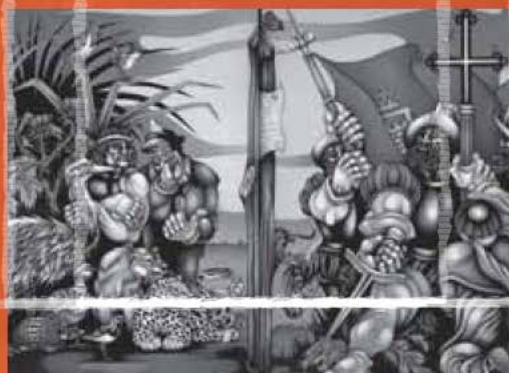


# Efemérides

Una oportunidad para pensar la vida en común

**NICOLÁS ARATA**

Investigación y elaboración de recursos didácticos:  
Gabriela Carnevale



# Efemérides

Una oportunidad para pensar la vida en común



**Proyecto y dirección editorial:** Raúl A. González  
**Subdirectora editorial:** Cecilia González  
**Coordinadora editorial:** Catalina Sosa  
**Directora de la colección:** Mirta Goldberg



**Edición**  
Sebastián Darraidou

**Autoría**  
Nicolás Arata

**Investigación y elaboración  
de recursos didácticos**  
Gabriela Carnevale

**Corrección**  
Laura Pégola

**Maquetación, diseño y tratamiento de  
imágenes**  
velū | diseño

**Preimpresión**  
Liana Agrasar

**Secretaría editorial y producción industrial**  
Lidia Chico

**Fotografía**  
Archivo Estación Mandioca, Museo del Bicentenario, Fundación Anahí, Miguel Rep, Cecilia Gallardo, Museo Histórico Nacional, Matías Farías

Arata, Nicolás

Elemérides, una oportunidad para pensar la vida en común / Nicolás Arata y María Gabriela Carnevale ; dirigido por Mirta Goldberg. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estación Mandioca, 2014. 128 p. ; 22x15 cm. - (Caminos de tiza)

ISBN 978-987-3709-05-0

1. Formación Docente. I. Carnevale, María Gabriela II. Mirta Goldberg, dir. III. Título CDD 371.1

© Estación Mandioca de ediciones s.a  
José Bonifacio 2524 (C1406GYD)  
Buenos Aires - Argentina  
Tel./Fax: (+54) 11 46379001

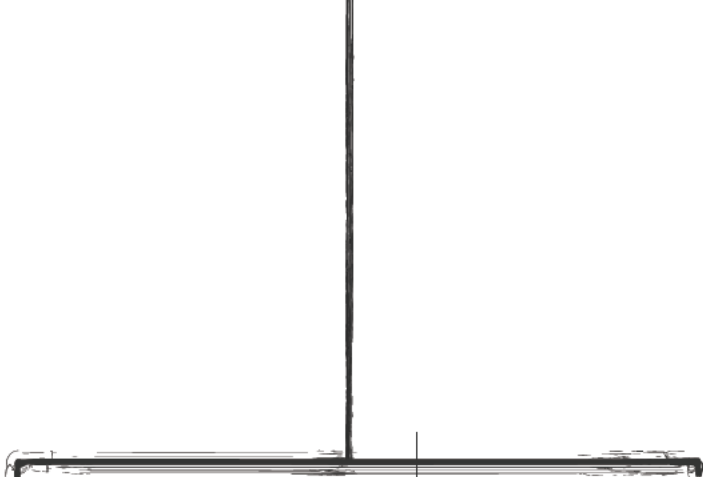
ISBN: 978-987-3709-05-0

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723.

Impreso en Argentina. Printed in Argentina.

Primera edición: mayo de 2014.

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente por ningún medio, tratamiento o procedimiento, ya sea mediante reprografía, fotocopia, microfilmación o mimeografía, o cualquier otro sistema mecánico, electrónico, fotoquímico, magnético, informático o electroóptico. Cualquier reproducción no autorizada por los editores viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.



# Efemérides

Una oportunidad para pensar la vida en común

**NICOLÁS ARATA**

**Investigación y elaboración de recursos didácticos:**

**Gabriela Carnevale**



*Caminos de tiza*





## Índice

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| <b>Presentación</b> .....                       | 13 |
| <br>8 de Marzo                                  |    |
| MUJERES. ....                                   | 17 |
| <br>24 de Marzo                                 |    |
| MEMORIA, CON VERDAD Y JUSTICIA. ....            | 25 |
| <br>2 de Abril                                  |    |
| TRAS UN MANTO DE CONSIGNAS .....                | 33 |
| <br>1º de Mayo                                  |    |
| LOS TRABAJOS Y LOS DÍAS. ....                   | 41 |
| <br>25 de Mayo                                  |    |
| EL TALLER DE LA NACIONALIDAD. ....              | 49 |
| <br>5 de Junio                                  |    |
| SUMAK KAWSAY. ....                              | 57 |
| <br>15 de Junio                                 |    |
| TODOS LOS LIBROS, EL LIBRO. ....                | 65 |
| <br>20 de Junio                                 |    |
| PREGUNTAS DE UN ALUMNO LECTOR. ....             | 73 |
| <br>9 de Julio                                  |    |
| NOS: LA INDEPENDENCIA .....                     | 79 |
| <br>7 de Agosto                                 |    |
| EDUCACIÓN Y RELIGIÓN: IMAGINAR UN DIÁLOGO ..... | 85 |
| <br>17 de Agosto                                |    |
| UN EJÉRCITO DE IDEAS. ....                      | 91 |



|                                        |            |
|----------------------------------------|------------|
| 11 de Septiembre                       |            |
| SOMBRA TERRIBLE DE SARMIENTO . . . . . | 97         |
| 12 de Octubre                          |            |
| NUESTRA AMÉRICA . . . . .              | 105        |
| 20 de Noviembre                        |            |
| LAS VUELTAS DE LA SOBERANÍA . . . . .  | 113        |
| <b>Bibliografía empleada . . . . .</b> | <b>121</b> |





## Agradecimientos

*La generación de conocimientos sobre nuestras realidades educativas no son el resultado de una empresa solitaria, sino el producto del esfuerzo y el trabajo colectivo. Cada saber se elabora y construye a partir de ideas y experiencias previas, con la intención de promover un nuevo enfoque o de renovar las estrategias que utilizamos en el aula o fuera de ella; para preguntarse por qué las prácticas escolares son como son, o para incidir en la elaboración de propuestas alternativas.*

*Las páginas de este libro quieren contribuir con algunas ideas al trabajo que día a día tiene lugar en las escuelas. En el transcurso de su escritura, quisimos compartir nuestros enfoques y propuestas con un grupo de maestros y maestras que ejercen con entusiasmo y compromiso el oficio docente en diferentes regiones del país. Los intercambios nos permitieron pulir ideas, mejorar argumentos y enmendar errores.*

*De un modo particular, queremos extender nuestro agradecimiento a Mariela Canessa, Antonella Chirico, Paula Funk y María Laura Ayala por leer y comentar versiones preliminares del libro que les presentamos.*







## En este camino...

### **Directora de la colección**

#### **MIRTA GOLDBERG**

Es licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA y especialista en Formación de Lectores. Desde 1973 a 1994 trabajó como libretista de programas de televisión. En 2006, dirigió la colección *Otro cantar, canciones de Hugo Midón* (Buenos Aires: Cántaro, 2006). Durante el 2007, formó parte del Departamento Infantil de Canal 7. Es autora de numerosos textos escolares para Primer Ciclo y de textos literarios, informativos y periodísticos para niños. Fue asesora de Unicef en el proyecto Bibliotecas de aula. Se desempeña como columnista en temas de educación en diferentes medios radiales y de televisión, como el noticiero *Visión 7*, de la TV Pública. Es creadora y conductora de *Caminos de Tiza*, en el mismo canal, programa que recibió el premio de The New York's Festival, el Premio Santa Clara de Asís y el Premio Pregonero.

### **Autor del libro**

#### **NICOLÁS ARATA**

Doctor en Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Candidato a Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV). Se formó en el equipo APPEAL-Argentina, bajo la dirección de Adriana Puiggrós. Es docente de la UBA, la UNPE y la UNRN. Autor de libros, artículos y capítulos sobre historia de la educación argentina y latinoamericana. Entre sus últimas publicaciones se encuentran *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones* (NOVEDUC, en colaboración con Marcelo Mariño y Julio Barcos), *Cómo educa el Estado a su hijo* (UNPE editorial). Actualmente se encuentra trabajando en una compilación sobre Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (siglos XIX y XX).

### **Investigadora y elaboradora de recursos didácticos**

#### **GABRIELA CARNEVALE**

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA), diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), también cursa estudios de maestría (FLACSO). Es autora de materiales escolares



destinados a alumnos y maestros. Se desempeña como profesora en escuelas secundarias, institutos de formación docente y en la Universidad de Buenos Aires. Integra el Equipo Técnico Regional del CIIE - DGCyE.



## Presentación

El libro que tienen en sus manos parte de una premisa: la evocación de una efeméride escolar ofrece una excelente oportunidad para volver a pensar los problemas de la **vida en común**. Tal afirmación bien vale una aclaración: si se considera que la conmemoración de las fechas patrias representa un acto vacío y rutinario, este libro no guarda ningún valor; si, por el contrario, se alcanza a entrever en aquellas evocaciones una oportunidad para la reflexión y el debate de la cultura heredada a la luz de las circunstancias presentes, se podrá encontrar alguna utilidad a estas páginas.

Para la elaboración de las reflexiones y las propuestas que forman parte de este libro, hemos optado por trabajar con una **noción ampliada** de efemérides escolares. En la medida en que nos fue posible, procuramos **intercalar** entre los acontecimientos que integran la memoria estatal, un conjunto de hechos sobre los que nuestra sociedad insiste en recordar. Con sus matices —que en algunos casos presentan diferencias enormes (¿es lo mismo evocar las acciones de los “próceres” que volver a pensar las marcas que dejó en la vida colectiva un atentado?)—, unas y otras fechas representan acontecimientos que se inscriben en un horizonte de problemas **comunes** sobre los cuales la escuela tiene algo para decir. Dicho esto, también queremos subrayar que no todos recordamos lo mismo, ni lo recordamos de la misma manera. Si a algo se asemeja la tarea colectiva de recordar, es a un campo de batalla donde las memorias —el conjunto de sus archivos escritos y orales— combaten entre sí.

Héctor Schmucler, haciendo referencia a los legados que nos acomunan, sugiere que, antes de formular “una crítica impiadosa de nuestras palabras, de esas que se han hecho naturaleza en nuestra vida cotidiana [...] debemos reconocer las palabras que hemos heredado”, porque “criticar el pasado no significa borrarlo”. En sintonía con esta idea, en estas páginas queremos presentar algunos argumentos que inviten a considerar la oportunidad que nos ofrecen las efemérides escolares para volver la mirada hacia los hechos del pasado y rediscutir, a la luz de sus posibles interpretaciones, los fundamentos democráticos sobre los que se asienta la vida comunitaria.

\*\*\*

Recordar, interpretar, problematizar, imaginar podrían ser los verbos que hilvanan una secuencia didáctica interesada en tratar los hechos del pasado agitada por un espíritu crítico. La conmemoración de las fechas patrias está

asociada a ritos evocativos que suelen ser motivo de un trabajo previo al que tiene lugar en el salón de clases y este, a su vez, de una elaboración por parte del docente. Preparar una clase: si en un lugar encaja este libro, es precisamente allí.

Elaborar una clase puede interpretarse como un **acto ritual**. En solitario o acompañados, escogemos un lugar; puede ser uno cuya **materialidad** fue concedida para ello (el silencio amistoso y hospitalario de una biblioteca) o tal vez uno que se ajuste al tiempo con que contamos y con los recursos que tenemos a mano (convirtiendo la mesa del living en improvisado escritorio); mientras circula el mate o nos hace compañía una buena taza de café, desplegamos los materiales sobre la mesa o los observamos en el monitor. En ocasiones, comenzamos por situar el tema dentro de la planificación, estableciendo relaciones entre las unidades, revisando los objetivos fijados o esbozando nuevos interrogantes. También podemos iniciar nuestra tarea preguntándonos las razones por las cuáles hay que enseñar determinados contenidos y no otros. Esta reflexión parte de reconocer que el currículum es la región de un continente mucho más amplio —la cultura— cuyos límites deben ser revisados o puestos en cuestión permanentemente. Otras veces, iniciamos nuestro trabajo evocando una actividad sobre el tema que nos ubica de un modo distinto frente a la tarea. En este caso, nos interesa la propuesta de trabajo en su **singularidad**: ¿qué hacía de la clase evocada, una **buena clase**?

La tarea que implica preparar una clase también puede ser experimentada como un **momento privilegiado de estudio**. Se trata de un **tiempo** en el que nuestros conocimientos, las inquietudes que nos despierta el tema, lo que ya sabemos y lo que aprendemos durante su desarrollo, la tensión entre lo que la planificación prescribe enseñar y lo que nos interesa transmitir, convergen y requieren ser resueltos. En este sentido, preparar una clase no solo exige imaginar un recorrido didáctico; también requiere ser capaces de sintetizar ideas y adecuarlas a las posibilidades del salón de clases; imaginar cómo la propuesta de enseñanza puede encender el interés de nuestros alumnos y alumnas, o bien agitar la curiosidad para explorar núcleos temáticos nuevos (en particular, aquellos que se desprenden de las experiencias vividas por niños, niñas y jóvenes y que hacen de la educación —como señalaba John Dewey— “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”).

Finalmente, la organización de una clase está estrechamente vinculada a nuestra **capacidad de experimentar**. Es decir, de **desordenar** el archivo cultural recibido y dejar en suspenso las herencias, de hacer que las palabras heredadas —como sugería Jacques Derrida— “vayan a parar a otro sitio, que respiren de otra manera”. Se trata de asumir este desafío como condición para proponer y ensayar caminos nuevos relacionados con la enseñanza y, más aún, de estructurar esos cambios en el tiempo. De ahí que preparar una clase pueda ser comprendido también como una práctica en la que se sitúa el surgimiento de la teoría.

Si, como plantea Hassoun, una **buena escena de transmisión** “ofrece a quien la recibe un espacio de libertad”, **un buen libro es habitable** cuando brinda un lugar para que el lector se constituya o, como señalan Sztulwark y Lewkowicz, cuando ofrece “flancos para que las lecturas lo modifiquen”. Este libro procura ser maleable y sus autores sentirán que alcanzó su objetivo, si logra que sus ocasionales lectores se interesen por ampliar el radio de su curiosidad; si despierta el deseo de visitar aquel texto olvidado con una pregunta nueva; si suma un nuevo punto de vista o si motiva a salir al encuentro de otras ideas y libros.

\*\*\*

Algunas palabras sobre la estructura de este libro. Cada capítulo está precedido por una breve reflexión, a modo de ensayo, en el que se persigue como propósito principal glosar un tema, transmitir una inquietud, instalar una pregunta, comenzar a delinear un problema. ¿Por qué *ensayo*? Porque a través de las palabras intentamos expresar nuestro propio estar en el mundo, con el espacio y el tiempo en que interpretamos o leemos el mundo por la mediación de la escritura; ese intento consiste en pensar algo nuevo, probar, aventurarse en un tipo de texto en el que —como observó Enrique Vila Matas— “quepan las dudas, los comentarios, las experiencias, e incluso las anécdotas”. A alguien, tal vez, la palabra ensayo les pueda sonar algo pretenciosa. Les proponemos entonces reemplazarla y tomar estos materiales como **apuntes de clase** que quieren oficiar como un disparador para el diálogo.

Estos textos breves, a su vez, están precedidos por una imagen. Entre los motivos que están detrás de esta opción queremos subrayar dos. La primera responde al interés que impulsa a quienes trabajamos con imágenes a dar con aquella foto o retrato **irrepetible**, capaz de develar —como señalaba Monsiváis— “el sentido de una realidad nacional” (donde por *sentido* debe entenderse no tanto la cualidad de la escena retratada, sino la capacidad del sujeto de **significar** esa imagen como una imagen nacional). La segunda remite a una de las pocas **certezas didácticas** que sostendremos en este libro: no pensamos lo mismo con imágenes que sin ellas. Con esto no estamos sosteniendo que la palabra es **menos** que la imagen: muchas cosas se pueden lograr por escrito y están vedadas a la contundencia de la imagen. Lo que queremos expresar es que algunas imágenes despiertan un interés sustancialmente distinto al que puede sugerir el texto; pone a trabajar un **tipo de receptividad** que la palabra escrita no suele encender. ¿Qué utilidad tienen las imágenes propuestas? Quisiéramos que pudieran contrastarlas con otras que conozcan, que las observen en detalle y las interroguen, que se pregunten qué información ofrecen sobre el tema que están trabajando, que las tengan presentes al momento de preparar una clase o que las incluyan como parte de una actividad.

En cada efeméride encontrarán además una propuesta para pensar el trabajo en el aula. No se trata de una actividad-receta cuyos pasos e ingredientes ya están **cocinados**, sino de propuestas y sugerencias respecto a cómo encararíamos nosotros el trabajo sobre un tema en particular. ¿Por qué de este modo? Porque, como docentes, estamos convencidos de que el momento en que nos disponemos a preparar una clase, es un tiempo privilegiado para desplegar nuestro oficio, escogiendo ideas, imaginando nuevos caminos y resolviendo –desde nuestra propia singularidad– las formas en que los/as alumnos/as se encontrarán con los saberes.

Finalmente, en estas páginas les acercamos una gran cantidad de propuestas de lectura, de materiales de trabajo impresos y digitales, de películas y documentales, de revistas y otros documentos que contribuyen a profundizar los temas y a organizar nuevos recorridos.

Nicolás Arata y Gabriela Carnevale

---

8 de Marzo

# MUJERES



Cecilia Grierson (circa 1900).



**P**OR EL IMPACTO QUE TUVO sobre la redefinición de los fundamentos democráticos de nuestra sociedad, las luchas por la emancipación femenina fue uno de los procesos más relevantes del siglo xx. Afirmarlo, sin hacer referencia a las diferentes formas de discriminación que sufrieron las mujeres a lo largo de este proceso, equivaldría a no haber dicho nada. Concluir que los combates por la igualdad entre hombres y mujeres han tocado su punto final, significaría desconocer las múltiples formas a través de las cuales se ejerce, en la actualidad, la violencia de género, desde las expresiones subrepticias (descalificación, cosificación, exhibicionismo obsceno) hasta las lacerantes (discriminación laboral, trata de personas, violencia doméstica, que en ocasiones deriva en el femicidio).

Las luchas por la emancipación de las mujeres cuentan con fechas y protagonistas (algunas de ellas, sobresalientes; muchas otras, mujeres innominadas cuya historia todavía está por contarse) a los que es preciso regresar, si queremos comprender la actualidad de sus demandas históricas o repasar las conquistas sobre las que es preciso ejercer una vigilancia para garantizar su cumplimiento efectivo. Durante la primera mitad del siglo xx, las mujeres lograron el reconocimiento, a fuerza de valentía, inteligencia, compromiso y perseverancia, de los derechos civiles y políticos que la sociedad patriarcal les habían escamoteado durante siglos. Una historia de esas conquistas debe tener en cuenta algunos antecedentes significativos: a lo largo del siglo xix, no pocas mujeres desafiaron los límites del modelo cultural patriarcal y comenzaron a explorar el mundo de las letras (Rosa Guerra, Juana Manso, Eduarda Mansilla, Juana Manuela Gorriti) o se iniciaron, durante la primera mitad del siglo xx, en el ámbito de la política partidaria y de la militancia social (Alicia Moreau, Julieta Lanteri, Carolina Muzilli, Eva Duarte).

Gracias a su participación en esos espacios, las mujeres no solo aportaron con sus ideas y acciones a la causa de la liberación política y cultural femenina; también contribuyeron con su genio a enriquecer y profundizar los debates políticos, abrieron nuevos caminos en la exploración estética en el campo de la literatura y el arte, propusieron nuevas claves de lectura de la realidad social y fundaron —consiguientemente— una nueva dicción sobre las cosas, fomentando otro tipo de sensibilidad allí donde la mirada masculina expresaba su singular miopía. Para comprender los lugares y las acciones que desarrollaron las mujeres en el

pasado, podemos comenzar por acercarnos a las biografías de estas mujeres, teniendo en claro que sus vidas representan —como sostiene Sergio Pitol— “intensos puntos luminosos en la espesura de un tejido oscuro”.

A pesar de alcanzar valiosos reconocimientos durante las primeras décadas del siglo xx, la discriminación de género siguió operando con porfiada perseverancia en todos los ámbitos y niveles de la sociedad civil. La biografía de Cecilia Grierson —cuya figura ilustra esta efeméride— da cuenta de ello. Cecilia se graduó en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y fue la primera médica en la historia del país. Sus contribuciones al desarrollo de la ciencia resultaron fundamentales: fundó la primera Escuela de Enfermería y la Sociedad de Primeros Auxilios; realizó aportes significativos para el estudio de la kinesiología y de la puericultura; también creó la Asociación Obstétrica Nacional. En esta especialidad, se presentó a un concurso para desempeñarse como profesora de la cátedra de obstetricia, pero el jurado rechazó su postulación. ¿Por falta de méritos? No. El cargo quedó desierto porque era una mujer quien se postulaba.

Durante la década del 60, se produjo un nuevo quiebre cultural que volvió a sacudir con fuerza las ideas y los prejuicios en torno a los lugares y perfiles históricamente asignados a las mujeres en la sociedad occidental. Había llegado el momento de reclamar la igualdad de géneros en el ámbito de la sexualidad, denunciando el contrato sexual desigual que ubicaba a la mujer en una relación de inferioridad respecto al hombre. Como señalan Wainerman, Di Virgilio y Chami, la crítica apuntó a la presencia de una “doble moral sexual para mujeres y hombres: virginidad hasta el matrimonio para las mujeres y libertad sexual extramarital para los varones como demostración de virilidad”. La píldora anti-conceptiva, el aborto y la anticoncepción fueron reivindicados como derechos. Estos avances hicieron chirriar los preceptos de la moral sexual más constreñida. La escisión entre sexualidad y reproductividad, es decir, la redefinición de la vida sexual como un asunto que no está exclusivamente ligado a la reproducción de la especie, sino que concierne al campo del desarrollo individual, al cuidado del propio cuerpo y al ejercicio de la libertad, dio por tierra con una tradición que estigmatizaba toda práctica que tuviera lugar fuera del matrimonio heterosexual, monogámico y vinculado a la reproducción.

Los estudios de género contribuyeron decisivamente a desnaturalizar el “lugar” que la cultura patriarcal les asignó a las mujeres en la sociedad. Estos estudios pusieron de relieve que las relaciones entre los sexos no son el producto de una cualidad biológica, sino el resultado de una organización social en la que se expresan las distintas variantes de las relaciones de poder. No existe un modo de ser hombre o una forma de ser mujer determinada por la biología, sino que estos se construyen en las relaciones que se establecen entre ambos; o, como sostienen

Felitti y Queirolo, “la sexualidad, lejos de ser la manifestación de un instinto natural y un destino biológico, es una construcción social”. Por lo tanto, las desigualdades persistentes que marcan las relaciones entre hombres y mujeres no son un dato de la naturaleza, sino el resultado de un proceso social que puede ser fechado históricamente y, por lo tanto, transformado.

La escuela es un espacio de socialización fundamental en el que se diseminan las ideologías y se construyen imaginarios sociales. Generaciones enteras de argentinos y argentinas fueron introducidas en la enseñanza de la lectura –y en las relaciones de género– a través de expresiones como “mi mamá amasa la masa”. Mientras papá trabajaba, las niñas cosían y los niños practicaban deportes. En los libros de texto escolares –señala Graciela Morgade– “hay una casi total ausencia de figuras de mujeres en puestos de conducción en el trabajo, en la política, en el gremialismo o en el ámbito científico [...] mientras que cuando aparecen profesiones universitarias estas son ejercidas casi en todos los casos por varones”.

Una certeza. A lo largo de la historia, las acciones colectivas lideradas por mujeres han contribuido a la democratización de las instituciones sociales. Pensar las claves de la vida en común, desde la escuela, requiere asumir como punto de partida el reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (en el plano normativo), pero sin desatender las innumerables formas en que, cotidianamente, esos derechos son vulnerados por una sociedad que persiste en su machismo. Hoy, cuando en la opinión de muchos hombres las mujeres deberían seguir acantonadas en las tareas de la reproducción, resulta imprescindible que la escuela insista en transmitir a los/as alumnos/as el pleno derecho que tienen las mujeres, en igualdad de condiciones, a su realización personal, profesional y colectiva; realización que redunde –sin lugar a dudas– en beneficio de la vida social. De ahí que la escuela debe asumir, como función, la generación de conocimientos sobre las condiciones históricas que atravesaron las mujeres, advirtiendo sobre los lugares comunes en los cuales suelen ser encasilladas por un discurso sexista, rescatando del presente y del pasado los aportes fundamentales que las mujeres realizaron a la vida comunitaria.

## ■ Propuestas para pensar el trabajo en el aula ■

Desde un tiempo a esta parte, los roles tradicionalmente asignados a las mujeres fueron colocados en el centro de una fuerte revisión por parte de las ciencias sociales. En sintonía con ese proceso, el propósito de este ejercicio

consiste, por un lado, en que los/as alumnos/as conozcan las contribuciones que las mujeres han realizado, desde distintos ámbitos y disciplinas, a la transformación de la vida en común de nuestro país; por el otro, que indaguen los prejuicios

que intervienen en las relaciones entre hombres y mujeres, con el propósito de darles visibilidad y de problematizar los estereotipos que se construyen en torno a los roles de género. La ley 26.150 que fue creada por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral es un valioso instrumento de referencia para enfocar este trabajo. En la página del Ministerio de Educación ([www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)) pueden encontrar el documento junto con los lineamientos curriculares para los diferentes niveles del sistema educativo. También puede resultar pertinente consultar el enfoque sobre la construcción del otro que propondremos en la efeméride del 12 de octubre.

En un primer momento, se les propone a los/as alumnos/as que escriban en dos papeles separados, el nombre de una mujer y el nombre de un hombre que consideren importantes, junto con una palabra que los caracterice. Luego se divide el pizarrón en cuatro sectores y se escriben los nombres de los hombres y mujeres en la parte superior y en la inferior las palabras que los acompañaban. El propósito del ejercicio consiste en visibilizar los atributos que les fueron asignados a unos y otros. Una posibilidad es preguntarles a los/as alumnos/as si una característica “x” (por ejemplo, un hombre al que se definió como “valiente”) puede atribuírsele a una mujer. La intención de esta actividad consiste en poner en tensión un imaginario social que distribuye entre hombres y mujeres determinadas cualidades y perfiles sociales. El ejercicio puede profundizarse a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las cualidades que predominan en hombres y mujeres? Hacer un breve recuento y ordenarlas en función de la cantidad de veces que fueron mencionadas. ¿Qué nos están diciendo sobre las formas en que nuestra sociedad caracteriza el perfil de mujeres y varones?

- Antes de comenzar el ejercicio, ¿imaginaban que serían esas cualidades y no otras las que sobresaldrían? ¿A qué razones se lo pueden atribuir?

Históricamente, el lugar y el desempeño de las mujeres en las sociedades ha sido fuertemente invisibilizado. En las últimas décadas, sin embargo, los estudios históricos y las ciencias sociales han contribuido al análisis del papel de las mujeres, proporcionando —como advierte Dora Barrancos— “motivos para repensar el pasado a la luz de la condición de varones y mujeres, condición que no es apenas diferente sino esencialmente desigual”. El trabajo en clase puede continuar retomando la pregunta por el lugar de la mujer en diferentes momentos históricos en nuestro país. Les sugerimos que escojan mujeres cuyas biografías se desarrollaron en diversos ámbitos. Nosotros proponemos solo algunos:

- El lugar de las mujeres en la vida política y sus formas de participación en las luchas sociales.
- Las mujeres en el mundo del trabajo y sus contribuciones a la dignificación de los derechos de los trabajadores.
- Las mujeres en el ámbito de las letras, el teatro, las artes plásticas o mediante otros lenguajes artísticos.
- Las mujeres y su desempeño en áreas deportivas y recreativas.
- Las mujeres y su desempeño en el ámbito de las ciencias, la salud y las humanidades.
- Las mujeres y su desenvolvimiento en los ámbitos culturales y los medios de comunicación.

Esta actividad consiste en que seleccionen entre estos u otros ejes y trabajen junto a los/as alumnos/as en la elaboración de pequeñas biografías. Para ello, primero tendrán que identificar

a las mujeres que se hayan desempeñado en alguno de los ejes escogidos para luego reconstruir algunos aspectos de su vida. Pueden consultar la biblioteca de la escuela y averiguar si cuenta con bibliografía sobre historias de vida de mujeres. En cuanto al propósito de la actividad, es importante que los/as alumnos/as reconozcan los obstáculos y desafíos que cada una de estas mujeres debió enfrentar tanto como los aportes que dejaron como parte de su legado a la vida en común.

