

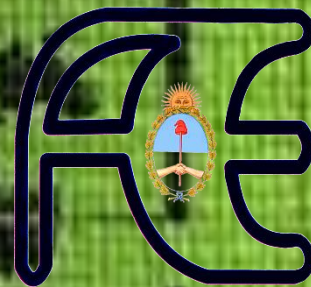


Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Centro de Estudios de Posgrado y Formación Continúa

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales



Trabajo Final Integrador

Título:

“La constitución de la ciudadanía con la reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos”.

Autor/a: Prof. Susana Tarantino

Director/a: Dra. Glenda Miralles

Contenido

AGRADECIMIENTOS.....	4
PRIMERA PARTE	6
INTRODUCCIÓN.....	6
CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL	7
LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL. LA PROPUESTA DE UN EDI EN EL IFD N° 12.....	12
ANEXO 1:	16
EDIs: según plan de estudios.....	16
EDIs ofrecidos-dictados desde la implementación de este nuevo diseño curricular.	17
SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA PROPUESTA.....	20
1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA.	20
-El sinuoso camino hacia la construcción sociohistórica de la ciudadanía argentina, (aun a la espera de una definición...)	22
- La educación ciudadana en tiempos de la emancipación.....	23
-La educación de las elites: la formación de los representantes y de la opinión pública.....	26
-Bitácora de viaje... hacia una ciudadanía ¿más igualitaria? El pensamiento de Sarmiento y Alberdi.....	31
-La formación del elector en el orden conservador.....	34
-La conformación de un nuevo sujeto social, el sujeto popular.....	37
-El ciudadano militante.....	41
-La formación perennialista del ser nacional. La renuncia de la ciudadanía.	44
-Con la reapertura democrática se renueva la formación ciudadana. La era de lucha por la reivindicación por los derechos humanos.....	47
2. DERECHOS HUMANOS. SU RECORRIDO HISTÓRICO.....	51
- Evolución histórica de los Derechos Humanos en el camino de la modernidad.....	52
- Internacionalización de los Derechos Humanos durante el Siglo XX	57
- Desarrollo y consolidación	59
- Los derechos humanos en argentina.	60
3. MEMORIA, VERDAD y JUSTICIA	69
¿Qué es la memoria? ¿Cuál es su vinculación con la educación?.....	71
BIBLIOGRAFIA y FUENTES UTILIZADAS:	74

TERCERA PARTE	80
Programa del EDI: “La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los Derechos Humanos”	80
Fundamentos teóricos.....	80
Fundamentos metodológicos.....	84
Propósitos.....	88
Núcleos temáticos:.....	89
Condiciones de cursado y criterios de Evaluación.....	90
Referencias bibliográficas para los estudiantes.....	91
Núcleo Temático 1: CIUDADANIA.....	91
Núcleo Temático 2: DERECHOS HUMANOS	92
Núcleo Temático 3: EDUCACIÓN Y MEMORIA	93
Bibliografía utilizada por la profesora.....	95
ANEXO 2	98
Sinopsis de los audiovisuales.....	98
CUARTA PARTE	101
Secuencias didácticas	101
ANEXO 3	130
Ernesto Sábato entrega el informe de la CONADEP, 1984.....	138
El presidente Raúl Alfonsín recibe el Informe realizado por la CONADEP, 1984	139
Señalizaciones	145
Espacios de Memoria	147

AGRADECIMIENTOS

“Quien se atreva a enseñar nunca debe dejar de aprender”
Paulo Freire

En primer lugar, no podría dejar de hacerlo, claro está, agradezco a mi familia por el apoyo incondicional y la “paciencia”, ante las insistentes “ausencias”, aquellas que me llevaron a tener más “presencia” en la elaboración de este trabajo.

En segundo término a mi directora, Glenda Miralles, con sus innumerables e incansables aportes para la confección de este trabajo.

Y a todas aquellas personas que de algún modo u otro realizaron sugerencias, propusieron textos, lecturas, leyeron avances. (Rita Nora, Laura, Nancy, espero no olvidarme de nadie, si así lo hiciera, pido disculpas de antemano....)




PRIMERA PARTE

Introducción



PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de enseñanza está pensada para que los/as estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente N° 12 puedan abordar el siguiente recorte problematizador: *“La constitución de la ciudadanía con la reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos”*.

Isabelino Siede, señala que:

Una verdadera enseñanza para la comprensión en Ciencias Sociales, es la que debiera promover la escuela, constituyéndose en la arena de lucha de la criticidad; si enseñara a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar con voz propia, en la red de discursos que propone el entorno, si invitara a preguntar y preguntarse sobre la realidad social, si promoviera el diálogo argumentativo y la deliberación fundada sobre los problemas de la comunidad local y global. Educar en la criticidad ayudaría a los estudiantes a entender en qué mundo vivimos y construir parámetros para evaluar la distancia entre lo que somos y lo que deseamos ser. En una sociedad de enormes desigualdades, de instituciones aún endebles, de fuertes contradicciones, la criticidad es una herramienta para tomar posición ante conflictos de intereses y situaciones injustas en las que, como ciudadanos, debemos intervenir. (Siede, I. 2011: 98)

Desde un posicionamiento crítico al que adhiere esta propuesta, el principal objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye la formación del estudiantado como ciudadanos de un sistema democrático. A través del abordaje del área -Ciencias Sociales- y desde este Espacio de definición Institucional (EDI) en particular, se espera que los/as estudiantes construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

- El respeto por su dignidad y la de los demás;
- La educación en la participación;
- Identificación, comprensión y valoración de los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que se identifique;
- El otorgamiento de relevancia personal y social al contexto, (de este modo podrán conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro).

En síntesis, el estudio de las Ciencias Sociales en este caso, tendrá que contribuir a la construcción de competencias sociales y ciudadanas y, desde su enseñanza, permitir que los/as estudiantes construyan una visión crítica de la sociedad.

Por ello es importante que los/las mismos/as aprendan a seleccionar, interpretar y relacionar información que les permita comprender los problemas sociales actuales, teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación

en un marco democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente. Así como también poder pensar posibles alternativas de solución.

De este modo, este recorte -como delimitación del campo conceptual a trabajar- cobra relevancia, comenzar por comprender la significación que ha obtenido la conceptualización del término ciudadanía en el devenir histórico de nuestro país, para poder llegar a interpretar el cambio en su significación con el advenimiento de la democracia.

CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

El actual Instituto de Formación Docente N° 12, tuvo su origen en la Escuela Nacional General Don José de San Martín¹. Esta Escuela de la ciudad de Neuquén en sus orígenes surge en 1943² como Escuela Nacional de Comercio y unos años más tarde anexó un Curso de Bachillerato.

En 1951, por decreto Nacional, se creó el curso de Magisterio Anexo, dando origen a la primera Escuela Normal de Neuquén, para resolver el problema de la falta de maestros con título docente. Por ello y en vistas de que los/as futuros/as docentes necesitarían un lugar donde pudieran realizar sus prácticas el 1° de abril del año 1955 comienza a funcionar el Departamento de Aplicación en el mismo edificio y el Jardín de Infantes en una vivienda particular de la calle Sarmiento 378 del Bajo Neuquino.

Estos cursos (Bachillerato y Magisterio) funcionaban en edificios separados de la orientación Comercial. No fue sino hasta el año 1969 que la Escuela obtiene edificio propio, y concentra todas las modalidades de Media y el Departamento de Aplicación en el edificio que actualmente funciona en la Avenida principal de la ciudad de Neuquén (Avenida Argentina N° 935).

La escuela cerró el Magisterio en 1969³ y suprimió la inscripción en el primer año del ciclo del magisterio de escuelas normales en todo el país.

(...) El magisterio, que desde sus orígenes se cursaba en la Escuela Normal, tuvo inicialmente una duración de tres a cinco años (de acuerdo al período). La carrera docente se incorpora en 1941 a la reforma del plan de enseñanza, contando con un ciclo común a todas las modalidades (bachiller, comercial y magisterio) y un ciclo superior especializado, con una extensión total de cinco años. La formación de los maestros se desarrolló en el marco del nivel secundario hasta 1969, dentro de las denominadas Escuelas Normales. El pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica con el fin de “profesionalizar” sus estudios, fue, sin duda, un momento de particular importancia. En 1969 se terciariza -por decreto presidencial- la formación de maestros primarios. La nueva carrera magisterial abarcaría dos años y medio de formación y tendría como requerimiento de ingreso

¹ Recibió el nombre de “**Gral. Don José de San Martín**” por decreto N° 17.137 del 14/08/1950

² Inicialmente fue una sección anexa a la Escuela Técnica de Oficios de Neuquén.

³ En cumplimiento de la Resolución N°1111 del 21/11/68

poseer certificado de aprobación del nivel medio. Este cambio se produjo en un contexto en el que dominaba la tendencia tecnicista en el ámbito educativo. En función de este modelo se introdujo la "división técnica del trabajo escolar" separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores y los docentes -que eran concebidos como técnicos-, quienes bajaban a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Progresivamente se incorporaron diversas instituciones superiores a la oferta de formación docente: escuelas normales, institutos nacionales de profesorado, institutos provinciales, instituciones superiores de formación técnica y universidades. Todas ellas podían ser tanto oficiales como privadas, ya que las privadas también estaban habilitadas para otorgar títulos docentes. (Pogré, Paula y otros. 2004:20-22)

Habiendo cerrado las escuelas normales de acuerdo a las disposiciones nacionales, Neuquén creará los primeros Institutos de Formación Docente advirtiéndose un funcionamiento muy irregular en la primera mitad de la década del 70'

De la lectura de los datos estadísticos sobre las escuelas normales, matrícula y número de profesores se pueden señalar algunas características de los sistemas de formación docente en el período 1963/1969, previo al cierre de las escuelas normales. (*Argentina. La educación en cifras 1963-1972* 1973:113)

Entre los años 1963 y 1969 funcionaron cinco escuelas normales en la provincia de Neuquén: tres en 1963, cuatro entre 1964-1967 y cinco entre 1968-1969. Dos de las escuelas son nacionales y una privada. La provincia administra entonces, dos escuelas, cuyas creaciones se ubican entre los años 1964 y 1968, respectivamente.

La provincia de Neuquén, para el año 1969, contaba con cinco Escuelas Normales. Posteriormente entre los años 1971/1975 tuvo cuatro Institutos de Formación Docente, dos nacionales y dos provinciales.

En el año 1970, el Ministerio de Cultura y Educación aprueba el Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado de Nivel Elemental que se cursaría en el Nivel Terciario⁴. La Escuela San Martín abre este Profesorado en 1971, y la experiencia se extiende hasta el año 1975.

La Formación de Maestros en el Nivel Terciario, se retoma después de once años, en 1987. Al año siguiente, la Escuela pasa a llamarse en ese entonces "Escuela Normal Superior Gral. Don José de San Martín" hasta la Transferencia de Escuelas Medias a la provincia de Neuquén, en 1992⁵. Es

⁴ Este Profesorado nació con un plan de estudios de carácter experimental que a lo largo de los años fue modificándose en su estructura y en su contenido.

⁵ "Por la LEY 24049, aprobada en 1992, se transfieren a las jurisdicciones "los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación de la nación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones

en ese año que la escuela nacional fue transferida a la provincia en el marco de la descentralización educacional como política del Estado Nacional. Esta escuela fue transferida con los cuatro niveles de enseñanza.

Carolina Valdez (2004), explicita que la provincia acordó la transferencia de las Escuelas Superiores Normales y los Institutos Superiores, dejando de pertenecer al ámbito del Ministerio de Cultura y Educación. A diferencia de otras provincias (por ejemplo: Mendoza o San Juan) Neuquén contaba con un porcentaje mínimo de escuelas Normales. Esto significó la transferencia de las dos escuelas Normales, de las cuales sólo una había aceptado ser incluida en el PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente), la Escuela Normal Superior "Gral. Don José de San Martín", (actual IFD 12).

Previo a la transferencia de los servicios nacionales se registra la existencia de dos proyectos que surgen a partir de la recuperación de la democracia. En el año 1987 se desarrolla un currículum alternativo para la formación de Maestros de Enseñanza Básica, llamado Proyecto MEB. (...) De este modo se inició la formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del nivel medio y que derivaron en la obtención de un título intermedio denominado "bachiller con orientación pedagógica". (...) En 1991, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha un Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el cual se llevó a cabo en un importante número de instituciones del país. Lo innovador de esta propuesta consistió en plantear una organización institucional y curricular destinada al mejoramiento integral de la calidad de la formación. Los institutos formadores realizaron proyectos de capacitación e investigación docente, se crearon espacios curriculares buscando integrar las disciplinas, a la vez que se construyó un modelo diferente de organización institucional. Las condiciones laborales de los profesores también se modificaron, reconociendo todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular. (Pogré, Paula y otros. 2004:22-23)

Con posterioridad a la transferencia, la Escuela pasa a depender administrativamente del Consejo Provincial de Educación (CPE), y el nivel terciario, por estar inscripto dentro del PTFD sostiene su dependencia curricular y organizativa de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD) del Ministerio de Cultura y Educación (MCE).

No es sino hasta el año **1994**, que el Consejo Provincial de Educación de Neuquén le asigna el nombre de **Instituto de Formación Docente N° 12**, en

sobre los establecimientos privados reconocidos. Las provincias y la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires deben entonces hacerse cargo de los establecimientos del nivel medio. La política de transferencias en líneas generales, puso bajo la responsabilidad de las distintas jurisdicciones, la administración y el financiamiento de casi el doble de establecimientos con respecto a los que ya pertenecían a la jurisdicción, provenientes del orden nacional y de la supervisión y financiamiento de los subsidios públicos del sector privado, como lo establece el artículo 23 de esta Ley". (Proyecto de investigación: Docentes para el Nivel Primario. Políticas, Currículos y Procesos de Formación. La situación en las provincias de Río Negro y de Neuquén. Directora Silvia Barco. Directora externa: Susana Vior. FCE, UNCo. Cipolletti, 2000).

un intento de separar la formación de maestros de los demás niveles de enseñanza que convivían desde su origen en la escuela.

Durante este periodo, desde su nacimiento, como Instituto de Formación Docente, el IFD N°12 se regía entonces con el programa denominado PTFD. Este programa estaba destinado, como ya se mencionó, a institutos que contaban con carreras de formación docente para los niveles Primario e Inicial. Desde allí se impulsaron una serie de modificaciones entre las que se incluyó la creación de departamentos de grado, investigación y extensión. A partir de entonces, hubo varias reestructuraciones hasta que fue atravesado por la transferencia de los servicios educativos a las provincias (Ley N°24.049/92 y Res 19/92 CFCyE) y culminó siendo un programa concertado entre el Ministerio Nacional y diez jurisdicciones provinciales (Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego).

Este programa, culminó con la elaboración de un nuevo diseño curricular, en el año 2008.

Si bien a partir del año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.196, la provincia de Neuquén no aceptó la mencionada ley.

(...) La provincia de Neuquén, como es sabido, no aceptó la ley Federal de Educación. Sus docentes, de todos los niveles del sistema educativo, opusieron una resistencia activa a la misma. Una de las consecuencias de ello fue que Neuquén llegara al 2008 con distintos planes de estudio para cada Instituto de su jurisdicción, algunos de vieja data, otros recién estrenados. (Plan de estudios N° 395 Profesorado de Educación Primaria. Resolución N° 1528/2008: 13-14)

Parafraseando a Silvia Barco, (2002) podemos pensar que “cada gestión educativa, en un contexto de recambios permanente de autoridades, utilizó estrategias diferentes, desde la presión y la amenaza hasta la apelación a responsabilizar a los docentes del deterioro del sistema educativo. (...) Los embates de las políticas educativas neoliberales sembraron un cambio de sentido de “lo público” y promovieron la configuración de nuevas subjetividades alejadas de la posibilidad de pensar lo público como un mundo común, un lugar de reunión de todos en el que las cosas pueden apreciarse desde distintas perspectivas (Barco, Silvia. (2002) en Plan de estudios N° 395. Profesorado de Educación Primaria (2008), CPE, Neuquén: 18)

Es a partir de la Ley 26.206/06 que establece la duración de cuatro años para la formación de docentes en los Institutos de Formación Docente, para cualquiera de los siguientes niveles: Inicial, Primario y Medio; al mismo tiempo se indica que esta Ley entrará en vigencia en el inicio del curso lectivo del año 2009. A partir de esta nueva ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como bienes públicos, asimismo, como un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

En el ámbito de la formación docente, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras. Su creación promovida por el Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representó un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado para la formación docente.

En este contexto se inició un proceso de renovación curricular en todo el país que se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales.

(...) A comienzos de 2008 en el marco de la ley N° 26.206 y por indicación expresa del INFD, las autoridades de ese entonces del Consejo Provincial de Educación, designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica bajo la dirección de Cristina Hisse, en la que estarían representadas las provincias de la región. (Plan de estudios N° 395 Profesorado de Educación Primaria. Resolución N° 1528/2008: 13-14)

Los planes de estudio vigentes en los Institutos de Formación Docente, a comienzos del año 2008, era altamente variada y compleja. Como ya fuera explicitado, cada Instituto tenía un plan de estudios diferente, gestado en cada institución. Algunos de ellos, habían modificado sus planes en los últimos diez años, otros comenzaban a poner en vigencia un nuevo plan, otro procedía del PTFD, al que al momento del cambio jurisdiccional introdujo modificaciones. Es decir que el panorama presentaba una fragmentación curricular considerada. A estas diferencias se suman las realidades sociales locales, las historias institucionales, el número de estudiantes que en ellos cursan estudios, el número y formación de los docentes a cargo de las cátedra, entre otras.

En este contexto se produce la creación de la Mesa Curricular cuya misión será generar un plan de estudios respetando las características e historia de las distintas formaciones de grado en vigencia, procurando una formación equivalente en todos los Institutos de Formación Docente, dando lugar a un plan de validez provincial. Dicha mesa está conformada por representantes de todos los Institutos, elegidos por votación en cada uno de ellos -atendiendo no a su especialidad y antecedentes académicos, sino a su capacidad para llevar la voz de su Instituto y con ella la de sus compañeros- entendiendo que la tarea del diseño curricular forma parte del trabajo docente y del compromiso político por la tarea. Asimismo, quedó integrada por un representante del Nivel Inicial, otro de Nivel Primario y dos representantes gremiales.

La institución recibe estudiantes de diferentes edades (de diecisiete años en adelante), que han cursado sus estudios secundarios en diferentes Centros

Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) o escuelas técnicas de la provincia de Neuquén. La mayoría de ellos residen en barrios de la zona oeste de nuestra ciudad, pero también provienen de distintas localidades de la provincia de Neuquén (Plottier, Senillosa, Centenario), como así también de localidades de la vecina provincia de Río Negro (Allen, Cipolletti, Cinco Saltos.)⁶

LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL. LA PROPUESTA DE UN EDI EN EL IFD N° 12

La propuesta didáctica, como ya he mencionado, se enmarca en un EDI el cual se inserta entre las demandas del nuevo plan de estudios vigente desde el año 2009, tanto para el Profesorado de Enseñanza Primaria, como para el Profesorado de Educación Inicial.

Antes de continuar con esta presentación es relevante detenerse en la importancia que ha adquirido esta construcción colectiva, detallando su impronta:

(...) Los docentes neuquinos nos opusimos a la propuesta de Nación, fundamentados en el hecho de un proceso que no vislumbraba rasgos participativos, dado que no hubo mecanismo de convocatoria a todos los docentes de los Institutos de Formación Docente. Contábamos con el antecedente del PEP, el Plan Educativo Neuquino de fines de los 80, como una experiencia participativa muy próxima a la que se pedía instaurar. (...) acordamos entonces la constitución de una Mesa Curricular de Neuquén integrada por representantes de todos los Institutos, elegidos por votación en cada uno de ellos. (...) La misma quedó integrada por dos o tres representantes por Instituto de Formación docente; una representante de Nivel Inicial, otro de Nivel Primario; dos representantes gremiales, representantes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música y representante del Instituto de Formación Docente N° 4 (Educación Especial) Uno de los aspectos también acordados con las autoridades del Consejo Provincial de Educación, (...) fue la Resolución de estabilidad laboral (aprobada en julio de 2008 por voto unánime de todos los vocales). (...) vale recordar que en setiembre de 2008, (...) acordamos que la fecha para la presentación del presente documento, sería la máxima estipulada por el Decreto de Fernández de Kichner, vale aclarar el 30 de julio de 2009.

