenciales de los correntinos, como ser sus caracteres de gente sumisa, con mucha mansedumbre y habituada al manejo del poder por parte de un grupo o partido político.

La agudización de la crisis y la respuesta del Estado:

En junio de 1999 con gobierno nacional del PJ y provincial del PANU Del Valle, Enrique G. Corrientes y sus gobernantes. 1588-2000. pág. 22 y 23. Los gobiernos desde 1993 a 1999:

Durante la toma de la Legislatura por unos 200 manifestantes del PANU hay un enfrentamiento con gendarmería en la plaza 25 de Mayo.

*1993-1997: Raúl Rolando Romero Feris (gobernador). Lázaro Chiapè (vicegobernador). PANU. 10 de diciembre.

*1997-1999: Néstor Pedro Brillard Pocard (gobernador). Víctor Hugo Maidana (vicegobernador). PANU. 10 de diciembre.

*1999: Víctor Hugo Maidana (vicegobernador a cargo del Poder Ejecutivo). 19 de junio.

*Hugo Rubén Perié (vicepresidente primero del Senado en ejercicio del Poder Ejecutivo). 2 de julio.

*1999: Ramón Bautista Mestre (interventor federal). 20 de diciembre

El objetivo era garantizar el desalojo de la Legislatura y restablecer la seguridad en la ciudad con 350 gendarmes que debían proteger a los manifestantes de la plaza.

El 28 de julio de 1999 durante el gobierno de Coalición Provincial y el Partido Justicialista en el nacional, ante un corte por tiempo indeterminado del Puente General Belgrano y con cortes de rutas de acceso a la ciudad Capital por los pequeños productores en apoyo a los reclamos; la represión de gendarmería dejaría 12 manifestantes y 7 gendarmes heridos leves. La provincia recibiría un préstamo de 175 millones para pagar los sueldos atrasados.

-El corte del puente.

Como hubo un cambio en el accionar de lo pacífico a lo violento (este concepto ya fue analizado en el cap. 1 debemos analizar lo ocurrido en el puente. Es destacable el daño sobre el que se construyen las relaciones interpersonales, bajo formas como el resentimiento, la bronca, etc que a su vez perjudica las redes sociales y de comunidad.

El primero de los cortes del puente se llevaría a cabo el 12 de mayo, "esa vía que unía el Chaco y Corrientes, es parte de la Ruta Nacional N° 12 y de la red MERCOSUR del Noreste". Sucesivamente seguirían otros. El 7 de junio, 27 y 28 de julio, 23 de septiembre, 23 de noviembre y la toma por tiempo indeterminado del 10 al 17 de diciembre. Luego del segundo corte del puente, el 7 de junio, con posterioridad a una manifestación frente a casa de gobierno los manifestantes se quedan definitivamente en la plaza 25 de mayo; allí se efectivizaría la ocupación del espacio público.

Posteriormente empiezan a instalarse carpas de los distintos sectores contándose en más de 200.

Las diversas formas de protesta irían hasta diciembre. La toma de la plaza significaba la presión constante ante el poder político al visualizarlas obligatoriamente todos los días. La toma del puente paralizaría el intercambio por una vía económica importante. Liberarlo significaría otorgar una respuesta satisfactoria a los manifestantes. Dos de los seis cortes serían reprimidos por gendarmería.