Les sugerimos algunos nombres de mujeres sobre las que se puede realizar esta actividad: Juana Azurduy, Camila O'Gorman, Cecilia Grierson, Victoria Ocampo, Raquel Camaña, Juana Manso, Rosa Guerra, Alicia Moreau, Marina Vilte, Julieta Lanteri, Herminia Brumana, Niní Marshall, Eva Perón, Tomasa Cupayolo, Carolina Muzzilli, Alfonsina Storni, Ana Belén Elgoyhen, Mercedes Sosa, Gabriela Sabatini, María Elena Walsh, Eva Giberti, Estela Carlotto, Susana Trimarco, Elsa Bornemann, Chicha Mariani.

Una posibilidad para organizar la presentación de las biografías consiste en elaborar un portfolio por cada una de las historias de vida trabajadas, en el que se presente de manera sintética la actuación de cada una de ellas. Cada presentación podría incluir los siguientes aspectos:

- Fotografía o retrato.
- Nombre, fecha y lugar de nacimiento, familia, fecha de fallecimiento.

- Estudios, profesión, área donde se desarrolló.
- Ideas, episodios y acciones más relevantes; sus aportes a la sociedad.
- Una frase que sintetice la contribución a la vida en común.

El eje del portfolio debe recoger y presentar los vínculos entre la vida de las mujeres y el momento histórico en el que vivieron, haciendo hincapié en las tensiones de época y señalando las reivindicaciones por las cuales lucharon o las contribuciones que realizaron al desarrollo de la vida comunitaria. Otra posibilidad es organizar, con todos los materiales reunidos, una muestra en algún lugar de la escuela que invite a debatir el lugar de la mujer a lo largo de la historia y en la actualidad.

Una forma de darle un cierre a la actividad consiste en retomar las cualidades inaugurales que fueron escritas para esos hombre y mujeres, y plantear un debate con los/as alumnos/as, preguntándoles qué agregarían/modificarían en ese cuadro inicial y por qué. Estas reflexiones pueden integrarse y compartirse en el marco de la presentación de los portfolios.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

La página del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (<http://iiege.institutos.filo.uba.ar/>) cuenta con un valioso archivo de imágenes, producciones científicas y links a diversos sitios dedicados a los estudios de género. En función de la actividad propuesta,

recomendamos visitar la entrada *Archivos, Palabras e Imágenes de Mujeres*; en “Exposiciones” encontrarán una excelente galería de biografías sobre mujeres argentinas que se destacaron a lo largo de la historia. Entre los materiales que pueden resultar útiles para encuadrar el debate sobre el lugar de la mujer en la sociedad se encuentra el documento *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, sancionado por la ONU en 1979, en el que se establecieron los fundamentos legales dentro de los que se encuadran los derechos de las mujeres. La página del INADI –Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo– (<http://inadi.gob.ar>) cuenta con una sección dedicada a la violencia de género en el que pueden encontrar informes y estadísticas oficiales sobre estos temas.

El libro *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos* (Barrancos, 2007) reconstruye cómo fueron las luchas y los conflictos a partir de los cuales fueron cambiando las posiciones que desempeñaron las mujeres en la historia de nuestra sociedad, desde las primeras comunidades indígenas hasta el presente. *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política* (Daniel James, 2004) reconstruye –a partir de entrevistas– la vida de una trabajadora de la industria de la carne cuyo protagonismo fue clave en la formación del Partido Laborista de la ciudad de Berisso. En *Aprender a ser varón. Aprender a ser mujer* (Morgade, 2001) se recorren algunos de los principales tópicos de las relaciones de género y se plantea cómo estos reproducen, en el ámbito educativo, situaciones de desigualdad. Finalmente, en *¿Tienen derechos las mujeres? Política y ciudadanía en la Argentina del siglo xx* (Lobato, 2008) se repasan algunos de los momentos y de las referentes más importantes en el proceso de conquista de los derechos políticos de nuestro país entre finales del siglo xix y la primera mitad del siglo xx.

Entre las películas, les sugerimos el film de animación *Persépolis* (Marjane Satrapi y Vincent Paronnaud, 2007). Se trata de un relato autobiográfico en el que la directora narra las inquietudes religiosas y sociales de una niña musulmana y las persecuciones y trabas que encuentra en el marco de un régimen integrista.





---

24 de Marzo

# MEMORIA, CON VERDAD Y JUSTICIA



Clara Anahí Mariani, nieta de Ma. Isabel "Chicha" Chorobik de Mariani (1976).

La dictadura cívico-militar que asoló al país entre marzo de 1976 y diciembre de 1983 dejó marcas profundas en nuestra identidad individual y colectiva, en los modos de pensarnos como sociedad y en las formas en que nos vinculamos con nuestra historia reciente o imaginamos el futuro. La represión y la tortura sistemática en centros clandestinos de detención, el exilio y la censura, la figura del desaparecido y la expropiación de niños a los que se les negó su identidad, el desmantelamiento del sector productivo, la connivencia entre militares y sectores civiles, eclesiales y económicos, y la guerra de Malvinas son algunos de los acontecimientos que formaron parte del período más atroz y violento que vivió la Argentina durante el siglo xx.

“La primera de todas las exigencias de la educación es que Auschwitz no se repita”, sentenció Theodor Adorno en 1966. La vehemencia con que expresó esta afirmación contrastaba con la escasa relevancia que la pedagogía –según sus propias palabras– le había adjudicado hasta entonces a la enseñanza del Holocausto. En nuestro país existe –desde algunos años atrás– una intención firme de asumir y pensar la enseñanza de las tragedias en la historia. Para que la vida en común sea posible, la tarea que deben asumir la sociedad y sus instituciones consiste en articular el trabajo de la memoria con la búsqueda de la verdad y el ejercicio pleno de la justicia.

Enseñar es ayudar al otro a incorporarse a una tradición, a un linaje, pero también ofrecer las herramientas para ponerlo en cuestión y pensarlo: ¿cómo podemos acercarnos a la enseñanza de un pasado traumático y qué tipo de vínculos podemos ofrecer a nuestros/as alumnos/as con él? ¿Se trata solo de mantener encendida la llama del recuerdo, porque esa es la “garantía” de que no reincidiremos? ¿O bien de comprender lo que se recuerda? ¿Y de qué manera se comprende mejor: ofreciendo una única narración organizada de los hechos o abriéndose a la posibilidad de que existan versiones distintas de la historia? ¿Cómo se articula allí el singular y el plural? ¿Qué riesgos se corre en uno y otro caso? ¿Qué consecuencias trae aparejada? ¿Hay que garantizar una única forma del recuerdo sobre lo sucedido? ¿O diferentes formas de recordar enriquecen nuestro conocimiento sobre el pasado?

En ocasiones, la revisión del propio pasado enfrenta a la sociedad consigo misma y su historia, con el propósito de exigirle respuestas. **Saber** la verdad sobre el destino de los desaparecidos, **conocer** el paradero de cientos de niños y niñas nacidos en cautiverio, **dar cuenta** del régimen de complicidades que tejió la trama del poder durante la última dictadura cívico-militar, son condiciones

irreemplazables para ejercer la justicia, al tiempo que tienen un efecto reparador para quienes padecieron el terror genocida del poder. La abuela de Plaza de Mayo Chicha Mariani le escribe una carta pública a su nieta Clara Anahí, diciéndole: “A mis más de 80 años, mi aspiración es abrazarte y reconocerte en tu mirada”. Lo que la aspiración de Chicha Mariani pone de manifiesto no es otra cosa que el derecho a la verdad. Y ese derecho solo puede ser garantizado cuando el Estado dispone de los medios y los recursos para acceder al conocimiento del pasado, juzgar y determinar responsabilidades, ejercer la justicia.

La revisión del pasado requiere de una voluntad política. Entre las décadas del 80 y el 90 del siglo xx, los gobiernos democráticos mantuvieron una posición oscilante y contradictoria respecto a lo ocurrido durante la última dictadura. Por un lado, se derogó la Ley de Pacificación Nacional, se conformó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, encargada de la redacción del documento *Nunca más* (1984) y se promovió el Juicio a las Juntas (1985). Estas políticas contribuyeron a elaborar **un piso de verdad histórica** sobre el pasado reciente: el valor de la información reunida en el *Nunca más* y la condena a los máximos responsables de los crímenes cometidos desde el Estado no representaron la opinión de un sector de la sociedad, sino que constituyeron pruebas irrefutables sobre las acciones ilegales estatales y paraestatales llevadas a cabo como parte de un plan sistemático orientado al secuestro de niños y la desaparición y aniquilamiento de jóvenes y adultos.

Advertimos que fue oscilante y contradictoria porque, por otro lado, ese mismo Estado condonó, bajo una fuerte presión de los sectores militares, a cientos de responsables por delitos cometidos durante la dictadura, a través de la sanción de las leyes de **Punto final** (1986) y de **Obediencia debida** (1987), ambas durante el gobierno de Raúl Alfonsín y, por medio de los decretos firmados por el presidente Carlos Menem, se indultó a los militares ya condenados por crímenes de **lesa humanidad** en el Juicio a las Juntas. Estas medidas se tomaron en nombre de una “política de reconciliación”, con la que se pretendió clausurar toda posibilidad de revisar las acciones del pasado y ejercer justicia.

En 2004, ambas leyes fueron derogadas y los indultos, declarados inconstitucionales. En una medida de alto valor simbólico y político, el 24 de marzo de ese mismo año, el presidente Néstor Kirchner pidió perdón en nombre del Estado por los crímenes cometidos y promovió una serie de medidas que viabilizaron la realización de los juicios a los represores. En consonancia con estas decisiones políticas, en los últimos años tuvo lugar un intenso proceso –impulsado desde los organismos de derechos humanos, las agrupaciones políticas, las comisiones barriales y por el propio Estado– destinado a elaborar un tipo específico de reflexividad: las **políticas de la memoria**. Como indica el equipo de Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, estas políticas fueron, originalmente, gestadas por los organismos de derechos humanos durante

la dictadura, con el propósito de “denunciar los secuestros y reclamar por la aparición con vida de los desaparecidos”, a los que, posteriormente, se sumaron una gran cantidad de “gestos de memoria” elaborados por la sociedad argentina: “placas recordatorias en barrios, plazas, escuelas, universidades, sindicatos; intervenciones artísticas de diversos tipos [...] documentales; programas de radio, producciones de material bibliográfico, entre tantas otras”.

Tan importante como recordar es comprender aquello que se recuerda y para ello no se puede estudiar este período como un acontecimiento aislado. Por un lado, es importante abordar el golpe de Estado de 1976 como un episodio dentro de la cadena de interrupciones a la vida democrática que se expresaron con una frecuencia constante desde 1930 en adelante. Por el otro, se vuelve necesario identificar dónde reside su especificidad. Quienes estudian el período que va de 1976 a 1983, subrayan que la característica que distingue a esta última del resto de los golpes de Estado fue la “experiencia concentracionaria”. A la última dictadura militar también se la denomina “terrorismo de Estado” porque se basó en una política que combinó diferentes tecnologías represivas. Refiriéndose al modo en que la dictadura “combatió” los “focos subversivos”, Pilar Calveiro indica cómo operaban los centros clandestinos, describiendo sus mecanismos y sus alcances: “La eliminación del conflicto se puede hacer por su negación (la desaparición), por su eliminación (el asesinato), por su separación y compartimentación para evitar que contamine (la cárcel). El campo de concentración fue una extraña combinación de todos esos mecanismos. Es cierto que formó [...] una red propia, pero esa red estuvo perfectamente entretejida con el entramado social”.

Las transformaciones implementadas entre 1976 y 1983 tuvieron un impacto profundo en los años que siguieron a la reapertura democrática. Muchos de los hechos acontecidos durante aquel período comprometen nuestra propia experiencia, por lo que el trabajo sobre este tiempo exige que prestemos atención a la relación entre memoria e historia. Paul Ricoeur advertía que uno de los orígenes etimológicos de la palabra memoria, más precisamente el hebreo, no solo significa “*tú recordarás*”; también está asociada a un ejercicio de transmisión: “*tú continuarás narrando*”. Las políticas de transmisión, como eje del trabajo de la memoria, son dinámicas y se inscriben en gestos concretos: placas, homenajes, clases, marchas, rondas, escraches.

La escuela puede ser la institución donde comienzan a articularse las relaciones entre memoria, verdad y justicia. La tarea de la escuela consiste en contribuir a mantener vivo el recuerdo y reflexionar sobre aquello que se recuerda, asumiendo que tanto el recuerdo como las posibilidades de interpretarlo, cambian con el tiempo. Como señala Leonor Arfuch “es siempre a partir de un ‘ahora’ que cobra sentido un pasado, correlación siempre diferente –y diferida– sujeta a los avatares de la enunciación”. Pero algo debe permanecer en el cambio: nuestra posición

respecto a quienes sugieren olvidar y seguir adelante. Porque nadie puede justificar un pacto con la desmemoria. Porque la reconciliación y la justicia solo son posibles cuando se conoce la verdad. Hasta entonces, Clara Anahí, **te seguimos buscando**.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

En el contexto de la última dictadura cívico-militar, la mirada de los censores recorrió todo el campo de la producción cultural, pero se depositó con especial atención en el control de la literatura infantil. ¿Cuáles eran los libros que caían en manos de los alumnos? ¿Qué imágenes del mundo y de los valores transmitían? ¿De qué manera incidía en su formación? Como señalan Hernán Invernizzi y Judith Gociol, “los militares se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos libros que –a su entender– ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria”. Esta actividad tiene como propósito realizar un ejercicio plástico inspirado en las ideas y los mensajes que buscaban transmitir aquellos libros censurados, adoptando el formato de un “tweet” (micro relato).

Para poder llevar a cabo esta actividad les sugerimos, en un primer momento, seleccionar los cuentos que les resulten más significativos de los siguientes libros:

- ♣ *Un elefante ocupa mucho espacio* (Elsa Bornemann, 1975)
- ♣ *La torre de cubos* (Laura Devetach. 1966)
- ♣ *El pueblo que no quería ser gris* (Beatriz Doumerc y Ajax Barnes, 1975)
- ♣ *La ultrabomba* (Mario Lodi, 1975)
- ♣ *Los zapatos voladores* (Margarita Belgrano, 1977)
- ♣ *Jacinto* (Graciela Cabal, 2005)
- ♣ *El nacimiento, los niños y el amor* (Agnés Rosenstiehl. 1976)

♣ *Nuestros muchachos* (Álvaro Yunque. 1975)

♣ *Niños de hoy* (Álvaro Yunque. 1974)

Una vez que realizaron la selección, se puede organizar, durante una semana, un momento en cada clase destinado a la lectura de un cuento. Una posibilidad es que de este ciclo de lecturas puedan participar los abuelos, padres y madres de los/as alumnos/as. Es importante mencionar que –a pesar de la variedad de los temas y personajes que abordan estos textos– todos tienen en común el haber sido objeto de una censura. En la página de la comisión por la memoria (<http://www.comisionporlamemoria.org>) podrán encontrar un dossier sobre la literatura infantil durante la dictadura que ofrece algunas claves para explicar las razones detrás de la censura de estos materiales. También es importante trabajar con el concepto de “censura” y colocar el énfasis en lo que implica que sea el Estado quien la ejerza.

Luego se pueden formular las siguientes preguntas a los/as alumnos/as:

- ♣ ¿Qué significa y quién tiene la autoridad para “censurar”? ¿Conocen algún caso de censura? ¿Cuál?
- ♣ ¿Por qué durante la última dictadura cívico – militar se habrá buscado impedir que determinados libros fueran leídos por los niños? ¿Cómo creían las autoridades que podían afectarlos?
- ♣ ¿Cuáles serán las razones por las que alguien puede pensar que es “peligroso” leer?

En un segundo momento, les proponemos ver una muestra que organizaron las Abuelas de Plaza de Mayo durante el 2012. Utilizando la red social *Twitter*, las Abuelas invitaban a participar escribiendo un *tuit* en donde se abordara el problema de la identidad y la apropiación de niños durante el último golpe de Estado. Algunos de ellos fueron seleccionados e ilustrados por diferentes artistas. Una vez que leyeron los microrelatos, se les puede preguntar a los/as alumnos/as qué sensaciones les provocó las leyendas y qué reflexiones les sugirió la relación entre la imagen y el texto.

A partir de los libros leídos durante la semana, se les pedirá a los/as alumnos/as que traten

de sintetizar las reflexiones que les provocó su lectura y las transformen en ideas que no excedan los 140 caracteres. En este momento, puede optarse por dividir a la clase en dos grupos: el encargado de sintetizar las reflexiones en una frase y el que se ocupará de diseñar las ilustraciones. En un segundo momento se puede votar entre todo el grupo cuál es la ilustración y el microrelato que mejor representa los temas trabajados. Para finalizar, se puede crear una cuenta en alguna red social y presentar los diferentes trabajos el día del acto.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Las Abuelas de Plaza de Mayo cuentan con una gran cantidad de material gráfico y audiovisual disponible en su página ([www.abuelas.org.ar/](http://www.abuelas.org.ar/)). Para abordar el problema de la identidad y la memoria, les sugerimos que revisen la serie documental *Acá estamos. Historias de nietos que recuperaron su identidad* (la primera temporada puede descargarse de la página). Si les interesa trabajar el recorrido de las Abuelas y su lucha en el campo de los derechos humanos, pueden recorrer la memoria gráfica *Imágenes de la lucha de Abuelas de Plaza de Mayo*. El sitio Memoria Abierta ([www.memoriaabierta.org.ar](http://www.memoriaabierta.org.ar)) cuenta con una enorme cantidad de información reunida sobre los hechos ocurridos durante la última dictadura militar. El propósito principal de los Organismos de Derechos Humanos que nuclea esta página es la de hacer accesible la información y que sirva a los fines de la investigación y la educación de las futuras generaciones. Entre otras cosas, podrán encontrar una antología de películas que abordan el período de la dictadura.

El equipo Educación y Memoria del Ministerio de Educación elaboró algunos de los mejores materiales con los que se cuenta para abordar diferentes temáticas relacionadas con el pasado reciente en nuestro

país en todos los niveles del sistema educativo. La página del programa (<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/>) podrán hallar una serie de afiches, libros y cuadernillos, entre los cuales sugerimos ver *Memorias de la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* donde encontrarán una serie de afiches para trabajar a partir de cuentos e imágenes sobre aspectos centrales de la Dictadura.

Un libro que aborda el período general a partir del uso de documentos y testimonios pensados para acompañar el trabajo en el aula es *La dictadura 1976-1983* (Caraballo et al., 2011). Entre los libros temáticos, les sugerimos leer *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar* (Pineau et al., 2006) en el que se aborda desde diferentes enfoques –la historia de la educación, el cine, la relación entre historia y memoria– las características que adoptó la educación durante el último golpe de Estado. Un texto útil para abordar la historia de las Abuelas de Plaza de mayo y la búsqueda de los nietos apropiados al nacer es *Abuelas con identidad* (Baredes y Lotersztain, 2012). *La noche del chancho* (Portela, Libros del rescoldo, 2004) reconstruye los modos en que un grupo de militares implementó la cultura autoritaria en una escuela situada en la provincia de Santa Cruz. La literatura infantil cuenta con muy buenos trabajos sobre el tema. Recomendamos leer *El negro de París* (Soriano, Seix Barral, 2003) en el que se relatan las aventuras de un niño que debió exiliarse junto a sus padres. Existen muchas y muy buenas películas para mirar previamente y acompañar el trabajo en el aula. Más allá de las películas que abordan la experiencia de la dictadura desde la perspectiva de las infancias, como son los casos de *Kamtchatka* (Piñeyro, 2001) e *Infancia clandestina* (Ávila, 2012) sugerimos mirar los documentales *Calles de la memoria* (Carmen Guaraní, 2012) en el que reconstruyen la actividad del proyecto Barrios por Memoria y Justicia y *Papá Iván* (María Inés Roqué, 2004) en el que su directora aborda la militancia y la lucha armada en la argentina de los 60 y 70 a partir de su historia familiar. Finalmente, *El premio* (Paula Markovitch, 2011) se sitúa en San Clemente del Tuyú y reconstruye la experiencia del exilio interno y los peligros y las oportunidades que presenta el tránsito por la escuela pública de la protagonista del film.





---

2 de Abril

## TRAS UN MANTO DE CONSIGNAS



Madres de Plaza de Mayo. Consigna. (circa 1982). Fotógrafo: Becquer Casaballe.

---

“Se acabó, se acabó, la colonia se acabó” vitoreó la **multitud** que se había reunido **espontáneamente** en la plaza de Mayo, para celebrar la **recuperación** de las Islas Malvinas el 2 de abril de 1982. Todo lo dicho en esta oración es problemático. La explicación sobre los motivos que llevaron a la dictadura militar a adoptar el curso de una alucinada acción bélica —construir una nueva legitimidad que les permitiera perpetuarse en el poder— no alcanzaría para comprender el apoyo que gran parte de la sociedad argentina le otorgó a la medida. Más aún cuando otro sector de la sociedad, encabezado por los organismos de derechos humanos, se aglutinaba bajo el lema “Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también”.

Las consignas se van sucediendo con el tiempo y cada época recorta aquellas que mejor le sientan a sus coyunturas históricas. Cuando afirmamos que “Las Malvinas son latinoamericanas” —un lema que puede leerse en las pintadas barriales— estamos otorgándole a nuestra reivindicación una escala continental. Si, en cambio, planteamos que “Las Malvinas fueron, son y serán Argentinas” le imprimimos a nuestro reclamo una ligera impronta escolar (conjugación de verbos mediante). “Volveremos”, en cambio, agita los fantasmas de una nueva incursión militar. Todas pueden ser pensadas como metáforas a través de las cuales la sociedad **convoca la causa Malvinas**, pero cada una apela a la historia y al presente de un modo distinto impactando en las formas en que pensamos estrategias para su transmisión.

Las Islas Malvinas: un archipiélago que muy pocos argentinos conocían (y en las que muchos menos habían imaginado estar alguna vez), pero del que la inmensa mayoría había oído hablar, entre otros lugares, durante su paso por la escuela. Volvamos sobre este punto: desde su conformación hacia fines del siglo XIX, la escuela argentina se ubicó en el centro de una tensión: fue históricamente un espacio receptivo a las causas nacionales al que, sin embargo, se lo acusaba de no “argentinizarse” lo suficiente. El debate sobre el **carácter nacional** que debía imprimirse a los programas escolares y a los estudios humanísticos giró, al menos durante la primera mitad del siglo XX, en torno a una cuestión: la enseñanza de la Historia y de la Literatura eran excesivamente cosmopolitas y, por ende, tenían que incorporar un acento nacional. A pesar de que, a la fuerza, la escuela pública enseñaba a ser argentino, su triunfo nunca fue completo.

**Algunas fechas.** Las Islas fueron ocupadas ilegalmente el 1° de enero de 1833 por Gran Bretaña. La importancia estratégica que tenía el archipiélago para el imperio británico residía en su posición privilegiada como sitio de

reabastecimiento y control de paso entre el océano Pacífico y el Atlántico. Balcarce en 1833 y Rosas en 1838, 1841 y 1849, reclamaron los derechos soberanos sobre las islas. En 1910, el director de la Biblioteca Nacional Paul Groussac publicó *Les îles Malouines*, en donde ofrecía una “comprobación positiva y siempre verificable de que el archipiélago de las Malvinas es una dependencia geográfica de la Patagonia, es decir, [...] del continente”. En 1934, a partir de una propuesta elevada por el diputado socialista Alfredo Palacios, una versión resumida y traducida de aquel libro comenzó a repartirse en todas las instituciones educativas y bibliotecas populares del país. En 1965, las Naciones Unidas dieron lugar al reclamo argentino, estableciendo que la usurpación de las Islas remitía a una situación colonial que debía ser resuelta, en el marco del derecho internacional, entre ambos países. Apenas un año después, un grupo de muchachos que se reivindicaban como “cristianos, jóvenes y argentinos” desviaron un avión comercial hacia las islas y forzaron a su piloto a aterrizar en el aeropuerto de Stanley, rebautizando la pista con el nombre de “Antonio Rivero”, en referencia al gaucho que se levantó en armas contra la ocupación inglesa en 1833. Desde el 2 de abril de 1982, y durante 74 días, la dictadura recuperó, por la vía militar, las islas. Tras la derrota, la guerra de Malvinas fue cubierta por un manto de silencio.

Como se puede ver, la *causa Malvinas* forma parte de una historia de largo aliento. ¿Cuándo empezamos a contar? Los tiempos del relato pueden variar y con ellos, las formas que elegimos para aproximarnos al tema. Si nos interesa alargar la mirada y sumergirnos en el siglo XIX, habrá que preguntarse qué se entendía por soberanía hacia 1833, cuando en el Río de la Plata no existía el Estado nación. Si nuestra cifra es la historia reciente, 1982 es un punto de partida que requiere ser problematizado, en tanto no puede pensarse la guerra por fuera de un proceso previo, más abarcador y siniestro: mientras miles de jóvenes marchaban a la contienda en el sur del país —desprovistos de entrenamiento y mal ataviados—, otros miles habían sido secuestrados y torturados en centros clandestinos distribuidos a lo largo y ancho de ese mismo territorio. Doble estándar siniestro: mientras los militares llamaban a la sociedad a contribuir con la causa de la emancipación colonial entregando a sus hijos, los cuerpos de miles de ciudadanos eran apresados y privados de los derechos más elementales, por esos mismos militares. También podría buscarse en las razones que llevaron a planear un Mundial de Fútbol puntos de contacto con la decisión de ir a la guerra: reunir a los argentinos a través de una **prenda de unidad** que nadie fuese capaz de poner en cuestión.

**Una nota.** Como señala Norberto Bobbio, el ejercicio contemporáneo de la soberanía se fundamenta en “una racionalización jurídica del poder, en el sentido de transformar la fuerza en poder legítimo”. En el Estado moderno, esta racionalidad se despliega en al menos dos direcciones: en relación con el territorio que un Estado reclama como propio y al cual administra y controla, y respecto

al reconocimiento que obtiene de otros Estados y organismos. En este sentido, un Estado ejerce su soberanía cuando no existe ningún tipo de subordinación o dependencia en relación con otros Estados. Lejos de ser un concepto estático, la noción de soberanía ha cambiando con el tiempo, se ha complejizado y extendido a otros ámbitos más allá del legal y el político: la soberanía alimentaria, energética, hídrica, cultural, idiomática y cognitiva...

En los últimos años, el gobierno de Cristina Fernández reivindicó la soberanía nacional sobre las Islas partiendo de una crítica certera sobre las acciones militares llevadas a cabo por la última dictadura y de la militarización que insinúa, a través de gestos concretos, el gobierno inglés. La **situación colonial** —marca de origen— puede ser reinterpretada en este caso a la luz de los recursos naturales que están en juego.

¿Qué puede hacer la escuela? Acercarse a los acontecimientos sin quedarse atrapada en las anécdotas y sin refugiarse en el ejercicio de una ritualidad “patriotería”, con el propósito de comprender por qué la reivindicación sobre las islas es un derecho soberano y por qué esta reivindicación debe realizarse por vías diplomáticas. Porque antes que reivindicar, es preciso tratar de comprender los motivos que hacen que un territorio forme parte de un país. **Se trata de apelar a la pregunta para que el reclamo no se vacíe de sentido** y la reivindicación valga por la reivindicación misma. Preguntarse por qué las Malvinas son argentinas no implica entreabrir la puerta del renunciamento, o dejar de llamar patria a ese rincón de la tierra. Interrogarse sobre la relación entre las Islas, su historia y nuestra sociedad tiene como propósito aprender a fundamentar nuestros reclamos y tomar conciencia de cuándo las vías adoptadas son las equivocadas (por no decir **miserables y mesiánicas**). Porque sin preguntas, puede que nuestros actos de transmisión transformen lo sucedido durante la guerra por las **Malvinas** —recordando aquel cuento de Borges sobre las Islas— en **un tiempo que no podemos entender**.

## ■ Propuestas para pensar el trabajo en el aula ■

**P**ara que las reivindicaciones no se vacíen de sentidos resulta indispensable conocer, fundamentar, formarse un criterio, presentar argumentos. Las consignas que **reivindican Malvinas** han tenido diferentes significados que no solo se relacionan con los sectores a los cuales representan, sino que también hay que interpretarlas

en relación con los diferentes momentos y etapas políticas que atravesó nuestro país. Sin dudas, la información tratada en la efeméride del 24 de marzo resulta de suma utilidad para enmarcar el trabajo que les proponemos aquí.

Una propuesta para trabajar con los/as alumnos/as puede comenzar exponiendo algunas

consignas sobre Malvinas que se elaboraron a lo largo de nuestra historia. Aquí les sugerimos algunas: “Se acabó, se acabó, la colonia se acabó”; “Fuera el imperialismo de Malvinas”; “Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también”; “Las Malvinas son latinoamericanas”.