(...) La Mesa Curricular optó entre producir un “maquillaje” de los planes anteriores, o realizar una nueva propuesta que entrañara un cambio real del currículo y por tanto no había que proceder sólo a la

⁶ Esta información, fue provista por los preceptores y bedeles de ambos turnos del IFD N° 12. Quienes además argumentaron que el porcentaje de los estudiantes que provienen de otras localidades alcanzaría al casi 50% de la totalidad de la población. Un dato interesante, fue la respuesta a mi inquietud al consultar el porqué de la concurrencia de estudiantes de la vecina localidad de Cipolletti, si más cerca de esta localidad se halla el IFD N°6, a lo que me respondieron, que según datos que ellos mismos han obtenido de los estudiantes, se debe a que tienen una mejor posibilidad de acceso al IFDN° 12 debido al servicio de transporte urbano.

extensión de estudios y redistribución de los mismos, sino al planteo total de un nuevo currículo, que generara un plan de estudios que, respetando las características e historia de las distintas formaciones de grado en vigencia, procurará una formación equivalente en todos los Institutos de Formación Docente, dando lugar a un plan de validez provincial. (...)Podríamos decir que estamos en el momento inicial de un proceso de construcción permanente que demanda participación real no solo para la elaboración del plan, sino en el proceso curricular en toda su extensión. (Plan de estudios N° 395 Profesorado de Educación Primaria. Resolución N° 1528/2008:15-16)

A partir de la elaboración de este arduo trabajo en la mesa curricular, surgen los nuevos diseños curriculares y en los mismos la formulación de los EDIs. Los Espacios de Definición Institucional, (EDIs) según lo establecen los nuevos Planes de Estudios N° 395 y 396 de la provincia del Neuquén⁷ “abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario” (Plan N° 396: 404).

Es por este motivo que los Institutos de Formación Docente se vieron compelidos a realizar relevamientos institucionales para proyectar, cuales son, según sus criterios, las temáticas más importantes a llevar adelante en estos espacios. De acuerdo a un relevamiento realizado por IFD N°12 durante el año 2011 y considerando las necesidades vinculadas a la formación docente expresadas por los distintos actores (entendiéndose por estos a los profesores de los distintos espacios curriculares, de ambas carreras y de todos los años), se sugirió, entre otras temáticas posibles a abordar: Ciudadanía y Derechos Humanos, educación y memoria. De allí surge esta propuesta, la que pretende dar respuesta a un trabajo de análisis, indagación y búsqueda institucional de los tópicos que este Instituto de Formación considera relevantes para la formación de los/las futuros/as docentes.

Esta propuesta está pensada para que las/os estudiantes puedan elegir éste, entre otros EDIS sugeridos, porque tal como lo señala el plan de estudios, *“podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos o más posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate”*. (Plan N° 396: 404).

Es decir que según lo establecido por el Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria, los/as estudiantes deben realizar cinco EDIs⁸, uno en primer año, uno en segundo, uno en tercero y dos en cuarto; mientras que según el Plan de Estudio, los/as estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, deben cursar cuatro EDIs: uno en primer año, uno en segundo y dos en cuarto. Esta diferencia está dada, porque los/as estudiantes del Profesorado de

⁷ Documento preliminar de los nuevos diseños curriculares provinciales de formación docente inicial y continua (2008:13 a 17)

⁸ Ver anexo 1. EDIs según cada plan de estudios.

Educación Inicial cursan en primer año, un seminario denominado Derechos Humanos: Infancias, familias y escuelas.

Hecha esta explicación, es pertinente aclarar que el EDI propuesto, es más adecuado para aquellos/as estudiantes que se encuentran finalizando la carrera, sea esta PEP o PEI. Porque de este modo es posible realizar articulaciones con los docentes que dictan el Taller de Derechos Humanos y con los que tienen a su cargo el dictado del espacio curricular de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Además los EDIs de los últimos años, tienen una carga horaria mayor (3 hs catedra) que los de los primeros años cuya carga horaria es menor (2 hs catedra).

Esta propuesta, además, abona el tratamiento de los talleres y seminarios vinculados a los DDHH, (ESI: educación sexual integral y relaciones de género, Educación intercultural, el de infancias, familias y escuelas) pero a su vez intenta cubrir la vacancia sobre aspectos vinculados al proceso de ciudadanía, educación y memoria con mayor especificidad que la trabajada en algunas asignaturas, seminarios y talleres⁹.

El aporte de este EDI, titulado *“La constitución de la ciudadanía con la reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos”* está vinculado con la formación de una ciudadanía auténticamente participativa, capaz de comprender y dar respuesta a los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. Por otra parte, el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente, tiene por objetivo la posibilidad de generar en los/as estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

⁹ Ver anexo 1: EDIs ofrecidos/ dictados desde la implementación de este nuevo diseño curricular.



ANEXO 1

Anexo1:

EDIs: según plan de estudios.

PEI	1ER AÑO	1ER CUATR.	2 HS
		2DO CUATR.	
	2DO AÑO	1ER CUATR.	2 HS
		2DO CUATR.	
3RO AÑO	1ER CUATR.		
	2DO CUATR.		
4TO AÑO	1ER CUATR.		
	2DO CUATR.	3 HS 3 HS	
PEP	1ER AÑO	1ER CUATR.	2 HS
		2DO CUATR.	
	2DO AÑO	1ER CUATR.	2 HS
		2DO CUATR.	
3RO AÑO	1ER CUATR.		
	2DO CUATR.	2 HS	
4TO AÑO	1ER CUATR.		
	2DO CUATR.	3 HS 3 HS	

EDIs ofrecidos-dictados desde la implementación de este nuevo diseño curricular.

Año	EDIs. Denominación	Cuatrimestre	Veces que se dictan por semana
2010	Implementación del nuevo Diseño curricular		
2011	Estudios sobre las violencias sexistas y desigualdades de genero	2do	
	Cuidado de la voz	2do	
	Salud y trabajo docente	1ro y 2do	
2012	Cuidado y prevención de la voz	1ro	
	Trabajo docente y salud mental	2do	
	Actos escolares	2do	
	Educación ambiental y desarrollo sustentable	1ro y 2do	
	Practica docentes en modalidades específicas	1ro y 2do	17
	Discapacidad e integración	2do	
	Educación para los medios de comunicación	1ro	
2013	Cuidado y prevención de la voz	1ro	
	Salud mental y trabajo docente	2do	
	Actos escolares	1ro y 2do	
	Desarrollo sustentable y educación ambiental	1ro y 2do	
	Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro.	1ro y 2do	
	Discapacidad, educación e integración	1ro y 2do	
	Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido	1ro y 2do	
	Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos.	2do	
	Teatro, escuela, formación docente	2do	

	Problemática de la subjetividad contemporánea	1ro	
2014	Cuidado y prevención de la voz	1ro	
	Salud mental y trabajo docente	2do	
	Actos escolares	1ro y 2do	
	Desarrollo sustentable y educación ambiental	1ro y 2do	
	Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro.	1ro y 2do	
	Discapacidad, educación e integración	1ro y 2do	
	Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido	1ro y 2do	
	Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos.	2do	
2015	Cuidado y prevención de la voz	1ro	2
	Salud mental y trabajo docente	2do	1
	Actos escolares	1ro y 2do	2
	Desarrollo sustentable y educación ambiental	1ro y 2do	2
	Modalidades educativas específicas: rural, adultos, contexto de encierro.	1ro y 2do	2
	Discapacidad, educación e integración	1ro y 2do	1
	Los medios de comunicación en la escuela. Cine, imagen y sonido	1ro y 2do	1
	Abordaje de conflictos en la escuela desde enfoques no punitivos.	2do	1

SEGUNDA PARTE
Fundamentos conceptuales de la propuesta

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA PROPUESTA

1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA.

“Una educación ciudadana de carácter emancipatorio incluye la crítica y el cuestionamiento, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha (...), se trata de invitar a pensar lo político, el único camino de construcción de ciudadanía, (...) la escuela, por sí sola, no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza”.

(Siede, I 2012)

Los sucesivos gobiernos de nuestra historia, han conquistado y consolidado su poder promoviendo y sosteniendo una imagen ambivalente de la ciudadanía: en algunos casos, devaluada y débil, en otros, políticamente disciplinada y militante. “En ambos casos, se apeló a una serie de mecanismos de control de la opinión pública informada y de restricción de la participación cívica, suscitando para garantizar su hegemonía, (...) “una serie de prácticas político-electoralistas, tales como el clientelismo político, el voto cautivo, el paternalismo, el disciplinamiento ideológico, etc.”(Oraisón, M. 2005:13)

La transición de un gobierno a otro dio origen a profundas contradicciones acrecentadas por los reiterados quiebres del orden constitucional y la instauración de dictaduras que produjeron insondables e irreversibles rupturas en las formas de sociabilidad política y en la maduración del compromiso democrático-participativo en la conciencia colectiva.

En tal escenario, los procesos de construcción de la ciudadanía originaron, por un lado, modelos funcionales a los intereses de grupos sociales y económicos y de las alianzas políticas que detentaban el poder, y por el otro, modelos contrahegemónicos que pretendieron imponer un nuevo orden. El ámbito natural en el que se desplegaron esos procesos fue la educación - formal o no formal- considerada como la herramienta fundamental para la transmisión de valores, representaciones y prácticas socioculturales a partir de las cuales se configuraron, consolidaron o desnaturalizaron, distintas imágenes de ciudadano.

No es sino con la Revolución Francesa que se concibe a la educación como un requisito fundamental para la instauración de un nuevo orden, y por lo tanto, como una función prioritaria del estado. Por ello, los sistemas educativos que se conformaron a mediados del siglo XIX, sustentados en los principios doctrinarios de la Revolución, asumieron la formación de un sujeto que pudiera adecuarse a las demandas cívicas y sociales de la modernidad política del Siglo XVIII. “En este contexto, se originan dos líneas político-educativas, que desarrollaron diferentes programas en cuanto a la formación del ciudadano: una liberal burguesa y otra nacionalista igualitaria (Gómez de Castro, F.

1989:22) “(...) la conceptualización o representación social del ciudadano, (...) se apoya en principios y postulados en tensión, lo que no hace más que reflejar el antagonismo originario de las dos posiciones políticas-filosóficas”. (Oraisón, M. 2005:20). Tal tensión termina resolviéndose mediante la priorización de uno de los opuestos en el binomio, tales como: libertad-igualdad, representación-participación, interés individual-bien común, etc.

Los Sistemas Educativos modernos que se constituyeron a lo largo del siglo XIX asumieron que la educación del ciudadano es una atribución y una obligación del Estado, en él, se ha delegado el poder para la atención del bien común y se considera que la educación no es sólo un derecho individual sino una necesidad social. Sin embargo, este postulado fue interpretado desde distintas posicionamientos, generando diferentes maneras de concebir cuáles son las competencias básicas, los valores y las prácticas en los que debería sustentarse el ejercicio de la ciudadanía.

A partir de estas concepciones -la que aboga por la estatalidad de la educación y las que sostienen la libertad de enseñanza-, se plantearon diversos programas educativos. Las divergencias se sostienen en la forma de entender el principio de estatalidad de la educación dado que choca contra otro principio político-educativo fundamental el de libertad de enseñanza. Este último, “no propondrá nunca que la educación este exclusivamente a cargo del Estado, de este modo la resuelve reservándose la atribución de la regulación de los alcances y los límites de la participación de las iglesias y de los particulares” (Paviglianiti, N. 1996:9)

Asimismo el principio de educación común entra en conflicto con el de tolerancia cultural suscitando la controversia sobre cuáles deben ser los contenidos de la educación del ciudadano y qué grado de inclusión y fuerza de cohesión social deberían tener los valores en los que aquella se sustenta. Al parecer cuanto más marcados sean estos valores más fuerte será el sentimiento de pertenencia e identificación nacional. No obstante esta lógica puede imponer, al mismo tiempo, una visión homogeneizadora y uniforme de la nacionalidad y la ciudadanía discriminando a todos los grupos culturales o sujetos individuales que no compartan esos valores. Si se decide transmitir un conjunto de valores mínimos, la posición será más neutral y pluralista respondiendo al principio de tolerancia liberal. Pero la restricción a unos mínimos contenidos procedimentales en la educación del ciudadano puede conspirar contra el desarrollo de la identidad nacional y la motivación de la participación en la vida pública.

De este modo, parafraseando a Oraison, el concepto liberal de nación prioriza la afiliación política a un Estado mientras que la concepción republicana enfatiza los elementos étnico-lingüísticos y las tradiciones

compartidas que pueden operar como sustrato movilizador de la participación ciudadana.

En síntesis: la cuestión de la construcción de la ciudadanía se resume en la configuración de competencias y virtudes éticas cívicas y sociales que se espera que la educación contribuya a promover. La formación del ciudadano entonces, deberá desarrollar y potenciar diferentes comportamientos y actitudes. Estos roles van a estar vinculados con los dos modos de concebir la ciudadanía democrática acordes con la tradición republicana y la liberal: como democracia directa o participativa, como democracia indirecta o representativa. Para el participacionismo, la educación debe desarrollar un sujeto político y social capaz de involucrarse en los asuntos públicos con motivaciones altruistas y con autonomía crítica. Por su parte, para la democracia representativa, el hombre es considerado un animal económico que se sirve de la política como un instrumento para realizar sus fines privados y para defender sus derechos subjetivos, dado que el ciudadano liberal es un sujeto político que no participa en la vida pública a no ser, que sea beneficioso para sus asuntos privados, por ello deja en manos de sus representantes la gestión de tal espacio. La educación debe capacitarlo para elegir “a los gestores” que hagan valer mejor sus intereses, pero no para capacitarlo para intervenir directamente, ya que se entiende que las prácticas políticas deben ser realizadas “por expertos”.

22

En los procesos de formación de los Estados Nacionales del Siglo XIX se fueron conformando una serie de tendencias que impactaron en el XX, y las que involucraron fuertes disputas en torno a la idea de nación, del régimen de gobierno, del papel del estado y de la sociedad civil. Por ello es importante reconocer como se dieron estos debates Europeos occidentales en los momentos más representativos de la historia política educativa de nuestro país para poder reconstruir la lógica y los postulados que sustentaron la formación del ciudadano en la argentina

- **El sinuoso camino hacia la construcción sociohistórica de la ciudadanía argentina, (aun a la espera de una definición...)**

Las tradiciones políticas-filosóficas -republicana y liberal- fueron introducidas en nuestro país en las primeras décadas del siglo XIX para fundar una nueva legitimidad (política) tras la ruptura del orden colonial. La construcción de un nuevo orden basado en el ideal republicano fue un proyecto sobre el cual convergieron el pensamiento y la acción de los hombres públicos más destacados de este periodo. Éstos se identificaron por el afán de producir un cambio irreversible respecto de las estructuras del antiguo régimen y por crear instituciones modernas conforme a los principios del liberalismo político.

La cuestión de la ciudadanía será crucial en este marco, ya que atravesará todas las discusiones sobre los procesos socio políticos que culminarán a fines del siglo con la consolidación del Estado Argentino. Figuras como Moreno, Rivadavia, Echeverría Alberdi y Sarmiento son protagonistas claves de estos debates.

En la transición de los siglos XIX y XX se consolidará un orden liberal burgués que planteará un concepto de ciudadano que el sistema educativo nacional se encargará de promover y hegemonizar a través de los textos oficiales, los contenidos curriculares y las prácticas rituales escolares.

Esta hegemonía, se quebrará a partir de 1946 con el primer gobierno peronista y su proyecto pedagógico. Las fuertes resistencias que se opusieron a su proyecto -representadas por los sectores liberales conservadores- no lograron impedir que se produjeran profundos cambios en las estructuras sociales y en el imaginario sobre las relaciones de poder, postulando una nueva concepción del ciudadano y de su rol en relación con el estado y la sociedad civil. La concepción peronista de la ciudadanía será combatida primero por lo que se conoció como revolución libertadora, luego por el gobierno militar del proceso de organización nacional que desde 1976 a 1983 detentó el poder en nuestro país. La dictadura cívico-militar -de los 70'- producirá un profundo quiebre, que afectará a todos los órdenes de la vida pero se centrará, con especial énfasis, en las representaciones y las prácticas sociales, institucionales y ciudadanas.

Tras la recuperación de la democracia en 1983, la cuestión de la ciudadanía adquiere profundas connotaciones éticas. "Ya se empieza a intuir que sin una ciudadanía fuerte y madura que sostenga, dinamice y ejerza control moral de las instituciones de una auténtica democracia, esta se presenta como un proyecto poco realizable y con un difuso futuro". (Oraison, M. 2005:60)

-La educación ciudadana en tiempos de la emancipación

A partir de la emancipación de España, varios de los protagonistas de Mayo destacaban la necesidad de formar a las nuevas generaciones imbuidos en los ideales de la revolución. Belgrano, Castelli, Monteagudo, entre otros, dejaron testimonios de su preocupación por la educación política. Así, en el contexto de la revolución, la concepción del ciudadano que inaugurará la modernidad política de nuestro país se sustenta en la teoría de la soberanía popular que postula Mariano Moreno para manifestarse a favor del irreversible proceso de emancipación de los pueblos de América. De ella se deriva un proyecto liberal democrático de formación de la ciudadanía que va a confrontar con las mentalidades y las prácticas de la época, y que por lo tanto era fuertemente resistida. Moreno considera que la emancipación política implica

no sólo una ruptura de la cadena de la dominación colonial, sino nuevas estructuras sociales y de gobierno, el pasaje (del pueblo) de la condición de súbdito a la de soberano. El mayor peligro para el proceso emancipatorio- advertía Moreno- no estaba en la reacción de las fuerzas metropolitanas, sino en los residuos coloniales de los que era portador el mismo sujeto revolucionario. Para él, de nada sirven las luchas armadas y la conquista de la independencia sino se consolidan a partir de un cambio en la conciencia colectiva. Si a los enemigos exteriores se los podía combatir con la fuerza de las armas, se abría también una guerra entre las ideas del viejo orden y los principios emergentes, que merecían una resuelta convocatoria intelectual. Para Moreno Ilustrar serviría para combatir las ilusiones antiguas y las que podrían venir a reemplazarlas. Ellas seguramente se asentarían en las ignorancias agazapadas en el sentido común, en las tradiciones culturales heredadas y en las inequidades aceptadas como dogma indiscutido. En su pensamiento, la educación popular abriría el camino hacia la criticidad de los ciudadanos para que pudieran comprender su situación de sometimiento y quebraran las cadenas estamentales, iniciando la construcción de un orden social renovado. Para Moreno la doctrina de la voluntad general de la teoría contractualista de Rousseau es el mejor argumento a favor del derecho que asiste a los americanos a su autodeterminación. De acuerdo con esta doctrina, y tal como se reconoce en la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la ley es la expresión de la voluntad general por la que todos los ciudadanos tienen el derecho de concurrir a su formación personalmente o por representantes. En consonancia con esta obra, abogaba por formar una ciudadanía a la que el contrato social liberaba y, al mismo tiempo, constreñía en el nuevo orden de la libertad, la justicia y la razón. La libertad, la igualdad y la justicia eran concebidas como productos de un proceso emancipatorio de carácter político e intelectual al mismo tiempo. De este modo, Moreno asume que el soberano es quien representa la voz del pueblo y los súbditos, en tanto individuos aislados, deben someterse a ella. La libertad que hace a la relación entre soberano y súbdito debe ser entendida, como autonomía política; ésta trasciende la concepción liberal, ya que no consiste ni en poder hacer todo lo que no dañe a otro, ni tampoco en estarle permitido a uno todo aquello que las leyes del soberano no prohíben, sino, como lo expresara Rousseau, encontrar una forma de asociación que defiendan con toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado y por la que cada cual uniéndose a todos no obedezca, sin embargo, sino a sí mismos.

La constitución de un estado es el contenido del contrato, su legitimidad recaerá en el procedimiento de formación de la voluntad general donde se verifique la soberanía popular. En función de la teoría de la soberanía popular, Moreno postula una concepción republicana del ciudadano donde éste es considerado como sujeto moralmente autónomo que debe participar activamente en la construcción de la nueva nación. Para

Moreno entre la antigua condición de súbdito y su propia concepción del ciudadano existe un salto cualitativo insalvable sin una sistemática y vasta ilustración. La educación del ciudadano más allá de la instrucción política de deberes y derechos de gobernantes y gobernados, debería implicar un nuevo lenguaje y un pensamiento marcadamente crítico. En la concepción de educación del ciudadano, Moreno expresa su idea de revolución. Allí manifiesta su intención de instruir a los pueblos en sus recobrados derechos para que se beneficien por igual todas las clases, todas las edades, y todas las condiciones. Destaca enfáticamente que el pacto colonial se identificó como un falso contrato por haber sido el resultado de la fuerza y la violencia impuestas por la conquista española, que luego fue reforzado mediante engaños, artilugios y mentiras que pretendían ocultar al pueblo sus derechos naturales.

Moreno coincide con Rousseau en que la república sólo podría ser construida entregándole al pueblo una nueva religión: la religión civil. Por eso propone que ésta sea "*predicada*" desde los púlpitos y aprendidas en las escuelas a través de un nuevo catecismo, el de los pueblos libres. Fue él quien dio el primer paso, al proponer la lectura obligatoria del Contrato social de Rousseau en las escuelas. De este modo, "apostaba a la formación de una ciudadanía racional y crítica, capaz de dejar atrás las ataduras comunitarias y los prejuicios estamentales. En su pensamiento, sólo la razón ciudadana sería garantía de libertad y valla de contención contra las tiranías" (Siede, I. 2010: 90).