El correntinazo tantas veces pintado en los muros se había convertido en pura realidad, porque si bien estaban al frente de la batalla los sectores de izquierda como el Frente de la Resistencia, también había jubilados, docentes, colectiveros, desocupados, remiseros y amas de casa. Más de 3000 personas apostadas detrás de los muros, autos y árboles para protegerse de la balacera, que era cruzada. Los gases lacrimógenos y vomitivos lograban momentos de repliegue, pero la gente se reagrupaba y atacaba imitando la estrategia militar de operativos. La lucha se recrudecía hasta transformarse en una cuestión de honor. El diálogo quedó de lado y la gente se armó para defender su derecho a la justicia, a cobrar sus sueldos, a la salud y a la educación de sus hijos. Hubo entre medio algunos activistas y desequilibrados que recurrieron a las armas de fuego. En parte, empañaron la pueblada de muchísimas otras personas que acudieron a la Avenida 3 de Abril con la única finalidad de defender su dignidad de trabajadores honestos. Un cordón humano integrado por agentes de la fuerza provincial se colocó, sin armas, entre los dos bandos en pugna. Era tarde, habían muerto dos jóvenes y uno más de alrededor de 18 años agonizaba en el Hospital. Los saqueos volvieron como a fines de los 80, sedientos y sofocados por el calor y los gases lacrimógenos, los manifestantes más radicalizados coparon el supermercado “Sus compras diarias” ubicado frente a la estación de servicio que estaba a la bajada del puente, donde retiraron gaseosas, bebidas alcohólicas, cigarrillos. Fue durante 15 minutos. Un grupo de manifestantes intentaba parar a los saqueadores diciendo que esta acción arruinaba la lucha. Otros locales también sufrieron agresiones. Los habitantes más humildes del barrio Arazatí y otros más cercanos, en su mayoría desocupados, tomaron como suyo el desafío y no abandonaron el lugar. El resto de la ciudad, salvo la Plaza 25 de Mayo y sus alrededores, mostraba un rostro totalmente normal. En tanto en la peatonal el movimiento era incesante. Era casi como si nada estuviera pasando.

Coraje por el honor y la dignidad habría sido el rasgo saliente de esta pueblada correntina, pese a la presencia de la izquierda, los desequilibrados, los saqueadores (como en 1989) y hasta la impávida rutina del resto de la ciudad que no acusaba recibo de la pueblada de sus coterráneos.

La iglesia se pronunciaba ahora, como lo había hecho durante buena parte del año, en especial hasta la destitución del Intendente Romero Feris, por la reconciliación. Monseñor Castagna llamaba a detener los enfrentamientos invocando a las máximas, y a esa altura, únicas autoridades celestiales que podían reconocerse como legítimas: “Que el Señor intervenga con su inspiración y ternura de Padre María de Itatí calme tantos dolores y los abrevie con su presencia de Madre de Corrientes” (Diario El Litoral, 1999, pág. 8).

Desde esta invocación, los correntinos recibían una atención especial a través de una figura católica de nacimiento y residencia correntina, la Virgen de Itatí.

Por su parte, los partidos y agrupaciones de izquierda, que ocuparon un sitio relevante en algunos hitos del conflicto y, particularmente, durante el corte del puente, buscaron imponer una significación “revolucionaria” o potencialmente revolucionaria a los acontecimientos. Para ellos el corte del puente y la resistencia a la represión debía ser leída en la misma clave del “Correntinazo” de 1969 cuando el estudiante Cabral fuera asesinado.

Por su parte, los autoconvocados conceptualizaban lo ocurrido en términos de sectores castigados por la crisis. Para ellos la Plaza y el Puente también habían sido una pueblada, una sucesión de hechos inéditos en la pacífica y previsible vida correntina, pero este sentido épico se asociaba más a la experiencia política personal y colectiva de los autoconvocados, que a una historia de tradiciones esenciales que sólo puntualmente venían a nutrir los relatos, tal como la pueblada del 25 de Mayo que se ocuparon de instruir los numerosos docentes ocupando la plaza.

La ruptura se había producido, y desde su misma ocurrencia todos, viejos (autoconvocados, sindicatos, políticos locales, partidarios del intendente depuesto, la iglesia y los intelectuales)

y nuevos protagonistas (principalmente la intervención y por ella el flamante gobierno nacional) deberían forjar el sentido de los acontecimientos, para reposicionarse en la nueva coyuntura y ante un futuro incierto. ¿Qué habían significado la Plaza y el Puente en la vida de la gente, y en la vida política provincial?, fue el interrogante que desde entonces comenzarían a ser respondido, una y otra vez, a la luz de los nuevos acontecimientos.

El 13 de diciembre durante el gobierno provincial de Coalición y en el nacional la Alianza se produce un nuevo corte de puente por tiempo indeterminado. Hay un pedido de solución definitiva al conflicto al nuevo gobierno nacional. Hay cortes de rutas de acceso a Corrientes y Resistencia, por los camioneros en protesta por el corte del puente. Los efectivos de gendarmería avanzan para iniciar acciones pero se repliegan ante la orden del juez.

La intervención federal ya estaba en marcha debido a la importancia de esta vía de comunicación.