¿Qué otras podrían sumar? Se les puede proponer a los/as alumnos/as que consulten a sus papás, mamás, tíos o abuelos, para ver cuáles recuerdan. Otra posibilidad es identificar imágenes como la que precede esta efeméride en las que las consignas remitan a quienes las enuncian. A partir de estas frases, les proponemos dialogar en torno a las siguientes preguntas:

- ✿ ¿Qué ideas les transmiten estas consignas? ¿Las habían oído o leído antes? ¿Dónde?
- ✿ ¿Quiénes las enuncian? Si junto con las consignas se muestran imágenes, formulen algunas preguntas que permitan interrogarlas: ¿en qué lugar se encuentran las consignas (en una pancarta, en el frente de una vivienda, en un local partidario)? ¿Quiénes las sostienen?
- ✿ ¿Qué tienen en común las consignas? ¿En qué se distinguen?

En un segundo momento, a partir de los apuntes que se hayan sistematizado, sugerimos orientar la clase a partir de la pregunta: ¿qué significa que un Estado sea soberano? Les proponemos retomar una de las consignas, “Las Malvinas son latinoamericanas”, para inscribir el problema de la soberanía en una escala continental. Para ello, se puede realizar una búsqueda sobre otros territorios de Latinoamérica cuya soberanía esté siendo eje de una disputa. En la siguiente entrada de Wikipedia encontrarán una lista de referencia que puede ser útil para organizar la actividad ([http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Territorios\\_disputados](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Territorios_disputados)). Sugerimos distribuir en grupos el análisis de un territorio que

esté en disputa para analizar cuáles son las causas y los argumentos que se ponen en juego.

La soberanía está estrechamente vinculada a lo político, es un concepto histórico y como tal es movetizo. Si bien en un sentido estricto el origen del término está ligado al reconocimiento del poder que ejerce un Estado sobre un determinado territorio, en la actualidad la noción de soberanía debe ser repensada a la luz de los procesos de globalización, las transformaciones interestatales, la mundialización de la economía y las diferentes formas de contactos culturales. El documento *Por una soberanía idiomática* puede resultar muy útil para ubicar cómo opera el problema de la soberanía en el plano del habla cotidiana. Está disponible en diferentes páginas de la Web.

Estas nociones pueden además ser enriquecidas con otros aportes que recuperan problemáticas contemporáneas. María Pía López propone pensar la noción de soberanía y nación desde una perspectiva que no se concentra exclusivamente en la dimensión territorial sino que se construya en la idea de una soberanía popular, es decir, de una imagen del país habitado “por un pueblo de múltiples rostros e intereses contradictorios” que toma decisiones respecto al uso de sus recursos naturales y simbólicos. Para ello comienza otorgándoles una mayor preeminencia a las acciones y decisiones colectivas como la instancia donde se construyen los vínculos nacionales: “Nuestra época es menos la de una unidad dada de antemano que la resultante de nuevos acuerdos”. Desde esta perspectiva es importante identificar cómo se fue construyendo la noción de soberanía en el marco de la construcción del lazo social que acomuna a un grupo.

Para finalizar la actividad, les sugerimos que retomen nuevamente las consignas con las que iniciaron el debate y ajusten el lente sobre la que sostiene que “las Malvinas son

latinoamericanas”, ¿qué puede aportar esta afirmación en relación con la idea de soberanía? ¿Cómo se “desmarca” de la idea de soberanía como una cuestión exclusivamente nacional?

También pueden, a partir de las ideas que hayan surgido, pensar y crear nuevas consignas que contribuyan a pensar la cuestión Malvinas en el marco de acciones pacíficas.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Una de las vías privilegiadas para ingresar al “mundo Malvinas” es a través de la literatura. Entre otros, sugerimos leer *La tierra del fuego* (Iparaguirre, 2006): un relato que traza las coordenadas de los contactos primigenios entre los ingleses y los habitantes de la Patagonia. Los pichiciegos (Fogwill, 1983) relata la experiencia de un grupo de soldados que deben sobrevivir en el encierro subterráneo de una trinchera. ¿Qué tienen en común estos jóvenes, procedentes de distintas provincias, aparte de la lengua?, es el interrogante que flota en ese mundo donde los recursos más elementales escasean y la muerte acecha.

Entre los trabajos de investigación, queremos resaltar *Malvinas, una guerra argentina* (Lorenz, 2009). Escrita en un tono ameno, pero no por ello menos incisivo, el autor propone realizar un recorrido en torno a la guerra y los efectos y alcances que tuvo durante y después del conflicto sobre la sociedad argentina. ¿*Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda* (Guber, 2001) propone pensar Malvinas a partir de los múltiples sentidos (ideas y sentimientos) que convoca el término y de los diversos posicionamientos que ha generado. Finalmente, *Malvinas y petróleo. Una historia de piratas* (Federico Bernal, 2011) aporta una mirada del conflicto centrada en la explotación de los recursos naturales –específicamente el petróleo–; pero además, cuenta con una minuciosa descripción sobre las negociaciones internacionales que se mantuvieron entre argentinos y británicos entre 1945 y 1976.

En relación con los materiales para trabajar en las escuelas, el aporte más significativo sigue siendo el realizado por el equipo de Educación y Memoria del Ministerio de Educación. En *Pensar Malvinas* ([www.me.gov.ar/educacionymemoria](http://www.me.gov.ar/educacionymemoria)) proponen un recorrido a través de diversos tópicos (“la guerra” y sus representaciones, la relación entre la escuela y las “causas nacionales”, entre otros). La Biblioteca Nacional de Maestros cuenta con una propuesta de enseñanza para abordar

Malvinas desde una perspectiva histórica, que además se completa con un interesante trabajo de fuentes primarias: ([www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/recursos\\_didacticos/](http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/recursos_didacticos/)).





---

1º de Mayo

# LOS TRABAJOS Y LOS DÍAS



*Sin pan y sin trabajo. De la Cárcova (1893).*

La reflexión sobre el trabajo se ubica en el corazón mismo de los problemas vinculados a la vida en común. A través del trabajo, los hombres y las mujeres se constituyen como tales, transforman su relación con la naturaleza y dan forma al mundo social. Engels iba un paso más allá, cuando afirmaba que “el hombre mismo ha sido creado por obra del trabajo”. La historia del trabajo tiene infinidad de aristas: puede ser interpretada como el resultado de las luchas por la organización colectiva y el desarrollo individual o bien comprender la combinación de técnicas e instrumentos; sus principales transformaciones pueden interpretarse como jalones en el derrotero de las invenciones científicas y tecnológicas. Una historia del trabajo no puede obviar las concepciones que distinguen el trabajo intelectual del manual (de la que deriva una jerarquización de las diferentes labores), las relaciones que existen entre trabajo urbano y rural, las lecturas que diferencian el trabajo del empleo o que lo ubican dentro del repertorio esencial de los derechos humanos.

Como el dios Jano, el trabajo perfila dos miradas: la que permite observar las relaciones estrechas que se establecen entre la imaginación y la labor de nuestro cuerpo, realzando el papel del trabajo como un instrumento de emancipación humana y la que nos recuerda que la obra del trabajo puede volverse contra sus propios creadores: los hombres y las mujeres. En otras palabras, el trabajo puede ser interpretado como la fuente que origina distintas formas de explotación, tanto como la herramienta que nos permite liberarnos de las ataduras a las que nos somete la naturaleza. La pintura de De la Cárvoa expone otro ángulo del problema: la ausencia del trabajo. ¿Qué tensiones atraviesan el cuadro? ¿Qué efectos producen sobre los cuerpos retratados (desazón, enojo, angustia)?

En 1889 la Segunda Internacional, conformada por partidos obreros de todo el mundo, marcó una fecha en el calendario. Desde entonces, el 1° de mayo conserva un doble propósito: conmemorar la huelga que un grupo de obreros inició tres años atrás en la ciudad de Chicago y condenar la represión estatal que había arrojado como saldo de aquella manifestación centenares de muertos y heridos. En nuestro país, las distintas formas de violencia ejercidas contra los trabajadores también tienen un lugar en el almanaque. La represión desatada por la policía de Buenos Aires durante la “semana trágica”, entre el 7 y el 14 de enero de 1919; el fusilamiento por parte del ejército de 1.500 obreros en la Patagonia entre 1920 y 1921; la violencia ejercida por la dictadura de Onganía durante el Cordobazo, el 29 de mayo de 1969, son mojones en los que la historia de las reivindicaciones

populares pueden leerse a contraluz, reconstruyendo la genealogía de la represión estatal y patronal frente a las reivindicaciones del pueblo trabajador.

El trabajo también es un asunto de Estado. En 1903, el Ministro del Interior Joaquín V. González proyectó la primera Ley del Trabajo (que, por diferentes razones, nunca llegó a promulgarse). Unos meses más tarde, encomendó a un médico y abogado catalán emprender una travesía por el interior del país, recolectando información sobre la situación de los trabajadores y sus respectivos oficios. ¿Qué tipo de viaje era ese que, durante cuatro meses, lo llevaría a mapear las condiciones del trabajo en el país? Se trataba, diríamos hoy, de registrar etnográficamente los por menores del mundo laboral: la educación de los trabajadores, el desarrollo de los oficios y las técnicas, las características de los establecimientos, las causas detrás de los accidentes laborales y las condiciones del trabajo entre mujeres y niños. Las páginas del *Informe sobre el estado de la clase obrera en la Argentina* ofrecen una mirada de conjunto sobre el mundo del trabajo en la Argentina de principios de siglo, en el que se ponen de manifiesto las tribulaciones que vivían los trabajadores de nuestro país.

¿Cuáles fueron las imágenes del trabajo que elaboró la escuela? Al menos dos respuestas posibles. Por un lado, el mundo del trabajo fue retratado a través de preceptos morales. La escuela debía transmitirle al niño las pautas de comportamiento que lo convertirían en un buen trabajador: respetar horarios, ser disciplinado, acatar la autoridad. Entre otras medidas, fueron muy comunes las estrategias higienistas por medio de las cuales la escuela difundía consignas antialcohólicas y antitabaco, advirtiendo sobre los estragos que producían en el cuerpo del trabajador. Recién con la irrupción de los discursos ligados al movimiento de la Escuela Nueva, la noción de trabajo comenzaría a ser pensada desde dimensiones lúdicas y productivas.

Por el otro, las transformaciones en el mundo del trabajo calaron hondo en la identidad del magisterio. El **trabajo docente** es un concepto que puede ser invocado o interpretado de distintas maneras. Durante mucho tiempo —¿todavía hoy?— se definió al trabajo docente por analogía con otras labores: un docente era un “sembrador”, un “apóstol del saber”, un “obrero de la tiza”. También podemos abordar la identidad docente desde tres vertientes: la que destaca el perfil profesional del docente, estrechamente vinculado a su formación; la que los ubica como trabajadores de la cultura y, por ende, pone en relieve el derecho a sindicalizarse y a participar de la vida política y gremial; finalmente, la que recuerda que la tarea de la transmisión tiene un componente ligado al oficio, destacando que la tarea docente es, también, un trabajo artesanal. La confluencia de estas vertientes no siempre se produjo de manera armoniosa. Vale recordar para ello que buena parte de la discusión que tuvo lugar en Huerta Grande, provincia de Córdoba, entre julio y agosto de 1973, cuando se creó la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) giró en torno a la letra “T”, que realzaba el carácter de trabajador que conforma la identidad del maestro.

En las últimas décadas, la cultura del trabajo sufrió transformaciones inéditas, que afectaron todos los órdenes y niveles en los que puede ser pensado este problema. El discurso neoliberal promovió la configuración de **sociedades de mercado**: un modelo apoyado sobre los principios de la libre competencia, la desregulación y **flexibilización del mercado laboral**, el endeudamiento público, la reducción del control estatal y sindical, privilegiando la rentabilidad empresarial y la concentración del capital en pocas manos. Frente a este modelo, se levantaron argumentos –provenientes de diferentes sectores de la sociedad– reivindicando las **sociedades del trabajo**: un modelo cuyos rasgos principales son la defensa de la producción sustentable, la economía productiva y el bienestar popular, en el que los esfuerzos estén orientados –según Julio Godio– a “reinstalar el rol del Estado como ‘organizador’ de los mercados y las políticas públicas de desarrollo económico-sociales como sus herramientas principales”.

A grandes rasgos, el primero de los modelos concibe el trabajo como una fuente de generación de renta y sostiene que en las condiciones actuales solo podría ser practicado por una porción de la población. El segundo, a través de sus diferentes variantes, procura crear las condiciones para que quienes desempeñan un trabajo lo hagan en condiciones dignas, garantizando la igualdad de género y el acceso a la seguridad social. No decimos poco cuando afirmamos que en esta disputa y en los modos y niveles de compromiso que asumamos en ella, se juega buena parte del futuro de las grandes mayorías.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

La intención de este ejercicio consiste en que los/as alumnos/as puedan construir una mirada más compleja sobre el mundo del trabajo, tomando contacto con diferentes situaciones laborales. Para comenzar les proponemos que organicen pequeños grupos y mapeen –emulando la investigación realizada por Biale Masse– un estado del trabajo y de los trabajadores dentro del radio escolar. Para eso, pueden visitar comercios, empresas, negocios, talleres, oficinas municipales, almacenes, puestos en la vía pública, laboratorios, fábricas que se encuentren cerca de la escuela con el objetivo de conocer

cómo funcionan estos lugares y entrevistar a sus trabajadores.

El eje que atraviesa este ejercicio consiste en reflexionar sobre las imágenes del mundo del trabajo que tienen los/as alumnos/as y contrastarlas con las que surjan a partir del relevamiento de experiencias. Una forma de comenzar a problematizar qué entendemos por “trabajo” puede consistir en mirar junto a los/as alumnos/as el corto animado *El empleo* (Santiago Grasso, 2008) (<http://opusbou.blogspot.ar/>) y conversar sobre lo que le sugiere a cada uno esas imágenes. Se puede poner el énfasis en los rostros de

los protagonistas, el lugar de la rutina, el modo en que está organizada la ciudad, entre otros aspectos.

Retomando el mapeo, para organizar esta actividad, sugerimos tener en cuenta los siguientes pasos. En primer lugar, es importante visualizar en un mapa del barrio el radio sobre el cual se realizará la exploración. Se puede problematizar la idea de “radio” y preguntarse qué incluye y qué deja afuera, o bien, interrogarse porqué la escuela debe ser el centro de esta actividad. Probablemente los/as alumnos/as identifiquen algunos lugares de trabajo dentro de su recorrido habitual entre la casa y la escuela, por lo que se les puede pedir que los identifiquen en el mapa. ¿Qué conocen de ellos? ¿De qué tipos de trabajo se trata? Este interrogante abre un segundo momento, en el que se despliegan tres dimensiones vinculadas a las actividades productivas.

- ✿ ¿Qué características debe reunir una actividad, para que la concibamos como un trabajo? Para ello, se puede presentar la imagen de la mujer del cuadro de Gambartes que precede esta efeméride, la tarea que está realizando: ¿es un trabajo? ¿Por qué?
- ✿ ¿Cuál es el marco regulatorio en el que se referencian los derechos del trabajador?
- ✿ ¿Cuáles son las condiciones de trabajo en la actualidad?

Para abordar estos interrogantes les sugerimos que tengan en cuenta tres formas de concebir al trabajo en la actualidad: el trabajo precario, el trabajo decente y el trabajo “esclavo”.

A través de la figura del **trabajo precario** se busca dar cuenta de las condiciones desfavorables e insalubres que presentan los espacios laborales (como el hacinamiento, la contaminación o el incumplimiento de normas que ponen en peligro la vida de los trabajadores) y que, por

lo tanto, incumplen con los marcos regulatorios que establece la ley. El trabajo precario se caracteriza por las jornadas laborales extensas, los salarios bajos, la discriminación, la inexistencia de contratos de trabajo, lo que implica no gozar de derechos adquiridos: aportes jubilatorios y seguridad social. Es importante destacar que estas condiciones repercuten en las familias, dejando en muchos casos desprotegidos también a los/as hijos/as de los trabajadores.

Para hacer frente al avance del trabajo precario, la OIT (Organización Internacional del Trabajo) acuñó el término **trabajo decente**. Un trabajo es decente cuando se constituye en fuente de dignidad personal, provee a la estabilidad familiar y le garantiza al trabajador las siguientes condiciones:

*...que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres.*

Finalmente, el “trabajo esclavo”. Lo primero que debe subrayarse es que la esclavitud no es un fenómeno natural y a pesar de haber sido erradicado de los marcos regulatorios, la privación de la libertad en todas sus variantes perdura a lo largo de la historia. Para Eduardo Grüner, el fundamento contemporáneo del esclavismo es “consustancial a, e inseparable de, lo que se ha convenido en llamar la ‘Modernidad’”. En América Latina, la Modernidad se expresó a través del “modo de producción capitalista centrado en Europa, de la emergencia de las formas propiamente modernas del racismo [...] y de una planificación técnica

y racional del dominio despótico y cruel del poder establecido sobre millones de seres humanos inermes". La pervivencia de la esclavitud en la actualidad puede explicarse en parte por el desenvolvimiento de las fuerzas económicas que posibilitan las más extremas formas de explotación de los seres humanos; pero las razones de su pervivencia también deben rastrearse en los procesos históricos que contribuyeron a naturalizar y legitimar el dominio de unos hombres sobre otros...

Las referencias que presentamos pueden ser enriquecidas con otras lecturas y alimentadas a través del debate.

Retomando la actividad, resulta indispensable planificar las visitas a los espacios de trabajo. Es importante identificar diferentes locaciones y realizar previamente una consulta sobre la disponibilidad para recibir a los/as alumnos/as y contar con un tiempo para realizar una pequeña entrevista (aproximadamente 30' de duración). Tener en cuenta que la variedad de lugares de trabajo que se visiten redundará en una tematización más rica y variada sobre los diferentes tipos de trabajos.

La entrevista podría tener en cuenta cuatro ejes:

- *En torno al tipo de trabajo:* ¿qué tipos de trabajos realizan en el lugar, desde cuándo y cuántas personas participan? ¿Trabajan para ellos mismos o para otros? ¿Realizan los mismos trabajos hombres y mujeres?
- *En torno a los aprendizajes:* ¿cómo aprendieron a realizar las actividades que desempeñan, quiénes se las enseñaron y qué otros saberes ponen en juego al momento de desarrollar la actividad? ¿Hace cuánto tiempo trabajan allí?
- *En torno al cuidado de sí:* ¿qué prevenciones toman cuando realizan un trabajo, para evitar accidentes? ¿Cuánto tiempo le otorgan al descanso durante la jornada laboral?

➤ *En torno a la vida comunitaria:* ¿de qué manera el trabajo que se realiza allí incide en mejorar la vida de la comunidad?

La entrevista puede ser registrada a través de diferentes soportes (por ejemplo, con cámaras digitales, grabadores o celulares), contando previamente con la autorización de los/as entrevistados/as. Una vez que los grupos hayan relevado la información, esta puede ser analizada a partir de tres estrategias:

1. Elaborar un cuadro en el que se comparen algunos aspectos relevados en los lugares visitados.

| Indicadores /Lugares                          | A | B | C |
|-----------------------------------------------|---|---|---|
| Cantidad de personas que trabajan en el lugar |   |   |   |
| Horas diarias dedicadas al trabajo            |   |   |   |
| Trabajan para ellos mismos                    |   |   |   |
| Trabajan para otros                           |   |   |   |
| Tiempo que llevan trabajando allí             |   |   |   |

2. Describir cada una de las experiencias sistematizadas siguiendo los cuatro ejes propuestos. Se les puede proponer a los/as alumnos/as realizar una crónica de la visita al lugar de trabajo volcando en el texto sus impresiones.
3. Comparar los distintos lugares de trabajo y los tipos de labores que cubrieron durante el recorrido para compararlos con los trabajos que tienen lugar en la escuela. ¿Qué puntos en común pueden reconocer? ¿En qué se diferencian?

En el cierre de la actividad se puede organizar una presentación general en la que cada

grupo comparta sus impresiones respecto a la experiencia realizada. Para ello, los/as alumnos/as podrían contar cómo percibieron los lugares de trabajo que visitaron, qué fue lo que les llamó la atención y por qué. Luego se puede proponer

un debate –o la elaboración de un escrito– que retome el corto *El empleo* y se analice a la luz de los registros que se obtuvieron en la salida de campo.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

La mirada del sociólogo estadounidense Richard Sennett sobre el mundo del trabajo es un aporte central para abordar esta temática. Sugerimos tener en cuenta dos de sus obras: *El artesano* (Sennett, 2009), donde ofrece una reflexión amena y profunda sobre el modo en que está cambiando nuestra forma de vincularnos con el trabajo, al tiempo que lanza una encendida defensa del trabajo artesanal. Y *La corrosión del carácter* (Sennett, 1998) en el que se presenta una interpretación sobre el vínculo entre el trabajo y la identidad.

*Mil novecientos cuatro. Por el camino de Bialet Massé* (Trímboli, 1999) es un diario de viaje en el que su autor se propuso recorrer las mismas localidades que, un siglo atrás, transitó el médico y abogado catalán con el propósito de construir una imagen de la Argentina de fin de siglo. Si el interés es tener una mirada panorámica sobre la historia del trabajo en nuestro país, una de las obras más completa es *El movimiento obrero argentino 1880-1990* (Godio, 1999). El libro *Pequeña historia del trabajo ilustrada* (Bianco, 2005) presenta un recorrido por las diversas etapas del trabajo que atravesó la humanidad de un modo ameno y cargado de humor.

El trabajo *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta* (Diker y Terigi, 1997) ofrece un panorama completo sobre las características y los perfiles que adoptó la formación docente en nuestro país. Si lo que se quiere es pensar los desafíos vinculados a la tarea de enseñar, sugerimos leer *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (Antelo y Alliud, 2009).

En la página del Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires ([www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/Volumen1.pdf](http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/Volumen1.pdf) y [/Volumen2.pdf](http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/Volumen2.pdf)) pueden encontrar una versión digital completa del informe Bialet Masse. A nivel continental, la página de la Confederación

Sindical de Trabajadores y Trabajadoras de las Américas (<http://www.csa-csi.org>) reúne y presenta una gran cantidad de información relativa al estado del trabajo en América. En particular, sugerimos ver los apartados dedicados a combatir el trabajo infantil y a defender los derechos de las mujeres en los ámbitos laborales. El programa Explora del Ministerio de Trabajo cuenta con una serie de fascículos en los que se abordan diferentes aspectos del mundo del trabajo: la igualdad de oportunidades, el trabajo infantil, entre otros ([www.explora.educ.ar/noticias/nueva-propuesta-de-formacion-explora/](http://www.explora.educ.ar/noticias/nueva-propuesta-de-formacion-explora/)). Finalmente, la página de la Central de los Trabajadores de la Educación ([www.ctera.org.ar/](http://www.ctera.org.ar/)) cuenta con información fundamental para comprender la situación laboral de los docentes en la Argentina. En particular, sugerimos leer el documento *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia a nuestros días* (Ricardo Donaire, 2009) que puede descargarse gratuitamente de la página.

El mundo de las artes manifestó un gran interés por los avatares del trabajo. En América latina, numerosos poetas, pintores, fotógrafos, muralistas y escultores se preocuparon por retratar el mundo de los trabajadores, poniendo de relieve las penurias que atravesaban, pero también sus conquistas. Entre otros, sugerimos buscar fotografías de Sebastião Salgado sobre el mundo del trabajo o la inmigración, ya que constituyen un recurso valioso al momento de presentar la actividad. En el cancionero latinoamericano se encuentran obras musicales que abordan diferentes aspectos del mundo del trabajo. Entre otras sugerimos escuchar junto a los alumnos/as *Ojalá que llueva café* (Café Tacuba, entre otros intérpretes), *Vamos a la Zafra* (Jorge Cafrune) y *Coplas al compadre Juan Miguel* (Alfredo Zitarrosa).



---

25 de Mayo

# EL TALLER DE LA NACIONALIDAD



*Fiestas mayas, Carlos Pellegrini (1848).*

---

“**A**rgentinos, ¿desde cuándo y hasta donde?”, preguntaba Domingo F. Sarmiento, procurando identificar el acontecimiento que oficiara de frontera entre la etapa colonial y los albores de la historia nacional. *Desde cuándo*, porque había que identificar el **gesto fundacional** a partir del cual un grupo de súbditos de la corona española decidieron transformarse en miembros de una comunidad independiente; *hasta dónde*, porque tan importante como marcar un momento en el tiempo era definir con precisión los **alcances territoriales** de la nueva identidad política.

Los relatos escolares abordaban el 25 de Mayo como un acontecimiento centrado en la experiencia “porteña” (más precisamente, en torno al Cabildo), teñido por el pintoresquismo (el “pueblo” aguardando impaciente en la plaza, agitando sus proclamas, mientras se amparaba de la lluvia bajo sus paraguas), donde no podía faltar la apelación a los recursos simbólicos (la irrupción del “sol de mayo” como metáfora del nacimiento de una nación). En estos relatos, los sucesos que se desarrollaron allende el océano y en el propio continente o las diferentes alternativas que se abrieron a partir de 1810 en el territorio del Río de la Plata, no ocuparon un lugar destacado, dificultando la posibilidad de pensar la Revolución de Mayo como un **episodio** dentro de un **ciclo revolucionario más amplio**.

La pregunta **sarmientina**, en cambio, sugiere entrever el asunto de la conformación de **las identidades** como una trama que se despliega en el tiempo y el espacio, en la que intervienen múltiples factores y de la que participan diferentes sujetos sociales. Desde esta perspectiva, podemos valernos de las fechas que remiten a los grandes nudos que convocan la atención de la memoria colectiva (el 9 de Julio o el 25 de Mayo, por ejemplo), como instancias propicias para volver a preguntarnos y problematizar qué tenemos en común los argentinos. ¿Qué lugar se le adjudicó al 25 de Mayo en la conformación de la nacionalidad? ¿De qué manera fue cambiando a lo largo del tiempo? ¿Qué relaciones podemos establecer con otros procesos históricos que tuvieron lugar antes, durante y después de aquel acontecimiento? ¿Cómo se puede interpretar el proceso abierto en mayo de 1810 desde las diferentes regiones y culturas del país?

Algunos estudios han introducido matices en torno al carácter **fundacional** del 25 de Mayo. Entre ellos, hay quienes sugieren que si ha habido un movimiento que puede tacharse de revolucionario en los orígenes de la Nación, este debe fecharse entre 1806 y 1807, cuando la sociedad porteña se auto-organizó y se levantó en armas contra las invasiones inglesas. Quienes sostienen esta tesis

argumentan que aquellos hombres y mujeres se habían aglutinado frente a una causa común —repeler al invasor— mientras que las motivaciones en torno al origen del 25 de Mayo, sugieren, tendrían más que ver con la voluntad de autonomía de una elite criolla que con una reivindicación de raigambre popular.

La Revolución de Mayo es un acontecimiento político fechable y también un lugar en el mapa. El 25 de mayo de 1810 se inauguró en el Río de la Plata un nuevo estilo político. Los documentos que llegaron a nuestro presente revelan que la Plaza, algunas viviendas y calles de Buenos Aires se habían transformado en el laboratorio y el taller de un experimento político y cultural en el que se debatieron y plasmaron nuevas ideas sobre el papel del ciudadano, la noción de representación, el valor de la autonomía. La circulación de estas ideas puede seguirse a través de la prensa, en la correspondencia privada o en el puñado de biografías y autobiografías que fueron escritas en los años posteriores a aquel acontecimiento; pero también pueden rastrearse en la materialidad de la ciudad que les sirvió de escenario, en los espacios que dieron cobijo a encuentros secretos o reuniones públicas, así como en las instituciones que las rechazaron o combatieron.

La Revolución de Mayo no fue la puesta en acto de una **nacionalidad argentina latente**; más bien, la construcción de la identidad nacional fue el resultado de un largo proceso que —como afirma Hilda Sabato— “no estaba prefigurado de antemano y que tuvo en cada región, y aun en cada localidad, su historia particular y distintiva”. En todo caso, es importante subrayar que para entonces existían diferentes formas de expresar la identidad colectiva; en un censo levantado en la ciudad entre 1813 y 1815 se le preguntaba a la población cuál era su patria. Las respuestas: “Luján”, “Barcelona”, “San Isidro”, “Portugal”, “Areco”, “Morón”, “Santa Fe”, “Paraguay”, “Andalucía”. Raúl Fradkin advierte que en ese entonces el uso del vocablo “patria” podría estar sugiriéndonos dos cosas. Por un lado, que “era posible pensar e imaginar la construcción de una nueva nación con hombres y mujeres que se sentían parte de distintas ‘patrias’”. Por el otro, “que los partidos de campaña no eran meras construcciones administrativas sino de alguna forma comunidades que habían forjado sentimientos de identidad y pertenencia notablemente fuertes y arraigados”.