Ahora bien, lo cierto es que Moreno apela a prácticas y formas del antiguo régimen con la impresión de 200 ejemplares del "*catecismo de los pueblos libres*" para que sea utilizado como libro de texto en las escuelas, al mismo tiempo, produce una fuerte ruptura pedagógica. Para Cucuzza "(...) la construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclama el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas, y escuelas que instrumentarán en la lectura solipsista (...)". Lo cierto es, que era necesario también controlar la circulación de ideas por ello proponía moldear la opinión pública, fundamentándolo en la transición hacia una libertad a la que no se podía acceder sin costos. La formación cívica que planteaba, "excedía el marco escolar y tenía carácter de adoctrinamiento en las nuevas ideas, como así también de denuncia de las instituciones, decadentes y revelación de la dignidad solapada por yugos ancestrales ahora considerados ilegítimos". (Siede, I. 2010:92) Tales intenciones caerían en el olvido, dado que la Junta dispuso que el texto obligatorio para las escuelas de la patria fuera el Tratado de las obligaciones del hombre, escrito por Juan de Escoiquiz. El libro escogido por el Cabildo es, como su nombre lo anticipa, un reservorio de deberes sin mayor fundamento que la tradición y la preservación del orden social, una herramienta para sosegar los ímpetus revoltosos y domeñar las pasiones. "La

elección del texto anticipaba el enfriamiento de los ánimos que propiciaría el gobierno, una vez desprendido de Moreno y ya neutralizados sus partidarios” (Siede, I. 2010:92) La criticidad pregonada por Moreno proponía la ruptura con el orden colonial, pero también podría usarse para cuestionar la instalación de una nueva elite dirigente. Instituir un orden nuevo requería, en la visión de Saavedra y Funes, entre otros, mitigar la participación y cerrar filas contra el enemigo común. La guerra desbarató aquellos proyectos de la pedagogía ilustrada, pero fue en sí misma una escuela de virtudes cívicas, cohesionando voluntades, imprimiendo disciplina y orden, asegurando la postergación de las expectativas sectoriales.

Gregorio Weimberg afirma que los años que siguieron al proceso independentista promovió un profundo dislocamiento poblacional provocado por la migración de las grandes masas producto de la guerra, como así también una mengua de las actividades productivas. Si bien perduraba la tradición borbónica que atribuía creciente importancia al Estado en materia de educación, no es menos cierto que se había agravado la situación por las condiciones precarias del erario y la desorganización administrativa. Esta continuidad de las ideas ilustradas, hacía de la educación el motor del progreso, incorporando un nuevo sentido político de la educación: La formación del súbdito fiel fue sustituida por la del ciudadano activo (Cipressi, R. 2012)

- La educación de las elites: la formación de los representantes y de la opinión pública

26

Las ideas morenistas despertaron fuertes resistencias entre moderados y conservadores, quienes veían en la difusión del contrato social un instrumento al servicio de un proyecto político pedagógico igualitario que pretendía incorporar efectivamente a los sectores populares en la formación de la voluntad general. Indudablemente esto planteaba una transformación radical del orden político y social.

Muerto Moreno, sus seguidores se reunían en clubes y sociedades políticas manteniendo vivo el espíritu asociacionista republicano. Sin embargo la concepción de la revolución morenista se fue diluyendo respecto a sus intenciones de real democratización, al establecerse distintas restricciones para obtener la membresía de estos clubes y para participar en las discusiones exigiéndose, por ejemplo, poseer la calidad de letrado. De este modo, se fue conformando una élite ilustrada que pretendió organizar el espacio público en función de los principios del estado liberal que visualizaba en la división de los poderes, la mejor forma de garantizar el orden republicano. Los miembros de esta elite, encabezada por Rivadavia, se concentraron, en la instauración del régimen representativo en Buenos Aires, provincia que

intentaba liderar el proceso de modernización política e institucional del país. Este régimen se conformó a través de un conjunto de leyes y de prácticas no contempladas explícitamente por la ley, además se erigieron como principios constitutivos del nuevo orden político. La *organización del estado*, fue llevada a cabo entonces, mediante una serie de medidas político-administrativas como la ley del olvido, la reforma electoral con el voto directo (para mayores de 20 años) y la ley del sistema representativo. Estas leyes posibilitaron la incorporación y la participación de los ciudadanos en el quehacer político del gobierno provincial. El Poder Ejecutivo de la provincia debía ser elegido por la Junta de Representantes y esta designación se haría cada tres años. La sala de Representantes asumió un papel preponderante en los años denominados de la “feliz experiencia”, ya que si bien había sido creada en plena crisis de los años 20’ como junta electoral para designar gobernador, luego se transformó en Poder Legislativo. La elección de los miembros de la Sala de Representantes se haría siguiendo las pautas del nuevo régimen representativo instaurado a nivel provincial al dictarse la ley de sufragio de 1821, que regularía el sistema electoral bonaerense durante más de tres décadas. En la ley se destaca el sufragio amplio, ya que votaba mediante el voto activo “todo hombre libre” mayor de 20 años, en forma directa, sin ningún tipo de exclusión social legal del derecho de voto, ni ningún criterio de restricción vinculado a la riqueza instrucción o profesión. (Ternavasio, M.; 1998: 166-168)

Esta relativa universalidad del sufragio no reflejaba exactamente las pretensiones de democratización popular de la elite, sino que, fue una respuesta pragmática a una situación política local que requería la legitimación del poder. Con la participación de un electorado más amplio, en realidad se intentaba evitar el triunfo de fracciones minoritarias y la realización de asambleas que cuestionaran la legitimidad de las elecciones por el escaso número de votantes presentes en ellas. A pesar de que la participación popular se aseguraba mediante el voto activo la representación de las elites se garantizaba mediante las restricciones puestas al voto pasivo. Sólo podían ser elegidos los ciudadanos mayores de 25 años que poseyeran alguna propiedad inmueble o industrial.

De este modo, la ausencia de restricción en el voto activo se va a contraponer al voto pasivo, en el cual sí había restricciones. Esta limitación se expresaba en los requisitos que se establecían para quienes aspiraran a ser candidatos. En este caso se exigía que fueran propietarios. Se consideraba que la propiedad era condición suficiente para que los representantes electos pudieran adquirir “ilustración y rectitud de juicio” dado que no dependería de esta manera de un sueldo del Estado para su supervivencia. Así, la intención de los hombres que conformaban el Partido del Orden en la aplicación del nuevo régimen político era la de encontrar un marco de legitimidad que

reemplazara la ya caduca legitimidad monárquica. (Ternavasio, M.; 1998: 166-168)

El sentido modernizante de las reformas requería la supresión de magistraturas de raigambre colonial, como el Cabildo -y su reemplazo por la justicia de paz- y la eliminación del fuero especial corporativo para los comerciantes y los eclesiásticos. Un Estado Moderno no se concebía sino no era en términos de igualdad jurídica, por lo cual toda diferenciación, privilegio o fuero especial no podía ser admitido. La misma dirección que tuvo la supresión de los ayuntamientos fue la eliminación del Consulado de Comercio -otro símbolo de la dominación española en América-. Así, era necesario redistribuir funciones en el marco del nuevo ordenamiento político que suponía la división de los poderes. A la antigua organización que absorbía las diferentes causas coloniales -hacienda, guerra, policía y justicia- en la figura de los Cabildos como entes descentralizados, le sucedería entonces una *reforma administrativa* que deslindó atribuciones en los diferentes órganos estatales creados a tal efecto. A partir de entonces dependerían del Poder Ejecutivo, los nuevos ministerios de Gobierno, de Hacienda y de Guerra, conformando así una fuerte estructura centralizada. (Ternavasio, M. 1997:173)

La nueva representación, a la que Rivadavia denominaba "liberal" intentaba reemplazar las instituciones propias de la representación antigua, la de los cabildantes, y crear las condiciones para modernizar las estructuras político-administrativas de la provincia de Buenos Aires. Por ello promovió también la educación, pero centrándose en la formación de cuadros dirigentes. Si bien las reformas rivadavianas atendieron a todos los niveles de la educación, sus creaciones más prestigiosas fueron el Colegio de Ciencias Morales y la Universidad de Buenos Aires instituciones donde se educaría a la élite porteña y del interior del país que conformarían la futura clase gobernante.

Como se afirmó anteriormente, y más allá de las diversas opiniones que la historiografía argentina ha vertido sobre las reformas rivadavianas y su proyecto, el equipo rivadaviano se constituyó en el forjador del único plan integral de gobierno que se trató de instrumentar en la primera mitad del siglo XIX.

La postulación de un sufragio de base amplia, fue juzgada como un acto de ingenuidad ideológica de la elite, ya que la misma permitió luego el ascenso de Rosas al poder. Para los hombres de la llamada "Generación del 37" Rosas cristalizó la máxima expresión de la barbarie y la decadencia política, de la que sólo podría salirse mediante la organización y formación doctrinaria de la sociedad civil a partir de acción educadora y moralizadora de las élites. "La Generación del 37 reafirmó, el poder civilizador de las clases ilustradas al ser consciente de que la superación de las

divisiones dentro de un marco de organización institucional sólo era posible en nombre del orden y contra la anarquía que representaba el poder fundado en las masas". (Svampa, M.1994: 35)

La violenta y sistemática persecución que experimentaron aquellos que se opusieron al gobierno rosista, hizo imposible la permanencia de la élite en la Argentina, a pesar de ello, ésta nunca abandonó su función de formadora de la opinión pública. La generación del 37, desde el exilio, ejerció un poder comunicativo¹⁰ que enfrentó al poder de Rozas, con las armas de la razón y con argumentos sociopolíticos. Esta generación se atribuyó una misión que se plasmó en la formación de una sociedad política y doctrinaria originada poco antes de su exilio y que siguió funcionando como tal, a la distancia.

Desde diferentes órganos de opinión pública, los miembros de la Asociación, empezaron a difundir sus ideas sobre el nuevo orden que debía imponerse al "despotismo" y sobre las características y roles del ciudadano argentino en los que aquel se sustentaría. Los jóvenes proscritos conformaron un sistema de formación política y divulgación doctrinaria dirigido a los demás jóvenes de su generación, en los que se veía una esperanza de recuperación moral de la democracia republicana. La difusión a través de la prensa de las convicciones, creencias y aspiraciones que conformaban el proyecto político social y cultural de la Asociación cumplía con una misión fundamentalmente pedagógica, la formación de un nuevo ciudadano. Estas ideas fueron sistematizadas por Echeverría en el Dogma Socialista. Allí aparece claramente la diferenciación en términos cualitativos entre la condición de habitante y la del ciudadano. Ciudadano era aquel que participaba activamente en la vida y las instituciones políticas del país. Pero no todos los hombres del pueblo podrían ser ciudadanos sólo podrían llegar a asumir esta condición los que poseyeran las mejores cualidades intelectuales y morales. La soberanía popular debía sujetarse, para ellos, a las normas de la razón, y como no todos los habitantes del país, por diversas razones, habían podido alcanzarlas, la soberanía debía ser ejercitada por la parte sensata y racional de la comunidad hasta que todos gozaran de la misma condición. De este modo quedaba claramente explícito que la ciudadanía debía ser ejercida por las élites ilustradas, éstas ejercerían una especie de tutelaje ético y cívico de aquellos sectores sociales que no podían hacer pleno uso de su razón. Estos argumentos se cruzaban con otros propios del liberalismo político, ya que la otra condición que establece Echeverría para el ejercicio de la soberanía es el trabajo, o la industria. El que no tiene oficio o el holgazán no puede formar parte del soberano porque no están ligados por interés alguno a la sociedad y por qué no gozan de independencia al estar su

¹⁰ Término empleado por Habermas (1998:376) para referirse al poder que sustenta la opinión pública fuerte que se confronta con el poder político.

bienestar sujeto a la voluntad de otro. De este modo los hombres de la Generación del 37 se hicieron eco de las ideas liberales que defendían la representación acentuando el componente cualitativo de la doctrina de la voluntad general.

Para Echeverría, el sufragio restringido y la representación pretendían seleccionar a aquellos que se presumirá que podían llegar a actuar en los asuntos públicos movidos por el interés general, bien porque su ilustración les permitía ver más allá de su propio beneficio, o porque eran sujetos que contribuían con sus impuestos al sostenimiento del Estado y por lo tanto les preocupaba su progreso. Esta elite ejercerá el tutelaje del pueblo, a quien dirige su discurso y su acción formadora.

Como puede observarse, las ideas políticas están dirigidas al entendimiento de una minoría a la que trata de infundir la vocación de conducir los destinos del país hacia los caminos de la ilustración y la moralidad, a través de la denominada "educación popular". La urgencia del momento era la formación de una ciudadanía elitista. Esta debía ser fundamentalmente doctrinaria, sustentada en el dogma social en el que se condensa el proyecto político y el ideario moral de la Generación del 37. "El bagaje cultural adquirido por la generación romántica en las escuelas rivadavianas la legitimó como elite intelectual aun antes de que ella cristalizara su perfil ideológico en un movimiento político literario con contornos precisos" De este modo explica Myers la importancia de la formación recibida en su juventud por la denominada generación del 37. Sarmiento ha evocado con cruel exactitud en sus "Recuerdos de provincia" cuán significativo era, para la legitimidad de la propia pertenencia a esa nueva elite intelectual, el paso por la enseñanza rivadaviana. Aun en las provincias, los títulos del Colegio de Ciencias Morales y de la Universidad de Buenos Aires representaban ahora un capital simbólico de mucho mayor peso que las habituales destrezas literarias que en los años revolucionarios habían facilitado el camino del ascenso social a más de un periodista. Sarmiento viviría como una marca de bastardía intelectual esa exclusión del círculo de la minoría feliz cuyos títulos estaban en regla..." (Myers, J. 1998: 391 en Cipressi, R. 2012)

Las élites gobernantes-electoras debían, probar su idoneidad para dirigir, gobernar y administrar, mediante la construcción y concreción de una doctrina social que garantizará el desarrollo de la igualdad y la libertad de todos. Los efectos positivos que se manifestaron en esa generación fueron los de una legitimación cultural impulsada por el Estado que deseaba consolidar los mecanismos institucionales de reproducción del poder social; y así se dio lugar a la creación de espacios "estatales" de formación, en pos de generar nuevas formas de participación políticas, que superarán la limitación a "lo político" por parte de los "notables" ampliándola al "ciudadano ilustrado".

- **Bitácora de viaje... hacia una ciudadanía ¿más igualitaria? El pensamiento de Sarmiento y Alberdi**

La república elitista de Echeverría se concebía como una instancia previa y necesaria para la transición del pueblo a su condición de ciudadano. Para ello debía recurrirse a la educación, dado que sólo esta podría emanciparlo de su ignorancia y abrirle el camino hacia su soberanía. Será Sarmiento quien se dedique a promover, desde el discurso y la práctica, la educación popular, postulando una ciudadanía mucho más igualitaria y democrática que sus contemporáneos, pero, a la vez profundamente contradictoria. Para él, el progreso de las instituciones había contribuido a preparar a las naciones en masa, por ello rechaza los mecanismos de restricción de la participación que Echeverría y Alberdi se empeñaban en sostener y propugnar. De la defensa que realiza Sarmiento de esta igualdad de derechos, surge la plena identificación entre pueblo y ciudadano. La convicción liberal-democrática de Sarmiento lo llevó a resolver la tensión entre el principio de libertad y el de equidad, priorizando el último y justificando por ello, la intervención activa del Estado para igualar las condiciones sociales y culturales necesarias para ejercer la ciudadanía. La principal acción que el Estado debía realizar en este sentido, es la educación popular. De ella dependen las posibilidades de progreso y dignificación de una nación. El Estado es quien debe asegurar, que sus futuros ciudadanos puedan ejercer estos derechos con plena capacidad intelectual y moral. La educación popular, así entendida, es una institución puramente moderna propia de las repúblicas democráticas, sin ella, éstas no podrían persistir. Sin formación el pueblo no podría hacer uso pleno de su soberanía. En los estados sudamericanos, para Sarmiento, esta educación es particularmente urgente, debido a que la raza a la que aquellos pertenecen figura en última línea entre los pueblos civilizados. Es aquí donde el pensamiento sarmientino se vuelve profundamente contradictorio, dado que él manifestaba una fuerte desconfianza respecto al tipo de sujeto que habitaba nuestras tierras. Al parecer la raza, hacía que los pueblos latinoamericanos no fueran capaces para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de instituciones republicanas. El ciudadano era una falacia, en tanto no lograra reconciliar sus ideas igualitarias y democráticas. El soberano sarmientino era un sujeto pedagógico ideal. No tenía raíces en nuestro suelo ya que no recuperaba ninguna costumbre, ni tradición autóctona. La imagen de ciudadano para este autor era la de los países anglosajones, o más concretamente la de Estados Unidos. El punto de referencia era este país debido a que, como el nuestro, era una nación nueva, pero que había superado el estado de barbarie y conquistado el estado de civilización. Esta mirada encerraba una enorme paradoja ya que, por un lado, reflejaba cierta esperanza de que, de este modo se llegara a “ese estado” superior de cultura cívica, pero a su vez, asumía una fuerte desilusión respecto a las posibilidades

de transformar, en lo inmediato, las condiciones genotípicas de los pueblos hispanoamericanos. Las diferencias que separaban a las dos Américas eran estructurales, y por lo tanto casi irreversibles. "(...) la América hispana es la hija del mestizaje, la violencia y la intolerancia. La fusión de razas que se había operado con la colonización española, para Sarmiento, no hizo más que aumentar su índice de degradación moral intelectual y espiritual" (Svampa, M. 1994:31)

Para Sarmiento, la solución a estos males era promover la inmigración de población de los países más desarrollados que pudieran transmitir, por efecto de la imitación, aquellos hábitos de industriocidad y de moralidad que no podrían ser desarrollados naturalmente en nuestros pueblos. Para Alberdi sin embargo, la instrucción era el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos y la educación era la más adecuada a los pueblos que empezaban a crearse. El concepto de educación que define Alberdi se diferencia de la de Sarmiento, en que para este último, educación (popular) es igual a instrucción pública, mientras que para Alberdi la educación era para el pueblo, esta debía limitarse al aprendizaje de las cosas, esto es, las costumbres y los hábitos de urbanidad y de trabajo. La instrucción era sólo para la élite, dado que ésta sólo se centra en la enseñanza de contenidos académicos que poco sirven a las necesidades sociales de nuestra sociedad.

Sarmiento reafirma su pensamiento democrático e igualitario -según algunos autores, entre ellos, Oraison, M- al no plantear esta diferenciación y concebir que todos deban instruirse, ya que sólo de esta forma pueden subvertirse los efectos de que adolece nuestra organización social, política y económica. La escuela y la educación popular eran para Sarmiento, herramientas imprescindibles para la elevación espiritual moral y política de los hombres. Él reconoce que la instrucción es un derecho del pueblo y que por lo tanto no se lo debía privar de él, este beneficio redundará en el bienestar general. Destaca el hecho de que los países más adelantados han asumido a la educación pública como una "obligación del gobierno y necesidad absoluta de la sociedad remediando directamente la autoridad a la negligencia de los padres, forzándolos a educar a sus hijos, o proveyendo de medios a los que sin negarse voluntariamente a ello, se encuentran en la imposibilidad de educar a sus hijos" (Sarmiento. F. 1989: 73). Para él, sólo a través de la educación pública podrá crearse una república de iguales. Él admite que debido a que la instrucción pública es una herramienta para formar al soberano, el ciudadano de la república, debe estar al servicio del pueblo y no de los sectores sociales que hegemonizan el poder. Pero, al mismo tiempo asume que no todos pueden sacar igual partido de este beneficio. Determinados grupos sociales o individuos no podrían salir de su estado original de barbarie debido a los fuertes condicionamientos que le imponen: la herencia de su raza y cultura. Estos sujetos, "los no

educables”, quedarían marginados, del uso de su soberanía. De esta manera plantea un criterio de exclusión sobre la categoría de ciudadano. En él la distinción entre ciudadanos y no ciudadanos pasará por la condición de sujetos educables y no educables (Puiggrós, A. 1991)

Alberdi, por su parte, retoma la distinción que había realizado Echeverría entre pueblo y ciudadano. Su proyecto político, fue adoptado tras la etapa de la organización nacional para la construcción de un nuevo orden, que mantendrá su hegemonía por más de cuatro décadas cuando será quebrada a mediados del siglo XX con la irrupción del peronismo. Es él quien sienta las bases “de un modelo de organización y distribución del poder; del modo de elección de los gobernantes y de las garantías otorgadas a los gobernados que procura conciliar con los valores igualitarios de una república abierta a todos con los valores jerárquicos de una república restrictiva, circunscrita a unos pocos” (Botana, N. 1977: 46 en Oraison, M. 2005:42).

La distinción a la que alude entre pueblo y ciudadano es compatible con la diferenciación que hace respecto a las libertades políticas y las libertades civiles. Este autor justifica un principio de igualdad social entendiendo que sólo de esta manera podrá impedir la tiranía y el despotismo. Una vez que en la República se hubiera verificado la división de poderes y los límites de estos (centrales y subordinados), se deberán establecer las reglas para saber quiénes y cómo se ejercerá el gobierno. Alberdi proponía seleccionar una colectividad federativa apta para el ejercicio del gobierno republicano, siguiendo el ejemplo de la democracia clásica, donde el pueblo sufragante estaba constituido sólo por los capaces, que representaban una minoría reducidísima del pueblo inactivo. Esta minoría sería la única calificada para ejercer la libertad política. Es por ello que Alberdi asumía que sólo en ella se concentrarían las atribuciones políticas de la ciudadanía, el resto de la población sólo tenía derecho al ejercicio de la libertad civil.