Para el 17 de diciembre se organiza el restablecimiento del puente General Belgrano a las 3 de la madrugada con 500 efectivos de gendarmería con enfrentamientos en la avenida que dejarían 2 muertos y 40 heridos. Se haría una transferencia de 30 millones para el pago de sueldos de noviembre. En este segundo enfrentamiento se hablaba de activistas correntinos que oponen resistencia, luego los hechos derivarían en saqueos y destrozos cobrándose dos víctimas fatales. Luego de los hechos de represión, se habilitaron los recursos para el pago de sueldos del mes vencido, no de la deuda que originaría los reclamos.

Entonces ¿cómo afectó la protesta a los partidos políticos? ¿se redefinió el sistema político a partir de la protesta? Puede concluirse que la protesta no modificó la estructura política correntina. Es más, podrá observarse que más tarde el líder del PANU mantendría un electorado fiel.

La intervención federal (la 17ma en la historia provincial), sería planteada inicialmente por seis meses, luego a un año y posteriormente a dos. El pago de salarios se haría pero con una gran parte en bonos, lo cual haría perder el real valor del salario (CECACOR).^[1] Bonos provinciales denominados Certificados de Cancelación de Corrientes.

Se realizaría la detención de funcionarios del gobierno anterior (Tato Romero Feris, entre otros). Según las autoridades de la intervención los primeros seis meses, la misma instaló “un proceso de reformas en el orden provincial y municipal, con el objeto de disminuir y racionalizar el gasto e incrementar la recaudación fiscal a través de una reforma tributaria que se encuentra aún en elaboración” (Diario El Libertador, 2001, pág. 6).

Esta polarización que vendría a reorganizar la intervención federal en diciembre de 1999, tenía por protagonistas, de un lado, la mayoría de las fuerzas políticas y amplios sectores de la sociedad civil nucleada en organizaciones, particularmente los gremios, los autocovocados y por el otro a Raúl “Tato” Romero Feris.

Muchos de esos dirigentes ocuparían con posterioridad cargos en la función pública.

Relaciones de los autoconvocados con las expresiones político-partidarias

Hay que considerar además que otros partidos políticos fueron ocupando ese espacio público. La primera distinción a realizar en cuanto a la relación entre autoconvocados y las expresiones políticas partidarias, es la existente entre los partidos tradicionales que en Corrientes eran los partidos provinciales (Partido Liberal, Partido Autonomista y quien estaba en el poder el Partido Nuevo, y la Unión Cívica Radical y el Partido Justicialista) y los de izquierda.

Durante la protesta, había militantes de los partidos tradicionales, no identificados a quienes se adjudica el objetivo de infiltrarse en el movimiento, ya sea para generar conflictos internos o para orientar las acciones hacia sus intereses partidarios. Con estos sectores y en especial a partir de que acceden al poder como gobierno de coalición, se instala la sensación en la masa

de participantes de haber sido utilizados por las fuerzas partidarias para ello. Esta sensación se mantendría ya que muchos fueron candidatos a cargos electivos, o accedieron a puestos ejecutivos, adjudicándose la representación de la plaza.

Algunos grupos de “autoconvocados” expresan al menos un logro: “Sacar a Tato del poder primero, imposibilitar el regreso del PANU, después” (Diario El Libertador, 1999, pág. 2). En relación con otras fuerzas políticas, se reconoce la presencia de Patria Libre-Frente de la Resistencia en ese momento como el único partido que estuvo con carpa propia sin fundirse con los autoconvocados.

Entre otros, de los partidos de izquierda se recuerda al Partido Comunista para quienes el movimiento de autoconvocados era una organización horizontal de participación de la gente, participaban en los espacios de los autoconvocados. Para ellos el Correntinazo impactó fuertemente. Se reconocían como una estructura marginal del poder.

Fueron autores de la difusión de ideas, participaron de la Mesa Coordinadora 7 de junio y de los Cabildos, estuvieron activamente en las tomas del puente. Fueron los primeros en sostener que las respuestas solo vendrían si se tomaban medidas más duras como el corte del puente, la instalación en la plaza, hacían pintadas como hagamos el correntinazo aún antes de instalarse en la plaza.

El impacto mayor de su organización fue el reconocimiento de su inclusión en la heterogeneidad del movimiento, aceptando que la lucha a través de movilizaciones no era una práctica frecuente. Consideraban que el movimiento fue reduciendo la participación, en especial después de la represión del 17 de diciembre. El miedo se manifestó en la reversión de la movilización.