Entonces, ¿cuáles fueron las novedades que impulsaron los acontecimientos de mayo de 1810? En primer lugar, la formación de un nuevo tipo de autogobierno que buscó asentar su legitimidad apelando a una autoridad que tomaba distancia de la consagrada por el orden colonial. En segundo lugar, la ampliación de la participación política y la creación de nuevas instituciones culturales (las escuelas de la patria y la biblioteca pública, por ejemplo). Finalmente, con la revolución se inició un largo y trabajoso proceso, en el que podemos identificar numerosos conflictos pero también la construcción de algunos consensos que forman parte de nuestros legados culturales fundamentales. Más que como

nacimiento o epifanía, conviene imaginar los acontecimientos de Mayo como uno de los nudos y los nodos que abonaron a la construcción de una forma de pensar nuestra identidad.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

El centro de la ciudad de Buenos Aires todavía conserva algunas marcas de su etapa colonial. El propósito de esta actividad consiste en organizar un recorrido por algunos puntos clave del centro histórico de la ciudad, leyendo en sus edificios, fachadas y monumentos, los signos de la revolución de Mayo.<sup>1</sup> Para poder contextualizar mejor el período, les sugerimos trabajar de manera combinada este ejercicio con el que propusimos en torno al 9 de julio. También sugerimos leer alguno de los muy buenos libros que se escribieron sobre la historia de la ciudad. Entre ellos, *Buenos Aires, historia de cuatro siglos* (J. L. Romero y L. A. Romero, 1983) o *Miradas sobre Buenos Aires* (Gorelik, 2004).

Por la variedad de lugares a recorrer, es aconsejable visualizar previamente un plano del centro histórico para que los/as alumnos/as puedan identificar cuál es el recorrido más apropiado, buscar información sobre los lugares a visitar y considerar la posibilidad de contar con una cámara fotográfica, celular u otros medios para registrar la experiencia. En *Buenos Aires tiene historia* (Watson, Rentero y Di Meglio; 2008) pueden encontrar algunas ideas y referencias para enriquecer el recorrido que les proponemos aquí.

Dependiendo de los puntos en los que se detengan, el itinerario puede durar de dos a tres horas, aproximadamente. El punto de partida propuesto es el monumento a Pedro de Mendoza y el de llegada, la Pirámide de Mayo.

1. *Monumento a Pedro de Mendoza*. Aquí sugerimos plantear a los/as alumnos/as el propósito del recorrido: caminar por el centro urbano de la ciudad, observando aquellos aspectos materiales (edificios, fachadas, monumentos) que remitan o nos ayuden a imaginar cómo era Buenos Aires en 1810, quiénes la habitaban, qué ideas debatían y qué costumbres practicaban. Se trata de ver a la ciudad como un gran texto, a partir del cual reconstruir parcialmente el escenario en el que tuvieron lugar los acontecimientos de Mayo. Frente al monumento, podemos preguntarnos: ¿dónde se funda una ciudad? ¿Por qué adquiere una determinada forma? ¿Cómo cambia y qué permanece a lo largo del tiempo? En este punto, recomendamos leer algún fragmento de *las ciudades invisibles* de Italo Calvino para animar el intercambio con los/as alumnos/as.

<sup>1</sup> Por la temática de la efeméride, hemos puesto la atención en el centro histórico de la ciudad de Buenos Aires, pero consideramos que otros recorridos similares se pueden realizar en el resto de las capitales de las provincias.

2. *Casa de Santiago de Liniers* (Venezuela 469). En esta casa, vivieron el penúltimo virrey del Río de la Plata, Martín Simón de Sarratea y Santiago de Liniers. ¿Qué papel desempeñaba un Virrey, a quién representaba y cuál fue el protagonismo que alcanzó Liniers durante las invasiones inglesas? Observemos el edificio: de la estructura original solo se conservan la fachada, las ventanas enrejadas y la puerta de entrada. En esta parada, nos interesa que los/as alumnos/as vean cómo lucía una casa colonial hacia principios del siglo XIX y que conozcan que fue en ese lugar donde las tropas inglesas, bajo el mando del general Beresford, capitularon ante las autoridades locales. ¿Qué relación existe entre la defensa de Buenos Aires de 1806 y 1807 y la Revolución de Mayo?

3. *Casa de Esteban de Luca* (Carlos Calvo 383). Esta fue la vivienda de un soldado y periodista que actuó en la defensa de Buenos Aires durante las invasiones inglesas. ¿Qué papel tuvo la prensa escrita en los acontecimientos de mayo? En esta casa, además, tuvieron lugar las reuniones de un grupo de patriotas en los días previos a la Revolución de Mayo. ¿Quiénes se reunieron y qué asuntos trataban? Resaltar la función que cumplían las viviendas particulares como espacios de reunión, ya que en los edificios “públicos” las conversaciones que mantenían podían ser tachadas de conspirativas.

4. *El viejo Almacén* (Balcarce 799). Locales como el de esta esquina, solían ser un espacio habitual de encuentro de lo que entonces se denominaba el “bajo pueblo”. Allí no solo se abastecía de alimentos; también se debatían los asuntos de la

ciudad y se leía el periódico en voz alta. Frente a los acontecimientos del 25 de mayo, ¿podemos imaginar qué se comentaba y debatía aquí? ¿Qué papel tuvieron los hombres y mujeres que no pertenecían a las elites criollas, durante la revolución de Mayo?

5. *Capilla de Ejercicios Espirituales* (Humberto 1° y Defensa). En este espacio, a partir de 1793, los jesuitas desarrollaron una intensa labor espiritual y educativa. Una de las figuras centrales fue una mujer: María Antonia de San José. ¿Qué sabemos de ella? En este lugar, además, se fundó una de las primeras escuelas para niñas de la ciudad. Aquí podemos preguntarnos quiénes podían recibir educación antes de la Revolución y qué características tenía, y subrayar algunos de los cambios más importantes que produjo la revolución en el plano cultural (creación de la biblioteca pública, libertad de imprenta, impulso a las escuelas de la patria).

6. *Manzana de las Luces* (Perú 272). Este solar quedó identificado por primera vez con ese nombre en un artículo aparecido en el periódico *El Argos* del 1° de septiembre de 1821. ¿Por qué se lo denominó así? ¿Qué relación hay entre su nombre y el movimiento de la Ilustración? Ingresando al patio donde funcionaba la Procuraduría, podemos recorrer los pasillos y preguntarnos qué funcionaba allí.

7. *Cabildo de Buenos Aires* (Bolívar 65). Si ingresan al edificio, sugerimos:

a. Observar la imprenta que el Virrey Vértiz trajo a Buenos Aires desde Córdoba y que funcionó en la Casa de Niños Expositos. ¿Qué papel tenía en aquellos años? Se puede comentar que en ella

se imprimió una versión en castellano del Contrato Social de Rousseau, traducida por Mariano Moreno y que fue repartida en las escuelas de primeras letras. ¿Quién fue Rousseau y por qué el Secretario de la Primera Junta estaba interesado en que los niños y los jóvenes lo conocieran?

- b. Detenerse frente a la lámina de Oruro en la que se recuerda la defensa de Buenos Aires de 1807 para retomar la pregunta sobre la relación entre las invasiones inglesas y la revolución de Mayo. ¿Es posible pensar que el significado de los acontecimientos que tuvieron lugar unos años antes pueda reinterpretarse a la luz de los problemas y desafíos que abrió la Revolución de Mayo?

8. *Pirámide de Mayo*. El recorrido finaliza frente al primer monumento de la ciudad.

En torno a ella se realizaban los primeros festejos populares durante la semana maya. ¿Qué tradición estética evoca su forma? ¿Cómo dialoga con el otro ícono de Buenos Aires, el obelisco, que recuerda la fundación de la ciudad? ¿Por qué se busco en la década del 30 establecer un vínculo entre ambos? ¿Qué otros significados le atribuimos como sociedad a este monumento?

En el aula, se puede retomar el recorrido y compartir cuáles fueron los lugares que recuerdan los/as alumnos/as y por qué razones. Si durante la visita hubo registros (a través de fotografías, dibujos o anotaciones) ponerlas a circular y contrastarlas entre sí, mediante alguna propuesta de trabajo que tome un posible eje, por ejemplo: ¿cómo habrá sido Buenos Aires hacia 1810? ¿Cómo experimentaron la revolución los distintos sectores sociales que participaron de los acontecimientos de Mayo?



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Entre la copiosa bibliografía sobre la Revolución de Mayo, les sugerimos tres materiales que pueden resultar útiles para el trabajo en el aula. En *Desde este día adelante revolución. Voces del 25 de mayo de 1810* (Paz (comp.), 2010), encontrarán un conjunto muy amplio de documentos sobre la revolución que abarcan desde el diario de un soldado, pasando por los escritos de Belgrano, hasta las actas capitulares del Cabildo. Cada fuente está precedida por un ensayo que nos introduce en la historia del documento y de su autor. *Narraciones de la independencia. Arqueología de un fervor contradictorio* (Scavino, 2009) ofrece una mirada de las contradicciones que atravesaron los hombres de la independencia, aportándonos algunos matices sobre las figuras de los “próceres”. El tercer título sugerido es *Hombres y mujeres de la*

colonia (Garavaglia y Fradkin, 1992), en el que se presentan las vicisitudes que atravesaron una serie de personajes –entre ellos, algunos hombres y mujeres del “bajo pueblo”– durante los años previos a la Revolución de mayo.

Entre las novelas, sugerimos leer *La revolución es un sueño eterno* (Rivera, 1993) en el que se narran los acontecimientos de Mayo desde la perspectiva de quien fuera uno de sus principales voceros: Castelli. En *Ansay ó los infortunios de la gloria* (Caparrós, 2005), el relato se enfoca en la figura del comandante realista Faustino Ansay y el modo en que recibe la noticia de la revolución en Mendoza. Finalmente: la historia de la revolución es también la historia de la Plaza de Mayo y, porque no, una excusa para pensar las historias de las plazas públicas del país. En *La plaza política. Irrupciones, vacíos y regresos en Plaza de Mayo* (Lerman, 2005) se reflexiona sobre los cruces entre política y ciudadanía con la plaza de Mayo como testigo.

Los recursos para trabajar en el aula también son abundantes. El proyecto Memoria Visual de Buenos Aires ([www.memoriabuenosaires.com.ar](http://www.memoriabuenosaires.com.ar)) ofrece una serie de videos en los que se reconstruyen vistas de la ciudad, a partir del empleo de distintos recursos visuales. El video sobre la historia de la Plaza de Mayo (duración: 15') constituye un recurso muy valioso para utilizar antes de realizar el itinerario al centro de la ciudad que les proponemos. La serie *La asombrosa excursión de José Zamba en el cabildo* ([www.encuentro.gov.ar](http://www.encuentro.gov.ar)) desarrolla cuatro capítulos dedicados a los acontecimientos de Mayo que pueden resultar muy útiles para el trabajo. Finalmente, el mural del Bicentenario ([muralbicentenario.encuentro.gov.ar](http://muralbicentenario.encuentro.gov.ar)) es un recurso valioso para ubicar los acontecimientos de Mayo en un proceso de larga duración. En la página de *voces del bicentenario*, el historiador Raúl Fradkin –especialista en temas ligados a las primeras décadas del período independiente– responde a la pregunta sobre el porqué de la revolución de Mayo ([vocesbicentenario.educ.ar](http://vocesbicentenario.educ.ar)).





---

5 de Junio

# SUMAK KAWSAY



Cueva de las manos, Santa Cruz (aprox. 9500 a. C.)

La conmemoración del día mundial del medio ambiente representa una oportunidad fundamental para volver a plantear los desafíos **cotidianos** que enfrentamos como sociedad de cara al presente y al futuro de la Tierra. Los datos no están de nuestro lado: el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente alerta en su último informe sobre el aumento de la emisión de gases CO<sub>2</sub> y las graves consecuencias que trae aparejadas sobre la reducción de la capa de ozono; la explotación desmedida conlleva el agotamiento y la degradación constante de los recursos naturales (hidrocarburos, agua, bosques, aire y suelo) y tienen un impacto directo sobre la salud humana: según la OMS, 13 millones de defunciones podrían evitarse anualmente si el medio ambiente fuese más sano; la distribución profundamente inequitativa de los alimentos también deja su huella ecológica. Un informe de la FAO indica que más de un tercio de los alimentos producidos a nivel global se tira o se desperdicia, impactando en la seguridad alimentaria y generando consecuencias ambientales difíciles de medir. Se trata de cifras y datos que –como advierte Christian Ferrer– “hace apenas veinte o treinta años eran desestimadas a título de alarmismo ideológico”, pero hoy “son la cruz de la época”. La Tierra ha dejado de ser concebida como una cantera de recursos ilimitados y se ha comenzado a advertir sobre la posible descomposición del planeta.

Los desafíos medioambientales no solo conciernen a la preservación del hábitat; atañen también a los vínculos que mantenemos con el resto de los seres vivos. Las fronteras que establecían divisiones entre el humano respecto del resto de los animales cambió con el tiempo: para la mitología, los contornos que separaban a unos y otros eran más bien difusos y, por eso, la literatura se poblaba de faunos, sirenas y centauros. Para los antiguos, los animales no representaban exclusivamente una fuente de alimento y vestido, o un recurso para el trabajo; más bien, eran portadores de mensajes y promesas que oficiaban de mediadores entre el hombre y su origen divino.

El *sumak kawsay* es una palabra de origen quechua (cuya traducción al español podría ser “buen vivir”, “buen convivir” o “vida en plenitud”) con la que se designa un tipo de vínculo **en diversidad y armonía** entre el humano, el resto de los seres vivos y la Tierra, radicalmente opuesto a los surgidos de las lógicas civilizatorias capitalistas (particularmente al neoliberalismo que ha demostrado ser el encumbramiento de una minoría depredadora). La raíz de este vínculo puede concebirse **literalmente** como una relación con el suelo y vinculada al hábitat; el “buen

vivir” implica un lazo de cooperación y respeto entre lo humano y lo viviente y su concepción se desprende de la experiencia y la cultura de los pueblos indígenas de América, particularmente de aquellos que forman parte de la región andina.

Las luchas y reivindicaciones de los movimientos indígenas han sido decisivas para que algunos Estados latinoamericanos incorporaran esta cosmovisión en sus agendas políticas. La inclusión en el constitucionalismo andino de un enfoque ecologista, mirado desde el lugar del saber occidental (un lugar que, desde el inicio de la Conquista, presumió de ser más “desarrollado”), presenta un aire paradójico: las bases sobre las que se apoya un enfoque **vanguardista** en torno al cuidado y la defensa del medioambiente no emanó de tradiciones políticas y legales modernas ni se desprendió de algún discurso académico hiperespecializado, sino que surgió de los saberes que desde hace miles de años forman parte de la cosmovisión de los grupos indígenas de América.

Por más lejanas en el tiempo que sean las fuentes de las que se retoman los saberes relacionados al buen vivir, esta concepción no pierde su enfoque prospectivo. Como subrayan Gudynas y Acosta “El buen vivir no es un simple regreso a las ideas de un pasado lejano, sino la construcción de otro futuro”. No se trata, por lo tanto, de una mirada romántica que idealiza las formas de vida de los pueblos originarios, sino de un enfoque que procura hacer un uso de los recursos tecnológicos y científicos conforme con una perspectiva ética fundada en el respeto por la tierra y los seres vivos.

Bolivia y Ecuador anudaron en sus Constituciones el vínculo entre la protección del medio ambiente y los derechos de carácter social y económico, indicando que existe una íntima relación entre el cuidado y la preservación ambiental y la repercusión que tiene sobre los derechos de los humanos. El *sumak kawsay*, como advierte Eugenio Zaffaroni, no concibe el “bien común reducido o limitado a los humanos, sino del bien de todo lo viviente [...] entre los que exige complementariedad y equilibrio”. La definición de **bien común** tiene un impacto directo en la noción de desarrollo; en primer lugar, poniendo en evidencia que el concepto de *desarrollo* no es neutro, sino que se inscribe en un contexto histórico (asociado con la idea de progreso) y dentro de una determinada ideología (la capitalista). Como señala Moacir Gadotti, “[este] concepto fue utilizado dentro de una visión colonizadora durante muchos años. [...] Fruto de una racionalización occidentocéntrica”. Según esta concepción, los países del globo terráqueo fueron divididos, remitiéndose siempre a un patrón de industrialización y de consumo, entre “desarrollados”, “en vías de desarrollo” y “subdesarrollados”. La difusión de los patrones de desarrollo de los llamados países centrales al resto del mundo fue acompañado por el trasplante de valores éticos e ideales políticos que produjeron la desestructuración cultural de numerosos pueblos y naciones, en lo que puede ser interpretado como la prolongación del vínculo colonial.

Si la escuela –y de un modo especial, la escuela pública– asume el desafío de recoger la pregunta por la vida en común, deberá retomar con tanta urgencia como compromiso y convicción la formación de una cultura del cuidado y la protección del medio ambiente en la que se sientan partícipes padres, docentes y alumnos. Una de las cuestiones que deberán debatirse es si los contornos de lo común incluyen o no a los otros seres vivos y desde qué lugar se puede pensar ese vínculo. El punto de partida no podía ser más desventajoso para ellos (los otros seres vivos). Cristina de Peretti lo señala con crudeza cuando sostiene: “como los hombres son los que disponen del logos, esto es, del pensamiento y del habla, ellos son los que deciden denominar ‘el animal’ a unos seres vivos que no son ellos, a unos seres vivos que ellos, los hombres, preocupados por lo que consideran lo propio y celosos de lo suyo, la humanidad, excluyen de su mundo, de su colectividad, y de su sociedad dado que los consideran seres inferiores, de segunda clase, a los que desprecian [...] y a los que no perciben ni quieren percibir sino como algo radicalmente ajeno”.

Entre las tareas que la escuela está llamada a asumir, hay una que consiste en promover una nueva sensibilidad frente a los seres vivos más desfavorecidos y olvidados que habitan el mundo. En primer lugar, aprendiendo que la frontera que “divide” a hombres y animales no es tan uniforme, rigurosa y objetivable como una vasta tradición filosófica nos enseñó a creer. En segundo lugar, advirtiendo que la respuesta no consiste en establecer una indiferenciación entre unos y otros, sino en marcar puntos de contacto a partir de los cuales los humanos debemos aprender que los animales –como señala John Berger– representan “una compañía ofrecida a la soledad del hombre en cuanto especie”, pero también que aquellos “nacen, sienten y mueren. En estas tres cosas se parecen al hombre”.

A finales del siglo XIX, la escuela primaria debía cumplir con una misión central para garantizar la vida en común: formar a los ciudadanos de una nación. A comienzos del siglo XXI, las escuelas deberán asumir el desafío de resignificar los alcances del concepto de ciudadanía política incorporando la perspectiva que abre la noción de ciudadanía ambiental. Se trata, en otras palabras, de redefinir los alcances de aquello que forma parte de la vida en común y de concientizar sobre su defensa y conservación. Esta noción abarca un conjunto mucho más amplio de ideas y prácticas que las de separar residuos o contribuir a la reforestación del lugar donde vivimos (tareas muy importantes, sin duda): implica asumir una conciencia y una actitud activa y militante respecto al cuidado de los seres vivos y la defensa del medio ambiente.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

El propósito de esta actividad consiste en re-flexionar junto a los/as alumnos/as sobre la relación entre la idea de “medio ambiente” y la noción de “bien común”. El objetivo del trabajo apunta a elaborar una carta de compromiso, tomando en cuenta la localidad y la provincia en la que viven y los significados que le atribuyen a la naturaleza como “bien común”.

En un primer momento, les proponemos re-flexionar sobre la perspectiva desde la cual se quiere pensar la relación con el medio ambiente. Muchas veces nos encontramos utilizando términos para definir procesos o nombrar objetos cuyos significados damos por obvios o ya definidos de una vez y para siempre. Pero las palabras no son neutrales, están cargadas de sentidos –son polisémicas– y tienen una historia. El día del medioambiente representa una oportunidad para comenzar a debatir los sentidos que cargan las palabras y los modos de nombrar. Sugerimos organizar un debate en torno al concepto de “recurso natural”. Una posibilidad es acompañar este trabajo con recortes de diarios y revistas en las que se haga referencia a cuestiones ecológicas y ambientales. A modo de disparador de la actividad, también les sugerimos escuchar junto a los/as alumnos/as la canción *Ya sabes* (Adrián Berra, 2010. El disco se encuentra disponible en [www.adrianberra.com.ar](http://www.adrianberra.com.ar)).

¿De qué hablamos cuando hablamos de “recursos naturales”? ¿A qué nos referimos cuando decimos que tuvo lugar un “desastre natural”? ¿Qué queremos decir cuando reivindicamos el valor de vivir en un “ambiente sano”? La naturaleza existe en el agua, en el aire, en la vegetación, en el suelo. Estos elementos fueron valorados de distintas maneras por diversas sociedades a lo

largo de los siglos. Mientras que para algunas sociedades la tierra es una fuente de vida, para otras es una mercancía que se compra o que se vende. Cuando los seres humanos se apropian de una porción de la naturaleza y la valorizan, esa porción se transforma en un recurso. Comienza a tener un fin.

Pero esta no es la única forma de **nombrar** la naturaleza. Como sostiene Javier Rodríguez, “las riquezas que habitan en la tierra no son recursos naturales, son bienes comunes. Referirse a ellos como recursos naturales es la primera forma de apropiación, desde el lenguaje”. En las palabras de Rodríguez resuena la sentencia de Rousseau, quien exclamaba: “¡Están perdidos si olvidan que los frutos son de todos y la tierra no es de nadie!”. Tomar como punto de partida que los bienes, es decir, la naturaleza es común y pertenece a todos, rompe con la lógica de apropiación capitalista que depreda al medioambiente.

Como parte de esta primera actividad, les sugerimos proyectar el corto animado *Abuela Grillo* (Denis Chapon *et al.*, 2010) que pueden descargar gratuitamente del blog (<http://abuegrillo.blogspot.ar/>). El corto reconstruye el episodio conocido como la “Guerra del Agua” que tuvo lugar en la región de Cochabamba, Bolivia, durante el año 2000. El relato se centra en la figura de un grillo llamado Direjná –que forma parte de la mitología indígena– a la que el pueblo Ayoreo le atribuye la capacidad de traer lluvias. El corto plantea qué sucede cuando la abuela grillo es cooptada por un grupo para producir agua que luego venderán a precios abusivos. Tras la proyección del corto, se les pueden plantear a los/as alumnos/as las siguientes preguntas:

✿ ¿Qué capacidades tienen los personajes que intervienen en el corto? ¿Cómo se complementan unos con otros?

✿ ¿Por qué invitan y luego rechazan a la Abuela grillo en el poblado ayoreo? ¿Qué “descubren” los hombres que la encuentran en la plaza de la ciudad de la Paz?

✿ ¿Qué sucede cuando los empresarios someten a la Abuela grillo a continuar cantando? ¿Cuál es la reacción del pueblo?

Para contar con mayor información sobre la “guerra del agua” que tuvo lugar en Bolivia entre enero y abril del año 2000, les sugerimos realizar una investigación orientada a través de los recursos disponibles en Internet. Para ello se les pueden dar claves de búsqueda específicas a los/as alumnos/as. Por ejemplo, que un grupo se ocupe de averiguar por qué a la “guerra del agua” se la conoció también como “la primera rebelión del siglo <sup>xxi</sup>”; otro grupo puede encargarse de rastrear las dificultades que tiene el abastecimiento del agua cuando una ciudad está ubicada a 3.000 metros sobre el nivel del mar; un tercer grupo puede realizar una crónica de los eventos más importantes que tuvieron lugar durante el conflicto y las conquistas que se alcanzaron.

En un segundo momento, les proponemos trabajar en la elaboración de una carta-compromiso sobre el cuidado y la defensa del cuidado del medioambiente. Un modelo posible sobre el cual comenzar a trabajar es el documento *La carta de la Tierra* (<http://www.earthcharterinaction.org>, existe versión en español). La estructura de la carta presenta un preámbulo, cuatro principios generales y doce acciones concretas para llevarlas adelante. Una lectura previa de este documento junto a los/as alumnos/as puede resultar útil para trabajar en la redacción de la carta compromiso.

Un modelo posible es el elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. A continuación les transcribimos la fórmula que se utiliza (está pensada para alumnos del 1° año de las escuelas secundarias, pero se puede adaptar al nivel primario).

*“Como estudiante de 1er año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, conocedores de los problemas ambientales que afectan a la sociedad, y consciente de que las soluciones pasan también por nuestras actitudes cotidianas, en el marco de una consideración integral de la noción de ecología y el respeto por los derechos humanos:*

*¿Se comprometen a proteger el medio ambiente y a promover acciones tendientes a su conservación y cuidado, de manera personal y comunitaria, como parte del trabajo cotidiano en la construcción de una sociedad cada día más justa?”.*

*Respuesta de los alumnos: sí, me comprometo”.*

La redacción de la fórmula debe incluir y sintetizar los acuerdos que se alcanzaron a partir de los debates mantenidos en clase con los/as alumnos/as. En paralelo, se puede elaborar un texto en forma de decálogo en el que se listen los argumentos sobre los que se fundamenta la promesa. Es importante que la escritura del compromiso guarde un sentido para los/as alumnos/as y que las acciones con las que se comprometan guarden un sentido práctico; que fomente la reflexión sobre las necesidades y las disputas que implica cuidar y defender el ambiente.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Las páginas y los recursos disponibles sobre el medioambiente son muchos y muy variados. La página del programa de las Naciones Unidas para el cuidado del medio ambiente ([www.pnuma.org/](http://www.pnuma.org/)) ofrece información global y actualizada sobre diferentes tópicos relativos a la preservación del medio ambiente. Entre los documentos oficiales más importantes, sugerimos trabajar con la *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas* (1992) y la *Declaración de Río +20* (2012) ([www.un.org](http://www.un.org)). Los documentos –elaborados con 20 años de diferencia– pueden resultar útiles para pensar el desarrollo de los temas medioambientales a lo largo del tiempo y detectar los diferentes énfasis que se colocan en uno y otro informe. La página [www.educ.ar](http://www.educ.ar) cuenta con una gran cantidad de actividades sobre el medioambiente, que abarcan diferentes niveles y temáticas. En particular, sugerimos revisar el ejercicio titulado *La participación ciudadana en la protección del derecho a un ambiente sano* (pueden ingresar el título en el buscador).

Entre los materiales bibliográficos, el libro *Pedagogía de la Tierra* (Gadotti, 2002) ofrece una reflexión sobre el papel de la educación en el desarrollo de una conciencia planetaria y la ilustra con una gran cantidad de actividades y ejemplos prácticos. *La pachamama y lo humano* (Zaffaroni, 2012) reconstruye la historia de cómo se reconocieron o ignoraron a la naturaleza y a los seres vivos en el pensamiento filosófico y jurídico.





---

15 de Junio

# TODOS LOS LIBROS, EL LIBRO



*Bibliotecas (Miguel Rep, 2012).*

El don más grande que ofrece el mundo a los recién venidos —advertía Mijaíl Bajtín— es una lengua acuñada, trabajada y perfeccionada por miles de generaciones anteriores. La palabra es la herencia cultural más importante que recibe el humano; los hombres y mujeres podemos comunicarnos por medio de señas o gestos, pero solo a través de la palabra —oral y escrita— podemos organizar una visión del mundo, refutar ideas o inscribirnos en una historia que reconocemos como propia.

Las formas —tanto escritas como orales— a través de las cuales se transmite la cultura expresan modos diferentes de vincularse con el medio y de experimentarlo. En las culturas orales, sostiene Walter Ong, los aprendizajes se fundan en la capacidad de escuchar y memorizar. El discípulo repite lo que oye y se esfuerza por retenerlo en su memoria: en buena medida, se sabe lo que se recuerda. Los libros, en cambio, son un poderoso soporte para la conservación de las experiencias del pasado y para la difusión de las distintas visiones del mundo. En el libro se encuentran disponibles los recuerdos de una experiencia, sin que tengamos que hacer un esfuerzo por retenerla en nuestra memoria. Y, sin embargo, la palabra escrita no puede prescindir de la oralidad: leer un texto implica convertirlo en sonidos, en voz alta o en nuestra imaginación.

¿Qué es un libro? Cuando Immanuel Kant se formuló esta pregunta, hacia 1798, la historia de la lectura contaba ya con un largo recorrido. En 1984 se hallaron dos tablillas de arcilla con incisiones (que aparentemente representaban animales) en la región de Tell Brak, Siria. Aquellas tablas son las primeras noticias que tenemos del esfuerzo humano por comunicarse a través de la escritura. Volvamos a subrayarlo: a pesar de que las culturas orales muchas veces fueron denostadas por las escritas, la historia de la escritura abarca apenas una porción de los procesos de transmisión cultural: el **homo sapiens** existe desde hace 30 o 50 mil años mientras que el escrito más antiguo data de apenas unos 6 mil.