Para Alberdi, el habitante de nuestro país no estaba preparado siquiera para hacer uso de sus libertades cívicas, por ello, pensaba que no podría pasarse de las constituciones a los hechos si antes no se realizaba un cambio sustantivo en las costumbres populares. La inmigración permitiría trasplantar comunidades desarrolladas a nuestro suelo. La acción “espontánea” de éstas permitiría destruir el ascendiente del tipo español en América, creando las estructuras necesarias para la práctica de la república representativa. No obstante, la inmigración cualificada podría ejercer su influencia formativa para que nuestro pueblo pudiera hacer uso de sus libertades civiles, no así de las libertades políticas. Hasta tanto no se diera un cambio profundo en las costumbres sociales y en las actitudes, a efecto de preservar el orden frente a la anarquía, se debería garantizar a la sociedad, mediante una adecuada base jurídica, las más amplias libertades civiles, resguardando las libertades políticas para el Estado.

La restricción de las libertades políticas se vehicularía a partir de la representación. La ley debe proporcionar una rígida distinción entre ciudadano y habitante, entre pueblo político y pueblo civil porque unos y otros son cualitativamente diferentes para ejercer la máxima obligación republicana, que consiste en elegir y ser elegido. "Para Alberdi no existe distinción entre votantes y representantes. Es ciudadano quien tiene la capacidad de juzgar bien y actuar resguardando celosamente las leyes. Lo que intentaba instituir Alberdi era una república aristocrática de la virtud, su fórmula culminó consagrando la contradicción entre desigualdad social e igualdad política, porque quién elegía, también podía gobernar y quien gobernaba debía gozar de la autoridad de interpretar y de decidir razonablemente". (Oraison, M. 2005:45)

La república restrictiva de Alberdi, permitió consolidar un orden burgués-conservador que legitimó la concentración del poder en manos de un grupo social cuyos miembros fueron considerados "naturalmente" aptos para gobernar. Sin embargo el grupo que conformó la élite gobernante, lo hizo no por su gran ilustración y su competencia moral, sino por el extraordinario incremento de su riqueza operado a partir de 1880. El poder económico de estos grupos se confundía con el poder político y de esta fusión surgió una nueva clase gobernante: la oligarquía.

- **La formación del elector en el orden conservador**

Hacia fines del siglo XIX e inicios del XX, la elite gobernante era acompañada por un conjunto de intelectuales que daban sustento letrado a la gestión política y cultural. Acosados por la militancia opositora y asustados por la presencia inquietante de una población migrante que rompía los moldes de las tradiciones locales, "enfrentaron el Centenario con el orgullo de los logros económicos y la melancolía por los tiempos perdidos" (Siede, I. 2010:94) Fue Joaquín V. González quien pretendió resucitar las lealtades adormecidas en las nuevas generaciones. En su pensamiento, sólo el compromiso patriótico evitaría el olvido de los logros y garantizaría la cohesión futura de la sociedad. En la visión de este autor, "el patriotismo es algo que "se inocular", como una vacuna, en edades tempranas, sin apelar al criterio sino a sentimientos que han de acompañar a cada sujeto durante toda su trayectoria vital. La frase puede dar cuenta de las influencias del higienismo social que invadía las esferas de la pedagogía y las ciencias sociales" (Siede, I. 2010:94).

Para los intelectuales vinculados con el orden político dominante en tiempos del centenario, la educación política debería dar prioridad a la formación de sentimientos de lealtad a la patria, de cohesión social y de abnegación de los intereses personales o sectoriales en beneficio del país. "El valor predominante es el compromiso, que se inicia en la primera infancia, se sostiene en el tiempo mediante rituales periódicos y conforma una caja de

resonancia en cada sujeto, que puede ser interpelada desde los discursos del poder cuando la patria requiera el alistamiento para su defensa o la aprobación de los lineamientos institucionales adoptados por las elites” (Siede, I. 2010:95). Este reemplazo de la criticidad emancipatoria por la lealtad a la nacionalidad forma parte de un proceso medianamente largo y sutil, iniciado en las primeras décadas del siglo XIX y adoptado como política pública de muchos estados nacionales a fines del mismo siglo.

La oligarquía argentina entonces, instauró y consolidó un orden conservador apelando a mecanismos de restricción del acceso al poder político y económico, que se alejaba de la propuesta albertiana (de formación de una élite de ciudadanos). El control de la sucesión se apoyó, entonces, en el disciplinamiento de las masas de los votantes mediante la creación de aparatos de mediación, como los clubes y partidos políticos, los que cumplían con la función de uniformar la opinión, crear elementos de identificación que pudieran fortalecer la adhesión de los sujetos y convalidar criterios de autoridad. Los electores podían votar pero sólo podían ser elegidos aquellos candidatos que proponían los partidos.

“Las relaciones horizontales que caracterizaron a las prácticas assembleístas de las décadas anteriores fueron sustituidas por una organización jerárquica, que en el interior de los partidos, reflejaba tanto la diversidad étnica y religiosa, como la creciente diferenciación social, permitiendo la emergencia de ciertos personalismos”. (Oraison, M. 2005:47) Otro mecanismo de disciplinamiento popular fue la neutralización del sentido de soberanía, el poder oligárquico intentó reconocer cuál era el grado de internalización que los actores sociales tenían de que el ejercicio de sus derechos políticos era la clave sobre la que se asentaba su poder. Esta toma de conciencia, se intentó neutralizar mediante la naturalización de un concepto de ciudadano limitado y relativo. Estas limitaciones eran incluso establecidas por las leyes y la misma constitución, donde el concepto se enmascaraba en los de pueblo o nación. La implicación, inclusión o extensión del término ciudadano variaba en función de la discriminación entre los que podían elegir y los que podían ser electos. Al no asumir su condición de soberano, el lector era movilizado durante las instancias previas a la elección para convalidar determinadas fórmulas políticas y programas partidarios formulados “desde arriba”. La utilización del voto como herramienta a través de la cual podían desplegarse distintos mecanismos de control de la sucesión mediante la ganancia de electores, incrementó el paternalismo y las relaciones de subordinación de las clases populares, quienes al ser incorporados como votantes, se constituyeron en actores pasivos y subalternos, cuya voluntad era orientada hacia un consenso ficticio y coactivo.

Las prácticas electorales promovidas por la oligarquía para reafirmarse en el poder, esto es, fraude, clientelismo, movilizaciones facciosas, se sucedieron

cada vez con mayor frecuencia hasta hacerse habituales en la década de 1930, década que se denominó “la década infame” degradando el rol y la imagen del ciudadano a la de un elector manipulable, apuntalando, de esta manera, su exclusión de los asuntos públicos. La formación de este sujeto elector se basaba en una educación cívica de corte liberal, la que transmitía contenidos de instrucción política a partir de catecismos políticos como los de los siglos XVIII y XIX. El concepto de patriotismo se apoyaba en una corriente pedagógica espiritualista, que desvinculaba la identidad nacional de las estructuras sociopolíticas de la realidad. De esta manera, se alejaba a la ciudadanía de sus incumbencias políticas, ya que se intentaba crear un ciudadano con fuertes lazos afectivos hacia su nación, pero políticamente pasivo. Su modo de manifestarse, era el amor a la patria a partir de la entrega desinteresada a la defensa de su nación¹¹.

La educación cívica estaba impregnada no solo de metáforas, sino de rituales y contenidos directamente relacionados con lo militar. Se trabajó por reorientar la enseñanza escolar hacia una educación patriótica, centrada en relatos míticos, la exaltación de las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio. Ricardo Rojas, postulaba que el nivel primario debería asumir la tarea de “propaganda”, mientras la “verdad” quedaría para niveles superiores de formación. Según un texto que este autor escribiese, “en los primeros tramos se debe suscitar una “conciencia” no razonada, que sea escuela de ciudadanía” (...) (Rojas, R. 1971: 74-75). El concepto de ciudadanía que de allí se desprende se vincula probablemente, con una población dispuesta a seguir los dictados de sentimientos colectivos, a homogeneizar su manera de actuar en pos de objetivos compartidos (o asumidos como comunes merced a la propaganda oficial). Entre las estrategias afines a tal tarea, cobró prioridad la enseñanza de la historia nacional, herramienta clave de la educación política. Bajo esta inspiración, la enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de las tradiciones, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial. También los dispositivos institucionales dieron cuenta de que la homogeneidad era el imperativo de la hora y la diversidad un problema a evitar o erradicar.

Rodolfo Senet, emblemático pedagogo de principios de siglo, planteaba que la escuela debía controlar la vida familiar y los padres deberían controlar a las familias de los amigos de sus hijos. La escuela habría de expandir su área de influencia como agencia de contralor de cualquier desvío, para incidir en el

¹¹ “Los nacionalistas pretendían encarnar una esencia nacional originada en la Antigüedad clásica y en el nacimiento de la civilización occidental. Más que una simple evocación del pasado, el movimiento corporizaba el redescubrimiento y la redefinición del pasado, colocando a sus héroes en un lugar central, y dándoles a sus propios principios la apariencia, a menudo bastante falsa, de ser parte de una ancestral tradición autóctona”(Rock, D 1993: 45).

hogar, en la calle y en las intimidades. Los “descarriados”, quienes no se enderezasen, deberían abandonar las aulas. La imagen de “la manzana podrida que pudre al cajón” anticipa la lógica del terrorismo de Estado y contribuirá, seguramente, a sentar las bases culturales de su instalación.

Este discurso político crecería en las décadas siguientes para convocar a “exterminar a los agentes del mal” de la sociedad argentina. La prioridad de la educación política era la gestación del sentimiento de lealtad patriótica y disolución de las diferencias, de las raíces foráneas y del cosmopolitismo. “El compromiso era la virtud clave para argentinizar a las primeras generaciones nacidas en este suelo e hijas de la inmigración aluvial” (Siede, I. 2010:97).

En la década de 1930, las ideas pedagógicas del espiritualismo hegemonizaron los currícula y los textos escolares, (Puiggrós, A 1992:76). En el terreno de la educación cívica esto significó un proceso de decisiva desvinculación de la moral con lo ciudadano y un retorno a formas más tradicionales de educación moral, más cercanas al ámbito familiar y religioso que al escolar. “El espiritualismo llevó los fines educativos a una superestructura espiritual abstracta y hacia una cultura universal. Despojó de los programas educativos todo elemento racional y metódico, ya que consideraba que la aprehensión de estos valores universales sólo podía lograrse a través de una especie de intuición emocional. Teniendo en cuenta que esta intuición era vista como un acto individual, el carácter universal de los valores refería a la inexistencia de límites espacio temporales, y no a un acuerdo intersubjetivo”.(Oraison, M. 2005: 49-50) La educación moral fue considerada entonces, como algo relacionado con lo axiológico o metafísico. Esta concepción de la ciudadanía era transmitida desde la escuela y la sociedad liberal, potenciada por la corriente espiritualista, fue sustancialmente modificada con la llegada del peronismo

Como puede observarse, la generación ilustrada dejó un legado pedagógico inconcluso: su convicción de que la educación política era una herramienta de emancipación personal y colectiva.

- **La conformación de un nuevo sujeto social, el sujeto popular**

En 1916 asume Hipólito Yrigoyen, la Presidencia argentina. La Unión Cívica Radical (UCR) constituyó un primer intento de participación de nuevos sectores sociales en la estructura del poder. La caracterización general del Radicalismo, es la de un partido cuya base está constituida con sectores populares de todo tipo, siendo su componente fundamental, los sectores medios urbanos, hijos de inmigrantes, que buscan ascenso social y una inserción más plena en el sistema político. La clase obrera organizada, en su mayoría es ajena a la UCR, dado que más bien tendía a converger en la actividad gremial, el Partido Socialista, el anarquismo y más tarde el Partido

Comunista¹². Como la mayoría de los trabajadores inmigrantes no se nacionalizaba, su caudal electoral por estos años, era aún minoritario.

De modo que los sectores medios, predominantes en el radicalismo, buscaban -en su ascenso- un espacio institucional en el Estado, aunque desde lo económico, la estructura basada en el latifundio y la producción rural para la exportación, características del modelo agroexportador, continuó siendo dominante durante el periodo 1916-1930.

Un sector de la elite oligárquica, desde comienzos del siglo XX venía proponiendo reformas tendientes a integrar parcialmente a otros sectores sociales.

Una de estas reformas, la ley Sáenz Peña, se constituyó en la apertura de un camino para establecer una coalición entre la elite terrateniente y los grupos de clase media nativos, tendiente a mantener la estabilidad política, peligrosamente amenazada por el avance de la clase obrera inmigrante y algunas ideologías extremistas. El mismo Sáenz Peña, (...)” creía que la elite debía democratizar las instituciones del país y organizar un partido conservador popular mayoritario, legitimando su control y suprimiendo las expresiones más inquietantes de descontento popular, como las que formulaba la clase obrera inmigrante” (Rock, D. 1992:46) Esta ley fue también, reflejo de la común adhesión de los exportadores y de los consumidores urbanos a una economía centrada en la producción de artículos primarios.

Parafraseando a Rock, (1992) el radicalismo floreció, por su acceso al excedente económico gracias a su penetración en la burocracia estatal. Sin embargo, en épocas de estancamiento o depresión, el programa deflacionario de la elite entró en conflicto con los intereses de la clase media, destruyendo cualquier alianza previa y originando una lucha franca por el poder. Esto fue lo que posibilitó el golpe militar de 1930.

El radicalismo entonces, logrará modificar el sistema político pero no la política económica ni la estructura social, que continuó bajo las pautas de la economía oligárquica. En este sentido, Irigoyen creía en la necesidad de transformar la “realidad histórica” mediante un amplio y heterogéneo movimiento, basado en la solidaridad, la ética social y la libertad individual. Le otorgó una valoración al sujeto como individuo, integrante armónico de un todo orgánico; por ello su propuesta política tendió al establecimiento de condiciones de garantía jurídica de los derechos.

Así como el positivismo fue el fundamento filosófico e ideológico del proyecto del 80’ el espiritualismo krausista lo fue del Irigoyenismo. El espiritualismo aportó los fundamentos necesarios para la elaboración de un nuevo sujeto social y político: el “Sujeto Popular” a partir de la revalorización de una cultura basada en el propio ser nacional (Puiggrós, 1992). La idea de Nación fue para el Irigoyenismo, un ideal en el cual se integraría el conjunto de

¹² Este partido político, fue fundado el 6 de enero de 1918 con el nombre *Partido Socialista Internacional* tras la ruptura con el Partido Socialista y en adhesión a la Revolución de Octubre y la Tercera Internacional leninista.

personas que si bien eran irreductibles entre sí, compartían tradiciones orientadas hacia una unidad orgánica.

En la perspectiva krausista esta unidad orgánica se pone de manifiesto desde un concepto central: el de humanidad definiéndola como el “conjunto amplísimo y unitario (individualidades, familias, razas, pueblos, naciones, federaciones) de sujetos singulares y colectivos en una interconexión tan estrecha que por sí solos no pueden dar cuenta de lo humano”. Esta conceptualización, sería el sustento sobre el cual -retomando a Puiggrós-, Yrigoyen construyó el concepto de “sujeto pueblo”, otorgándole un contenido más inclusivo que el otorgado por la “Generación del '37” y por el “Proyecto del '80”

La influencia del “krausismo” sobre Irigoyen se denota por su confianza en la recuperación, por vía constitucional, de una armonía preexistente en la sociedad. Sus concepciones suponían la ausencia de conflicto entre el capital y el trabajo. Por este motivo, fue fuertemente criticado tanto por los sectores patronales -por su actitud “obrerista”-, cuanto por los sindicatos de trabajadores y partidos políticos de izquierda (socialistas, comunistas, anarquistas) frente a su responsabilidad en la represión de huelgas obreras durante la Semana Trágica (1919) y en la Patagonia (1921/22).

Con respecto a la educación, en las primeras décadas del siglo XX el problema central de las políticas educativas pareció consistir en la inclusión de ciertas orientaciones modernas -carreras técnicas o especializaciones- en el sistema educativo tradicional. Para Juan Carlos Tedesco (1986) “la implementación de dichas orientaciones obedecía al propósito de “desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la elite tradicional”.

En este contexto se enmarca, para este autor, el proyecto de reforma educativa presentado por Saavedra Lamas en 1916¹³,

(...) “La reforma intentaba, desde esta perspectiva, orientar a este sector hacia actividades manuales que lo alejara de la necesidad del favor político (...) Por otra parte, este sistema seleccionaría más cuidadosamente el acceso a la universidad, de manera tal que la renovación de la clase política se hiciera dentro de un marco más estrecho y controlable. De esta forma, la Escuela Intermedia aparecía como un “filtro” social en el cual se operaba la selección y, además, permitía orientar al resto de la población escolar hacia un tipo de formación que los haría productivamente útiles y políticamente neutros (...)”. Tedesco (1986)

¹³ Esta reforma, proponía dividir el colegio secundario en dos ciclos, el primero de los cuales ofrecía formación en Artes y oficios, destinada a los sectores populares, en tanto que el segundo, más exclusivo, mantenía el bachillerato tradicional, único título que permitía ingresar a la universidad.

Esta propuesta consistía en “beneficiar” a un determinado sector social, al que Saavedra Lamas caracterizaba de la siguiente manera

(...) “...no están en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata sólo de evitar que no complementen su instrucción incipiente haciendo también que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspiran, a una finalidad universitaria” (Proyecto Saavedra Lamas, 1916, en Tedesco, J 1986:80)

De este modo, esta reforma se constituyó en el primer intento sistemático de establecer instituciones educativas orientadas al mundo del trabajo, cuyo fin era contener a los adolescentes, como el modo de evitar su posterior activación política. Sin embargo, el gobierno la deroga Febrero de 1917, argumentando que creaba un subsistema de inferior calidad destinado a los sectores ajenos a la elite, y volvió al viejo sistema clásico, centrado en el bachillerato, con el agregado de las escuelas de comercio, y unas pocas escuelas industriales.

Otro aspecto significativo de este periodo, está vinculado con un movimiento de protesta universitaria, que se produjo en 1918 con epicentro en Córdoba, que se extendió por toda Latinoamérica. Sus reclamos giraban en contra del oscurantismo universitario, los métodos enciclopédicos, el autoritarismo y elitismo de la jerarquía universitaria. Reclamaban una renovación pedagógica, la vinculación de la Universidad con el resto de la sociedad, un vínculo más humano entre docentes y alumnos, y la participación de estudiantes y graduados en el gobierno universitario.

Este movimiento instituyó una reforma que dio origen a una amplia tendencia del activismo estudiantil, integrada por agrupaciones de diversas vertientes ideológicas, que se definen como *reformistas*. Entre sus principios se encuentran la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición.

En opinión de Fernando Martínez Paz, la reforma debe considerarse “no solo como un movimiento universitario, sino como un movimiento social con caracteres revolucionarios”(Martínez Paz, F. 1978:113 en Ramallo, Jorge 2002) por lo cual es necesario diferenciar a la reforma como mera expresión de la rebelión estudiantil y al reformismo como una corriente ideológica con implicancias políticas, identificada con el anti-imperialismo y la aversión contra la Iglesia y el Ejército, considerados como depositarios de una tradición autoritaria que se repudiaba.

Si bien en el período radical no se realizaron cambios en el sistema educativo, el Irigoyenismo constituyó un intento de ruptura del Discurso de la Instrucción Pública en tanto que construyó un nuevo ideal de Nación, configurando un nuevo sujeto popular, rompió con el sujeto pedagógico sarmientino, incorporando la concepción nacional y popular, desde su propuesta de articulación de la reforma espiritual con la material, expresada en el "Plan de los 5000 millones", otorgó un significado diferente a la relación educación –política en tanto integró a sujetos históricamente marginados, revalorizó la Universidad como espacio de democratización política y académica y apoyó a la Reforma Universitaria movimiento que se proyectó al resto de América Latina y sentó los pilares de la universidad autónoma y científica contemporánea y se llevaron adelante numerosas experiencias de "Escuela Nueva", ya sea como política estatal o como trabajo de maestros innovadores. Asimismo, esta se caracterizó por la difusión de sociedades, bibliotecas y universidades populares que declinaron con la crisis del '30, año que marcó el inicio de la historia de los golpes de estado en nuestro país.

- El ciudadano militante.

La irrupción del peronismo en el escenario político institucional de argentina marca una etapa de especial relevancia debido a las fuertes rupturas que planteó en el proceso de construcción de la ciudadanía. Es en esta etapa, cuando se produce la crisis y disolución del discurso ideológico dominante, oligárquico liberal, y la instauración de un nuevo discurso popular democrático.

La llegada de Perón al poder en 1946, implicó, según Oraison, una auténtica revolución que se dio tanto en el terreno simbólico como en el de las prácticas sociales, políticas y económicas. La acción política del peronismo adquirió un matiz preponderantemente pedagógico debido a que la construcción de esta nueva hegemonía se apoyó en un esfuerzo educativo de enormes proporciones destinado a la creación de nuevas representaciones, imaginarios y valores. El discurso hegemónico peronista se consolida en la segunda etapa de su presidencia, configurando un nuevo universo simbólico, dentro del cuál, es la imagen del ciudadano peronista quien tuvo un lugar destacado.