A ello se sumaba la intransigencia del nuevo gobierno nacional, logrando hacerse sólo una marcha más.

Los resultados de la protesta

Para el 24 de diciembre la Intervención Federal designaba a una cordobesa como ministra de Educación solicitándole un plan de recuperación de clases y negociar con los gremios. Liliana A. De Caballero decidiría por una promoción por decreto ante el año perdido.

El 27 de diciembre se iniciaba el pago de dicho mes. El interventor federal Mestre afirmaba que si no achicaba los gastos de personal no podría hacer frente a pagos futuros. Se ordenaba además el traslado de Romero Feris a gendarmería como detenido egio del detenido. Comenzaban los despidos y el interventor Mestre justificaba los ajustes. Cesantearon a la plana mayor de la legislatura. Para realizar el pago de sueldos pidió declaraciones juradas a los empleados públicos. Para el 30 de diciembre se realizaría una cesantía generalizada a los contratados no renovándolos. El gobierno nacional acordó con Mestre implementar planes de empleo para beneficiar a 4 mil desocupados en enero como programa de trabajo de “Emergencia Laboral”. El interventor elaboraría un plan de contingencia emitiendo bonos para pagar las deudas con trabajadores y proveedores. Lanzarían 400 millones de bonos estando la primera serie disponible en 20 días: CECACOR (certificados de cancelación de obligaciones de la provincia de Corrientes). Se instrumentaría una moratoria. Todas las vacantes del P.Legislativo y Ejecutivo quedarían congeladas. Quedaba pendiente en materia educativa elaborar un plan de trabajo para el año 2000. Quedaba por reconstruir la difícil situación económica de la provincia.

A pesar de estas medidas rigurosas tomadas por la intervención federal, el movimiento de autoconvocados perdió fuerza, la ocupación del espacio público cesó y el pueblo correntino se mostró incapaz de reaccionar quizás paralizado por el miedo ante medidas tan duras o por el desgaste que había significado ocupar el espacio público durante tantos meses alejados de sus hogares.

Hasta aquí pudimos observar como el modelo neoliberal provoca su impacto a nivel político y económico, las provincias no estuvieron ajenas a estos hechos, prueba de ellos son los sucesos acaecidos en el caso de estudio de la provincia de Corrientes. Allí el espacio público sería utilizado como escenario de protestas y reclamos, provocando consecuencias inmediatas en el ámbito político debido a la agudización de la crisis económica.

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos analizado las relaciones políticas entre gobernantes y gobernados explorando las movilizaciones populares y el contexto en el cual se desarrollaron; la participación en esas instancias significaba el ejercicio de los derechos civiles y políticos. La presente investigación realiza un aporte historiográfico orientado a la preservación de la memoria colectiva, centrando el análisis en las dinámicas de acción colectiva y resistencia popular frente al incumplimiento de las obligaciones salariales. En este sentido, se busca documentar la capacidad de movilización conjunta del pueblo correntino ante la vulneración de sus derechos laborales básicos.

Desde una perspectiva académica, el estudio pretende enriquecer el acervo histórico de la provincia de Corrientes, ofreciendo una narrativa que se somete a la validación de sus propios actores sociales. La coexistencia cronológica con los protagonistas directos del hecho permite que el contenido aquí expuesto sea susceptible de rectificación o ratificación, otorgando al trabajo un valor de fuente primaria y testimonial de alta fidelidad.

Finalmente, en el ámbito de la formación docente, este análisis constituye un recurso pedagógico estratégico para el profesorado de Historia. Al abordar un acontecimiento de relativa proximidad temporal y espacial, se facilita una instancia crítica para examinar fenómenos locales de trascendencia sociopolítica, promoviendo una vinculación directa entre la teoría histórica y el contexto regional inmediato.