Regresando a Kant, para el filósofo de Königsberg un libro podía concebirse, o bien como un objeto material (*opus mechanicum*), cuyo propietario es quien lo ha adquirido, o bien como un conjunto de palabras —un discurso— dirigido al público, cuyo responsable es el autor. Borges sugería que un libro podía definirse, además, como una serie de diálogos entre el autor y el lector, cuyo efecto son “las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria”. Respecto a las imágenes, las palabras de Borges sugieren que la trama de un libro es capaz de tejer una red que no solo incide sobre nuestros sentidos (“La tarea

que me he propuesto realizar a través de la escritura —escribió Joseph Conrad— es hacer oír, hacer sentir y, sobre todo, hacer ver. Solo y todo eso”), sino que también busca dejar grabadas impresiones y resonancias. Respecto al diálogo, la noción borgeana nos recuerda que la lectura —como señala Vila Matas— “suele tener inicio como un acto privado”, pero que inmediatamente invita al intercambio, “porque cuando se acaba la lectura de un libro, uno tiene ganas de contárselo enseguida a otro”.

¿Qué estaríamos dispuestos a hacer para garantizarnos la compañía de los libros? El amor por los libros puede conducir a situaciones extremas. Cuanta la leyenda que durante el siglo x vivió en Persia un visir que, para no separarse nunca de los 17.000 libros que conformaban su biblioteca, había decidido transportarlos en 400 camellos especialmente adiestrados para que caminaran en orden alfabético. Walter Benjamin recordaba un cuento de Anderson en el que se hacía mención a un libro de estampas cuyo precio era “la mitad del reino”. “En él todo estaba vivo. Los pájaros cantaban, las personas salían del libro y hablaban. [...] Pero cuando la princesa daba vuelta la hoja ‘volvían a entrar de un salto para que no hubiera desorden’”. En algunos casos —como el que reseña Alberto Manguel— las bibliotecas cifraban inquietudes privadas. Cuando falleció Constancio Vigil, referente indiscutido de la literatura infantil en las décadas de 1920 y 1930, fundador de la editorial Atlántida y creador de la revista *Billiken*, en su biblioteca “se descubrió que había reunido una de las mayores colecciones de literatura pornográfica de América Latina”.

No llegamos al mundo portando una nacionalidad, así como tampoco nacemos siendo analfabetos. No son propiedades intrínsecas del hombre o la mujer, sino construcciones de determinadas culturas y de ciertos momentos históricos (hubo otros en los que las nacionalidades y los analfabetos no **contaban** en los registros oficiales). Durante mucho tiempo, el acceso a los libros fue un privilegio de pocos. En tiempos de la colonia, la enseñanza de la lectura y la escritura no eran tareas que se produjeran simultáneamente. Tampoco estaba permitido que los esclavos accedieran a la lectura. En las actas del antiguo Cabildo de Catamarca se conserva el testimonio de un mulato llamado Ambrosio Millicay, a quien las autoridades habían azotado en la plaza pública cuando **descubrieron** que había aprendido a leer. Preciso es reconocer que a muchos escritores y escritoras tampoco les fue mejor. Las mujeres que se volcaron a la escritura durante el siglo xix recibieron la reprobación, la descalificación y hasta la “condena moral” de parte de los hombres, por dedicarse a una tarea que no les competía. Otros debieron exiliarse o fueron perseguidos y, en algunos casos, duramente castigados por volcar sus ideas al papel. Un inspector escolar de Santiago del Estero informaba, hacia 1881, que en la biblioteca del Colegio Nacional “fueron quemadas las obras de Rousseau y Voltaire y algunas otras de autores más o menos

librepensadores”. En tiempos recientes, más precisamente el 26 de junio de 1980, la última dictadura militar ordenó quemar 24 toneladas de libros del Centro Editor de América Latina, que dirigía Boris Spivacow, un personaje clave para comprender la divulgación de la lectura durante la segunda mitad del siglo xx en nuestro país. Dos millones de libros ardieron en un descampado de Sarandí. Más que el contenido de los libros, a las huestes de la dictadura se les hacía insoportable el lema insignia de la editorial: “más libros para más”.

La discriminación también se expresa a través de formas más sutiles. Numerosos autores y autoras de libros infantiles suelen ser desdeñados por la crítica literaria, negándoles un reconocimiento que debería otorgarse por partida doble. O bien porque algunas de esas piezas literarias son verdaderas obras de arte, o bien porque muchos de ellos han sido los responsables de convertir a la lectura, a quienes después leerán a Borges, Melville y Tolstoi.

La formación de lectores no se reduce a la enseñanza de un método. En 1901, Benjamín Zorrilla les pedía a los maestros que agitaran en los niños el deseo por la lectura. No alcanzaba con alfabetizar; los docentes debían además encender en el niño la pasión por los libros, para que salieran de las escuelas intrigados, hambrientos, con ganas de leer. Zorrilla imaginaba al maestro iniciando a sus alumnos en el ritual de la lectura “cuando este, en medio de un silencio general, seguido de un murmullo de admiración o de satisfacción, hiciera entrar el libro en su pupitre”. A partir de ese momento, afirmaba: “La forma y las tapas le quedarán en la memoria y todas las veces que la casualidad lo haga reaparecer habrá más de un corazón que palpitara en las clases”.

En la vida no todo es lectura obligatoria. El papel que desempeñaron los libros que cayeron en nuestras manos producto del azar tampoco es menor. Un libro del que no teníamos noticia llega a nosotros y tiene un efecto decisivo en nuestra experiencia como lectores. En su autobiografía, Juan Bautista Alberdi relata que abandonó el ingreso al Colegio de Ciencias Morales porque no soportaba la disciplina escolar. Mientras se ganaba la vida trabajando en una tienda, encontró por casualidad *Las ruinas de Palmira* de Volney. Aquel libro dejó en Alberdi una huella indeleble: la pasión por la lectura. Cuando hacía un balance de su etapa de estudiante, recordaba que, por sobre su formación universitaria, las lecturas libres habían contribuido de manera decisiva a “formar mi espíritu” jugando un papel central en “la historia de mi educación”.

Hay libros que han alcanzado un estatuto diferenciado. Cuando Ítalo Calvino sopesa el valor de los clásicos, lo hace sopesando –entre otros– tres aspectos: son libros que producen un “efecto de resonancia” sobre quienes lo leen: “Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino solo por amor”; agrega también que son libros “que nunca terminan de decir lo que tienen que decir”, aunque nos sirvan para entender quiénes somos y

adónde hemos llegado; finalmente, sugiere que los clásicos son libros “a los cuales se vuelve”, por lo que efectuar un primer acercamiento a ellos durante la infancia y la juventud es tan importante como regresar a ellos y releerlos en la vida adulta.

En el marco de la expansión de la cultura digital y la revolución tecnológica que atraviesa nuestro tiempo, no dejan de agitarse los fantasmas que anuncian la desaparición del libro. El supuesto básico reside en que las redes han abierto la posibilidad –a todos y todas– de participar activamente y sin demasiadas mediaciones, en la vida política y cultural a escala local y global. Frente al despliegue de las nuevas formas de participación, Inés Dussel se pregunta: “¿Cuál es la jerarquía de saberes que organizan las prácticas [...] en las nuevas arenas de participación de los medios digitales, y dónde quedan los saberes racionales y reflexivos de la cultura escolar letrada?, ¿qué definición de lo común y lo público se están poniendo en juego, y cómo entran en diálogo con las formas escolares?”. Desconfiamos de quienes vaticinan que una tecnología de la palabra será definitivamente reemplazada por otra y que todos nos transformaremos, esencialmente, en lectores frente a un monitor, como antes desconfiábamos de que **ser alfabeto** era una precondition para vivir en una sociedad democrática. Creemos, por el contrario, que la escuela debe recuperar los valores y modos de expresión de la tradición oral que fueron devaluados por la cultura escrita otorgándole un nuevo valor a la pedagogía de la voz y de la escucha; al mismo tiempo tiene que reposicionar el lugar de los libros dentro de las opciones disponibles en nuestras culturas. No se trata de endiosar el libro o de tratarlo cual fetiche, sino de promover el acercamiento de los/as alumnos/as a la lectura como una forma de establecer innumerables relaciones con la cultura y de cambiar la forma en que percibimos al mundo.

“He navegado por océanos y bibliotecas”, afirmaba Herman Melville. “Los lectores son viajeros”, sostenía Micheal de Certeau. Estas afirmaciones expresan una ecuación: habrá libros mientras haya un hombre o una mujer dispuestos a viajar. ¿Qué esperamos para invitar a nuestros alumnos y alumnas a sobrevolar la puna jujeña de la mano de Héctor Tizón; a sumergirse en el misterio de la selva misionera junto a Horacio Quiroga; a “patear” la calle Corrientes junto a Juan Carlos Onetti o a sumergirse en sus submundos en compañía de Roberto Arlt; a recorrer con Juan L. Ortíz los márgenes ficcionales del Paraná; a presenciar el penal más largo del mundo junto a Osvaldo Soriano o a quedarse atorado en una autopista utópica del sur junto a Julio Cortázar?

Los libros aguardan. En cada uno de ellos hay una propuesta para realizar un viaje tan bueno como el mejor.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

El propósito de esta actividad consiste en fomentar el encuentro de los/as alumnos/as con el mundo de los libros y de las palabras escritas, a partir de una serie de estrategias. Un buen punto de partida es sondear si los/as alumnos/as tienen contacto habitual con diarios, revistas y libros, qué leen en sus casas o durante su tiempo libre, si en sus hogares cuentan con bibliotecas o si los adultos que están alrededor promueven la lectura. En algunas escuelas (al menos en las que nosotros asistimos como alumnos), las bibliotecas eran lugares de “castigo”: un espacio a donde los maestros amenazaban con enviarnos para cumplir una sanción. Por eso, es importante también reconocer e identificar qué usos se le da a la biblioteca de una escuela, preguntándose qué tan seguido están los/as alumnos/as allí, con qué propósitos se los envía y cuáles son los libros que se pueden encontrar.

La actividad podría continuar organizando una visita a la biblioteca de la escuela o, si se cuenta con más tiempo, a una biblioteca popular. La página de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares ([www.conabip.gob.ar](http://www.conabip.gob.ar)) brinda información sobre la ubicación y las características de las más de 2.000 bibliotecas populares que existen en la Argentina. En la Ciudad de Buenos Aires se encuentra una de las bibliotecas infantiles más importantes de América Latina ([www.lanube.org.ar](http://www.lanube.org.ar)). Este espacio ofrece una serie de actividades –por ejemplo el Club del Libro– que tienen como propósito fomentar la lectura recreativa entre los/as niños/as. Otra posibilidad más consiste en visitar el Museo del Libro y la lengua ([www.bn.gov.ar/museo-del-libro-y-de-la-lengua](http://www.bn.gov.ar/museo-del-libro-y-de-la-lengua)) en el que encontraran diferentes actividades relacionadas con el mundo de la lectura.

En un segundo momento, les sugerimos retomar la experiencia iniciada por el poeta colombiano Javier Naranjo, quien plasmó en su libro *Casa de las estrellas: el universo contado por los niños* un ejercicio en torno al potencial de las palabras. Mientras trabajaba como maestro en una escuela rural en Antioquía, Colombia, Naranjo realizó junto a sus alumnos un diccionario en el que se incluyeron casi 500 definiciones sobre 133 palabras. En su confección, sostiene Naranjo, se respetó “la voz de los niños, sus titubeos, dislocación, su secreta arquitectura. Sus hallazgos en el milagro de revelar en lo enunciado”. Así como “su voluntad de olvido o profunda memoria”.

Entre otros ejemplos, Andrés, Simón y Camilo definieron la palabra **adulto** de tres maneras diferentes: “Persona que en toda cosa que habla, primero ella”; “Persona que se obsesiona con hacer el amor” y “Niño que ha crecido mucho”. Les proponemos realizar un diccionario similar al que hizo Naranjo junto a sus alumnos, con el siguiente interrogante: ¿cuáles son las palabras que deberían formar parte de un diccionario sobre *la vida en común*?

Les sugerimos algunas palabras para que les propongan a los/as alumnos/as y discutan con ellos su inclusión o no en el diccionario: **política, democracia, escuela, trabajo, autoritario, niño, alumno, participar, discusión, plaza, diálogo, convivencia, efeméride, común, barrio, ciudad**, entre muchas otras. Ellos/as serán quienes, en último término, decidan y establezcan las definiciones más pertinentes para cada palabra. Cuando el diccionario esté finalizado puede circular por toda la escuela invitando a los/as compañeros/as de los otros años a que participen,

sugieran palabras y las definan. El diccionario sobre *la vida en común* podría incorporar se al fondo bibliográfico de la biblioteca de la institución o fomentar su uso entre los colegas de la institución.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Resultaría prácticamente imposible sugerir un puñado de libros en una efeméride dedicada a ellos. En cambio, les proponemos acceder a algunas páginas que se refieren a libros o reflexionan sobre ellos. El blog de Miguel Rep ([miguelrep.blogspot.ar](http://miguelrep.blogspot.ar)) tiene una sección dedicada a las bibliotecas en la que se aborda con inteligencia y humor, algunos temas vinculados a la cultura escrita. Daniel Pennac ha redactado un decálogo de los derechos del lector en su ensayo *Como una novela* que pueden encontrar en diferentes páginas de Internet y puede resultar interesante para trabajar en clase. La lectura de un célebre ensayo de Walter Benjamin *Desembalo mi biblioteca* –disponible en distintos sitios de Internet– es una aproximación fascinante al mundo de los bibliófilos.

La historia de la lectura y la escritura es un campo de estudios dinámico y en constante crecimiento. Entre los libros que pueden resultar útiles para el trabajo en el aula sugerimos mirar *Los libros no fueron siempre así* (Glasman y Loterzstain, 2006) y *Una historia de la lectura* (Manguel, 1998). Entre los excelentes trabajos que existen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sugerimos leer: *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. (Braslavsky, 2004) y *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro* (Varios autores, 1999).

Internet está cambiando la manera en que leemos. Por eso, algunos escritores y escritoras han decidido volcar buena parte de su trabajo en la red. Les sugerimos visitar algunas páginas y blogs de autores y autoras a los que admiramos. En la página del escritor Hernán Casciari, “Orsai” ([www.orsai.es](http://www.orsai.es)), el blog de Juan Villoro ([www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/villoro/](http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/villoro/)) o el de Josefina Licitra (<http://senoritali.blogspot.ar/>) podrán encontrar relatos y crónicas maravillosas sobre los asuntos más diversos de la vida contemporánea.

Hemos enfatizado la relación entre cultura escrita y oralidad. El grupo de rock Hijos de Babel produjo un disco llamado *Otros mundos* (Meloepa, 2012), cuyas letras son textos de escritores argentinos contemporáneos. Cuentan con un canal (<http://www.youtube.com/user/hijosdebabel>) en el que se pueden ver una serie de entrevistas en las que los escritores hablan sobre su trabajo y la importancia que tiene la lectura.



---

20 de Junio

# PREGUNTAS DE UN ALUMNO LECTOR<sup>2</sup>



Alumno de la escuela rural El Desvío, provincia de Santiago del Estero. Serie Zona desfavorable.  
Cecilia Gallardo (2010).

**2** A propósito de "Preguntas de un obrero ante un libro", de Bertolt Brecht.

---

¿Quiénes bordaron la primera bandera celeste y blanca?  
En los manuales solo figura el nombre de Manuel Belgrano.  
Y si la bandera representa la unidad nacional,  
¿Por qué cuando se enteró que existía, el gobierno de Buenos Aires  
[la rechazó?

Belgrano lideró el Ejército del Norte.  
¿Eso lo transformó en un militar?  
Y si luchaba por la independencia americana,  
¿por qué propuso crear una monarquía dirigida por un descendiente de los Incas?  
No entiendo. ¿Quién me lo explica?

Belgrano fundó los pueblos de Curuzú Cuatiá y Mandosivi.  
¿Quiénes los habitaron? ¿Les gustaba ese lugar?  
Cuando redactó el reglamento de las escuelas del norte,  
¿por qué no se animó a abolir los castigos corporales?

¿Qué se le habrá pasado por la cabeza al soldado que izó la bandera por  
[primera vez?

¿Se sentía argentino? ¿Por qué?  
Y si les debemos tanto a nuestros hombres de la independencia,  
¿por qué muchos de ellos terminaron pobres o en el exilio?  
¿Alguien los lloró?

En cada alumno, tantas preguntas.

## **Propuestas** **para pensar el trabajo en el aula**

El himno nacional y la bandera son dos de los signos distintivos que remiten a la identidad nacional de un país. El estandarte expresa, a través de su simbolismo, un conjunto de ideas y valores. ¿Por qué la bandera argentina adoptó los colores y la forma que tiene? ¿Cambió con el

tiempo?, pueden ser las preguntas disparadoras de esta propuesta de trabajo en la que les sugerimos volver sobre el problema de la construcción de la identidad nacional.

La reflexión sobre la noción de “identidad nacional” puede ser un buen disparador para pensar qué tenemos en común los argentinos. La propia identidad es un camino espinoso en el cual, a medida que se profundiza, las certezas van dejando lugar a las preguntas. ¿Qué quiere decir *argentino*? ¿Quién tiene derecho a definir los límites dentro de los cuales se genera y circula una identidad y su cultura y qué, por el contrario, queda reservado a los bordes o al exterior? Para introducir el concepto de identidad se puede leer junto a los/as alumnos/as el texto que acompaña esta efeméride y plantear, a partir de ello, un intercambio de ideas tomando las siguientes preguntas como guía para el debate:

- ♣ ¿Qué conocemos sobre la vida de Manuel Belgrano? ¿Dónde lo escuchamos?
- ♣ ¿Cuáles son las razones por las cuales se crea una bandera? ¿Cuándo y dónde se forjó la nuestra?
- ♣ ¿A quiénes representa y por qué tiene la forma que tiene?
- ♣ Ustedes qué opinan, ¿se habrá **sentido argentino** quien izó la bandera por primera vez? ¿En qué información se basarían para argumentar afirmativamente? ¿En cuál para sostener lo contrario?

Manuel Belgrano cumplió una actuación destacada durante la etapa de la independencia. A pesar de no contar con conocimientos militares (estudió abogacía y se había desempeñado como secretario del Consulado de Buenos Aires, donde propuso importantes reformas en materia económica y educativa) asumió la tarea de comandar una expedición al Paraguay (1810-1811) y liderar al Ejército del Norte (1812). Entre sus

acciones más recordadas, donó la suma de dinero que le otorgó la Asamblea Constituyente por su desempeño en las batallas de la independencia, para la construcción de cuatro escuelas de primeras letras, y se ocupó de redactar un reglamento. Como les sucedió a otros hombres que asumieron un papel protagónico durante la independencia, Belgrano se enfrentó no solo contra el ejército realista, sino con los intereses de algunos sectores americanos, que no veían con buenos ojos que su ejército marchara con un estandarte propio.

En un segundo momento, les proponemos preguntarse qué es la identidad nacional y en dónde reside la importancia de plasmarla a través de ciertos símbolos. En la construcción de nuestra identidad, la identidad propia y colectiva, intervienen una gran cantidad de factores (personales, familiares, culturales, políticos, económicos, etc.) que nos acompañan a lo largo de la vida. La identidad no es inmutable; cambia con el tiempo y ese cambio puede responder a opciones asumidas desde la libertad individual o a presiones del medio social.

La identidad permite crearnos una imagen de nosotros mismos; no es una cualidad innata ni está determinada por lazos de sangre. Forma parte del modo en que nos relacionamos con el mundo y nuestro entorno. Todos necesitamos tener una idea más o menos precisa de quiénes somos y esta imagen la construimos **con el otro**. Por eso, un componente central de la identidad es su carácter **relacional**, es decir, como el resultado de múltiples relaciones.

La **identidad nacional** permite pensar un modo de estar en el mundo, de construir un sentido de pertenencia y de identificarnos con otros. Producto de los **tiempos modernos**, “lo nacional” se concibió como un elemento perdurable a lo largo del tiempo. El modo de marcar y objetivar

esa perdurabilidad, consistió en producir símbolos que acompañasen y fijaran esa identidad. Entre los emblemas que transmiten estabilidad, está la bandera nacional. Les proponemos que trabajen identificando diferentes logos en los que se plasman los colores del pabellón nacional (deportivos, políticos, económicos, culturales). También pueden preguntarles a los/as alumnos/as si la bandera nacional es para ellos/as un símbolo de identidad y qué significados tiene. En el caso de que hayan realizado la promesa a la bandera, se puede recuperar esa escena y preguntar qué sentidos tuvo para cada uno de ellos/as.

La bandera celeste y blanca nos recuerde que somos parte de un país pero que este país

comparte una historia común con sus vecinos y con el resto de América Latina. Por lo tanto, esta bandera puede fortalecer la construcción de una identidad nacional, así como inscribirse dentro de un marco más amplio: una identidad americana, que unifique y potencie todas las cualidades humanas, que deje de lado la discriminación y otras formas de violencia para abrir el camino hacia el fortalecimiento de las relaciones entre países hermanos.

En este sentido, se les puede proponer a los/as alumnos/as como actividad final elaborar una insignia que pueda plasmarse en forma de bandera o de otro tipo de formato, en el que se plantee la integración de la Argentina en América Latina.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Entre las lecturas que abordan la figura de Manuel Belgrano desde diferentes planos y en distintos momentos de su vida, les sugerimos leer *Escritos sobre educación* (Gagliano, 2011), en donde se reúne un conjunto de reflexiones escritas por Belgrano sobre distintos aspectos educativos. El libro cuenta además con un estudio preliminar en el que se presentan los aspectos fundamentales de su ideario pedagógico. En el *Epistolario belgraniano* (2001) se reúnen los intercambios epistolares que mantuvo Belgrano entre 1790 y 1820, ofreciéndonos un acercamiento a su pensamiento desde un enfoque íntimo.

Entre los materiales audiovisuales, sugerimos trabajar con *Belgrano, la película* (Pivotto, 2010) que se encuentra disponible en la web ([www.belgranolapelicula.com.ar/](http://www.belgranolapelicula.com.ar/)). Allí podrán encontrar actividades para trabajar en el aula. En la página del Instituto Nacional Belgraniano ([www.manuelbelgrano.gov.ar/](http://www.manuelbelgrano.gov.ar/)) pueden encontrar una biografía detallada sobre la vida de Manuel Belgrano. Finalmente, se puede acceder a una entrevista realizada al historiador

de la educación Gregorio Weinberg donde reflexiona sobre el pensamiento del creador de la bandera  
([www.elhistoriador.com.ar/entrevistas/w/weinberg.php](http://www.elhistoriador.com.ar/entrevistas/w/weinberg.php)).







En los albores del siglo XIX las colonias españolas en América ingresaron en un período agitado y tumultuoso de su historia. Tras la caída de Fernando VII se derrumbó la monarquía y con ella la autoridad que sostenía la relación con los súbditos a un lado y otro del Atlántico. Durante los siguientes años el tiempo pareció acelerarse, marcados por la incesante y turbulenta búsqueda de un nuevo orden social. El camino hacia las independencias americanas estuvo tapizado de guerras y revoluciones, pero también estuvo regado por ensayos políticos y experimentos institucionales novedosos.

La conformación de una nueva comunidad política en el Río de la Plata cuenta con dos fechas fundamentales: el 25 de mayo de 1810 y el 16 de julio de 1816. Entre una y otra, se destaca la realización de la Asamblea del año XIII, que tuvo lugar entre el 31 de enero de 1813 y el 26 de enero de 1815. Una cronología de los hechos —ni la única, ni la excluyente— comenzaría con la formación de una junta de gobierno compuesta por sectores criollos en la ciudad de Buenos Aires —la Primera Junta— y concluiría con la declaración de la Independencia y la creación de un nuevo gobierno —el Directorio—, en la ciudad de Tucumán. El camino que vincula ambos momentos estuvo marcado por diferentes acontecimientos. En cuanto a las formas de gobierno, al abdicar el Rey se aplicó el principio de **retroversión de la soberanía de los pueblos**. Esto significaba que hasta que Fernando VII no volviera a ocupar el trono, sus **representantes** en las colonias (entre ellos, el virrey Cisneros) carecían de legitimidad para gobernar. La autoridad, entonces, **regresaba** a sus súbditos, quienes reemplazaron al virrey por una junta de gobierno con sede en el Cabildo porteño. En cuanto a las nuevas formas de participación, el papel que desempeñó “la plebe” en la sustitución del virrey dio indicios suficientes del interés de aquel sector de la sociedad porteña en la vida política de la región. En relación con la unidad territorial, algunas provincias del ex Virreinato reclamaron su autonomía respecto a Buenos Aires (entre ellas, el Paraguay), mientras que otras (Montevideo y la región del Alto Perú) estaban bajo control realista, lo que derivó en un resquebrajamiento de la unidad del territorio virreinal.

Un interrogante se formulará con insistencia durante estos años: ¿cómo debía conducirse la revolución? Hubo quienes comenzaron a insistir con fuerza sobre la necesidad de declarar la independencia (recordemos que la Primera Junta tenía un carácter provisorio, ya que las autoridades locales seguían reconociendo la autoridad del monarca cautivo). Mariano Moreno fue quien propuso dictar una

Constitución que reemplazara el vínculo colonial. Para ello, proponía otorgarle a la asamblea de los representantes de las provincias reunidas en Buenos Aires un **carácter constituyente**. Pero triunfó la posición de Cornelio Saavedra que evitó transformar la junta en asamblea, dando lugar a un ligero cambio: la Junta Grande. Tras la muerte de Moreno, un grupo denominado **Club Morenista**, primero, y otro conocido como **Sociedad Patriótica**, después, retomarían las proclamas del secretario de la Junta, exigiendo la declaración de la independencia.

Dos hombres más aparecerán en escena en los siguientes años: José de San Martín y Manuel Belgrano. En una carta dirigida al diputado por Mendoza, el primero se preguntaba hasta cuándo debíamos esperar para declarar la independencia: “¿No es una cosa bien ridícula acuñar moneda, tener pabellón, hacerle la guerra al soberano de quien se dice dependemos y no decirlo, cuando no nos falta más que decirlo?”. El segundo fue invitado a participar de las sesiones del congreso de Tucumán. El creador de la bandera ofreció un diagnóstico sombrío donde enfatizaba la opinión negativa que tenían las naciones europeas sobre las revoluciones americanas y subrayaba también el avance decidido de las concepciones monárquicas en el viejo mundo. Entretanto, las pretensiones realistas habían resurgido con fuerza en el continente americano. La Constitución de Cádiz sancionada en 1812 colocó a las autoridades rioplatenses frente a una disyuntiva: ¿debían formar parte de la nueva nación española o bien tenían que rechazarla, originando una guerra entre el **partido español** y el **partido americano**? La tensión se intensificó a partir de 1814, con la restauración en el trono de Fernando VII y su manifiesto deseo de recuperar los territorios perdidos y castigar a los rebeldes. Mientras el ejército realista avanzaba de manera fulminante y se libraban las batallas de la independencia, las autoridades resolvieron convocar a un Congreso que definiera el rumbo a seguir.

Pero no todas las provincias del ex virreinato respondieron afirmativamente a la convocatoria; La Liga Oriental (Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes y la Banda Oriental) estaban enfrentadas con Buenos Aires; además —como le recordaba en una carta Artigas a Pueyrredón— aquellos territorios “hace más de un año” habían enarbolado “su estandarte tricolor”, jurando “independencia absoluta y respectiva”. Tampoco asistió a la cita la provincia del Paraguay, que estaba bajo el gobierno de Gaspar Rodríguez de Francia y mantenía una posición distante tanto de España como de las provincias rioplatenses. En un contexto atravesado por la amenaza española, las tensiones y disputas internas, el temor y los intereses que no siempre apostaban al bien común, el 9 de julio de 1816 el Congreso de Tucumán decidió llevar la revolución a un punto sin retorno y se declaró la independencia de las Provincias Unidas de Sud América.

Los 29 miembros del congreso que firmaron el acta de independencia expresaron colectivamente su voluntad empleando un pronombre personal: **Nos**.

En aquellas tres letras comenzó a dibujarse el contorno difuso de una identidad problemática, tironeada, profundamente histórica. ¿Cuáles eran las nuevas bases sobre las que se articulaba esa identidad social? ¿Qué alternativas de organización política habían quedado en el camino? ¿A quiénes incluía y a quiénes, por el contrario, dejaba fuera? Los documentos sobre los que se *funda* una identidad presentan texturas veteadas en las que abrevan ideas, signos y valores con historias y procedencias distintas y, por lo tanto, están sujetas a una pluralidad de interpretaciones.