El peronismo redefinió la categoría del "ciudadano" mediante una ampliación de su connotación y extensión en términos cuantitativos respecto de la imagen postulada por el liberalismo tradicional. La ampliación cuantitativa de la categoría se realizó mediante la incorporación a ella de sectores sociales, que tradicionalmente tenía vedada, en forma solapada o explícita, su intervención en cuestiones públicas: las mujeres, los peones rurales, los obreros, y los sectores populares. En general, la democracia de masas que intentó instalar Perón, abrió las puertas de la participación política a sujetos

sociales que, hasta ese momento el imaginario político había considerado no aptos para el ejercicio de la ciudadanía. Consecuentemente, la ampliación cualitativa, se produjo debido a que la noción de ciudadanía involucró una nueva generación de derechos que se sumaron a los políticos, como los derechos sociales y económicos.

Esta configuración del ciudadano y sus incumbencias planteó fuertes exigencias de formación de este nuevo sujeto cívico, exigencias que fueron atendidas a partir de una intensa acción socio-pedagógica. Para Somoza Rodríguez, el peronismo desplegó un extraordinario esfuerzo que implicó un proceso de reeducación social. Con el objeto de imponer un nuevo imaginario social tuvo que destruir primero, las representaciones sociales y valores que habían sido naturalizados a partir del discurso y las prácticas políticas, sociales y culturales de la tradición liberal y finalmente debió capacitar para actuar conforme a él. Para ello el peronismo creó nuevas representaciones y categorías conceptuales que buscaron "subvertir" los valores normalizados. Son muy conocidas las antinomias que recorre el discurso de Perón tales como nacionalismo-cosmopolitismo, oligarquía-clase trabajadora, patriotismo-imperialismo. Uno de los aspectos sobre los que operó fuertemente la subversión cognitiva, es sobre las representaciones de la geopolítica nacional, de las relaciones entre clases y la visión de los sujetos en el interior de los grupos sociales. El peronismo, en este sentido, pudo romper con la creencia determinista de la estructura social. Para ello Perón crea y generaliza representaciones y mensajes que promueven una nueva identidad y valoración social de la clase trabajadora, que directa o indirectamente, permitía elevar la autoestima de los sujetos individuales para impulsarlos a la acción política. Esta acción discursiva, es coherente con un efectivo mejoramiento de las condiciones laborales y de vida de los trabajadores. Las reformas sociales quedaron reafirmadas mediante la inclusión en la Constitución Nacional de 1949 de los derechos del trabajador. Las posibilidades de movilidad social fueron potenciadas mediante la creación de un sistema de educación técnica que facilitó el acceso de los hijos de la clase trabajadora a los estudios superiores a partir de la fundación de la Universidad Obrera Nacional.

Para reforzar la conciencia del protagonismo sindicado de los nuevos sectores incluidos en las esferas de decisión política, Perón distinguía entre masa y pueblo otorgándole a este último, una nueva significación que revalorizará fuertemente su imagen histórica políticamente devaluada. El modelo político que proponía, requería que la masa adquiriera un cierto grado de cultura cívica, social y general. Una masa con cultura deja de ser tal, para convertirse en pueblo. La participación política y social que se promovía desde los principios de la doctrina justicialista demandaba una capacitación de los sujetos, quienes eran vistos como agentes sociales. La educación era entendida como formación moral, cívica y política, era la

herramienta que permitiría el salto cualitativo para que la masa adquiriera la condición de pueblo. Postuló también un criterio de disciplinamiento y control ideológico que produjo la acotación de la categoría ciudadano a los márgenes de la doctrina justicialista.

La participación que se promovía desde el peronismo, era una participación tutelada que sostenía explícitamente la idea de la educación del ciudadano como una forma de disciplinamiento político. De allí que en realidad lo que Perón quería era un pueblo movilizad y crítico frente a su condición social y económica, pero sometido en lo político a una relación paternalista con su líder. Esta imagen contradictoria del ciudadano pudo ser realizada en la práctica, mediante una acción pedagógica que recurrió a estrategias muy variadas y heterodoxas. Por ello la educación formal diseñó un currículum atravesado integralmente por contenidos derivados de la "doctrina nacional". Perón, se sirvió de la implementación de la religión como materia obligatoria en las escuelas, para asimilar los principios y valores de su doctrina, con los valores y principios del catolicismo. Durante su segundo gobierno, el nuevo imaginario peronista fue introducido en los libros de texto, a través de las cartillas escolares y el material de apoyo del trabajo docente los cuales poseen una exacerbada propaganda ideológica (Corbiere, E.1999:97).

Las prácticas escolares consolidaron una serie de rituales que pretendían instalar en el sentido común, actitudes de obediencia voluntaria, subordinación hacia los líderes políticos espirituales y morales de la nación, Perón y Evita. Para Somoza Rodríguez (1997), la metodología de la educación peronista, sea esta formal o no formal, intentó formar las mentalidades mediante dos tipos de operaciones una conceptual y otra instrumental.

"(...) Conceptualmente se redujeron las potencialidades de la categoría "ciudadanía" mediante la operación de asimilar "ciudadano" a "pueblo", a "peronista" y a "argentino". Al asimilar todas estas categorías, la definición de todas ellas quedaba supeditada a la definición de peronista y por lo tanto quedaba en las exclusivas manos de Perón, definir que era ser peronista (es decir, "ciudadano") y quiénes efectivamente lo eran".

(...) el medio instrumental para restringir la extensión y las potencialidades del concepto "ciudadanía" (...), fue una renovada educación del ciudadano a través de una determinada educación moral (y religiosa) de una educación "peronizante" (James, D 1990:136, 137 y 138)

La educación cívica peronista era abiertamente doctrinante y cuestionaba la pretendida neutralidad de la educación cívica liberal. Se presentaba como una educación en valores peronistas que justificaron un adoctrinamiento explícito. Este adoctrinamiento involucró dispositivos para crear zonas mentales vedadas a la crítica y a la duda. La formación del ciudadano en el peronismo recuperó, estrategias de períodos anteriores, cómo los de la educación patriótica emotivista y los catecismos

políticos combinándolas con los nuevos mecanismos de control ideológico y disciplinamiento político creados por él.

Tales estrategias contribuyeron a formar un ciudadano que rivalizó fuertemente con el modelo neoliberal. El ciudadano pre-peronista era el elector, sujeto individualista, faccioso, pero despolitizado, cuya intervención en los asuntos públicos se restringía a la emisión del voto, este voto, era manipulado a partir de prácticas clientelistas; el ciudadano liberal no tenía ningún poder de decisión sobre las cuestiones políticas. En contraposición el peronismo, buscó formar un ciudadano con valores "comunitaristas" politizado y participativo. La movilización y politización de los sectores populares retroalimentaba la concentración del poder político del líder. Para ello, precisaba ciudadanos militantes, disciplinados que pudieran difundir la doctrina con una mística casi religiosa, encarnando la figura de "apóstoles", "predicadores" o "portadores de la nueva fe".

- **La formación perennialista del ser nacional. La renuncia de la ciudadanía.**

La década de 1970 fue otro momento de fuertes implicancias para el desarrollo de la ciudadanía en la Argentina. Tras el derrocamiento de Perón en 1955 por la revolución libertadora, este movimiento, intentó combatir las concepciones y las prácticas que el primer peronismo había promovido, mediante la proscripción del justicialismo como partido político, la destrucción de sus textos, la represión de las movilizaciones populares y la restricción de la participación ciudadana. No fue sino una nueva educación cívica "democrática" la que pretendió recuperar la imagen del ciudadano liberal, restaurar el orden y los derechos que el dictador "Perón" había cercenado a los sectores de la sociedad que no se habían adherido a su doctrina y fueron excluidos del poder mediante su anulación y persecución política.

Una de las primeras medidas al instalarse un régimen autoritario, consiste en disciplinar las instituciones educativas. Ello responde al interés de clausurar posibles ámbitos de protesta, pero sin duda tiene además la funcionalidad de bloquear toda práctica que genere la construcción de una cultura de la participación, la exigencia de los derechos propios y el reconocimiento de los ajenos, por lo tanto intenta generar una cultura disciplinaria para lo cual "lo permitido" no es algo a lo que se tiene derecho en tanto no colisiona con derechos de otros, sino algo que no está prohibido. Así se desea remarcar que el aprendizaje que se da a través de la cultura institucional juega un rol muy importante en la construcción de una cultura ciudadana por acción u omisión.

Con el desarrollismo, las cuestiones sociales y políticas desaparecieron a favor de intereses vinculados con el desarrollo económico del país con lo cual la formación del ciudadano pasó a ocupar un lugar secundario en los currículos escolares. Perón, en su tercera presidencia, exaltó aún más el protagonismo de la ciudadanía, sobre todo la de los jóvenes, para la construcción de un nuevo orden. La educación fue concebida como un instrumento para alcanzar una distribución equitativa de los beneficios económicos y de las oportunidades sociales como así también, para la construcción de un nuevo Proyecto "Nacional". Para Oraison, M (2005) la formación del ciudadano, adquirirá un perfil nacionalista-popular mucho más reaccionario y libertario que durante el primer peronismo. Los jóvenes respondieron a este mandato que les delegó Perón mediante la organización de centros de estudiantes, la intervención directa en el gobierno de las universidades y el desarrollo de programas de educación popular. Todo esto produjo un escenario de amplia movilización política, de reclamos reivindicatorios y de resistencia combativa al sistema neoliberal que había empezado a introducirse en las relaciones económicas y laborales en el país.

Esta resistencia termina radicalizándose y frente a su represión reacciona con la lucha armada. La dictadura cívico-militar instaurada para recuperar el orden social y político que se autodenominó "proceso de reorganización nacional" produjo una drástica ruptura en las formas de sociabilidad política y en las representaciones y el ejercicio de la ciudadanía que se había consolidado. El "proceso" operó en el plano simbólico planteando el supuesto de que el orden moral, espiritual y social había sido severamente alterado, subvertido, y que es ésta subversión la causa de la violencia y la disgregación de la sociedad argentina.

De allí que pretendiera restaurar el orden público y moralizar las instituciones mediante la creación de nuevas prácticas sociales y una fuerte intervención ético pedagógica. El régimen puso en discusión los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional argentino como: la primacía del Estado educador, el laicismo, la escolarización como una cuestión de Estado, la cobertura nacional del mismo, y un lugar secundario otorgado a la iniciativa privada. (Southwell, M. 2007).

En este plano se refuerza el contenido religioso de la educación y los mecanismos disciplinarios se vuelven más estrictos, se eliminan los contenidos ideológicamente opuestos y socialmente significativos promovándose a través del currículum oculto pautas de educación individualistas y meritocráticas que funcionaron como refuerzos de los valores económicos del neoliberalismo. Se eliminó la ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) acusada de ser uno de los gérmenes de la subversión de los valores tradicionales, remplazándose por Formación Moral y Cívica, asignándole a ésta materia el "sublime propósito" de la formación del "ser nacional".

Una vez llegada la dictadura al poder, los mecanismos de control se profundizarán en las provincias: se suspenderá en todos los niveles y modalidades de enseñanza el dictado de las materia “Estudio de la Realidad Social Argentina” (ERSA), en la gran mayoría de los casos declarando en disponibilidad al personal docente a cargo de ella”(Vassilliades, 2009: 7. Citado en Miralles, G Gómez, A: 2015).

Desde los ámbitos de determinación educativa se entendía que Argentina poseía valores trascendentes que habían sido profundamente agredidos y que era imprescindible recuperar mediante la acción tenaz de la educación moral. Por ello se constituye como la misión fundamental de la escuela combatir a aquellos que atentan contra la esencia de nuestra nacionalidad. Así lo señala un documento del Ministerio de Cultura y Educación, de difusión obligatoria entre el personal docente y directivo a quienes se los responsabilizaba directamente de esta misión considerándoselos “custodios de nuestra soberanía ideológica “El desafío educativo era entonces, la búsqueda, recuperación y consolidación de la escala de valores que conformaba el ser argentino. Las juntas militares de gobierno señalaban en sus discursos que "(...) de nuestro proceso educativo debe ser la formación integral de nuestros hijos, haciéndoles asumir una jerarquía de valores estructurada en la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino (...)" (Kaufman, C. y Doval, D.1999:53)

La formación del ser nacional retomó elementos de la educación patriótica de fines del siglo XIX y principios del XX, del nacionalismo católico y de la corriente espiritualista antipositivista de la década de 1930. Estas posiciones postularon un concepto ideal de sujeto que se correspondía con la categoría del ser nacional por ser este un a priori trascendental, descontextualizado de todo marco espacio temporal. La formación del ser nacional impulsaba una restauración de los valores perdidos, los verdaderos valores de la patria. Estos, fundados en la moral cristiana tradicional, eran considerados esenciales y perennes. La educación en valores se sustentaba en una pedagogía personalista perennealista que desvinculaba la formación moral de los sujetos de toda realidad social y política. La problemática del ser nacional era entendida como una cuestión de ontología moral que desviaba la reflexión ética y social hacia temas abstractos y trascendentes. Kaufmann y Doval (1999:131) observan que en los materiales curriculares de la dictadura la desaparición de uno de los núcleos básicos de los contenidos de la educación cívica, es el ámbito de la comunidad como lugar de la vida del hombre. Estos contenidos fueron reemplazados por otros, que acentuaban la individualidad del hombre y su pertenencia a la familia como núcleo primario de socialización e integración, asignando papeles muy diferenciados a hombres y mujeres dentro de ella. Así también comenzaron a introducirse temas religiosos como aspectos vinculados con los contenidos básicos.

Siguiendo los análisis de Kaufman (2013), entre los rasgos que caracterizaron a las políticas educativas “procesistas” están el desarme del Estado docente y la progresiva derivación de las responsabilidades educativas al ámbito privado; la militarización educativa; los microprocesos de violencia institucional centrados en las censuras y depuraciones bibliográficas; las prescripciones en la organización gremial; la consideración de los docentes como “custodios de la soberanía ideológica”; una pedagogía perennialista, por citar los componentes más representativos del período. Asimismo, las metas y objetivos del régimen de facto, adaptadas y ajustadas al marco político/educativo, estuvieron presentes más allá de las diferentes gestiones ministeriales.

Por su parte, Southwell (2014) menciona como los militares socavaron los ejes centrales que habían organizado la primacía del Estado central, donde no se puede dejar de mencionar la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

La categoría del ser nacional portaba una imagen del ciudadano que operó como criterio de inclusión-exclusión de valores y disvalores, de lo que se debía promover o lo que se debía combatir y como un dispositivo conceptual que pretendía anular al sujeto social para formar un sujeto cuyas prácticas y realizaciones colectivas se situaran en el ámbito de la familia y la religión, lejos de lo político y lo social. Los valores del ser nacional debían ser recuperados e instalados, estos valores ético- religiosos eran ordenadores de la personalidad. Parafraseando a Carolina Kaufmann y Delfina Doval (1999) la transmisión de valores perseguía además la adquisición de hábitos morales y religiosos que permitirá lograr sujetos dóciles que no reaccionarán ante la problemática del escenario social pues habían sido formados para la renuncia.

- **Con la reapertura democrática se renueva la formación ciudadana. La era de lucha por la reivindicación por los derechos humanos.**

En diciembre de 1983, la restauración de la institucionalidad democrática trajo aparejada una revisión de los fundamentos del autoritarismo en la argentina desde 1930. Las demandas de justicia en educación eran muchas. En primer lugar, obtuvo una importancia sustantiva el reclamo por las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. La justicia quedaba asociada principalmente a que funcionara el Estado de derecho, que se supiera la verdad sobre el destino de los desaparecidos y que se castigara a los culpables. En el plano educativo, las primeras modificaciones del gobierno democrático fueron parte de este empuje, promoviendo la inclusión de la temática en los diseños curriculares y la participación organizada de docentes, alumnos y padres. Puede decirse que la resignificación y transformación de los contenidos referidos a la ciudadanía y los derechos humanos fue una de las

vertientes privilegiadas en los primeros años posteriores a 1984. La educación, por este motivo, tenía la enorme tarea de renovar la formación ciudadana incorporando entonces como concepto central los derechos humanos, además de la creación de Consejos Escolares y la reactivación de los Centros de Estudiantes. Todo esto, conllevaba la expectativa de que, de este modo se democratizaría la vida escolar y se afianzaría la democracia que aun parecía muy endeble.

Por lo que puede observarse, se partía del optimismo, como si -a pesar de la intervención dictatorial- el sujeto civil democrático ya estuviera constituido. Parafraseando a Braslavsky (1995) el concepto de ciudadanía se transforma estructuralmente: la esfera pública se equipara al mercado, y en esta equiparación la política deja de ser vista como mecanismo de resolución de los problemas sociales. Para Auyero, J (1993) “se configura una **ciudadanía de baja intensidad**, con menores aspiraciones de ejercicio de sus derechos sociales-legales institucionales-, en parte por desconocimiento y en parte por el aprendizaje de la exclusión”

En segundo lugar, estaba la expectativa de la justicia social. Como todos sabemos, la dictadura instauró un orden económico y político excluyente, que utilizó la represión para concentrar el poder político y económico y desestructurar las conquistas populares de las décadas pasadas. Al final de la misma, las demandas de una sociedad más justa e inclusiva también alcanzaban a la educación, donde el gobierno militar había sostenido exámenes selectivos de ingreso a la escuela secundaria y a la universidad, y había retaceado la formación general por medio de un curriculum pobre en contenidos y culturalmente conservador en las escuelas primarias. Las luchas por el ingreso irrestricto y por el sistema de sorteo como modo de ingreso a la escuela pública y a la universidad tuvieron rápido eco en el gobierno de Alfonsín. El problema fue cómo hacer frente a la enorme demanda contenida, sobre todo a nivel de la universidad, donde el ingreso masivo puso al límite la estructura existente. Sin embargo esos primeros años estaban teñidos todavía de una impronta de lucha antidictatorial, y el entusiasmo de estar en la escuela o la universidad discutiendo los textos antes prohibidos y escuchando a profesores que volvían del exilio interno o externo compensaban los problemas. Estas expectativas pronto chocaron con las políticas económicas y de derechos humanos de aquellos años.

Los históricos juicios a las Juntas Militares, fueron en los dos años siguientes alcanzados por la Ley de Punto Final y la Ley de Obediencia Debida, los que dejaron impunes a quienes “obedecieron órdenes” o a quienes no hubieran sido imputados en los dos primeros años de la democracia.

La curva hacia la injusticia se agravó con el indulto a los comandantes militares entre 1989 y 1990 decretado por el entonces presidente Carlos

Menem. Las políticas económicas también fueron haciéndose más regresivas y la crisis económica de 1989 terminó de agravar la situación, rebajando las expectativas sociales a la mera subsistencia. Los 90´ fue un período donde la palabra “justicia” empezó a estar más cerca de la corrupción y la ilegalidad que del lado de los reclamos democráticos.

La década menemista quedó asociada a una actitud cínica frente a la política y a los ideales del bien común; marca la eclosión del descrédito de la política, los jueces y la función pública.

En educación, hubo un aumento de la matrícula en la escuela secundaria y el nivel inicial, favorecido por la creación de escuelas secundarias básicas (EGB3) en zonas urbanas pobres y zonas rurales. Este crecimiento matricular no vino acompañado de promesas de movilidad social ni de mejores ingresos.

“Era la década del sálvese quien pueda, y la sociedad argentina se acostumbró a la desigualdad y a ser impiadosa con el semejante. Habría que pensar más profundamente los lazos entre el cinismo menemista y el vínculo de baja intensidad con que se estructura la escolarización de los jóvenes más pobres; entre ambos, se arma una participación social descreída, utilitaria, orientada por alguna apuesta inconfesable o incierta respecto a los beneficios futuros”(Dussel, I. 2014).

La justicia reaparece como un significante fuerte en la agenda política y educativa en los años que siguen a la crisis de 2001, y recupera los dos sentidos que habían cobrado importancia en los primeros años democráticos: los derechos humanos y la inclusión social.

Con respecto a los derechos humanos, a los 30 años del inicio de la dictadura militar, cumplidos en el 2006 puede observarse una situación distinta a la de diez años antes, con juicios reabiertos a los represores, actos de reparación histórica como la recuperación de la ESMA -como espacio de memoria- y la construcción de otra visión oficial sobre la memoria del pasado reciente. En la educación, se inicia una discusión profunda sobre cómo se educa de manera plural en derechos humanos; se generan estrategias de formación participativas, y la constitución de grupos como las Comisiones Provinciales por la Memoria, muestran un cambio de registro en la voz del Estado en esta materia.

La segunda acepción de la justicia, la cuestión de la inclusión y la justicia social también ocupa un protagonismo creciente en las políticas educativas. Las escuelas reciben entre los años 2002-2004 los golpes de la crisis: niños/as con hambre, docentes pauperizados, situaciones de gran desestructuración social. Sin embargo, se constituye un estado de debate entre los educadores, por ejemplo en torno al espacio de la asistencia social en la escuela (insoslayable en ciertas condiciones, pero muy limitante en sus expectativas) y en torno a las políticas focalizadas. “No es casual que el Programa de Acciones

Compensatorias en los años noventa se transforme en el Programa Integral para la Igualdad Educativa en el 2004; el cambio de nombre dice mucho respecto a los horizontes que se plantean para la nueva política” (Dussel, I. 2014: 11). La Asignación Universal por Hijo es una medida que, aunque extraescolar, afirma un derecho universal a la educación y a la salud que habla de la expansión de los sentidos de justicia. Por otro lado, la noción de justicia curricular, comienza a pensarse como criterio central de la selección de conocimientos y de la formación escolar. Se promueven modos de convivencia con marcos regulatorios y formas institucionales que buscan apuntalar la participación y la educación ciudadana en la vida cotidiana de las escuelas. También hay, en los últimos años, un espacio creciente para pensar la justicia en términos de la alteridad y la diferencia, con notables avances en las leyes sobre diversidad sexual e igualdad de derechos que se recuperan en el currículum y en los reglamentos de convivencia.