Bibliografía

- Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- Arendt, H. (1958). La condición humana. University of Chicago Press.
- Amorós, C. (1994). Feminismo, igualdad y diferencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Auyero, J. (2002a). La protesta: Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática. Libros del Rojas.
- Auyero, J. (2002b). La geografía de la protesta. Libros del Rojas.
- Behrend, J. (s. f.). Crisis y protesta social en la Argentina de los noventa: El caso Corrientes. Textos, 3(5). (Falta el año de publicación).
- Benetti, O. A. (2003). Aguante: La epopeya inconclusa del pueblo correntino. De junio a septiembre de 1999. El año cero. Moglia Ediciones.
- Bobbio, N. (2000). Estado, gobierno y sociedad. Fondo de Cultura Económica.
- Cantón, D., et al. (1990). Argentina, la democracia constitucional y su crisis. Paidós.
- Casal, G. (2005). La plaza como espacio público, hacedora de nuestra identidad colectiva. Annales, (7), 61-65.
- Del Valle, E. G. (s. f.). Corrientes y sus gobernantes (1588-2000). (Debe verificarse el año y el título completo).
- Di Tella, T. S. (1997). Historia de los partidos políticos de América Latina: Siglo XX. Fondo de Cultura Económica.
- Donnelly, J. (1994). Derechos humanos universales: Teoría y práctica. Gernika.
- Easton, D. (1995). Esquema para el análisis político. Amorrortu.

- Egger, T., & Brass. (2007). *Historia argentina: Una mirada crítica*. Paidós. (Debe verificarse el nombre completo del segundo autor).
- Fernández López, M. (1998). *Historia del pensamiento económico*. A-Z.
- Ferrer, A. (1990). *La economía argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Foio, M. del S. (2000). *Indicadores sociales de Corrientes* [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Germani, G. (1971). *Política y sociedad en una época de transición: De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Paidós.
- Guber, R. (2000). *La dimensión cultural de la crisis en Corrientes* [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Halperin Donghi, T. (1991). *Argentina: La democracia de masas*. Paidós.
- Harvey, R. (2004). Gobernadores constitucionales de Corrientes que no concluyeron su mandato. *Annales*, (6), 213–251.
- Hobbes, T. (1993). *El ciudadano*. Debate/CSIC.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Las estructuras elementales del parentesco*. Planeta.
- Lynch, J., et al. (2002). *Historia de la Argentina*. Crítica.
- Luna, F. (Dir.). (1967–2003). *Todo es Historia* (Colección).
- Machuca, R. A. (2005). *El discurso del datismo como producto de un cambio de legitimidad en Corrientes* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Nordeste.
- Mansilla, C. (1983). *Los partidos provinciales*. Centro Editor de América Latina.
- Muñoz Alonso, A., & Rospir, J. S. (1999). *Democracia mediática y campañas electorales*. Ariel.
- Panettieri, J., & Minellono, M. (2002). *Argentina: Propósitos y frustraciones de un país periférico*. Al Margen.
- Pigna, F. (2000). *La Argentina contemporánea*. A-Z.
- Portantiero, J. C. (1997). *La esfera pública y la política ante un cambio de época*. Estudios Sociales, 7.
- Pérez, C. R. (2003). *Ceremonias de muerte y libertad: Una visión criminológica de los hechos ocurridos en el Puente General Belgrano en diciembre de 1999*. Moglia Ediciones.
- Persello, A., et al. (2008). *Historia de las elecciones argentinas*. Sudamericana.
- Privitellio, L., & Bertoni, L. (2009). *Conflictos en democracia*. Paidós.
- Romero, J. L. (1987). *Las ideas políticas en Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, H. (1998). *La política en las calles: Entre el voto y la movilización*. Buenos Aires, 1862–1880. Sudamericana.
- Sábato, H. (1999). *Perspectivas históricas de América Latina*. Siglo XXI.
- Sánchez Negrete, A. (2001). *Espacio público urbano: La Plaza Mayo o 25 de Mayo en Corrientes*. *Annales*, (3), 261–270.
- Torres Falcón, M. (1976). *Violencia social y violencia de género*. Siglo XXI/UNAM.
- Universidad Nacional del Nordeste. (2000). *Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes: La trama histórica*.
- Weber, M. (1987). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zimmerman, H. (2005a). *Corrientes post 90: Debilidad institucional y fragmentación política*. En 5.º Congreso de Historia de Corrientes. Moglia Ediciones.
- Zimmerman, H. (2005b). *Transición democrática y nuevas formas de hacer política*. Moglia Ediciones.



TEKOMBO'E

Revista Académica del ISFD José Manuel Estrada.

Un espacio de producción, reflexión e intercambio
para fortalecer la formación docente y la
construcción colectiva del conocimiento.



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE
JOSÉ MANUEL ESTRADA

Edición N.º 1 · Volumen n.º 1 · 2026

 Corrientes, Argentina