*Nos, los representantes*, ¿en nombre de quién hablan? ¿Cuál era el vínculo que mantenían con sus “representados”? Frente al rechazo de algunas provincias a participar, habría que testear el alcance de esas representaciones, preguntarse por sus alcances e interpretar los diferentes significados que tuvo la declaración de la independencia. Por otro lado, y a pesar de que el acta de independencia también estaba escrita en quechua y aymara, valdría la pena volver a preguntarse si aquellos pueblos habían sido invitados a participar de las sesiones o no. Finalmente, la declaración de independencia no se cifra tan solo en un gesto exclamativo; también deja huellas materiales (un acta, un cuadro que representa el momento de la votación, una fotografía de la casa donde tuvo lugar la asamblea) a través de los cuales es posible asomarse a un tiempo que ya no es el nuestro, pero del cual podemos extraer preguntas para interrogar y comprender el presente.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

**P**ara reconstruir las características del proceso de Independencia en las Provincias Unidas de Sud América, les proponemos realizar un recorrido por diferentes páginas web. El propósito del ejercicio consiste en que los/as alumnos/as, orientados por una secuencia que combina preguntas y sitios web, aprendan a buscar información en Internet distinguiendo lo que resulta relevante en relación con las consignas planteadas. Por ello, también, es importante visitar previamente cada página (tanto las que proponemos aquí como otras que quieran sumar) e identificar los contenidos y perspectivas que se manejan en cada una.

En la secuencia que les proponemos, comenzamos planteando preguntas que orienten la búsqueda de la información al tiempo que permitan señalar algunos aspectos centrales del proceso de independencia.

1. **Si el rey no está... ¿quién gobierna?** Entre 1810 y 1816 se ensayaron distintas formas de gobierno en el Río de la Plata. Para identificarlas, les proponemos ingresar a la enciclopedia Wikipedia. En la entrada “Gobernantes de Argentina” encontrarán las diferentes experiencias de gobierno ensayadas a partir del 25 de mayo de 1810.

Los/as alumnos/as pueden identificar cuáles fueron y organizarlas siguiendo un eje cronológico. También pueden preguntarse por los lugares desde donde se ejercía el poder o la duración que tuvo cada uno de los primeros gobiernos patrios.

2. **¿Cuál era la extensión del territorio y cómo se definían esos límites?** Tan importante como definir los períodos durante los cuales se ensayaron las primeras experiencias de gobierno autónomo, es visualizar los alcances que tuvo. En la página [archivohistorico.educ.ar](http://archivohistorico.educ.ar) podrán encontrar una serie de mapas, entre los cuales está el de las Provincias Unidas. A partir de él, los/as alumnos/as pueden identificar similitudes y diferencias respecto de la delimitación actual. El trabajo con mapas históricos es un buen punto de partida para comenzar a problematizar la noción de territorio. En el blog [www.historiaenmapas.blogspot.com.ar/](http://www.historiaenmapas.blogspot.com.ar/) pueden encontrar material para trabajar esta cuestión.

3. **¿Cuál es la importancia de declarar una independencia?** Les proponemos que ingresen al sitio del Ministerio de Educación y lean el acta de independencia: [www.me.gov.ar/efeme/9dejulio/acta.html](http://www.me.gov.ar/efeme/9dejulio/acta.html). ¿Qué les llama la atención en el Acta de Independencia? ¿Por qué creen que es importante poner las ideas por escrito y firmarlas? ¿Quiénes firman el acta? ¿A quiénes representan? ¿En nombre de quién firman?

4. **¿Qué define/incluye el Nos?** Esta pregunta puede responderse entre toda la clase. A lo largo de este libro sostuvimos que las identidades se construyen, por lo tanto, no son *algo* fijo sino más bien móviles y cambian con el tiempo. Les proponemos ingresar [www.bicentenario.argentina.ar/catalogo/](http://www.bicentenario.argentina.ar/catalogo/) donde van a encontrar imágenes que definen “lo argentino”. Volvemos a preguntarles: ¿qué objetos, experiencias, lugares e imágenes contribuyen a construir el Nos? ¿Qué papel cumple la bandera o el acta de independencia en esa construcción? Se les puede proponer a los/as alumnos/as elegir dos opciones que den respuesta a estos interrogantes, fundamentar el por qué de la elección y debatir entre toda la clase: “¿qué construye el Nos?”

5. **¿Quiénes formaron parte de la asamblea de 1816?** Para finalizar, les proponemos que cada alumno escoja un representante de la asamblea de 1816 y construya un perfil utilizando las herramientas de las redes sociales. ¿Cómo se presentaría hoy? ¿Qué datos incluiría en su biografía? ¿A qué provincia representaba? Pueden buscar imágenes (frescos, litografías, retratos) o documentos (actas, declaraciones, cartas) que los mencionen o de las que sean autores resaltando algún párrafo en el que se dé cuenta de las ideas que tenía respecto a la independencia.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Para realizar una mirada panorámica sobre los procesos de independencia en Hispanoamérica y acceder a sus actas y textos fundamentales, se puede consultar la compilación de fuentes *La independencia de Hispanoamérica. Declaraciones y actas*. (Miranda y Becerra [comps.], 2005). El libro puede descargarse gratuitamente desde [www.bibliotecayacucho.gob.ve](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve). Entre los materiales de referencia que pueden utilizar para trabajar este y otros períodos históricos de la Argentina, sugerimos el *Atlas Histórico* de la colección *Nueva Historia Argentina* (Mirta Lobato y Juan Suriano, 2000).

La página [www.argentinavirtual.educ.ar](http://www.argentinavirtual.educ.ar) permite realizar recorridos virtuales por algunos de los edificios argentinos más emblemáticos. Aquí les sugerimos ingresar al Museo Casa Histórica de la Independencia como una estrategia para “situar” a los/as alumnos/as en el escenario donde tuvieron lugar los debates de 1816. El portal [educ.ar](http://educ.ar) elaboró una actividad multimedia (<http://especiales9dejulio.educ.ar/>) donde propone elegir entre dos personajes (un hacendado o un esclavo) y acompañarlos durante las vicisitudes que atravesaron durante aquellos días decisivos.



---

7 de Agosto

# EDUCACIÓN Y RELIGIÓN: IMAGINAR UN DIÁLOGO



*Gauchito Gil. Matías Farías (2007).*

Desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, pocas polémicas han mantenido encendida su llama con tanta persistencia como la que gira en torno a la presencia de la religión en las escuelas. Los autores de la ley 1420 de 1884 —una legislación paradigmática que estableció la educación formal común, obligatoria, gratuita y garantizada por el Estado— dejaron en claro que la enseñanza de la religión solo se impartiría en contraturno y estaría a cargo de los ministros de cada culto (y no del personal contratado por el Estado). Los debates parlamentarios previos a su sanción se extendieron un año, durante el cual el recinto vibró con todo tipo de argumentos. El grupo liberal buscaba construir una autonomía entre los asuntos de Estado respecto de la injerencia eclesial. Los argumentos remitían a múltiples razones: el ministro de instrucción pública Eduardo Wilde subrayaba que entre ciencia y religión existían diferencias irreconciliables, mientras que Onésimo Leguizamón —quien había llevado la voz cantante de la posición pro laica— les recordaba a sus compañeros de recinto que un país que promovía la inmigración masiva no podía imponerles a hombres y mujeres provenientes de los rincones del mundo más diversos, una religión única. La ley 1420 terminó cristalizando el espíritu de un laicismo moderado que si bien no erradicó por completo la religión de las escuelas, supo ubicarla fuera de la trama curricular obligatoria.

Las controversias respecto al lugar de la religión en las escuelas públicas retornó con fuerza a partir de la década del 30; durante el primer peronismo la enseñanza del catolicismo se transformó en materia obligatoria; con la llegada de Frondizi al gobierno en la década del 50 volvieron a polarizarse las posiciones entre quienes agitaban las banderas de la enseñanza “laica” y los que defendían la educación “libre”, aunque esta vez el eje de la polémica fue la universidad; finalmente, la introducción de los “valores católicos” fue un aspecto medular del proyecto educativo autoritario durante la última dictadura militar.

En la actualidad, algunas de las controversias más intensas en materia de política educativa giran en torno a los subsidios que el erario público destina a la educación privada (mayoritariamente confesional) y a los cuestionamientos que la jerarquía eclesial dirige sobre la ley 26150/06 de Educación Sexual Integral. Los argumentos que entran en juego en estos debates plantean cuestiones de vital importancia para la vida en común: ¿por qué el Estado sostiene —en parte— el desenvolvimiento de las instituciones educativas privadas (lo que implica

restarles apoyo a las escuelas públicas)? Y si el cuerpo es un **territorio** donde se inscriben diferentes discursos, ¿cuál es la injerencia que deben tener las religiones sobre su cuidado y su preservación? Frente a este escenario y ante una larga tradición de posiciones enfrentadas y controversias: ¿es posible pensar un diálogo entre educación y religión?

La religión suele aparecer asociada a dos grandes imágenes: el mundo cifrado que transcurre puertas adentro de las iglesias, con sus templos, sus preceptos y sus rituales, y el de la religiosidad que brota en cada recodo de la vida popular y se expresa tanto en lugares privados (el hogar) como públicos (los espacios de trabajo, los santuarios improvisados sobre la calle o al costado de la ruta). La primera supone un espacio reglado administrado por rabinos, sacerdotes o pastores y del que participan quienes voluntariamente abrazan esa fe. La religiosidad popular, en cambio, presenta numerosos matices –variantes locales y epocales– y está conformada –de un modo particular en América Latina– por elementos procedentes de diferentes tradiciones culturales (indígenas, hispanas y africanas). Desde los miradores de las clases altas, la religiosidad popular suele ser vista como la expresión de una espiritualidad grotesca de un sector de la población con bajos niveles de instrucción. Para nosotros, en cambio, la religiosidad popular oficia como un catalizador del imaginario de las sociedades que –como afirma Jorge Ramírez– “resume las vivencias históricamente compartidas y el modo como el pueblo asume y manifiesta la representación de sus problemas y el modo de enfrentarlos, así como sus fiestas y esperanzas”. La procesión y fiesta de San Cayetano, que se celebra cada 7 de agosto, toca fibras de esa sensibilidad popular y pone de manifiesto la relación que existe en los sectores populares en torno al trabajo y la fe.

El pensamiento moderno no tardó en bautizar el saber de las religiones como “opio”, “ilusión”, tachando la fe de “falsa conciencia” o emparentándola con la infancia histórica de la humanidad. Los atentados contra la vida que se realizaron en nombre de las religiones alimentaron estas imágenes; solo basta recordar cómo algunos hombres utilizaron la religión para justificar la guerra, cometer crímenes, alimentar los extremismos o accionar violentamente contra las minorías que no profesaban esa fe. Pero la racionalidad técnica (administrada por estados laicos o subordinadas a las fuerzas impetuosas del mercado) también engendró sus propios demonios y no nos hizo más “sabios” (“es posible fabricar ignorancia con ciencia y producir, bajo la advocación científica, regresiones del espíritu”, sostiene Pierre Legendre). Las distintas expresiones del fascismo acaecidos durante el siglo xx son la más clara constatación del fracaso del humanismo racionalista. La retirada de los dioses no garantizó el fin de la barbarie.

La trama de lazos sociales en la que se apoya y tiene lugar la vida en común es resueltamente heterogénea. Por supuesto: las fricciones forman parte de la vida democrática y el conflicto de ideas no puede ser sustraído de la convivencia

diaria. Las creencias forman parte de este tejido y, por lo tanto, no deberían obviarse; el asunto consiste en pensar cuál es el marco más apropiado para reflexionar y debatir sobre ellas en la escuela. Nicolás Casullo se pregunta: “¿con qué cuidado tenemos que trabajar para aproximarnos a ese viejo mundo de verdades y planes divinos que tan enfáticamente la modernidad deseó dar por equívocamente terminados?”. No se trata, desde ya, de hacer de las creencias religiosas un punto de vista único sobre el que se asienta tal orden o jerarquía; se trata de asumir el desafío de introducir en nuestras reflexiones los aportes que el saber de las religiones ha producido cuidando que no se transformen en expresiones dogmáticas. Dicho de otro modo, se trata de contribuir a pensar un diálogo entre una perspectiva laica y las distintas religiones, respetando a rajatabla el principio de libertad de conciencia.

Las relaciones sociales están atravesadas por conflictos de distinto orden. Un texto de Isabelino Siede plantea con claridad el problema: en él nos presenta a Martín, un niño que asiste al jardín de infantes de una escuela pública argentina y forma parte de una familia que adhiere a las creencias de los Testigos de Jehová. En consonancia con los preceptos de su fe, la madre le solicita a la maestra que, cada vez que haya un cumpleaños, separe a Martín del resto de los niños porque no puede participar de los festejos. El relato abre su trama cuando explora las reacciones que cada maestra tiene frente a la solicitud de aquella madre. Mientras la señorita Mara acepta a rajatabla el pedido de los padres y la maestra Lucrecia les solicita que en los días que hay cumpleaños no envíen a sus hijos a la escuela, Andrea le pregunta a Martín que es lo que desea hacer. ¿Cuál es la “actitud” acertada? Probablemente no encontremos una respuesta definitiva que los deje conformes a todos. Pero ello no debe llevarnos a eludir la responsabilidad de pensar sobre estos asuntos, fundamentar una decisión, e incluso trabajarla con los/as alumnos/as, tomando estas situaciones como una excusa válida para pensar en torno a las creencias y los argumentos sobre los que se fundamentan nuestros actos.

La fe en algo no puede demostrarse lógica ni científicamente. Se trata –como señala Julia Kristeva– de “una verdad que se me cruza” y que –remata Nicolás Casullo– “trasciende el organigrama religioso, la oficialización de sus representaciones”. La pregunta por la fe no puede replegarse sobre una religión determinada –la predominante, la mayoritaria, la oficial–, permitiéndonos explorar los distintos modos de “creer” e interrogándonos incluso sobre qué creen los que no creen. En tiempos en los que prevalece una angustia nihilista –expresada en el tedio, la soledad, las desdichas, la falta de placer– volver a pensar los problemas asociados a la fe –el deseo de trascendencia, lo radicalmente otro, la experiencia de Dios en el hombre, los engarces entre la religiosidad popular y la vida cotidiana– puede contribuir a pensar la propia experiencia del espíritu humano desde una dimensión sentida, vivida y pensada como trascendente.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

**E**l objetivo de esta propuesta consiste en que los/as alumnos/as reconozcan la libertad y el derecho que tiene cada persona de pensar y adoptar un determinado sistema de creencias –o bien, de no adoptar ninguno– sin sufrir, por ello, ningún tipo de discriminación, en un marco de respeto recíproco.

En un primer momento, les sugerimos abordar las creencias en un sentido amplio, a partir de la lectura de relatos en los que se haga referencia a los mitos y tradiciones populares. ¿Cuáles son los lugares en los que se reúnen los creyentes? ¿Qué tienen de especial esos espacios? Pueden comenzar nombrándose los distintos templos que están presentes en el barrio de la escuela y luego ir ampliando esa mirada hacia los grandes centros de fe en los que suelen convergir –año tras año– grandes manifestaciones de religiosidad popular. En las referencias bibliográficas, sugerimos lecturas relacionadas con las figuras del Gauchito Gil y la Difunda Correa. Puede resultar interesante indagar si en las familias de los alumnos/as hay parientes que forman parte de alguna comunidad religiosa y compartir en qué consisten sus ideas y prácticas. Les proponemos iniciar este diálogo a partir de las siguientes preguntas:

- ✿ ¿Conocen lugares donde la gente pueda manifestar su fe? ¿Cuáles?
- ✿ ¿Sobre qué ideas, experiencias y saberes se fundan estas creencias? ¿Cómo se transmiten y por qué son importantes para la gente?
- ✿ ¿Qué sucede con aquellas personas que no creen en nada? ¿Cuáles son sus fundamentos?

Luego les proponemos trabajar a partir de un corto titulado *Hiyab* (Xavi Sala, España, 2005). El film nos presenta la siguiente situación: una adolescente vestida con el velo islámico llamada Fátima llega a una escuela pública española por primera vez. En la puerta del aula, su profesora intenta convencerla de que no puede ingresar al aula sin quitarse el atuendo. Fátima cede ante tanta insistencia y se quita el hiyab. Este diálogo y la imagen de sus compañeros, que se puede observar cuando la protagonista del corto ingresa al aula, permiten abrir un debate sobre la presencia de los símbolos religiosos en las escuelas. Les proponemos orientar un debate con los/as alumnos/as tomando en cuenta las siguientes preguntas:

- ✿ ¿Cómo definirían las posturas de los personajes del corto? ¿Cuáles son los argumentos que se ponen en juego?
- ✿ ¿Qué diferencia hay entre asistir a clases con un velo musulmán, una gorra, un piercing o una cinta? ¿Creen que los atuendos que utilizamos inciden en el modo en que aprendemos? ¿Por qué?
- ✿ En ese sentido, ¿por qué creen que en las escuelas utilizamos guardapolvos?

Vale la pena retomar este último punto para identificar los prejuicios que existen alrededor de las prácticas religiosas y pensar las pautas de convivencia más apropiadas dentro de la escuela pública.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

El texto de Isabelino Siede, al que hicimos referencia, fue publicado en el n° 27 de *El Monitor* y cuenta con una versión digital ([www.me.gov.ar/monitor/](http://www.me.gov.ar/monitor/)). Entre las investigaciones en torno a la cultura y la religiosidad popular en nuestro país, sugerimos leer el trabajo *La religiosidad popular. Creencias y vida cotidiana* (Pablo Semán, 2004) en el que su autor presenta el estudio que realizó en un barrio del conurbano bonaerense, registrando las distintas modalidades y expresiones que adoptan las prácticas y creencias religiosas de sus vecinos. *Santos ruterios. De la difunta Correa al Gauchito Gil* (Gabriela Saidon, 2011) es una crónica amena sobre las diferencias y los puntos de contacto que presentan dos de las devociones religiosas populares más difundidas en nuestro país.

Entre los trabajos históricos el libro *Historia de la Iglesia Católica desde la Conquista hasta fines del siglo XX* (Di Stefano y Zanatta, 2009) ofrece una excelente visión panorámica sobre el desenvolvimiento de la Iglesia en la Argentina. En *Historia de las religiones en la Argentina. Las minorías religiosas* (Bianchi, 2004) se presenta un análisis ameno sobre las “otras” expresiones religiosas que forman parte de la vida común de nuestra sociedad.



---

17 de Agosto

## UN EJÉRCITO DE IDEAS



*El sueño de San Martín*, Sofía Posadas (1900). (Gentileza Museo Histórico Nacional).

El modo tradicional de abordar a los **próceres patrios** en la escuela insiste en retratarlos como tipos abnegados, cultores de una valentía sobrehumana o provistos de una moral intachable. Cada acontecimiento de sus biografías es interpretado a la luz de un destino para el cual **ya estaban marcados**: habían nacido para ser quienes fueron y los eventos de su vida lo confirman. También se los recuerda como personas **adelantadas a su tiempo**, dueños de una **capacidad visionaria**, sujetos que experimentaron el momento en el que vivieron como una especie de borrador del porvenir. De lo dicho, este último punto es el que tal vez debería replantearse con mayor fuerza. Lejos de “adelantarse” o de tener su mirada “puesta en el futuro”, los hombres y mujeres que contribuyeron a transformar la sociedad vivieron plenamente **inmersos en su época** y se comprometieron con los problemas de sus contemporáneos. En este sentido, Agamben propone pensar al **contemporáneo** como aquel hombre o mujer “que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras”. Escudriñan el presente buscando un **desajuste**. Viven, por así decirlo, **sin coincidir con su tiempo** ni adecuarse a sus pretensiones. Son, en ese sentido, **inactuales**. Pero justamente por eso son más capaces “de percibir y aprehender su tiempo”.

El maestro Luis Iglesias protestaba contra la imagen de San Martín que transmitía la escuela: “Las tres características del genio sanmartiniano –su sobriedad de vida y palabra, su consagración a la lucha por la libertad, su renunciamiento a toda ambición del mando por el mando mismo– tenemos que desentrañarlas nosotros de los hechos, porque los manuales las muestran con una palidez que las hace irreconocibles; en cambio, recogen la vociferancia al uso, los ditirambos comunes en los actos oficiales, y trasplantan a la escuela la efigie parcial del San Martín guerrero, hombre fuerte, místico, que casi se contrapone a los valores civiles de nuestra historia”.

Las biografías de nuestros próceres, además, están salpicadas de eventos en los que saltan a escena los hombres y las mujeres **del pueblo**. Estos, más que como **sujetos de la historia**, son representados como **actores de reparto** que cumplen un papel preestablecido en los acontecimientos en los que intervienen. Al tamborcito de Tacuarí, a las niñas de Ayohuma, al sargento Cabral, a las damas mendocinas y al Negro Falucho se los **saca del tiempo** para resaltar un valor (el heroísmo, la colaboración desinteresada, el desprendimiento).

Entran a escena, cumplen su **misión** y luego se pierden en la bruma de la historia. El modo en que nos acerquemos al estudio y la enseñanza de los próceres dependerá también de cómo caractericemos a los hombres y las mujeres que los acompañaron fueron su fuente de inspiración o los contrariaron, tomaron parte en sus decisiones o sufrieron sus efectos, apoyaron o discutieron sus ideas: sus contemporáneos.

Enfoquemos la atención en José de San Martín. El óleo de Sofía Posadas presenta una imagen del viejo general en la casa que habitó en Boulogne Sur Mer. Un sueño flota en el ambiente, en el que San Martín capitanea el ejército de los Andes. El cuadro hace converger dos momentos: el de la independencia americana y el del exilio europeo. ¿De qué forma convocar aquella gesta militar y exponer de otro modo las ideas sobre las que se asentó el movimiento independentista? Una que permita unir bajo una misma imagen a quienes se comprometieron a abrir una nueva forma de vida entre los hombres y no una que solo retrate a sus líderes y conductores. Hay tres características del ideario sanmartiniano que queremos destacar. La primera busca inscribir **la gesta emancipatoria en una escala continental**. La segunda cuestión gira en torno a la conformación de un **ejército de iguales**. La tercera buscará sellar la suerte de la contienda militar **a la difusión de la cultura**.

San Martín buscó fundar un ejército asumiendo como eje el principio de la libertad. Entre 1815 y 1816, las fuerzas realistas habían logrado recuperar prácticamente todos los centros revolucionarios, con excepción del Río de la Plata. En ese contexto, la **causa americana** redobló su dimensión emancipadora. Al momento de reclutar los hombres que compondrían el Ejército de los Andes, San Martín les recordaba: “El ejército de mi mando viene a libertaros de los tiranos que oprimen este precioso suelo. [...] Solo hace falta voluntad y decisión, la libertad está cerca”. Aunque se oteaba en el horizonte que la independencia podía consolidarse, el impulso de aquel ejército se alimentaba de otras imágenes. Fantasma que asolaban la memoria de los hombres, los acompañaban en el cruce de la cordillera. Walter Benjamin afirmaba que el impulso revolucionario no se apoya tanto en la fe en la redención de las generaciones futuras, “sino en la imagen fiel de los ancestros esclavizados”. ¡Los abusos cometidos contra los americanos durante la colonia oprimían la memoria de los vivos! Lo expresaba de un modo contundente el propio San Martín cuando exclamaba: “Trescientos años de masacre y de barbarie tienen nuestra tierra de sangre. [...] Hemos venido a decir ¡basta!, ¡se acabó!”.

José de San Martín demostró una gran capacidad para formar un ejército pluriétnico en el que se **integraron** indios, mulatos, negros y criollos. La historia militar resaltó el orden riguroso y la férrea disciplina que el general imprimió a sus hombres. Pero las razones que acomunan a un grupo de hombres presentan otras vetas. Aquí queremos subrayar que si esa amalgama de identidades fue

posible, se debió en buena medida al **reconocimiento recíproco** con el que San Martín **interpelaba** a sus hombres. A los primeros los llamaba “nuestros paisanos” y a los soldados que tenía bajo su mando “compañeros del Ejército de los Andes”. ¿Cómo habrá sido aquella convivencia? ¿Qué tensiones la recorrieron?

El tercer punto es, quizá, el más importante. ¿Cuáles son los pasos a seguir cuando concluye una guerra? (y una pregunta que tampoco es menor: ¿cuándo concluye una guerra?). Las conquistas militares solo podían afianzarse a través de la consolidación de un proyecto cultural y educativo. Cuando San Martín sentó las bases para la fundación de la Biblioteca Nacional de Perú, sostuvo que se trataba de “una de las obras emprendidas que prometen más ventajas a la causa americana” y consideraba que los beneficios de las instituciones de la cultura eran “más poderosas que nuestros ejércitos para sostener la independencia”. Es importante subrayar que no se trató de un gesto aislado, sino de un espíritu compartido por muchos otros hombres y mujeres de la independencia. La fundación de escuelas de la patria, la impresión de libros, la creación de bibliotecas y periódicos fue experimentada como una forma de darle una continuidad a la gesta emancipadora por otros medios.

Una última referencia. Las ideas que presentamos –como advierte León Rozitchner– no pueden ser distanciadas “del cuerpo vivo, sufriente y memorioso de los hombres”. Allí reside la cuarta y última cuestión que puede ayudarnos a interpretar mejor a quienes dieron su vida por la causa de la independencia: la perspectiva que abre y nos invita a pensar en aquellos hombres y mujeres más allá de las historias de bronce o de los formatos escolares, como sujetos que, para encarnar estas ideas, las impregnaron de su propia vitalidad y las alimentaron con sus esperanzas.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

La actividad que les proponemos para abordar esta efeméride parte de una pregunta: ¿quiénes hacemos la historia? El eje que guía la propuesta procura volver sobre el papel de los hombres y las mujeres en la historia. A partir de la figura de San Martín, les proponemos plantear un conjunto de preguntas para pensar cómo se construye la imagen de un “prócer patrio”. Una posibilidad para abrir el intercambio con los/as alumnos/as y relevar las ideas que tienen sobre

los próceres puede orientarse siguiendo estas preguntas:

- ✿ ¿Quiénes son nuestros próceres? ¿Por qué los recordamos como “grandes hombres”?
- ✿ ¿Cuáles fueron sus contribuciones a la vida en común? ¿Qué aspectos de su vida se destacan? ¿Por qué?
- ✿ ¿Cuál fue el papel del Estado en la construcción de esa memoria? Por ejemplo, a

través de la construcción de monumentos o sitios donde se los puede recordar.

En general, cuando pensamos en los “grandes hombres”, solemos asimilarlos con hombres —y no mujeres— que ya no están en este mundo. Sin embargo, consultando la Real Academia Española encontramos otra acepción de la palabra, que remite a los *individuos que, por derecho propio o nombramiento del rey, formaban, bajo el régimen del Estatuto Real, el estamento a que daban nombre*. Entonces, ¿podría un prócer ser alguien que aún esté vivo?

La construcción del panteón de próceres nacional fue objeto de numerosos debates. Bartolomé Mitre fue quien propuso a San Martín y a Belgrano. El primero porque **encarnaba** el acto heroico de la independencia. Sus motivos eran evidentes: el rol de Mitre, tanto como militar, político e historiador, era el de consolidar el Estado nacional y la figura sanmartiniana era apropiada para eso. Alberdi, en cambio, pensaba que un Estado nacional que se estaba consolidando y dejando atrás la guerra, debía pensar en hombres que no habían tenido una participación directa en las campañas militares. Por eso proponía a Rivadavia y a Moreno, quienes habían promovido acciones políticas ligadas al liberalismo y a la ilustración, como la construcción de colegios y universidades o la creación de periódicos y bibliotecas. En esta puja por el control del pasado, el Estado materializó el recuerdo de los próceres construyendo monumentos públicos donde pudieran ser conmemorados, utilizó sus rostros en los billetes, nombró o renombró avenidas y calles, ramales de ferrocarriles y estaciones de subte, por citar algunos ejemplos. ¿En qué otros lugares están presentes los próceres de la patria?

En un segundo momento proponemos retomar el concepto de **sujetos sociales** para pensar y debatir con los/as alumnos/as que la historia se construye con hombres y mujeres **comunes** y que estos puedan agruparse, organizarse y actuar a través de colectivos sociales. Para dar inicio a la actividad, les sugerimos dialogar a partir de las siguientes preguntas:

- ✿ ¿Cuáles son las acciones que contribuyen a transformar y/o mejorar **la vida en común** que hayan realizado o estén realizando grupos sociales que conozcan?
- ¿Por qué?
- ✿ ¿En qué campos tienen lugar esas intervenciones: el arte, la literatura, la medicina, la física, la matemática, la historia, la educación?

Sugerimos algunos ejemplos para pensar las historias de que, partiendo de una idea o un impulso, contribuyeron a la vida en común: la Red Solidaria, las Abuelas de Plaza de Mayo, la Red de madres contra el paco y por la vida, el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), el movimiento de curas villeros, Teatro por la Identidad, Eloísa Cartonera. Si tuvieran que resaltar algunos aspectos de objetivos personales e institucionales, o de los aportes que realizan a la vida en común, ¿cuáles destacarían? ¿Por qué? ¿Cuál es la relación que mantuvieron/mantienen con sus contemporáneos?

Para finalizar proponemos recuperar el concepto de sujetos sociales y construir los próceres de este tiempo: ¿qué personas consideran en la actualidad que son “importantes”? ¿Por qué lo son? ¿Qué aspectos de su vida resaltan? ¿De qué manera intervienen sobre la realidad para transformarla?