Es así que podríamos identificar entonces, según Braslavsky (1995) dos grandes corrientes dentro del debate sobre la ciudadanía contemporánea.

- La primera constituida por una línea mayoritaria de la teoría política y social que sostiene que la ciudadanía de los 90 ya no se define por su nivel de instrucción sino por su incorporación al mercado y ciertas pautas de consumo. El papel de la escuela se limita a la formación del consumidor y o productor.

- La segunda corriente enfatiza la heterogeneidad cultural y el pluralismo político como elementos fundantes de esta nueva ciudadanía. La escuela debe proporcionar el aprendizaje de los mecanismos institucionales y políticos que sostengan una vida democrática basada en la tolerancia y la responsabilidad ciudadana.

Ambas perspectivas, como podemos observar, subrayan la pluralidad de esferas públicas y la interacción de la escuela con otras instituciones tanto más poderosas que ella como los medios de comunicación. Sin embargo, la segunda corriente sigue sosteniendo la importancia de la socialización en herramientas y valores culturales compartidos como forma de construcción de la ciudadanía.

Para finalizar, hemos podido observar que son dos los elementos que constituyen el núcleo duro del concepto de ciudadanía: ser miembro de una comunidad política y tener obligaciones y derechos (el sentido y alcance de la pertenencia a la comunidad y cómo y quién define esas obligaciones y derechos, son precisamente las cuestiones alrededor de las cuales se han propuesto distintas nociones de ciudadanía.) Por otra parte, la vinculación con la escuela variará de acuerdo con el grado en que estas concepciones incluyan como definición de la ciudadanía, la participación en una cultura letrada común.

En la Argentina del siglo pasado y comienzo de este la construcción de una ciudadanía a partir de la noción de representación fue un proceso gradual. En

él, la educación del soberano jugó un rol importante, siendo la ciudadanía letrada el pilar de la república representativa. Si este paradigma parece haber sido exitoso en las primeras etapas de expansión del sistema educativo con el correr del siglo su acción fue perdiendo el consenso inicial la cuestión de la ciudadanía se amplió para incluir la participación social y económica; la noción de esfera pública se extendió hasta incorporar las fábricas y los medios de comunicación masivos. No obstante ésta extensión no supuso la pérdida de la centralidad de la formación ciudadana, dado que la ciudadanía social implicaba también la inclusión en los bienes simbólicos compartidos.

El punto de inflexión en este paradigma inclusivo lo constituyó la crisis del Estado de Bienestar y el modelo de la democracia como desarrollo de todos los individuos. Una de las transformaciones más significativas fue entonces la pérdida de un ideal de ciudadanía homogéneo y unificador que se apoyará en la constitución de un público letrado.

2- DERECHOS HUMANOS. SU RECORRIDO HISTÓRICO

Los derechos humanos, tal como fueron adoptados por la comunidad internacional, son herederos directos de las atrocidades cometidas inmediatamente antes.

Todo derecho es heredero de la injusticia, porque es ella la que marca la necesidad de establecer normas justas.

(Siede, I 2007)

La existencia de lo que hoy se conoce por derechos humanos es propia de los tiempos modernos, dado que, es una idea que surge y se consolida a partir fundamentalmente del siglo XVIII tras las revoluciones americana y francesa. Sólo a partir de aquí se puede hablar con propiedad de la existencia de los derechos humanos. Sin embargo, la reivindicación fundamental de lo que se quiere expresar con la idea de los derechos humanos se remonta a muy atrás en la historia y atraviesa diferentes culturas y civilizaciones.¹⁴

¹⁴Es interesante tener en cuenta que los derechos humanos pueden ser estudiados teniendo en cuenta, su contexto histórico de surgimiento, o bien y en relación a ello su clasificación en (la más utilizada es la concebida por primera vez por el profesor y miembro del Instituto de Derechos Humanos de Estrasburgo, Karel Vasak, en 1979): **derechos de la primera generación** son los que dio lugar la Revolución Francesa, derechos civiles y políticos (libertad de credo, de expresión, derecho de voto, derecho a no sufrir malos tratos, etc.). Son derechos en los que prima, ante todo, la reivindicación de un espacio de autonomía y libertad frente al Estado; lo que plantean estos derechos humanos es la no interferencia del Estado en la vida de los ciudadanos y ciudadanas. **La Segunda generación de derechos humanos** será a fines del siglo XIX y principios del XX cuando, debido al auge del movimiento obrero y a la aparición de los partidos socialistas, se empieza a calificar a los derechos civiles y políticos como meras "libertades formales" (en sentido marxista) si no se garantizan, a su vez, otro tipo de derechos: los derechos económicos, sociales y culturales (derecho al trabajo, al alimento, a la educación, etc.). Esta generación de derechos, recibirá un sostén importante con el triunfo de las revoluciones rusa y mejicana, que tratan de instaurarlos de una manera efectiva. Esta nueva generación de derechos no se va a satisfacer con un papel meramente pasivo del Estado, sino

En este apartado se aborda la evolución histórica de los Derechos Humanos desde un enfoque centralizado en el proceso de consagración normativa, la que se originó en Europa y cuya consecuencia se irradió a los países americanos. Asimismo, se incluye un análisis desde la perspectiva universal, enumerando genéricamente los diferentes antecedentes que van forjando la consagración normativa moderna de los derechos humanos. El listado no es completo, por lo tanto su enumeración no implica desconocer muchos otros antecedentes relacionados con los derechos y las libertades en tiempos anteriores o posteriores a los que aquí se hacen referencia.

En la evolución universal situamos como punto de partida el proceso que dará nacimiento a las primeras constituciones en el mundo occidental, las cuales incluirán normas relativas a la protección de los derechos con diverso alcance en el marco de la organización de los Estados. A partir de allí se esbozarán las etapas que la doctrina ha individualizado en el marco de la protección que determinan una evolución de la protección jurídica de los individuos tanto en el plano constitucional como internacional.

- **Evolución histórica de los Derechos Humanos en el camino de la modernidad.**

Con la denominada “Paz de Westfalia” producida en el año 1648 en Europa, se comienza a consolidar en el viejo continente un nuevo orden basado en la soberanía de los Estados. Los tratados firmados en este año luego de prolongadas guerras, implican el reconocimiento de esta nueva forma de organización que progresivamente va conformando una autoridad centralizada dentro de cada territorio. Westfalia constituye en los hechos, el primer reconocimiento de la integridad territorial y se erige

que le va a exigir una actividad positiva para ser puestos en práctica. Asistimos así, (avalado por el keynesianismo económico), al advenimiento del Estado intervencionista. A partir de este momento, los ciudadanos van a reivindicar la intervención del Estado para la protección y garantía de derechos tales como el acceso a la salud, vivienda, educación, el derecho al trabajo, la seguridad social, etc. Ahora bien, ambas categorías van a estar profundamente interrelacionadas. Es lo que se denomina la *indivisibilidad e interdependencia* de las dos generaciones de derechos humanos. **La tercera generación de derechos humanos:** A partir de los años 70 hemos asistido a la aparición de todo un conjunto de nuevos derechos, que tratan de responder a los retos más urgentes que tiene ante sí la comunidad internacional. Entre estos, han sido propuestos: el Derecho al Desarrollo, el Derecho a la Paz, el Derecho al Medio Ambiente, el Derecho a Beneficiarse del Patrimonio Común de la Humanidad o el Derecho a la Asistencia Humanitaria. Otros autores consideran que está surgiendo una **cuarta generación** de Derechos Humanos en la que deberán incluirse los relacionados con las **nuevas tecnologías**, que tendrán como elemento diferenciador con respecto a las tres primeras generaciones, el que contemplan al ser humano como especie, mientras que los otros se refieren al ser humano como miembro de la sociedad.

como respuesta a la concepción feudal de la Edad Media, en la cual los territorios y los pueblos constituían un patrimonio hereditario basado en el poder de los señores feudales.

En forma concomitante las nuevas ideas en torno a la forma de gobierno y la legitimación de los gobernantes convergerán con diversos matices, en la conformación de un nuevo orden sometido al imperio del Derecho, y regido en el ámbito interno por una Constitución concebida ésta, como “Ley Fundamental” del Estado.

En este proceso, se pueden identificar según Peces Barba (2006) tres modelos: el inglés, el norteamericano y el francés al cual podemos agregar los antecedentes producidos en España aun cuando en sí no constituyan un modelo en sí mismo.

Para iniciar esta sintética lista de antecedentes, se debe considerar los Fueros de España, en tanto constituyen las pruebas documentales más antiguas relacionadas con la participación del pueblo en la toma de decisiones del Reino. Estos evidencian entre otros aspectos, la necesidad de limitar la autoridad real (Fuero de León de 1188 sancionado por el Rey Alfonso IX de León con el propósito de restablecer la paz en el Reino). Así también el Fuero del Señorío de Vizcaya de 1526 en el cual se incluyen entre otras disposiciones, reglas que apuntan a la prohibición del poder absoluto entre ello la práctica y amenazas de tormento y la confiscación de bienes.

En Inglaterra desde la Edad Media, diversos antecedentes arrojan elementos de especial interés. Se constata en ellos la necesidad de limitar el poder real, en virtud de los gravísimos excesos y abusos basados en un régimen de terror y desprecio al pueblo.

Uno de los documentos más trascendentes es la Carta Magna fruto del pacto entre los Señores y el Rey Juan Sin Tierra. Este texto surge como consecuencia de la rebelión que se produce contra el poder real en 1215 con el propósito de obtener algunas garantías y derechos por parte de los alzados. El pacto del Rey Juan Sin Tierra con los amotinados se testimonia con un documento conocido como “Carta Magna” la que fuera jurada por el Rey en 1215. Este texto es considerado uno de los antecedentes más significativos de la historia de los derechos humanos por contener serias limitaciones al poder absoluto, especialmente en cuanto a su discrecionalidad y la posibilidad de fijar impuestos. También se destaca por las previsiones en materia de garantías, estableciendo que los hombres libres no podían ser detenidos sin una ley y una sentencia previa. Consagra la libertad personal y la de la Iglesia así como también el derecho de propiedad.

Otros documentos ingleses, los cuales se suceden en el tiempo, son la Petition of Rights en 1628, Acta de Habeas Corpus en 1679 y el Bill of Rights

de 1689. Todos ellos resultan relevantes en un tránsito paulatino en el cual se comienzan a consolidar las bases de las garantías a los derechos de las personas, y en el cual se va consolidando el sistema parlamentario inglés que caracterizará el ordenamiento político de Inglaterra¹⁵. De este modo, los documentos mencionados operan como expresiones de la lucha por limitar el poder del gobernante. Se pretendió paulatinamente garantizar la libertad de pensamiento, la imprenta, la seguridad personal y las garantías procesales.

En las colonias inglesas de Norteamérica, que en 1776 se independizan de Inglaterra y luego conforman un nuevo Estado, también se encuentran importantes documentos que ofician de antecedentes. Este denominado “modelo americano” o “norteamericano” emerge a raíz de la creación de una nueva nación basada en la soberanía del pueblo y la supremacía de la Constitución sobre la ley. La Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia de 1766 oficia entre otros documentos como antecedente en la consagración de un jusnaturalismo racionalista que influirá asimismo en las futuras legislaciones de otros Estados.

En Francia -en el siglo XVIII- la burguesía, en su carácter de nueva clase social, reclamaba su espacio de poder. La pobreza en la cual se ve inmerso el pueblo francés y los excesos de los reyes y la oligarquía, determinan la caída y el final del antiguo régimen absolutista. Nuevas “Ideas” alimentan el debate sobre la forma en la cual debe legitimarse y detentarse el poder en una nueva perspectiva basada en los valores de la igualdad, la fraternidad y la libertad.

El 14 de julio de 1789 se produce la caída o asalto de la “Bastilla”, prisión del antiguo régimen y símbolo de la opresión. Este día resulta significativo en el marco de un proceso revolucionario que se extiende antes y después de esta fecha puntual.

El 27 de agosto de 1789 se aprobó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. El documento fue precedido de un Preámbulo que refiere al Ser Supremo. El texto contiene 17 artículos. En forma trascendente este texto expresa, tal como lo señala Blengio, M (2006) en su artículo 16: “Toda sociedad en la cual la garantía de los derechos no esté asegurada ni la separación de poderes establecida no tiene Constitución”, norma significativa para el ordenamiento jurídico de los futuros Estados y que trascenderá Francia para incorporarse como idea rectora de las primeras etapas del Constitucionalismo emergente. Ante el interrogante que se plantean los habitantes, el poder absoluto del Monarca es sustituido por la soberanía de la

¹⁵ La **monarquía parlamentaria** es una de las formas de gobierno, en la que el rey ejerce la función de jefe de Estado bajo el control del poder legislativo (parlamento) y del poder ejecutivo (gobierno). Las normas y decisiones emanadas del Parlamento regulan no sólo el funcionamiento del Estado sino también la actuación y funciones del propio rey.

Nación o Pueblo. Por su parte el ordenamiento jurídico se rige por imperio de la ley, aspecto que marca la forma en la cual se debe mandar. Es la ley “expresión de la voluntad general”. Entre los contenidos de la ley encontramos los derechos y las garantías (artículos 7, 8 y 9). La libertad de opinión incluida la religiosa (artículo 10); la libertad de comunicación de pensamientos e imprenta (artículo 11) y el derecho de propiedad (artículo 17) forman parte de su articulado. La Declaración se incluyó como Preámbulo de la primera Constitución escrita de Francia la cual fue promulgada por la Asamblea Nacional Constituyente el 3 de setiembre de 1791.

Algunas omisiones sirven para situar la Declaración en su tiempo histórico. Por ejemplo en relación a la mujer la Declaración no la considera ciudadana y no le concede el voto. Eso no implica que las mujeres no hayan participado activamente de las acciones que se prolongaron antes y después de la Revolución. Importantes figuras femeninas testimonian el rol de la mujer en todo el proceso. Entre todas podemos destacar la figura de Olympia de Gouges autora de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana en 1791.

Esta mujer francesa “hija bastarda” del Marqués de Pompidon quien nunca la reconoció, elaboró varios documentos en los cuales plasmó ideas de vanguardia para la época, como por ejemplo la necesidad de abolir la esclavitud. Entre los cuestionamientos que realiza a la Declaración Francesa justamente encontramos la ausencia de la mujer. Así se pregunta: “Hombre ¿Eres capaz de ser justo? Una mujer te hace la pregunta”. Olympia de Gouges fue guillotinado el 3 de noviembre de 1793. Sin embargo puede precisarse que la trascendencia del texto elaborado por Olympia se retoma en el transcurso del tiempo y constituye un antecedente en el proceso de consolidación de la igualdad jurídica entre hombre y mujer

La Declaración Francesa de Derechos y Deberes del Hombre de 1789 es hija de su tiempo. Evidentemente el contexto socio económico y político marca este texto sin que ello pueda significar la negación de su trascendencia y su proyección. La vocación de universalidad de la Declaración es un hecho admitido unánimemente. El documento ha influido en innumerables ordenamientos jurídicos del mundo entero. Sobre su proyección Peces Barba (2006) expresa: “es más que una Declaración de Derechos y significa el meollo del moderno constitucionalismo, gobierno de la ley, igualdad formal, soberanía popular y separación de poderes. Reconoce la vinculación de los derechos con la Constitución, lo que supone la necesidad de la positivación¹⁶ para la plenitud de derechos”.

La positivación que ocurre en los siglos XIX y XX en muchos Estados en América y Europa, tiene sus raíces en la Declaración

¹⁶ La positivación hace referencia a la inserción y formulación de los derechos humanos en un texto jurídico positivo.

Francesa así como también en la de Virginia de 1776 y algunos otros documentos ya referidos. Todos ellos y específicamente la Declaración Francesa, influirán en innumerables textos normativos aprobados no sólo en el ámbito nacional de los Estados, sino también servirá de antecedente o referencia ineludible para la futura creación y proyección del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

En una sintética revisión del proceso que lleva a la consagración normativa de los derechos humanos en el derecho comparado e internacional, podemos identificar una primera etapa de positivación cuyo punto de inicio lo situamos en la Declaración de Virginia y la Declaración Francesa que proyectan el proceso. Esta primera etapa fundada en el iusnaturalismo positivista apuesta a incluir los derechos en la norma. La idea de la positivación tiene su semilla en el artículo 16 de la Declaración Francesa antes relacionado. Será condición necesaria para que los derechos puedan ser invocados y por ende se tornen eficaces.

El proceso de positivación con el tiempo comienza a profundizarse, pues los sujetos titulares de derechos o las situaciones que regularon las normas inicialmente no revistieron la amplitud que comenzaron a requerir con el hecho de que fueron transformando la economía y la sociedad como lo fue la Revolución Industrial entre otros fenómenos.

La necesidad de generalizar la participación en el poder y el sufragio infringe un duro golpe a las ideas liberales clásicas que niegan el sufragio universal. Por otro lado las ideas marxistas enmarcadas en una realidad social y económica europea que arroja importantes desigualdades y vulneraciones de derechos especialmente en el ámbito laboral ante las nuevas exigencias de la industria, obliga a ajustar y equilibrar la cuestión de los derechos y el rol del Estado como garante de los mismos.

No es sino a partir de finales del siglo XVIII, que la revolución industrial inglesa y la revolución francesa, van a cambiar las estructuras económico-sociales y políticas de Europa, dando paso a transformaciones de tipo político en que la monarquía absoluta es sustituida por regímenes monárquico-constitucionales en los que la soberanía está en manos del pueblo representado por el Parlamento; es el momento en que los súbditos pasan a ser ciudadanos y en que la administración del Estado se racionaliza y experimenta transformaciones que perdurarán a lo largo del tiempo.

La sociedad decimonónica pone fin de este modo a los estamentos cerrados, para dar paso a una sociedad de clases en las que el burgués se impone como paradigma del triunfador. Las estructuras económicas responden al triunfo de la economía liberal capitalista que en manos de la burguesía acaba con las pervivencias del antiguo régimen económico. El mundo artesanal,

gremial, campesino, de épocas anteriores, es sustituido por el mundo industrial, empresarial, urbano, proletario. En este marco; la propuesta fundamental del socialismo científico es aquella que propone alcanzar una sociedad sin distinción de clases donde tanto el proceso de producción, como las fuerzas productivas y las relaciones que surgen de la producción se conviertan en un bien social. Esta etapa que tiene la función de fortalecer la positivación amparando entonces a grupos sociales antes excluidos o no considerados, se denomina por parte de autores como Peces Barba (2006) como generalización de los derechos humanos.

- **Internacionalización de los Derechos Humanos durante el Siglo XX**

Las dos Guerras Mundiales acaecidas en el siglo XX constituyen puntos de inflexión en la historia contemporánea de la Humanidad. El saldo de ambos enfrentamientos bélicos y las consecuencias nefastas que estas dos guerras implicaron para la población civil, llevaron a un duro cuestionamiento de la existencia y protección de los Derechos Humanos. Por ello lo que resulta prioritario en los años de posguerra es la búsqueda de garantías supranacionales a los derechos humanos. (Siede, I: 2007)

Estos hechos consternaron al mundo entero, en tanto el conflicto bélico implicó persecuciones y violaciones flagrantes de los derechos y las garantías de los individuos por el mero hecho de ser tales. Junto con las aspiraciones geopolíticas principalmente alemanas, secundadas por Italia y Japón, se unen a propósitos que dejan en evidencia la discriminación racial y la intolerancia en el marco de la ausencia total del desconocimiento de la dignidad humana y las garantías a los derechos de los individuos. La persecución y muerte de millones de personas en su mayoría judíos entre otros colectivos, excede ya el puro combate territorial y pone en la mesa la desvalorización de la dignidad como valor humano.

Finalizada la II Guerra Mundial y ante la preocupación por prevenir un tercer enfrentamiento mundial, se crean organizaciones internacionales como las Naciones Unidas (ONU) en 1945, la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1948 y el Consejo de Europa en 1949. Entre sus propósitos se encuentran el mantenimiento de la paz, la seguridad internacional y la solución armónica de los conflictos, así como también la necesidad de implementar y proyectar el respeto y reconocimiento a los derechos del ser humano.

A partir de 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos abrió el camino de un sistema jurídico transnacional que pondría límites precisos a la soberanía política de los Estados.

La posguerra dio origen a un nuevo escenario mundial que, en poco tiempo, se manifestó dividido en dos bloques irreconciliables. La Organización de las Naciones Unidas mostraba, en su estructura interna, una profunda desigualdad que privilegiaba a los países triunfantes en la guerra frente a todos los demás. Bajo esas condiciones, los derechos humanos fueron objeto de disputas ideológicas que sesgaron sus enunciados.

En el seno de las organizaciones internacionales conformadas por los propios Estados, se comienzan a adoptar paulatinamente tratados internacionales que revestirán características singulares fundadas en el compromiso de los Estados de respetar los derechos de los individuos que habitan en su jurisdicción. Según Blengio (2006), del tronco común del Derecho Internacional Público surge y se proyectará a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuatro diferentes ramas que aluden a problemáticas concretas vinculadas con la protección de los derechos y las garantías de los humanos.

Estas son:

- Derecho Internacional de los Derechos Humanos;
- Derecho Internacional de los Refugiados;
- Derecho Internacional Humanitario y
- Derecho Internacional de la Bioética.

Las cuatro vertientes se escinden del tronco clásico de la perspectiva internacional y desarrollan su temática con especificidad sin perjuicio de vincularse todas en la necesidad de respetar los derechos de la persona.

En relación al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se produce un importante desarrollo en materia de documentos internacionales. Precedidos en muchos casos de declaraciones. Los Estados comienzan a aprobar tratados de derechos humanos que contienen una doble particularidad. En primer lugar, implican la obligación de los Estados de respetar los derechos de las personas que habitan en su jurisdicción, compromiso que asumen en el ámbito internacional y en forma complementaria al plano nacional. Además, y en relación a la forma en la cual instrumentarán esta protección se comprometen a adoptar en su caso las disposiciones administrativas, legislativas o de otra índole que hagan efectiva esa protección.

El proceso de internacionalización de los Derechos Humanos desde el punto de vista internacional y regional americano, tiene su inicio en dos textos claves: la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. Adoptadas ambas en el año 1948 con pocos meses de diferencia, conformando verdaderos catálogos de derechos humanos ideados desde una perspectiva internacional.

En el caso de la Declaración Universal, el texto es considerado como el primero de su naturaleza en la historia de la Humanidad. Su proyección es resaltada por innumerables autores. Su influencia será no solamente en el ámbito internacional, sino también interno de los Estados, viéndose materializada hasta el presente. Si bien este texto no es de naturaleza convencional pues se trata de una declaración, resulta también casi unánimemente aceptada su obligatoriedad jurídica. Entre sus fundamentos encontramos la tesis de que se trata de una prolongación de la Carta de las Naciones Unidas. De tal forma la Declaración desarrolla los Derechos Humanos a los cuales refiere la propia Carta de la ONU que encuadra sus acciones en el marco del respeto a los derechos de los individuos.

- **Desarrollo y consolidación**

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos se va desarrollando paulatinamente en el siglo XX con innumerables controversias en torno al alcance de sus normas.

La evolución implica la conformación de diversos sistemas de protección internacional en los cuales encontramos: por un lado las normas consagradas en tratados. Así también diversos órganos de protección o de observancia creados por lo general por los propios tratados de derechos humanos. En cada uno de los sistemas de protección que se han mencionado se observan procesos similares.

Este proceso de consolidación lo podemos visualizar en el proceso que se observa por ejemplo en el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Así luego de la Declaración Universal adoptada en 1948 se aprobarán en el año 1966 los Pactos Internacionales de Derechos Humanos: el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto de Derechos Civiles y Políticos seguido de su Protocolo.

Los actos consolidan esta primera etapa del proceso de internacionalización en tanto vinculan a los Estados en el marco de un tratado que implicará en caso de no ser observado, la responsabilidad internacional del Estado incumplidor. Su importancia radica en el hecho de que por primera vez en el ámbito universal los Estados se comprometieron a respetar en sus respectivas jurisdicciones derechos civiles, políticos, sociales económicos y culturales. Y a su vez aceptaron en muchos casos que coexistan órganos en el ámbito de las Naciones Unidas encargados de controlar su cumplimiento recomendando en su caso al Estado que incumpla, su observancia. Entre dichos órganos se destaca el más antiguo: el Comité de Derechos Humanos creado en virtud del Pacto de Derechos Civiles y Políticos en el año 1966.

Los Pactos fueron sucedidos como ya hemos visto, por otros tratados que ampliaron la protección internacional de los Derechos Humanos y fueron a su vez creando nuevos órganos no jurisdiccionales de control. A modo de ejemplo podemos citar: Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979); Convención contra la Tortura y otros Tratos Crueles Inhumanos o Degradantes (1984); Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007); Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas (2007). Muchos de ellos fueron sucedidos de Protocolos que continuaron reforzando la protección prevista en el Tratado.

La protección entonces observa un proceso de “especificación”, el cual implica la protección más precisa en torno a sujetos -mujeres, niños- o problemáticas -desaparición forzada o tortura- (Gros Espiell, H: 1997) Si bien los niños ya estaban protegidos implícitamente en los Pactos Internacionales de 1966 por ser “personas” y por tanto titulares de derechos según refieren ambos tratados, en la Convención de los Derechos del Niño por ejemplo, la protección se hace específica y expresa, en torno al colectivo “niñez”. El tratado aborda los problemas y desafíos de los niños y como los Estados pueden garantizar efectivamente el goce de sus derechos.

Así es como la doctrina, entre la cual encontramos inicialmente a Bobbio ha identificado la etapa anteriormente descrita como de “especificación” en relación a los titulares de derechos y algunos de sus contenidos.

- **Los derechos humanos en argentina.**

De la Constitución al siglo XX.

Antes de la promulgación de la Constitución de 1853 varios textos jurídicos reconocían la jerarquía de los derechos y garantías de las personas. Por ejemplo, la Asamblea del Año XIII consagró la libertad de vientres, el fin de los títulos de nobleza, prohibió la tortura y la forma de trabajo forzado de los indígenas.

Estas libertades y prohibiciones fueron reconocidas en la Constitución de 1853, que introdujo además derechos individuales y garantías. Sin embargo, esta Constitución recién pudo tener vigencia cuando cesaron los conflictos internos y se consolidaron las instituciones del Estado, a fines del siglo XIX.

“(…).Durante el periodo 1880-1912 un régimen oligárquico excluyó a la mayor parte de la población de la vida política. Mientras la capacidad de decisión se encontraba en poder de una minoría privilegiada, todos los habitantes sin distinción de nacionalidad tenían limitada su participación política. La desigualdad entre los

hombres era considerada natural. Existía un fuerte distanciamiento entre las elites gobernantes, que elegían a sus sucesores, y el resto de la sociedad.” (Dussel, I.1997:7)

A principios del siglo XX, el aumento de las libertades democráticas y el surgimiento de una ciudadanía cada vez más participativa ayudaron a reforzar la vigencia y defensa de los Derechos Humanos.

La vida política se democratizó entre los años 1912 y 1930 a través de una reforma electoral que garantizó el sufragio universal masculino y secreto, este, permitió la participación ampliada en el marco de un sistema de partidos políticos y consagró el ascenso político para los sectores medios. “Cabe aclarar que la inserción de los partidos políticos en los sectores populares comenzó a extenderse, aunque la influencia del sindicalismo y especialmente del anarquismo, aun prevalecía entre los sectores trabajadores de la sociedad, que desconfiaban de las organizaciones partidarias. (Dussel, I.1997: 7)

Este avance se detuvo en 1930 cuando, después de un golpe de Estado, el gobierno del Gral. José Uriburu creó un cuerpo de policía política y aplicó la tortura en los detenidos por razones políticas. Este fue el principio de una serie de violaciones a los Derechos Humanos desde el Estado. Entre 1930-1943 las decisiones políticas eran tomadas por grupos reducidos que no buscaban el consenso de las mayorías. Eclosiona el sistema democrático, por primera vez se puso en práctica un golpe de Estado y el electorado es controlado a través del fraude y la proscripción de los partidos políticos. Este periodo fue denominado *Década infame*. Simultáneamente, las organizaciones políticas no alcanzaban a representar a amplios sectores de una sociedad que se transformaba a través de una industrialización creciente, de migraciones internas y desarrollo urbano.

Es 1946, con la llegada a la presidencia de Juan Domingo Perón que se ponen de manifiesto importantes transformaciones en el modo tradicional de la participación política. Los sectores populares se constituyeron en un nuevo actor político. La inserción de los trabajadores en el proyecto global de la sociedad fue acompañada por la consolidación de las organizaciones sindicales como canal de participación. Otro de los elementos que democratizó la sociedad en este contexto fue el sufragio femenino establecido en 1947.

Durante los 10 años que transcurren entre 1955 y 1966 el sistema político se caracterizó por un alto nivel de inestabilidad, por la exclusión del peronismo y por la reiteración del ciclo autoritarismo-democracia. Los procesos económicos, culturales e institucionales no se canalizaron sólo dentro del sistema político sino que se manifestaron en presiones, resistencias y luchas entre los diferentes actores sociales. Fue así formándose un sistema político en el que se encontraban por un lado los partidos políticos no peronistas y el

Congreso y por otro, grupos organizados de trabajadores y empresarios. Entre ellos, “se desarrollaba la lucha peronismo-antiperonismo. Algunos de estos grupos junto a los militares recurrieron permanentemente a tácticas desestabilizadoras del sistema político” (Dussel, I.1997: 8)

Entre 1966-1973 la Revolución Argentina suspendió por un tiempo indeterminado las actividades de los partidos políticos y de las instituciones parlamentarias. Desde el gobierno, la actividad política fue reemplazada por una administración de técnicos que se situaba por encima de los intereses sectoriales, sin embargo la inquietud y la resistencia al gobierno crecía. En Córdoba en 1969 se inició un período de movilizaciones y huelgas masivas promovidas por estudiantes universitarios y obreros de la industria Automotriz a los que se sumaron otros sectores de la sociedad civil. Estas movilizaciones se extendieron a otras ciudades del país

No es sino a partir de 1973 que la figura de Juan Domingo Perón volvió a despertar las expectativas de obreros, sectores populares, algunos sectores empresariales y jóvenes que vieron en él la posibilidad de lograr una mayor equidad social y de alcanzar la liberación nacional. El peronismo constituyó así un amplio y heterogéneo movimiento que no pudo sin embargo encauzar las diversas expectativas dentro del sistema político. Esto ocasionó junto con la frustración generalizada por su muerte, la crisis económica a partir de 1975, la polarización ideológica, la debilidad de los partidos políticos, el terrorismo de derecha encabezado por la Triple A y la intensificación de las acciones guerrilleras que pusiera en Jaque al régimen democrático.

¿Qué pasó con los Derechos Humanos en nuestro país durante la dictadura (1976 – 1983)?

El Proceso de Reorganización Nacional es el nombre con el que se autodenominó la dictadura cívico-militar que gobernó la Argentina entre 1976 y 1983 a partir de un golpe de estado que derrocó al gobierno constitucional de la presidente María Estela Martínez de Perón, e instaló en su lugar una junta militar encabezada por los comandantes de las tres Fuerzas Armadas (integrada por el Teniente Gral. Jorge Rafael Videla, el Almirante Eduardo Emilio Massera y el Brigadier Gral. Orlando R. Agosti). Esta junta designó como presidente de facto a Jorge Rafael Videla.

El objetivo final de esta nueva autocracia fue modificar todo el sistema de relaciones sociales.

“Para lograrlo demolió muchas de las instituciones y organizaciones creadas por el peronismo, aplastó toda oposición política y llevo a cabo una guerra contra los grupos armados de guerrilleros: Montoneros y E.R.P. Montoneros constituía una tendencia Revolucionaria nacida en el

seno del peronismo que a través de su crítica social basada en la consigna “Liberación o dependencia”, aspiraba a lograr “la patria socialista”. De tendencia trotskista, el E.R.P (Ejército Revolucionario del Pueblo), la otra gran organización armada, justificaba su lucha en su desconfianza hacia el peronismo y hacia el sistema de partidos. El terrorismo de estado significó no sólo enfrentar a las acciones guerrilleras sino a toda forma de participación popular en las escuelas, en las fábricas, en los barrios, a toda expresión no conformista en las artes y la cultura, en síntesis, a todo cuestionamiento a la autoridad” (Dussel, I.1997: 9).

Esta etapa, a la que suele referirse como “el Proceso”, se caracterizó por el terrorismo de estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, el robo sistemático de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad. Un largo derrotero judicial y político ha permitido condenar a parte de los responsables en juicios que aún continúan su curso. En este marco, los derechos individuales se ven claramente afectados por la actividad estatal, que consagra durante la etapa constitucional, la impunidad para los responsables de los distintos delitos contra las personas desaparecidas durante la etapa del “terrorismo de Estado”. Esta situación, la de aquellos quienes han cometido violaciones a los derechos humanos no sean sometidos a la Justicia, vulnera el principio de "igualdad ante la ley". La falta de una sanción genera la convicción en los cuadros represivos de que pueden hacer valer el exterminio de las personas como medio para resolver un conflicto entre el Estado y la sociedad civil o entre un civil y un agente de las Fuerzas del Estado. Durante esta dictadura, se invierten los valores que sostienen la relación Estado-sociedad civil, cuando el Estado de Derecho tiende a sancionar los delitos contra la propiedad y a amnistiar y/o indultar los delitos contra la vida. La preservación del ser humano pierde un espacio irrecuperable frente a la preservación de los bienes materiales.

En sintonía con lo que se viene expresando, Duhalde, E (1983) diferencia este golpe de estado con los otros por los que ha pasado nuestro país manifestando que lo que lo diferencia de los anteriores está vinculado con lo que él denomina Estado Terrorista, éste es aquel que “aparece como consecuencia de la imposibilidad que encuentra el Estado Militar de llevar adelante sus fines mediante el solo control discrecional de la coerción y de la subordinación de la sociedad civil. La represión pública (...) no alcanza para el logro de los objetivos propuestos. Faltan dos componentes esenciales (...) el accionar clandestino global del Estado Militar y el crimen y el terror como método fundamental. Así el Estado Terrorista, es la culminación degenerativa del Estado Militar “eficiente” (Duhalde, E.1983: 29-30)

Los “Desaparecidos” y los Movimientos de Derechos Humanos.

La "desaparición" fue la fórmula más siniestra de la "guerra sucia": el "objetivo" era el secuestrado ("chupado") por un comando paramilitar ("grupo

de tareas" o "patota") donde, convertido en un número y sin ninguna garantía legal, quedaba a merced de sus captores. La desaparición de personas fue un programa de acción, planificada con anticipación, estableciéndose los métodos por los cuales llevarlo a la práctica: arrojando a los "desaparecidos" al Río de la Plata desde aviones o helicópteros militares y en fosas comunes; fusilamientos y ocultamiento de cadáveres, sin ningún tipo de identificación.

Los represores secuestraban a los que consideraban "subversivos". Este término englobaba a las organizaciones guerrilleras pero también a los activistas o simpatizantes de cualquier movimiento de protesta o crítica social: obreros, universitarios, comerciantes, profesionales, intelectuales, sacerdotes, empresarios y más. "Un terrorista no es sólo alguien con un revólver o una bomba, sino también aquel que propaga ideas contrarias a la civilización occidental y cristiana", (Declaraciones del presidente de facto el Gral. Videla. The Times, Londres, 4 de enero de 1978, citado en Freund, M. L. "The law and the Human Rights", Worldview, mayo 1979)

Los secuestros se realizaban generalmente a altas horas de la noche. Entraban al domicilio de la persona, se apoderaban del "señalado", lo tabicaban (le vendaban los ojos), se los encapuchaba, muchas veces se los torturaba delante de sus hijos (que después, eran dejados con algún vecino, familiar o solos; en otras ocasiones eran llevados con sus padres a los centros clandestinos, para que después sean, en muchos casos, adoptados por algún represor). De allí se los llevaba hacia alguno de los centros clandestinos. En los centros clandestinos de detención, se detenía, torturaba y asesinaba a personas. Los mismos se encontraban en el centro de distintas ciudades del país, con nombres tristemente famosos, como la ESMA, el Vesubio, El Garage, Olimpo, El Pozo de Banfield o La Perla.

Existieron 340 centros distribuidos por todo el territorio. Locales civiles, dependencias policiales o de las propias fuerzas armadas fueron acondicionados para funcionar como centros clandestinos. En los primeros meses, la magnitud de la represión, la ausencia de denuncias o acciones por parte de los partidos políticos, de los sindicatos, de la iglesia y de la prensa colocaron a la ciudadanía en una situación de completa indefensión. Poco a poco, comenzaron a escucharse algunas voces de protesta. Primero fueron denuncias aisladas, búsquedas individuales. Luego un conjunto de organismos de defensa de los Derechos Humanos comenzó a hacer denuncias públicas en el país y en el exterior. Otros, ya tenían historia en nuestro país. Entre ellos se destacaron la Liga Argentina por los Derechos Humanos, fundada en 1937, El Servicio Paz y Justicia, desde 1974, La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, que se conformó en febrero de 1976, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas, que se crea en 1976, la Organización de Madres de Plaza de Mayo, que comienza a reunirse desde 1977 y a reclamar por sus hijos desaparecidos, las Abuelas de Plaza de Mayo, que se constituyeron en 1977 encaminadas hacia la búsqueda de sus nietos desaparecidos para restituirlos a sus legítimas familias, el Centro de

Estudios Legales y sociales, que surge en marzo de 1980 con un programa de apoyo legal y sistematización de la documentación que sirvió de apoyatura a las denuncias y la fundación H.I.J.O.S (los Hijos por la Identidad, la Justicia, contra el Olvido y el Silencio), que se conformó en febrero de 1995.

El fin del Proceso.

Jaqueado por las crecientes protestas sociales, la presión internacional por las violaciones a los derechos humanos, y la derrota en la Guerra de las Malvinas, los militares entregan el poder en 1983. Bignone, el último líder de la Junta Militar, se vio obligado a llamar a elecciones. Fue así que, tras siete años de gobierno militar, el 10 de diciembre de 1983 Raúl Alfonsín asumió como presidente constitucional de la Argentina. De aquí en adelante, los gobiernos democráticos que le sucedieron en el poder crearon un clima más favorable para los Derechos Humanos. Alfonsín, había ganado las elecciones del 30 de octubre del 83' con el 52 % de los votos. Pocos festejos fueron tan emotivos como el de la recuperación de la democracia, en la Plaza de Mayo.

En primer término se puso en vigencia la Constitución Nacional y por lo tanto los derechos y garantías de las personas; por otra parte se estableció una legislación específica para los Derechos Humanos y se juzgó a los que los habían vulnerado.

65

Apenas asumida la presidencia se establecieron leyes contra la tortura y el presidente electo, firmó los decretos de creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), para investigar las violaciones a los derechos humanos ocurridas entre 1976 y 1983 presidida por el escritor Ernesto Sábato. A partir de la mencionada investigación, se juzgó a las juntas militares que habían encabezado el Proceso de Reorganización Nacional. Ésta, estuvo presidida por el escritor Ernesto Sábato y fue plasmada en el libro *Nunca Más*, la que fue entregada al presidente de la nación el 20 de septiembre de 1984.

Con estas palabras, emitidas por cadena nacional, el 20 de septiembre de 1984, el escritor argentino entregó el informe *Nunca más*.

En nombre de la seguridad nacional, miles y miles de seres humanos, generalmente jóvenes y hasta adolescentes, pasaron a integrar una categoría tétrica y fantasmal: la de los desaparecidos. Palabra, triste privilegio argentino, que hoy se escribe en castellano en toda la prensa del mundo.

Arrebatados por la fuerza, dejaron de tener presencia civil. ¿Quiénes exactamente los habían secuestrado? ¿Por qué? ¿Dónde estaban? No se tenía respuesta precisa a estos interrogantes. Las autoridades no habían oído hablar jamás de ellos, las cárceles no los tenían en sus celdas, la

justicia los desconocía, y los *habeas corpus* solo tenían por contestación, el silencio.

En torno de ellos crecía un ominoso silencio; nunca un secuestrador arrestado, jamás un lugar de detención clandestina individualizado, nunca la noticia de una sanción a los culpables de los delitos. Así transcurrían días, semanas, meses, años de incertidumbre y dolor de padres, madres e hijos, todos pendientes de rumores, debatiéndose entre desesperadas expectativas, de gestiones innumerables e inútiles, de ruegos influyentes, oficiales de alguna Fuerza Armada que alguien les recomendaba a obispos y capellanes a comisarios, la respuesta era siempre negativa. En cuanto a la sociedad, iba arraigándose la idea de la desprotección, del oscuro temor de que cualquiera, por inocente que fuese, podía caer en aquella infinita caza de brujas; apoderándose, de unos, el miedo sobrecogedor, y de otros, una tendencia consciente e inconsciente a justificar el horror. «Por algo será.» Se murmuraba en voz baja, como queriendo así propiciar a los terribles e inescrutables dioses, mirando como apestados a los hijos o padres del desaparecido. Sentimientos, sin embargo, vacilantes, porque se sabía de tantos que habían sido tragados por aquel abismo sin fondo, sin ser culpables de nada. Porque la lucha contra los subversivos, con la tendencia que tiene toda clase de brujas o de endemoniados, se había convertido en una represión demencialmente generalizada. Porque el epíteto de subversivo tenía un alcance tan vasto como imprevisible.

En el delirio semántico, todo era posible. Desde gente que propiciaba una revolución social hasta adolescentes sensibles que iban a villas miserias para ayudar a sus oradores. Todos caían en la redada. Dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios. Muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil. Periodistas que no eran adictos a la dictadura. Psicólogos y sociólogos, jóvenes pacifistas. Monjas y sacerdotes que habían llevado las enseñanzas de Cristo a barriadas miserables, y amigo de cualquiera de ellos, y amigo de sus amigos, gente que había sido denunciada por venganza personal o por secuestrado bajo tortura. En su mayoría, inocentes de terrorismo, y ni siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla, porque estos presentaban batalla y morían en el enfrentamiento, o se suicidaban antes de entregarse, y pocos llegaban vivos a manos de los represores. Fuimos acusados de no propiciar la reconciliación nacional, de activar los odios y resentimientos, de impedir el olvido, pero no es así. No estamos movidos por el resentimiento ni por el espíritu de venganza. Solo pedimos la verdad y la justicia, tal como, por otra parte, las han pedido las iglesias de distintas confesiones. Entendiendo que no podrá haber reconciliaciones sino después del arrepentimiento de los culpables y de una justicia que se fundamenta en la verdad, porque si no, debería echarse por tierra la trascendente misión que el poder judicial tiene en toda comunidad civilizada.