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Existen numerosos libros sobre la vida de José de San Martín. Los asuntos sobre los que vuelven estos textos giran alrededor de su nacimiento, los motivos por los que regresó a América, su relación con la Logia Lautaro, entre otros. Algunos textos breves elaborados por especialistas pueden ayudar a comprender cuáles son los temas controversiales en torno a su figura. El diario *Página 12* publicó una serie de artículos al respecto ([www.pagina12.com.ar/especiales/sanmartin/tapa.htm](http://www.pagina12.com.ar/especiales/sanmartin/tapa.htm)) en los que escriben, entre otros, Patricia Pasquali, José Ignacio García Hamilton y Hugo Chumbita. Dos enfoques contrapuestos sobre el modo de abordar la historia de San Martín pueden encontrarse en *San Martín: la fuerza de la misión y la soledad de la gloria* (Pasquali, 1999) y *Seamos libres y lo demás no importa nada: vida de San Martín* (Galasso, 2007). En *San Martín. De soldado del Rey a héroe de la nación*. (Bragoni, 2010) se recoge y sintetizan algunos de esos debates ofreciendo una lectura original sobre el prócer. Finalmente, en *Narrar a San Martín* (Kohan, 2005) plantea como se construyó la idea de héroe en torno a la figura de San Martín.

Entre los numerosos recursos disponibles sugerimos trabajar con dos materiales audiovisuales. El primero forma parte de la programación de canal Encuentro ([www.encuentro.gov.ar](http://www.encuentro.gov.ar)) en el ciclo *Historia de un país. Argentina siglo XX: Especial José de San Martín*. Se trata de un documental sobre la vida de San Martín en la que se combinan dos relatos: el escolar, centrado en los hitos de la vida del general y el de un grupo de niños que buscan reconstruir la vida de uno de los soldados que formó parte de la gesta de la independencia. El segundo material es el largometraje *Revolución. El cruce de los Andes* (Ipiña, 2011) centrado en las características que tuvo la organización del Ejército de los Andes y la batalla que decidió la Independencia Americana. La película cuenta, además, con una página web en la que se ofrecen diferentes actividades para trabajar en el aula (<http://revolucionpelicula.com.ar/>). La Colección “Libertadores. Libros para la Escuela” elaboró un material para trabajar las temáticas sobre las que trata la película. Ambos materiales se encuentran disponibles en diferentes sitios de la Web para ser descargados.



---

11 de Septiembre

# SOMBRA TERRIBLE DE SARMIENTO



Domingo F. Sarmiento (Asunción del Paraguay, 11 de septiembre de 1888).

---

No es posible pensar la historia de la educación a partir de personajes inmaculados y del todo coherentes. ¿Por qué Sarmiento habría de ser la excepción? Los aspectos controvertidos que impregnan el ideario pedagógico sarmientino admiten una pluralidad de interpretaciones. Desde educadores radicalizados como Vergara y Barcos, hasta quienes dieron forma al pensamiento pedagógico conservador, como Cárcano y Terán, reivindicaron la figura de Sarmiento. Más que ensalzar o despreciar su figura, nuestro principal desafío consiste en comprender a Sarmiento en la especificidad de sus posiciones, frente a la tarea de construir un país moderno. Los ángulos desde los cuales se puede abordar su obra son diversos y dependerán de la capacidad para dejar en suspenso dos lugares comunes en los que suele ubicarlo el imaginario educativo: el del “padre del aula” y el del “promotor del exterminio indio y gaucho”.

¿A quién evocamos? Domingo F. Sarmiento es una de las figuras centrales de la cultura argentina. El sanjuanino formó parte de la generación del 37, en cuyo seno se ensayó una reflexión sobre la continuidad de la gesta emancipadora, dentro de un contexto atravesado por las tensiones entre unitarios y federales y el liderazgo político de Juan Manuel de Rosas. Lejos de asumir una posición acomodaticia, los 53 volúmenes que componen su obra reunida ponen de relieve la participación de Sarmiento en los debates nacionales. El carácter controvertido de sus ideas impregnó los debates de varias generaciones de argentinos. Si algo caracteriza sus escritos, es el tono intempestivo de sus intervenciones. A pesar de la firmeza obcecada con la que defendió sus ideas, señalaba Juan José Saer, Sarmiento nunca dejó de maravillarse por todo lo que en la realidad las contradecía: “De esa hospitalidad a lo antagónico nace su literatura”.

Sarmiento recorrió todo el espínal de los cargos políticos de su época. Cuando alcanzó la presidencia, desplegó una importante acción cultural y educativa. Entre las instituciones que contribuyó a fundar se cuentan la Academia Nacional de Ciencias, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, el Colegio Militar y la Escuela Naval, el Observatorio Astronómico y la Oficina Meteorológica de la provincia de Córdoba. También impulsó la creación de Departamentos Agronómicos anexos a los Colegios Nacionales. En paralelo, apoyó el tendido de la red telegráfica, modernizó el sistema de correo postal y amplió la red ferroviaria. Con la misma vehemencia, se dedicó a la concreción de su programa educativo: estableció el primer censo escolar (1869), creó la primera Escuela Normal (1870)

en la ciudad de Paraná y sancionó la ley de subvenciones escolares (1871). Durante su presidencia se fundaron alrededor de 800 escuelas primarias, se edificaron más de 100 bibliotecas populares y se promulgó la legislación respectiva, creando la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. El balance de su política educativa puede ser interpretada con abierto optimismo: mientras que en 1868 alrededor de 30.000 niños asistían a las escuelas, seis años después ese número había crecido notablemente, alcanzando los 100.000 alumnos.

La pedagogía sarmientina presentó rasgos incluyentes y fuertes sesgos racistas. Enfrentándose a quienes buscaban prolongar en el tiempo los privilegios de una educación para pocos, Sarmiento insistió en la fundación de instituciones educativas que favorecieran la educación de sectores sociales históricamente relegados. La formación de maestros, la creación de bibliotecas populares, la reforma de los programas de estudio y la expansión de una red de escuelas primarias en las que convergieran la acción del Estado y la sociedad civil fueron la base de su educación popular. “Tenemos una revolución que hacer efectiva en las ideas y las costumbres”, le gustaba decir, y para ello “lo que necesitamos primero es civilizarnos, no unos doscientos individuos que cursan las aulas, sino unos doscientos mil que no cursan ni las escuelas”.

Pero ¿quiénes componían ese “nosotros” que precisaba civilizarse? Su proyecto de integración social a través de la educación excluyó a no pocos hombres y mujeres, portadores de saberes forjados en tradiciones orales y transmitidas a través de complejas instituciones culturales, por considerarlas rémoras del pasado. Los modelos culturales importados por el sanjuanino despreciaban los saberes transmitidos de generación en generación, para descansar en el conocimiento objetivado por la cultura escrita: “Quien dice instrucción dice libro. Solo los pueblos salvajes se transmiten sus historias y sus conocimientos, costumbres y preocupaciones por la palabra de los ancianos”. Al igual que para otros miembros de la clase política, el sanjuanino promovía la “depuración” de la sociedad. Por esa razón, una importante porción de los pueblos indígenas y del sector conformado por los gauchos fueron perseguidos y combatidos por el Estado, arrasando a su paso con legados religiosos y culturales hoy prácticamente desaparecidos.

En *Facundo, civilización y barbarie* (1845), Sarmiento propuso una clave para representar el conflicto en la sociedad argentina. Su escritura representa un esfuerzo por echar luz sobre el drama que agita la vida en el cono sur americano. David Viñas afirmaba: “Toda sociedad que necesita organizarse debe reposar sobre una metáfora”. Para ello, sus hombres de letras debían componer imágenes a través de las cuales una sociedad pudiera representarse a sí misma, definir sus objetivos, pero también poner de manifiesto sus obstáculos y conflictos. Sarmiento contribuyó con aquella causa, construyendo un frente a frente dialéctico entre dos nociones que cifraban modos de vida antagónicos, irreconciliables: la barbarie y la

civilización. Esta puede ser leída, siguiendo a Oscar Terán, como una “cultura de fricción” que construyó “un tópico de larga duración en las figuraciones de la realidad argentina”. Sarmiento organiza con maestría dos modelos culturales antagónicos: el americano y el europeo. En el primero las expresiones culturales están desprovistas de reglas y dispersan las energías. El gaucho y el indio eran sus principales activos y el desierto su hábitat natural. El segundo, en cambio, se inscribe en los principios civilizados, es la ciudad con sus escuelas, la ley y sus comercios, el mercado interno con sus reglas, el ferrocarril, los ríos navegables y la industria.

El libro-emblema de la cultura argentina inicia con una evocación: “Sombra terrible de Facundo...”. Recordar a Sarmiento en su día bien podría conllevar un gesto semejante. El espectro sarmientino debe ser sustraído del bronce para que sus ideas puedan ser redescubiertas, comunicadas y debatidas a la luz de los desafíos planteados en torno a la vida en común. Releer desde el presente su obra, centrando la atención en identificar la presencia de ideas conflictivas y haciendo a un lado la preocupación por extraer de sus páginas verdades cerradas. Porque se puede coincidir con su proyecto de modernización así como también se lo puede rechazar de plano; se puede reconocer en él a un promotor de la civilización o se lo puede definir como un racista. Lo que no deberíamos dejar de hacer nunca es debatir su legado.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

El propósito de esta actividad consiste en reflexionar sobre la relación que guarda la escuela con la vida en común, reflexionando junto a los/as alumnos/as sobre las características que presentan los espacios escolares y el modo en que pueden ser apropiados. Nadie duda en adjudicarle a Sarmiento un lugar controvertido y polémico dentro del campo cultural. Con la misma seguridad, podemos atribuirle un lugar destacado en la configuración de la educación popular y en la construcción del sistema de educación pública. El sanjuanino impulsó en nuestro país la creación de la escuela moderna y muchos otros lo acompañaron, interpretaron su mandato, lo pusieron en cuestión o le introdujeron matices.

¿Cuál es el lugar de la escuela hoy? ¿Por qué los niños deben ir a la escuela? ¿Qué aspectos de la vida en común se ponen en juego en ella? Nos parece importante que los/as alumnos/as cuenten con un espacio que los invite a reflexionar sobre las características que tiene la escuela a la que asisten. Además de contribuir a sentirse parte de esa institución, puede resultar una excelente oportunidad para repensar algunas dinámicas de la vida cotidiana en la escuela y proponer e imaginar alternativas.

¿Cómo cambian las escuelas con el tiempo? Una posibilidad consiste en trabajar con fotografías escolares que retraten aspectos históricos de la vida en las escuelas. En la Web existen numerosas

páginas en las cuales encontrar imágenes (dos de ellas son la página de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación -[www.sahe.org.ar](http://www.sahe.org.ar)- y el proyecto Memoria de la Educación Argentina de la Biblioteca Nacional de Maestros - <http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/->). Sugerimos comenzar mostrando imágenes del edificio escolar en diferentes contextos (urbanos, periurbanos y rurales), para luego presentar otros aspectos: la disposición de las aulas, la vestimenta de los alumnos, un recreo, un acto escolar. Frente a esas imágenes, les sugerimos plantear las siguientes preguntas:

- A partir de las imágenes que acabamos de ver: ¿qué distingue a una escuela de otros edificios? ¿Cómo las podemos reconocer?
- Si hiciéramos de cuenta que estas fotografías son un espejo frente al cual nos estamos reflejando, ¿qué similitudes y diferencias pueden encontrar entre la escuela de ayer y la actual?

También se le puede pedir a algún familiar que participe de la actividad, compartiendo algunas anécdotas sobre los tiempos en que él iba a la escuela primaria. Se le puede pedir que destaque un aspecto en el que crea que, desde su experiencia, la escuela haya cambiado significativamente y otro en el que, según su opinión, no se hayan registrado grandes transformaciones. En un segundo momento, se les propone a los alumnos/as organizar una presentación de la escuela. Para ello les sugerimos tres tipos de recorridos, en los que se buscan resaltar aspectos clave:

1. *Un día en la escuela*: se les sugiere a los/as alumnos/as que comiencen narrando cómo es un día habitual en la escuela. El texto puede presentar una crónica de los lugares por los que habitualmente transcurre cada uno un día de clases.
2. *Objetos materiales*: esta forma de acercamiento a la realidad escolar consiste en

realizar un inventario de los objetos que son comunes a todas las escuelas (por ejemplo, un pizarrón o un compás) describiendo el papel que cumplen en las actividades cotidianas.

3. *Esquinas con historia*: finalmente, se les propone recorrer el edificio en clave biográfica, organizando el relato en función de los lugares que son especialmente significativos para cada alumno (su banco, el patio, la puerta de entrada). Si trabajan con alumnos/as de los grados superiores, este ejercicio puede ser una instancia para trabajar las memorias escolares de cada uno, a partir de la elaboración de anécdotas o recuerdos.

El registro de cada uno de estos recorridos puede ser acompañado por fotografías que tomen los propios alumnos/as. Una vez realizados esos ejercicios de escritura, se puede trabajar con los/as alumnos/as en torno a las siguientes preguntas:

- Si se comparan los lugares que aparecieron mencionados con mayor frecuencia en las crónicas, con los espacios que cuenta la escuela: ¿por qué creen que ciertos lugares son más habituales que otros?, ¿por qué un/a alumno/a pasa más tiempo en el aula que en la biblioteca?
- ¿Cuáles son los objetos que forman parte de la escuela? ¿Imaginan qué otros usos pueden tener fuera del espacio escolar?
- ¿Por qué algunos lugares de la escuela nos resultan más significativos que otros? ¿Qué aprendizajes y experiencias tuvieron lugar ahí que hacen de esos espacios, lugares de memoria?

Enseguida se les puede pedir a los/as alumnos que retomen sus crónicas y las reescriban introduciendo un acontecimiento inesperado que irrumpe en el orden del relato. La consigna puede

ser abierta o bien puede sugerírseles un tema. Algunos ejemplos: en el patio de la escuela aterrizó un plato volador; un grupo de científicos llegó ayer con un aparato extrañísimo a la escuela; un pajarito se posa en la ventana del aula y lleva en su pico un papelito con un mensaje secreto. El propósito de este giro en la actividad es identificar cómo –a raíz de una situación inesperada– los/as alumnos/as reescriben sus historias

adjudicándoles a quienes forman parte de la institución actitudes novedosas, imaginando cómo reaccionaría la escuela frente a las alteraciones en el orden cotidiano o redefiniendo sus funciones a partir de la situación que se presenta. ¿Cómo reaccionan frente a la novedad adultos y niños? ¿Quiénes son los protagonistas de las historias? ¿De qué maneras reacciona la escuela frente a la novedad?



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Muchas de las obras de Sarmiento están disponibles en Internet. El *proyecto Sarmiento* ([www.proyectosarmiento.com.ar](http://www.proyectosarmiento.com.ar)) reúne versiones digitalizadas de sus obras más importantes. La lectura de los estudios preliminares suele ser un camino muy recorrido por quienes se inician en la lectura de los clásicos. La colección *Ideas en la educación argentina* de la UNIPE ([www.unipe.edu.ar/comunidad-unipe/editorial/](http://www.unipe.edu.ar/comunidad-unipe/editorial/)) dedica uno de sus libros a Educación Popular, acompañado por un estudio preliminar escrito por Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. Una edición extremadamente cuidada de *Facundo*, con un estudio preliminar a cargo de Noé Jitrik puede descargarse de la Biblioteca Ayacucho ([www.bibliotecayacucho.gob.ve](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve)).

Entre las lecturas sugerimos leer el tomo 4 de la *Historia crítica de la literatura argentina* (Jitrik [dir.], Amante [coord.], 2012,) dedicado a Sarmiento. Dos lecturas complementarias para ingresar al fascinante mundo que Sarmiento recrea en *Facundo* son *Para leer el Facundo. Civilización y barbarie: cultura de fricción* (Terán, 2007) y la *Introducción al Facundo* incluido en el libro *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos* (Altamirano, 2005). Para acercarse a sus ideas pedagógicas puede consultarse en artículo de Héctor F. Bravo que se encuentra disponible en la sección *Pensadores en educación* de UNESCO ([www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)).

Entre los materiales disponibles en la Web, el portal [educ.ar](http://educ.ar) elaboró un multimedia sobre Sarmiento. En *Sarmiento en su laberinto* encontrarán actividades y recursos muy interesantes ([especialesarmiento.educ.ar/](http://especialesarmiento.educ.ar/)).

Un punto de partida para comenzar a interrogar la escuela y mirarla con otros ojos a partir de lo que encontramos en ella es el libro *La escuela no siempre fue así*, (Pablo Pineau y Carlas Baredes, 2006) que reconstruye, desde una perspectiva histórica, los diferentes cambios que sufrieron las escuelas.





---

12 de Octubre

# NUESTRA AMÉRICA



*La fundación de Buenos Aires (Ricardo Carpani, 1993). (Gentileza Museo del Bicentenario).*

La conquista de América marcó un punto de inflexión en la historia de nuestro continente. Los tres argumentos empleados durante muchos años para evocar el 12 de octubre en la escuela consistían en designar aquel acontecimiento remoto como un **descubrimiento**, en el que los enviados de España arribaron al **Nuevo Mundo** produciendo un encuentro entre dos razas. ¿Cuáles son los supuestos detrás de cada una de estas ideas?

La noción de “Descubrimiento” parte de un supuesto: la historia del hombre es la historia del progreso y ese desenvolvimiento en el tiempo adopta como modelo a seguir el patrón de vida europeo. América es, en este marco, el resultado **natural** de un proceso de expansión al que Europa estaba llamada desde tiempos inmemoriales. Pero ese “llamado” fue escuchado por diferentes oídos y de distintas maneras. Los pueblos católicos le asignaron al descubrimiento una connotación divina: era el mismo Dios quien convocaba a sus fieles a evangelizar un mundo que aún no conocía la palabra divina. Las sociedades del norte de Europa, en cambio, interpretaron el descubrimiento como una posibilidad de incrementar la explotación de recursos naturales. Los portugueses sostenían que el desarrollo de la ciencia y las técnicas de navegación eran las que verdaderamente habían hecho posible el milagro.

Designar algo como “nuevo” partía de asumir que los pueblos que habitaban los territorios “descubiertos” carecían de historia. Por esta razón, los conquistadores y los misioneros se arrogaron la facultad de escribir las crónicas y los relatos del “Nuevo Mundo” (y de quemar las que tenían los pueblos originarios). En este proceso —señala Walter Mignolo— quedaron sepultados bajo la historia europea del descubrimiento “las historias, las experiencias y los relatos conceptuales [...] de todos los pueblos que no formaban parte de la historia”.

En nuestro país, la designación del 12 de octubre como el “día de la raza” se estableció el 4 de octubre de 1917, a través de un decreto del presidente Hipólito Yrigoyen. La resolución atribuía la efeméride al “genio hispano” y calificaba a la Conquista como una empresa “ardua” y ciclópea. La noción de raza, de uso corriente entre los sectores más duros del normalismo argentino, permitía organizar un esquema evolutivo —con base en una concepción biologicista— a través del cual la diversidad humana se clasificaba según distintos grados de desarrollo. Su efecto concreto sobre las poblaciones escolares derivó en prácticas de diferenciación, segregación y discriminación.

¿Qué características debe considerar una explicación de la Conquista de América para dar cuenta de la complejidad que tuvo dicho proceso? ¿Cómo puede ser abordada en la escuela? A continuación planteamos cinco puntos en torno a los cuales se pueden interpretar los procesos que desató la conquista de América.

El punto de partida consiste en preguntarse hasta qué punto América forma parte de Occidente. ¿Es América, como plantean los enfoques decoloniales, el extremo occidente o más bien se trata de un espacio donde lo occidental es lo extraño frente a las herencias culturales amerindias y africanas? Recordemos que cuando Cristóbal Colón arribó al Nuevo Mundo y hasta su propia muerte, estuvo convencido de que las tierras exploradas pertenecían a Asia. La “invención” de América fue un proceso por el cual los discursos europeos buscaron apropiarse del otro y gobernar su naturaleza. Por eso, la conmemoración del 12 de octubre en Latinoamérica representa una oportunidad para interrogarse qué tenemos en común con la cultura occidental y cuáles fueron las características del proceso a través del cual se construyó esa identificación. Asimismo, la fecha puede resultar apropiada también para cultivar un sentimiento de extrañamiento frente a Occidente, ponderando las culturas y la presencia étnica y social de los diversos grupos humanos que pueblan esta tierra y de los que formamos parte como aquello que forma parte de lo propio.

Recién mencionábamos la importancia de preguntarse sobre la base de qué procesos se construyó la identificación de América como parte de Occidente. Es importante subrayar que cuando hacemos referencia a la conquista, no solamente identificamos un proceso por el cual se evangelizó a los indígenas, instaurando nuevas formas de control del conocimiento y de la subjetividad. También debe hacerse referencia al modo en que se ejerció la apropiación violenta de la tierra y la explotación de la mano de obra para extraer la plata de Potosí y el oro de Yucatán, aplicando un nuevo tipo de control político y social que desarticuló los modos de organización indígenas (el ayllu y el calpulli) reemplazándolos por formas de explotación de la mano de obra (la mita, la encomienda y el yanaconazgo).

En tercer lugar, la conquista de América representa una oportunidad para repensar el concepto de “modernidad”. Por un lado, el “descubrimiento” fue la expresión del triunfo de las ideas modernas. Como señala Carlos Fuentes, la hazaña de Cristóbal Colón “fue un triunfo de la hipótesis sobre los hechos”. Mientras que la inmensa mayoría de sus contemporáneos estaba convencido de que la Tierra era plana, el navegante apostaba a una hipótesis: “puesto que la Tierra es redonda, se puede llegar al Oriente navegando hacia el Occidente”. Entre sus múltiples acepciones, la modernidad se asocia a este hecho: un acto de la razón que logra imponerse sobre las creencias de una época y los saberes heredados. En cambio, desde la perspectiva de los vencidos la llegada del europeo representó un *pachakuti*, es decir, un trastorno del espacio y el tiempo que desarticuló su visión y su forma de relacionarse con el mundo. En este segundo sentido, la

noción de *modernidad* adopta otro rostro. Cuando se extendió fuera de Europa, las iniciativas modernas generaron vínculos coloniales. En este sentido, y en palabras de Mignolo, fuera de Europa “no se puede ser moderno sin ser colonial”.

En seguida hay que recordar que la colonización de América fue posible gracias al trasplante de las instituciones europeas al Nuevo Mundo. Una vez en América, los conquistadores buscaron por distintos medios edificar réplicas de la sociedad que dejaban atrás. Algunos incluso, como Tomás Moro, guardaban la esperanza de que en América los modos de vida europeo fuesen perfectibles. Los conquistadores crearon instituciones para transmitir saberes y valores que garantizarán la reproducción de la cultura europea. Así, la implantación de universidades, por ejemplo, se hizo siguiendo las tradiciones del viejo mundo, sin efectuar grandes adecuaciones a la realidad americana. Sin duda, de estas acciones se desprende un legado cultural extremadamente rico como para ser ignorado. Pero hay que subrayar que antes y durante el proceso de trasplante cultural se produjo el exterminio de cientos de miles de hombres y mujeres pertenecientes a las culturas amerindias y con ellos desapareció una cosmogonía del mundo.

Finalmente, conviene tener presente que la Conquista no fue un proceso que impuso “en bloque” la cultura europea, como si todos los conquistadores que entraron en contacto con los conquistados lo hubiesen hecho de la misma manera, impulsados por los mismos propósitos y persiguiendo las mismas finalidades. Se trazaron diferentes vínculos entre europeos e indígenas. Incluso las culturas americanas no reaccionaron del mismo modo ante las actitudes del conquistador. Los puntos de contacto entre universos culturales desencadenaron un mestizaje entre seres, saberes e imaginarios de cuatro continentes diferentes: América, Europa, Asia y África. Y si bien la imposición cultural existió, no hay que perder de vista que las formas de resistencia que desarrollaron los pueblos americanos produjeron novedades que estaban fuera del proyecto social concebido por el español. Como advierte Serge Gruzinski: “Si no todos los mestizajes nacen forzosamente de una conquista, los que la expansión occidental desencadenó en América principian invariablemente en los escombros de una derrota”. Lejos de desaparecer, las culturas amerindias resistieron a la imposición del conquistador entramándose con la cultura impuesta. Las relaciones entre vencedores y vencidos adoptaron la forma de mestizajes que enturbiaron los límites que las autoridades coloniales trataban de mantener entre ambos universos culturales.

Nos preguntábamos cómo trabajar hoy en las escuelas esta efeméride. A las cinco posibles entradas queremos agregar una idea más: el sentido de las efemérides cambia con el tiempo. El 3 de noviembre de 2010, Cristina Fernández designó el 12 de Octubre como el *Día del respeto a la diversidad cultural*. Algunos identifican en ese gesto un cambio de paradigma, un punto de inflexión en la forma en que conmemoramos ese acontecimiento. Nosotros creemos que habilita

una posibilidad para trabajar en la remoción de ideas y prejuicios que arraigaron en diferentes espacios de la sociedad y que también circulan en las escuelas. Frente a las recurrentes prácticas represivas que sufren las comunidades originarias en la Argentina, la discriminación que padecen niños, niñas y jóvenes por el tono de su voz o el color de su piel o los comentarios racistas que se lanzan contra los inmigrantes de países limítrofes, la escuela, sus maestros y la comunidad deberán asumir el reto de descifrar la escena del 12 de Octubre como una imagen-matriz, que nos devuelve una y otra vez, a la historia del presente.

## ■ Propuestas para pensar el trabajo en el aula ■

La escuela puede elaborar una mirada crítica sobre la complejidad que tuvo el proceso de conquista y colonización de América, tanto como de los efectos que tiene sobre nuestro presente. El propósito de esta actividad consiste en trabajar con la noción de **alteridad** a partir de la presentación de situaciones que comportan algún tipo de discriminación.

Como parte del proceso de conquista y colonización de América, Europa construyó a un **otro**, “inventó” América. Los vencedores impusieron ciertos modelos culturales y silenciaron otros. Los cronistas españoles tuvieron un lugar central en la construcción de esa imagen del **otro**, escribiendo y contando “lo que veían”. Mientras narraban, lo que efectivamente hacían era construir una ficción “útil” a sus propios intereses. Un ejemplo: en el proceso de traducción del guaraní al español, los jesuitas alteraron algunos términos que entre los indígenas denotaban conductas sociales aceptables. El motivo: para que los nativos adoptaran la fe de Cristo había que remover primero sus creencias sobre la vida y la muerte. Cambiando el sentido de sus palabras –es decir, adueñándose del vocabulario que nombra las cosas–, el conquistador daba un paso fundamental en el proceso de evangelización de los guaraníes.

El primer momento de la clase puede dedicarse a trabajar con los/as alumnos/as la idea de alteridad. ¿Qué es la alteridad? La alteridad está relacionada con el descubrimiento y construcción que hacemos de aquellos a los que consideramos **otros**; como afirma Todorov, “es el descubrimiento que el yo hace del otro”. En ese proceso, Yo puedo reconocermé en los otros y ver en ellos aspectos en los que me siento reflejado; pero también puedo no reconocermé en los otros y establecer diferencias. Así, los otros pueden pasar a conformar un grupo del cual uno/a no se sienta parte.

Para Todorov, la problemática de la alteridad tiene tres momentos que están entrelazados. El primero comienza cuando me enfrento con un **otro** y establezco un juicio de valor que puede ser bueno o malo; puedo considerar a ese **otro** inferior o superior a mí. En el segundo momento, se puede producir un alejamiento o un acercamiento. Si se produce un alejamiento implica que no me siento identificado con ese **otro** pero además, puedo imponerle mi propia imagen. En cambio, puede ocurrir un acercamiento, es decir, que vea en ese **otro** un igual a mí, alguien con el que me identifico. Pero también pueden no ocurrir ninguna de estas situaciones y que mi postura frente

a ese otro sea neutra. El último momento implica conocer o ignorar quién es o qué representa para mí el otro, en un sentido epistemológico.

A partir de esta caracterización de la alteridad, podemos preguntarles a los/as alumnos/as en qué encontró Cristóbal Colón diferentes a los habitantes de América y qué actitud tomó a partir de esas percepciones. El debate puede girar en torno a tres aspectos: el modo en que estaban vestidos unos y otros, el lenguaje que empleaban para comunicarse y las diferentes formas de expresar la religiosidad. Para ello sugerimos trabajar con algunas imágenes elaboradas por los europeos en las que se representa el “encuentro” entre europeos y americanos (en particular, sugerimos buscar el grabado titulado “América” de Jan van der Straet, aparecido en 1638 por su fuerte contenido alegórico).

En un segundo momento, les sugerimos cambiar la perspectiva para pensar América desde un enfoque latinoamericano. Cuando le otorgaron el premio nobel de Literatura en 1982, Gabriel García Márquez ofreció un discurso en el que puso de relieve los problemas de la alteridad. El discurso en cuestión *–La soledad de América Latina–* se encuentra disponible en diferentes sitios de Internet. A partir de su lectura, les proponemos continuar reflexionando sobre la alteridad tomando como guía las siguientes preguntas

- ¿Quién es el que denuncia? ¿De dónde viene? ¿Cuál es su oficio?
- ¿Cómo ve Europa a América? ¿Cuáles son las imágenes de nuestro continente que se desprenden del texto?
- ¿Qué diferencia hay entre habitar una tierra de leyendas y vivir en una sociedad con historia?

• Según el autor, ¿es posible imaginar y definir la identidad propia a partir de los esquemas ajenos?

• ¿Cómo construye a los otros? ¿Qué frase/s permiten dar cuenta de la construcción del otro?

En este momento de la clase, les sugerimos reflexionar junto a los/as alumnos/as sobre la presencia, en nuestra sociedad, de discursos discriminadores, tomando una de las problemáticas de la alteridad: cuando se produce un alejamiento del otro; cuando le impongo a quien construyo mi propia imagen. Una pregunta que puede abrir el debate:

- ¿Cómo construyo a quien considero diferente?
- ¿Cómo nombro, qué ideas tengo de quien considero diferente? ¿Cómo lo construyo a ese otro?

También se les puede proponer a los/as alumnos/as que identifiquen diferentes situaciones de discriminación contemporáneas, relacionadas con el lugar de procedencia de las personas, con su idioma, sus características físicas, entre otras. Una herramienta que puede resultarles útil para plantear este momento de la actividad son los audiovisuales *Igual pero diferentes* producidos por FLACSO Argentina. En “Lecturas y materiales” encontrarán las referencias. Pueden tomarse dos casos para analizar. Algunas consignas para el debate final:

- ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo se los nombra? ¿De dónde vienen esos nombres? ¿Quiénes los inventaron? ¿Qué prejuicios se construyen?
- ¿Qué valores, prejuicios se tuvieron en cuenta al construir la imagen del otro?
- ¿Qué propuesta/s podrían hacerse para reconocernos en esos otros?



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

Uno de los trabajos más interesantes para acercarse al tema de esta efeméride es *La Conquista de América. El problema del otro*. (Todorov, 1999). El autor estructura a partir de acciones (conocer, descubrir, amar) un análisis de los vínculos que establecieron los españoles y los pueblos originarios durante el proceso de conquista. *El espejo enterrado* (Carlos Fuentes, 1998) recorre la historia de los intercambios culturales entre Europa y América poniendo el énfasis en las imágenes del *otro* que se construyeron a lo largo del tiempo. Otro modo de trabajar las percepciones sobre los habitantes de América es trabajar recuperando algunos fragmentos de los viajes de Colón. Entre los libros que enfocan su atención sobre los pueblos originarios que habitaron y habitan el territorio que actualmente llamamos la Argentina, sugerimos leer *Nuestros paisanos los indios* (Martínez Sarasola, 1992) en el que se reconstruyen las diferentes etapas que atravesaron los pueblos originarios y su protagonismo en la historia argentina.

*Para trabajar situaciones de discriminación puede consultarse el proyecto "Iguales pero diferentes. Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas" conformado por ocho videos, cada uno con una guía educativa, producido por el área de Educación de la Flacso ([www.educacion.flacso.org.ar//iguales/index.html](http://www.educacion.flacso.org.ar//iguales/index.html)). Sugerimos trabajar con el episodio n° 3, donde el historiador de la fotografía Luis Príamo realiza un recorrido sobre diferentes formas de discriminación a lo largo de la historia argentina. Igual de diferentes* es una serie de documentales producidos por el canal Encuentro ([www.encuentro.gov.ar](http://www.encuentro.gov.ar)) que abordan diferentes escenas de discriminación, teniendo como protagonista a niños y jóvenes en el ámbito escolar. Entre las propuestas que ofrece este portal, recomendamos trabajar con *Diversidad cultural y Condición social*.

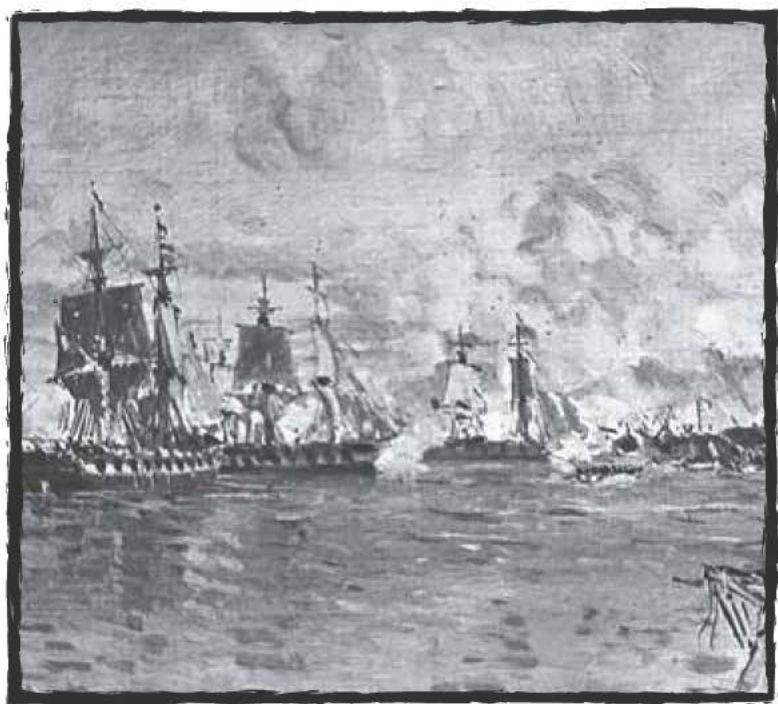




---

20 de Noviembre

# **LAS VUELTAS DE LA SOBERANÍA**



*La batalla de La Vuelta de Obligado, Rodolfo Campodónico.*

El día de la soberanía evoca un acontecimiento —la batalla de *Vuelta de Obligado* (1845) — sobre el cual existen dos grandes líneas interpretativas. La primera destaca la reacción “nacional” frente a la amenaza extranjera; la segunda subraya, por sobre otros aspectos en juego, los intereses del Estado de Buenos Aires en la disputa por la navegación del Río de la plata y sus afluentes. Comencemos presentando los rasgos generales de ambas interpretaciones y luego abordemos las posibilidades que abre esta efeméride para continuar pensando en torno al problema de la soberanía.

El primer enfoque interpreta el episodio distinguiendo dos conflictos: el enfrentamiento que mantenía el gobernador de Buenos Aires Juan Manuel de Rosas con las oligarquías porteñas en el exilio, a quienes les atribuye intereses “disolventes” y espurios (como promover la creación de la “República de la Mesopotamia”, conformada por los estados de Misiones, Corrientes y Entre Ríos, y sugerirles colocarse bajo el protectorado de Gran Bretaña); la acción imperial de Francia e Inglaterra, que de acuerdo con sus intereses comerciales promovían la “balcanización” de los territorios americanos, para hacerlos menos autosuficientes y más fáciles de sojuzgar. Los dos procesos, según esta perspectiva, convergían en una estrategia: si las “provincias” del litoral formaban una república autónoma, las aguas del río Paraná pasaban a ser internacionales, ya que sus márgenes pertenecerían a países diferentes; ello habilitaba a las potencias para su libre navegación y representaba un golpe mortal para la hegemonía rosista. Desde esta perspectiva, el rechazo de Juan Manuel de Rosas a las exigencias extranjeras y la resistencia que opuso durante la batalla de Vuelta de Obligado, adoptaron un carácter “nacional” y “americano”, a tal punto que, como señala Mario O'Donnell el propio José de San Martín “desde su destierro” calificó el acontecimiento como la “segunda guerra de la Independencia” legándole a Rosas el sable que lo acompañó durante la gesta independentista. La imagen que preside esta efeméride resalta el valor de gauchos y criollos que, en desiguales condiciones, enfrentaron con arrojo las naves enemigas.

El segundo enfoque destaca que en 1834 (luego de varios intentos fallidos por conformar la unificación política de los territorios) existía un sistema político conformado por 14 “provincias” (a las que en rigor hay que denominar estados). La Confederación, cuyo principal antecedente legal fue el Pacto Federal firmado por algunas provincias en 1831 y al que más tarde suscribió el resto, establecía que cada una conservara su propio sistema político, legal y administrativo, delegando en el gobierno de Buenos Aires la representación de las relaciones exteriores.

Es decir, hasta 1852 los estados rioplatenses que conformaban la Confederación no se regían según el modelo de un Estado unificado, sino a través de una asociación de estados independientes y soberanos (al que Buenos Aires ingresó recién en 1860, tras ser derrotada en la batalla de Cepeda y firmar el pacto de San José de Flores). Ello implicaba, por ejemplo, que los estados carecían de una política común respecto a los intereses económicos del conjunto. Precisamente por ello, destaca esta posición, Buenos Aires gozaba con exclusividad de los beneficios que le otorgaba el control aduanero de su puerto y el manejo del comercio atlántico.

La razón principal por la cual se produce el bloqueo francés al puerto de Buenos Aires residía en que los galos querían obtener beneficios en el trato similares a los que gozaban los ingleses desde 1825. En 1845 se pliegan los ingleses, quienes pretendían, además, terminar con el control que ejercía el estado porteño sobre los afluentes del Plata (control que resentía las economías del interior, particularmente del Litoral). Frente a este cuadro, Rosas agitó el sentimiento antieuropeo para reunir el apoyo del resto de los estados ante la amenaza extranjera. Por lo tanto, concluye este enfoque, la actitud frente al bloqueo y la defensa del estuario no pueden interpretarse como una acción nacional, ya que los estados reunidos bajo la Confederación no compartían ese carácter. Como advierte Chiaramonte, la estrategia de Rosas consistió en apelar a “la fraseología nacional” con el propósito de defender “intereses particulares, en este caso los de un estado de la Confederación”.

Hay quienes remiten esta querella historiográfica a las concepciones que pusieron en juego los “padres fundadores” de la historiografía liberal –Bartolomé Mitre– y del revisionismo –Vicente Fidel López–, ante quienes, señala Halperin Donghi, “creyeron [tener que] definirse los historiadores argentinos”. Mirada desde el presente, la apelación a dos grandes bloques historiográficos que chocan es una imagen que debe ser tomada con pinzas. En primer lugar, por las transformaciones que las dos corrientes han sufrido a lo largo de los años (como parte del proceso de profesionalización del campo historiográfico) lo que ha llevado a desarrollar nuevas perspectivas, a introducir matices en las interpretaciones y a reformular los puntos de vista “originales”; en segundo lugar, porque no podría sostenerse que sean esas dos las únicas interpretaciones que están en juego.

¿Cuál es el valor que tiene esta efeméride? Más allá de adscribir a una u otra corriente, lo que más nos interesa subrayar es la importancia de contar con una pluralidad de interpretaciones frente a un mismo hecho, porque pone de relieve el carácter polémico que rodea la noción de soberanía. Como ya sugerimos a propósito de la efeméride sobre Malvinas, la “soberanía” no es una esencia inmutable sino el producto de una construcción de largo aliento; por lo tanto, cada acontecimiento histórico representa una oportunidad en la que se ponen en juego y se tensionan distintas concepciones sobre lo que entendemos por soberanía. ¿Remite

a un espacio territorial cuyos límites están claramente definidos? ¿Es un asunto que les concierne a todos los que habitan ese territorio o solo a aquellos en quienes fueron delegadas las facultades de gobierno? ¿Qué alcances y sentidos porta la noción de soberanía que manejamos en la escuela? ¿Puede un hecho del pasado ser reinterpretado a la luz de una definición actual de soberanía?

Estas preguntas insisten en recordarnos que la historia es un magma del que brotan preguntas y problemas más que verdades y respuestas definitivas. Como señalamos en otras oportunidades, no se trata tanto de ligar esta fecha a un rito de reafirmación de la nacionalidad, sino de aprovechar estas instancias para preguntarse por los vínculos sobre los que se funda nuestra identidad. Todo esfuerzo por interpretar los conceptos, los valores y las tramas de significado que le imprimían a determinados acontecimientos sus contemporáneos deberá enfrentar el hecho de que cuanto más lejos se vuelve en el pasado mayor es la carga de sedimentación cultural que los recubre y distorsiona. Observado desde la escuela, la vuelta de Obligado no solo representa un accidente geográfico –la torcedura de un cauce–; también puede representar una metáfora sobre los modos en que nos relacionamos con el pasado. Este nos recuerda que el acceso al pasado no puede ser lineal y su interpretación nunca está exenta de conflictos. Los argumentos que utilicemos para su enseñanza, tampoco.

## Propuestas para pensar el trabajo en el aula

**P**ara abordar esta efeméride les proponemos trabajar con la noción de *federalismo*, para desde allí alumbrar el problema de la soberanía. Este ejercicio puede retomar algunos de los argumentos que presentamos en la efeméride del 2 de abril y el 9 de julio, por lo que les sugerimos tenerlas presentes al momento de desarrollar la actividad.

La historia de la distribución territorial del poder político entre provincias, municipios/departamentos y la Nación fue producto de grandes tensiones. Un ejemplo claro de esas tensiones fue la disputa que tuvo lugar durante la primera mitad del siglo XIX entre unitarios y federales. En esta efeméride hemos hecho una brevísim referencia al tema, por lo que recomendamos ampliar

en qué consistieron aquellas disputas en este momento de la clase.

El federalismo es un modelo de organización político-territorial en el que las provincias gozan de cierta autonomía respecto al Estado nacional; cada provincia tiene la potestad de establecer su constitución y sus leyes y de ese modo autogobernarse. En simultáneo, las provincias forman parte de una estructura de poder más amplia en la que cada una delega una cuota de poder al Estado nacional. Dicho de otro modo, en su jurisdicción, una provincia goza de cierta autonomía, pero en el territorio que abarca el conjunto de la nación, el Estado nacional se constituye como la autoridad máxima y no reconoce a ningún otro poder por igual o por encima de él. En

el sistema de Estados nacionales, la nación es la única soberana.

Para conceptualizar el federalismo a partir de los vínculos entre la nación y la provincia, la clase puede dividirse en dos momentos: en el primero, sugerimos trabajar a partir de una serie de mapas históricos con el propósito de que los/as alumnos/as puedan visualizar las distintas formas en que demarcó el territorio que actualmente denominamos Argentina.

Con el propósito de introducir el tema, se puede hacer referencia al hecho de que nuestro país presenta una extensión que se ve reflejada en los distintos mapas que conocemos, aunque podría haber sido de otra manera. Luego de la caída del Directorio en 1919, en el territorio del Río de la Plata existían unidades políticas autónomas, las provincias. No existía un Estado nacional soberano, a pesar de que la firma de la independencia del Río de la Plata había sido tenido lugar en 1816. Para poder visualizar los cambios, les proponemos observar una serie de mapas ordenados cronológicamente. La presentación de los mapas puede estar acompañada de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué razones los territorios de un país cambian y se modifican a lo largo del tiempo? ¿Qué tendrán que ver las guerras, las disputas políticas o los conflictos económicos en esos cambios?
- En la secuencia que están observando, ¿cuáles son los cambios más notables que se perciben en el territorio? (¿se puede ajustar el interrogante a un determinado período, preguntando por ejemplo cuáles eran los territorios que formaban parte del Virreinato del Río de la Plata y durante los años posteriores a las guerras de independencia, decidieron autonomizarse).

- ¿Cómo cambió la distribución y los nombres de las actuales provincias argentinas a lo largo del tiempo? ¿Cuál era el papel del Estado nacional en los Territorios Nacionales?

La secuencia que les proponemos es la siguiente:

- Un mapa de América del período tardo-colonial (fines del siglo XVII);
- Un mapa del Virreinato del Perú;
- Un mapa del Virreinato del Río de la Plata;
- Un mapa de las Provincias Unidas del Río de la Plata (puede buscarse alguno que se enmarque dentro del Pacto Federal de 1831);
- Un mapa de la Argentina de 1880 en adelante;
- Un mapa actual de la República Argentina.

Una vez que los/as alumnos/as visualizaron y dialogaron en torno a los cambios que sufrió el territorio, se les puede proponer que imaginen y dibujen qué otras formas podría haber tenido nuestro país. Los dibujos pueden elaborarse sobre "mapas mudos" de América Latina. La intención de esta segunda actividad es que los/as alumnos/as argumenten las razones por las cuales el territorio nacional que ellos imaginan adopta una determinada forma. En esos mapas imaginarios, se les puede preguntar también donde ubicarían ellos el gobierno central y por qué razones lo emplazan ahí. La actividad se verá enriquecida si en el momento de su elaboración profundizan en algunos aspectos relacionados con los actuales enfoques que nos ofrecen los geógrafos para comprender las dinámicas territoriales. Un excelente libro para introducirse en estos temas es *Geografía. Nuevas temas, nuevas preguntas* (Varios autores, 2007).

En el segundo momento de la clase puede problematizarse la convivencia entre Nación y provincias. Para ello, les sugerimos colocar la

atención en las tensiones que atraviesan la relación entre las provincias y el Estado nacional. Una primera aproximación al tema puede consistir en indagar en diarios y revistas noticias de las provincias en las que esté involucrada la presencia del Estado nacional.

Nosotros les proponemos ingresar al problema desde la perspectiva de la legislación. Para eso, les proponemos hacer una referencia a la constitución que se sancionó en nuestro país durante el primer gobierno peronista, en 1949. El artículo 40 estableció la propiedad nacional de los recursos naturales:

*"Los minerales, las caídas de agua, los yacimientos de petróleo, de carbón y de gas, y las demás fuentes naturales de energía, con excepción de los vegetales, son propiedad imprescriptibles e inalienables de la Nación, con la correspondiente participación en su producto que se convendrá con las provincias".*

Este artículo da cuenta de la propiedad de los recursos por parte de la nación. Sin embargo, la constitución de 1949 quedó abolida con el golpe militar de 1955 y luego fue reformada en 1957. Las tensiones en torno a los recursos naturales volvieron a aparecer con el nuevo texto constitucional reformado en 1994 que expresa en el artículo 124 que *"corresponde a las provincias el dominio originario de los recursos naturales existentes en su territorio"*.

Esta atribución del poder ejecutivo disparó una controversia sobre la responsabilidad última en la gestión y protección de los recursos naturales. En la década del 90 el Estado nacional descentralizó responsabilidades en las provincias (por ejemplo, la salud y la educación) lo que no significó un acrecentamiento de la autonomía provincial (es decir, un fortalecimiento del federalismo), sino

el desentendimiento de parte del Estado Nacional de funciones que históricamente habían estado bajo su égida. El caso más resonante fue la privatización de los servicios públicos y de los recursos naturales (en particular, los Yacimientos Petrolíferos Fiscales). Las formas en que se fue redefiniendo el poder y los alcances del Estado nacional y las provincias pueden permitirles analizar los tipos de tensiones que se generaban entre ellos.

Retomando el texto constitucional de 1994, y en particular su artículo 124, se puede abrir un debate con los alumnos a partir de la propiedad de los recursos naturales. Marcos Rebasa sugiere que las interpretaciones del artículo 124 de la Constitución: *"no dice 'pertenece' a las provincias. El dominio originario no atribuye propiedad, sino derechos a ejercer la legislación y regulación particular y específica"*. Sin embargo, los códigos de minería, por ejemplo, son provinciales, ¿cómo dialogan con los intereses de la nación? Desafien a sus alumnos/as a seguir informándose de los modos de explotación de los recursos mineros en nuestro país identificando los roles que cumplen el Estado nacional y los estados provinciales.

La clase puede concluirse retomando y enfatizando las tensiones que se generan entre los diferentes niveles de gobierno en un sistema federal a partir de otros ejemplos que ustedes conozcan; puede ser la responsabilidad en el mantenimiento de las rutas nacionales y provinciales, el cuidado de los hospitales, la recaudación de impuestos, entre muchos otros. Recuerden que en la efeméride sobre el medioambiente discutimos sobre los recursos naturales y los bienes comunes de la tierra. Trabajar sobre el federalismo puede ser también otra oportunidad para pensar la vida en común a partir de las diferentes responsabilidades de las distintas instancias de gobierno y las nuestras, como ciudadanos de este país.



## LIBROS, PÁGINAS Y MATERIALES

En la sección “ideas” de la revista cultural *Ñ* ([www.revistaenie.clarin.com/ideas/](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/)) puede encontrarse el debate mantenido entre Mario O'Donnell y Juan Carlos Chiaramonte en torno al carácter nacional de la batalla de Vuelta de Obligado. En *la gran epopeya. La batalla de la Vuelta de Obligado* (O'Donnell, 2012) se relatan los sucesos desde una perspectiva que resalta el carácter nacional de la contienda. Un libro que contribuye a ubicar la batalla en el marco de los procesos sociales que tuvieron lugar entre el fin del período rivadaviano y la consolidación del Estado nacional es *Argentina. La construcción nacional. 1830/1880* (Fradkin y Garavaglia [coords.], 2001). *La vuelta de obligado* (Masaroli y Ávila, 2012) presenta una narración de los hechos en un formato de libro de historietas.

La serie *Batallas de la libertad* presentada por el canal Encuentro presenta un capítulo dedicado a la Batalla de Vuelta de Obligado que puede ser útil para trabajar esta efeméride.







## Bibliografía empleada

- **Acosta, Alberto y Gudynas, Eduardo** (2011), "El buen vivir más allá del desarrollo". En *Qué Hacer*, N° 181, Lima, DESCO.
- **Agamben, Giorgio** (2009), *¿Qué es ser contemporáneo? y otros escritos*, Italia, Nottetempo.
- **Alberdi, Juan Bautista** (1945), *Mi vida privada que se pasa toda en la República Argentina*, Buenos Aires, Jackson.
- **Arfuch, Leonor** (2002), "Problemáticas de la identidad". En Arfuch, L. (coord.), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.
- **Barrancos, Dora** (2008), *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Buenos Aires, Sudamericana.
- **Benjamin, Walter** (1989), *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- **Berger, John** (1998), *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- **Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco** (2000), *Diccionario de política*, México, Siglo XXI.
- **Calvelo, Pilar** (2008), *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires, Colihue.
- **Calvino, Ítalo** (1992), *Por qué leer los clásicos*, México, Tusquets.
- **Casullo, Nicolás** (2007), *Las cuestiones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- **Certeau, Michel** (2000), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- **Derrida, Jacques** (1999), *No escribo sin luz artificial*, Valladolid, Cuatro Ediciones.



- **Dewey, John** (1956), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- **Dussel, Inés** (2012), "Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile contemporáneos". En Ariadna Acevedo y Paula López (comps.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*.
- **Elizalde, Silvia; Karina Felitti y Graciela Queirolo** (2009), *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- **Engels, Federico** (1876), *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Varias ediciones.
- **Felitti, Karina y Graciela Queirolo** (2009), "Cuerpos, géneros y sexualidades a través del tiempo". En Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G., *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- **Ferrer, Christian** (2012), *El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo*, Buenos Aires, Godot.
- **Fradkin, Raúl** (2012), "Introducción". En Fradkin, R. (dir.), *Historia de la provincia de Buenos Aires. De la Conquista a la crisis de 1820* (tomo 2), Buenos Aires, UNIPE y Edhasa.
- **Fuentes, Carlos** (1992), *El espejo enterrado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Gadotti, Moacir** (2002), *Pedagogía de la tierra*, México, Siglo XXI.
- **García Márquez, Gabriel** (1982), "La soledad de América Latina", Discurso de aceptación del Premio Nobel.
- **Godio, Julio** (2007), *La sociedad del trabajo. Una utopía realizable*, Buenos Aires, Corregidor.
- **Grüner, Eduardo** (2010), *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*, Buenos Aires, Edhasa.



- **Gruzinski, Serge** (2007), *El pensamiento mestizo*, Barcelona, Paidós.
- **Halperín Donghi** (2008), *Ensayos de historiografía. Buenos Aires, el cielo por asalto.*
- **Hassoun, Jacques** (1996), *Contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- **Iglesias, Luis** (1963), *Diario de ruta*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.
- **Invernizzi, Hernán y Judith Gociol** (2002), *Un golpe a los libros*, Buenos Aires, Eudeba.
- **Kristeva, Julia** (2009), *Esa increíble necesidad de creer. Un punto de vista laico*, Buenos Aires, Paidós.
- **Legendre, Pierre** (2008), *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- **Lewkowicz, Ignacio y Pablo Sztulwark** (2003), *Arquitectura, plus de sentido*, Buenos Aires, Altamira.
- **López, María Pía** (2012), "El pueblo, la nación y las islas" En *Página/12*, 20 de febrero.
- **Manguel, Alberto** (2011), *Una historia de la lectura*, Oaxaca, Almadía.
- **Mignolo, Walter** (2007), *La idea de América*, Barcelona, Gedisa.
- **Ministerio de Educación. Programa Educación y Memoria** (2011), A 35 años. Educación y memoria. 24 de marzo, día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- **Monsivaís, Carlos** (2012), *Maravillas que son, sombras que fueron. La fotografía en México*, México, Ediciones Era y Museo del Estanquillo.
- **Morgade, Graciela** (2002), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.



- **Naranjo, Javier** (2011), *Casa de las estrellas. El universo contado por los niños*, Bogotá, Aguilar.
- **Ong, Walter** (1987), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- **Peretti, Cristina** (2008), "A propósito de los animales (algunas reflexiones a partir de los textos de Jacques Derrida). En Cragnolini, M. (comp.), *Por amor a Derrida*, Buenos Aires, La Cebra.
- **Pitol, Sergio** (2013), Ícaro. México, Almadía.
- **Pulgrós, Adriana** (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- **Ramírez, Jorge** (2004), "La religiosidad popular en la identidad cultural latino-americana y caribeña". En Quezada, N. (ed.), *Religiosidad popular en México y Cuba*, México, Universidad Nacional Autónoma y Plaza y Valdes editores.
- **Rebasa, Marcos** (2012), "Los recursos son de todos", *Página/12*, 1° de abril.
- **Ricoeur, Paul** (2002), "El olvido en el horizonte de la prescripción". En Barret-Ducrocq, F. (comp.), *¿Por qué recordar?*, Barcelona, Granica.
- **Rodríguez Pardo** (2011), *Vienen por el oro, vienen por todo. Las invasiones mineras 500 años después*, Buenos Aires, CICCUS.
- **Rousseau, Juan Jacobo** (1820), *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad*. Varias ediciones.
- **Rozitchner, León** (2012), *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- **Sábato, Hilda** (1999), "Introducción", en Sábato, H. (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica y Colegio de México.
- **Saer, Juan José** (1993), "Sobre los viajes. Estudio preliminar". En Fernández, J., *Viajes por Europa, Africa y América 1845-1847*, Madrid, Universidad de Costa Rica.



- **Schmucler, Héctor** (2010), “¿El porvenir solo será un espectáculo de la memoria?”. En *La Biblioteca*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional. N° 12.
  
- **Terán, Oscar** (2008), *Para leer el Facundo. Civilización y barbarie: cultura de fricción*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
  
- **Todorov, Tzvetan** (1997), *La Conquista de América. El problema del otro*, Buenos Aires, Siglo XXI.
  
- **Vila Matas, Enrique** (2004), “Elogio de Alberto Manguel”. En Manguel, Alberto, *El libro de los elogios*, México, Universidad Veracruzana.
  
- **Wainerman, Catalina; DI Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia** (2008), *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires, Manantial y San Andrés.
  
- **Zaffaroni, Eugenio** (2012), *La Pachamama y el humano*, Buenos Aires, Colihue.



## *Colección Caminos de tiza*

**Caminos de tiza** inició su diálogo con los docentes en 1990; primero en radio y después en TV. Ahora, a través de *Estación Mandioca*, suma esta colección de seis títulos. Con ella crea un nuevo puente, y los invita a atravesarlo.

Elegimos llegar con este lenguaje porque la literatura pedagógica puede ser inquietante y desestabilizadora. Resulta auspicioso poner en interrogación concepciones y prácticas heredadas o detenidas en el tiempo. Y compartir la experiencia.

Junto con *Efemérides*, recorren estos caminos: *Periodismo pedagógico*, *Enseñar con tecnologías*, *Pequeños movimientos*, *Modalidades de aprendizaje* y *La reflexión sobre la práctica*.

Mirta Goldberg

**Efemérides** parte de una premisa: la evocación de una efeméride escolar ofrece una oportunidad para volver a pensar los problemas de la vida en común. El camino que propone este libro es para aquellos que ven en las evocaciones un espacio para la reflexión y el debate de la cultura heredada a la luz de las circunstancias presentes. *Recordar, interpretar, problematizar, imaginar* son los verbos que guían esta propuesta atenta a tratar los hechos del pasado con espíritu crítico.

**Nicolás Arata** es Dr. en Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Candidato a Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV).

ISBN 978-987-3709-05-0



9 789873 709050