Las grandes calamidades son siempre aleccionadoras y, sin duda, el más terrible drama que en toda su historia sufrió la nación, durante el período que duró la dictadura militar –iniciada en marzo 1976– servirá para hacernos comprender que únicamente la democracia es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror. Y solo ella puede mantener y salvar los sagrados y esenciales derechos de la criatura humana, únicamente así podremos estar seguros de que nunca más en nuestra

patria se repetirán hechos que nos han hecho trágicamente famosos en el mundo civilizado. (Ernesto Sábato: 20-9-84)

El gobierno radical, ordenó el juzgamiento de los principales responsables del terrorismo de estado en el llamado Juicio a las Juntas, con la participación destacada del fiscal, Julio César Strassera. Su sentencia condenó a los integrantes de las Juntas Militares a penas por delitos de lesa humanidad, incluyendo la reclusión perpetua de los principales responsables (El Gral. Jorge Rafael Videla y el almirante Emilio Massera que fueron condenados a cadena perpetua). Era la primera vez que se enjuiciaba a quienes detentaron la suma del poder público sin más armas que las leyes. Éste fue un hecho único en el mundo que sentó precedentes para que se incluyera en el Código Penal la figura de la desaparición forzada de personas, imitada por varios países y que logró que la ONU la declarara delito de lesa humanidad.

Sin embargo, cediendo a las presiones de sectores militares (y también de algunos sectores civiles), al año siguiente del histórico juicio a los principales jefes militares, el gobierno de Raúl Alfonsín promovió la Ley de Punto Final que fijaba un plazo de 30 días para receptar las acusaciones contra militares por la violación a los derechos humanos.

Esto generó en la milicia un gran malestar debido a que antes que terminaran los plazos fijados por la ley de Punto Final, la Justicia federal dictó el procesamiento de unos 500 militares, lo que desencadenó la rebelión "carapintada" en Semana Santa en el año 1987. Ante esta presión Alfonsín promovió la Ley de Obediencia Debida que absolvía a los militares de rango intermedio y menor, dando lugar al desprocesamiento de la mayoría de oficiales y suboficiales involucrados en la represión dado que se consideró que obraban bajo subordinación a la autoridad superior (entre algunos de los beneficiados por esta ley se encuentran Antonio Bussi y Alfredo Astiz).

Finalizado el mandato presidencial de Raúl Alfonsín, en las elecciones de 1989 asume como presidente Carlos Saúl Menem, que en 1990 concedería el Indulto a militares y civiles que cometieron delitos durante el "Proceso de Reorganización Nacional" (una serie de diez decretos fueron sancionados el 7 de octubre de 1989 y el 30 de diciembre de 1990). Estos indultos alcanzaron al Gral. Jorge Videla y a Eduardo Massera, al procesado ministro de Economía Martínez de Hoz, entre otros. Muchos de ellos condenados a cadena perpetua, no obstante, quedarían en prisión domiciliaria por otros crímenes no alcanzados por el indulto, como la apropiación de hijos nacidos durante el cautiverio de sus padres. Mediante estos decretos fueron indultadas más de 200 personas.

La actividad social ligada a las reivindicaciones por los derechos humanos entro así en un cono de sombra. Durante la primera mitad de los 90', la presencia pública del movimiento fue escasa, con pocas movilizaciones y escasa presencia en los medios y el espacio público. Para ese entonces las acciones más notorias fueron ligadas a la recuperación de niños secuestrados

o nacidos en cautiverio, impulsadas por la Agrupación de Abuelas de Plaza de Mayo. En 1996, cuando se cumplieron veinte años del golpe militar, con las numerosas iniciativas de conmemoración, el impacto emocional de los relatos, el tema de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura volvieron a ocupar un lugar central en la atención pública. Las acciones judiciales se multiplicaron. Durante la presidencia de Néstor Kirchner, el 14 de junio del 2005 el Senado de la Nación dio sanción definitiva a la derogación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, lo que permitió que cientos de represores civiles y militares, cuyos enjuiciamientos se interrumpieron en 1986, sean juzgados.

Respuestas de la sociedad

Desde el mismo día del golpe de Estado, la dictadura provocó la clausura de las prácticas políticas e implementó sistemática y metódicamente una represión violenta, provocando la desarticulación y la parálisis del conjunto de la sociedad. En los primeros meses, la magnitud de la represión, la ausencia de denuncias o acciones por parte de los partidos políticos, de los sindicatos, de la iglesia y de la prensa colocaron a la ciudadanía en una situación de completa indefensión. El estupor, el miedo, la parálisis y la inacción se extendieron.

Poco a poco, a pesar de las medidas autoritarias, de las amenazas, de los secuestros y las desapariciones, muy lentamente comenzaron a escucharse algunas voces que se expresaron de múltiples y variadas maneras: la sociedad comenzó a responder con aislados intentos de resistencia.

Primero fueron denuncias aisladas, búsquedas individuales. Luego un conjunto de organismos de defensa de los Derechos Humanos comenzó a hacer denuncias en el país y en el exterior. La mayoría de estos organismos se fundaron como consecuencia de la magnitud de la represión, otros ya tenían historia en nuestro país.

Las organizaciones defensoras de los derechos humanos

La mayoría de los organismos de derechos humanos argentinos nacieron durante la última dictadura militar, como órganos de denuncia a las violaciones cometidas por el gobierno, y de apoyo a familiares y víctimas. Con el advenimiento de la democracia, los organismos se dedicaron a luchar por la verdad y la justicia, una lucha que aún continúa.

Estas son las organizaciones defensoras de los derechos humanos:

- **La Liga Argentina por los Derechos del Hombre** fue fundada en 1937 por un grupo de abogados Defensores de presos políticos.
- **El Servicio Paz y Justicia** trabaja en la Argentina desde 1974 con la coordinación general para América Latina de Adolfo Pérez Esquivel (Premio Nobel de la Paz de 1980)

- **La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos** fundada en 1975 como respuesta ante el accionar de la Triple A.
- **El Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos** se conforma en febrero de 1976 con la participación de religiosos y laicos acompañados por obispos de iglesias católicas y protestantes entre ellas la Iglesia Evangélica Metodista Argentina, el Obispado de Quilmes de la Iglesia Católica, la Iglesia Evangélica Luterana Unida.
- **Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas** se crea en 1976 con familiares que fueron encontrándose en las visitas o en trámites diversos en juzgados, comisarías, Ministerio del interior.
- **La Organización de Madres de Plaza de Mayo** comienza a reunirse desde 1977.
- **Las Madres de Plaza de Mayo- Línea Fundadora** es un grupo que se escindió del movimiento original de Madres en enero de 1986. con el retorno a la democracia, un grupo de madres consideró que al haber cambiado la situación política del país, sus interlocutores eran otros, de esta manera, otras podían ser también las formas de lucha que les permitieran conocer que había ocurrido con sus hijos desaparecidos. Si bien las diferencias no le permitieron continuar unidas en una única organización, la búsqueda de la verdad y la justicia las encuentra aún hoy juntas en la lucha.
- **Las Abuelas de Plaza de Mayo** se constituyen en octubre de 1977, encaminadas hacia la búsqueda de los niños desaparecidos (nacidos en cautiverio o secuestrados junto con sus padres) para restituirlos a sus legítimas familias.
- En marzo de 1980 como desprendimiento de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, nace el **Centro de Estudios Legales y Sociales** con un programa de apoyo legal y sistematización de la documentación que sirvió de apoyatura para la realización de las denuncias.
- **H.I.J.O.S** (acrónimo de **Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio**). El 3 de noviembre de 1994, un grupo de egresados de la Facultad de Arquitectura de la UNLP realizó un homenaje a las compañeras y compañeros detenidos-desaparecidos de esa Facultad. Después de varios encuentros en la Semana Santa de 1995, el Taller Julio Cortázar organizó un campamento. Al principio sólo buscábamos estar juntos, conocernos y compartir experiencias. Pero surgió la necesidad de hacer algo más, de hacer algo en función de la injusticia que supone que todos los asesinos y sus cómplices estén en libertad. Entonces, nació la idea de la agrupación y su nombre: H.I.J.O.S; nombre que resume los puntos básicos de la agrupación: la exigencia de justicia, la necesidad de reconstruir la historia personal, reivindicar las luchas de nuestros padres, madres y los 30.000 compañeros detenidos-desaparecidos; la exigencia de la restitución de la identidad de nuestros hermanos apropiados. (Historia de H.I.J.O.S en <http://www.hijos-capital.org.ar/>)

3-MEMORIA, VERDAD y JUSTICIA

No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo y que sirva de base para una mínima solidaridad que le dé cohesión (Carretero, M., 2006)

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los organismos de derechos humanos argentinos nacieron durante la última dictadura militar como órganos de denuncia a las violaciones cometidas por el gobierno y de apoyo a familiares y víctimas. Una vez llegada la democracia, los organismos se dedicaron a luchar por la verdad y la justicia, para lo cual el Juicio a las Juntas

fue un hito importante dadas las connotaciones y el impulso que las manifestaciones por los Derechos Humanos comenzaron a tener en una sociedad en plena transición democrática. No obstante, los retrocesos en el transcurso de estos años, con su expresión más polémica, conocida como la "Ley del olvido" del Alfonsinismo y el Punto Final del Menemismo, postergaron las actuaciones judiciales contra los participantes activos de la represión, que realizaban pedidos de Verdad y Justicia.

El 2 de agosto del 2002 el Congreso de la Nación dictó la Ley N° 25.633 creando el 24 de marzo como el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, con el fin de conmemorar, las muertes de civiles producidas por la última dictadura militar que gobernó el país desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983 fecha en la que se produjo el golpe de Estado que depuso al gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón, dando inicio a la dictadura cívico militar, pero sin darle categoría de día no laborable. Tres años después, durante la gestión del presidente Néstor Kirchner, se impulsó desde el mismo Poder Ejecutivo Nacional un proyecto para que la fecha se convirtiera en un día no laborable e inamovible, la que obtuvo el apoyo de las organizaciones de derechos humanos como Abuelas de Plaza de Mayo y Madres de Plaza de Mayo, de este modo ese proyecto se convirtió en ley.

En síntesis, el pilar fundamental para la construcción de una agenda en derechos humanos en la Argentina ha sido la erradicación de la impunidad de los crímenes contra la humanidad perpetrados durante el terrorismo de Estado. Este proceso comenzó 30 años después de la recuperación de la democracia, donde fueron reabiertas cientos de causas judiciales en todo el país a partir del 2005, existiendo ya más de 400 condenas.

Este cambio trascendental luego de largos años de impunidad, encuentra su fundamento en el trabajo realizado por el movimiento de derechos humanos en su legítima búsqueda de justicia, y en la determinación política del gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. La suma de estos factores permitió que, desde la recuperación de la democracia y en respuesta a un nuevo contrato social, los tres poderes del Estado removieran todos los obstáculos legales existentes con el fin de identificar y sancionar a los responsables de violaciones masivas y sistemáticas a los derechos humanos. Y estos pasos fueron dados en el marco de juicios ordinarios, aplicando el derecho penal común y el derecho internacional de los derechos humanos - con rango constitucional en la Argentina- y con pleno respeto del debido proceso.

La lucha contra la impunidad le ha otorgado a nuestro país a nivel internacional, una legitimidad y un liderazgo renovado, posicionándolo a la vanguardia de importantes iniciativas, en cuestiones tales como la prevención del genocidio, la enseñanza y la memoria del Holocausto como un medio para la prevención de atrocidades masivas, la elaboración de desarrollos normativos en cuestiones relacionadas con la desaparición forzada de personas, el

derecho a la verdad, o el uso de la genética forense en el campo de los derechos humanos.

La Argentina apoya el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, que fue incorporado a la Constitución Nacional en 1994, y el cual ha tenido un rol clave para las víctimas del terrorismo de Estado y sus familias en la búsqueda de justicia. Asimismo, en el año 2011 comenzó a funcionar en nuestro país el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR, estableciendo por primera vez un marco institucional para el intercambio de buenas prácticas en la materia a nivel regional. En marzo de 2012 fue lanzada en Buenos Aires, en asociación con el Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation (AIPR), la Red Latinoamericana para la Prevención del Genocidio. Esta Red, se orienta al desarrollo de una comunidad de funcionarios públicos informados sobre el tema. Su fin último es incorporar y desarrollar a través de la capacitación y la cooperación regional, el concepto de educación en la prevención del genocidio y atrocidades masivas, como una prioridad en la agenda regional latinoamericana. En otro orden, pero relacionado con esta temática, la Argentina ha organizado junto con Suiza y Tanzania los foros regionales para la prevención del genocidio, (Buenos Aires en 2008, Arusha (Tanzania) en 2010, Berna (Suiza) en 2011 y Phnom Penh (Camboya) en 2013) y participa como miembro fundador de la GAAMAC (Global Action Against Mass Atrocities Crimes), destinada a favorecer el intercambio de mejores prácticas y cooperar para el establecimiento de arquitecturas nacionales para la prevención de atrocidades.

¿Qué es la memoria? ¿Cuál es su vinculación con la educación?

Según el diccionario de la real academia española, la memoria es la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Bien sabemos que forma parte de nuestra vida cotidiana y de nuestra relación con el mundo. Durante mucho tiempo se pensó que era un atributo absolutamente individual. Parecía que la acción de acordarse, partía de una disposición o voluntad individual de alguien que estaba más o menos capacitado para recordar los hechos de su experiencia.

Hoy la mayor parte de la comunidad científica, sostiene que ésta tiene una naturaleza social, esto es, compartida. Aun cuando involucre un proceso individual, ésta se basa en interacciones con otros, ya sean personas, objetos, o palabras dichas por alguien. Se plantea también que la memoria es una construcción activa, es decir, no es nunca repetición exacta de algo pasado, sino una reconstrucción que cada uno realiza dependiendo de su historia, sus disposiciones, del momento y el lugar en el que se encuentra. “Es decir, no es que hay un ‘quantum’ de memoria que está desigualmente distribuido entre los seres humanos, antes bien, cada uno construye la propia en activa interacción con los demás” (Dussel, I 1997)

La memoria parece tener un lugar principal en la formación de la identidad. Así definida, la memoria tiene mucho que ver con el pasado y con el presente. Con un pasado que se activa o se reconstruye y tiene efectos actuales pero también determina una relación con el futuro en tanto éste parece abrirse desde ciertas posibilidades que uno imagina hoy y que están cargadas de historia.

Las sociedades también “tienen memoria”. Los valores, actitudes, leyes, intercambios compartidos, implican continuidades y rupturas contradicciones, con la cultura que nos ha sido transmitida desde otras generaciones anteriores a la nuestra. La memoria colectiva se transmite oralmente o por medio de textos, monumentos o rituales colectivos; se trasmite también a través de nuestras experiencias cotidianas, en la escuela, en la calle, en los libros, o a través de los medios masivos de comunicación.

Al igual que la memoria individual, la colectiva también configura identidades. Una de las identidades colectivas más fuertes de los últimos dos siglos han sido los nacionalismos. Para el caso de las naciones organizadas como Estados unificados sólo en los siglos XVIII y XIX, este pasado en común debía ser escrito y porque no decirlo “inventado” había que recordar los acontecimientos y a las personas que, por sus valores o por su lugar en la memoria colectiva, fueran o pudieran llegar a ser símbolos de integración de todo un pueblo... De esta manera, la Historia Nacional pasó a ser una de las formas privilegiadas de la memoria colectiva. Con ella se intentó unificar y delimitar los “recuerdos” que constituían la identidad común de una nación, y también dejar en el “olvido” aquellos aspectos de los próceres que fueran inconvenientes, o aquellos grupos sociales que se juzgaba indignos de figurar en el panteón nacional. Para ser argentinos, todos debíamos reverenciar a los mismos próceres, valorar los mismos símbolos, y olvidar las matanzas o las diferencias iniciales.

Desde su origen, los sistemas educativos se articularon a la consolidación de los Estados Nacionales; la organización y la expansión de los mismos fue objeto de conflictos, resistencias, marchas y contramarchas. Por ello la escuela no puede ser considerada como mera reproductora de la cultura dominante. Si la escuela ha sido considerada como la institución reproductora del orden existente, también hay acuerdo en afirmar, que constituye un espacio en el que se articulan múltiples sujetos y procesos, lo cual permite considerarla como un espacio con cierta autonomía en relación al conjunto social. Por ello, podemos afirmar, que la interacción entre el Estado y los sujetos, en el espacio escolar, no es una relación fija, unívoca y “natural”. Por el contrario se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del sujeto, del poblado (Rockwell, E. y Ezpeleta, J. en Dubinowski, S: 2013).

En la construcción y transmisión de esta memoria colectiva, la escuela fue (y es) un medio importante. No sólo en las clases de historia, de civismo o de geografía se elaboraba una versión del pasado, sino también en la literatura, en la enseñanza de la lengua, en las fiestas escolares, en el ritual de la entrada y salida de las instituciones escolares.

Durante mucho tiempo la escuela se mantuvo dentro de la historia sacralizada de héroes individuales que fueron el primer relato unificador de la nación. En la actualidad, desde la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales (desde la historia y la educación ciudadana, por ejemplo) se puede contribuir a repensar nuestras identidades colectivas. Estas ciencias, tienen la posibilidad de contra argumentar conocimientos previos y otorgar a los estudiantes las herramientas que les permitan revisar discursos sociales hegemónicos que, muchas veces, sólo hunden sus raíces en el desconocimiento y la costumbre.

Un elemento que aparece como central en este replanteo está vinculado con la relación entre la memoria y el olvido. La memoria siempre implica seleccionar información, porque es imposible recordarlo todo. En este sentido no hay memoria sin olvido. Como se planteó más arriba, la memoria colectiva es una construcción social, que define identidades comunes para todos, puntos de referencia similares y la identificación con una comunidad. También puede añadirse que ésta construcción no es “inocente”: intervienen diferentes intereses, grupos sociales, tradiciones religiosas o culturales que imponen sus visiones al conjunto de la sociedad, aun cuando haya minorías o mayorías excluidas de esta identidad colectiva. En nuestra historia, por ejemplo, podemos observarlo en relación a lo que sucedió con los indios y gauchos en el siglo pasado, quienes fueron estigmatizados como “la barbarie” que debía exterminarse para que el país alcanzara la civilización. En la mayor parte de los casos, las identidades colectivas tendieron a “olvidar” estas exclusiones y matanzas fundantes, para construir una “memoria” que hablara de las bondades de la sociedad y de su marcha hacia el progreso.

“(…) la ausencia o la pérdida, voluntaria o involuntaria de memoria colectiva en los pueblos y en las naciones, puede determinar perturbaciones graves de la identidad colectiva. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan a las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva”. (Le Goff J. 1991 en Dubinowski, S. 2013: 9).

Memoria y Olvido pueden constituirse entonces en una arena de lucha entre quienes “usan” el pasado para legitimar el orden y obviar la discusión de

los problemas estructurales que acucian hoy a las sociedades y quienes asumen a la memoria “como un lugar de trabajo”. La tarea de esta última acepción de la memoria, consistiría en desocultar las “amnesias” arbitrariamente construidas por los grupos hegemónicos.

Recuperar a la memoria como cuestión política, significa la confrontación por definir los contenidos de lo que se ha de recordar y, por extensión lo que se ha de olvidar (Ansaldi, W. 2005 en Dubinowski, S. 2013).

Por todo lo anteriormente expuesto, es que podemos afirmar la especial relevancia que adquiere la formación del sujeto maestro por cuanto en su trabajo en la escuela, forma sujetos singulares y colectivos. Si hay algo que fortalece la capacidad de autorreflexión, de autonomía y de acción de los sujetos, es la comprensión de las condiciones objetivas y subjetivas que hacen que la barbarie no se repita. Y este objetivo es el que debería promover toda educación.

BIBLIOGRAFIA y FUENTES UTILIZADAS:

- AUYERO, Javier (1993) “*Otra vez en la vía*”. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Buenos Aires. Fundación del Sur.
- BARCO, Silvia (2002), “*El futuro de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos*”, s/d.
- BARCO, Silvia et. al. (1999) “*Docentes para el nivel primario: Políticas, Currículos y Procesos de formación*”. *La situación de las provincias de Rio Negro y Neuquén*. Informe Final. Proyecto de investigación, FCE (UNCo), Cipolletti.
- BLENGIO, Mariana (2006) “*Manual de Derechos Humanos*”: la prevención y prohibición de la tortura. Montevideo. Uruguay. Editado por CLAEH Y cátedra UNESCO de Derechos Humanos. UDELAR.
- BRASLAVSKY, Cecilia., COSSE, Gustavo., DUSSEL, Inés. (1995) “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después”. En TIRAMONTI, G. BRASLAVSKY, C., FILMUS, D. “*Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*”. Buenos Aires, Tesis.
- CARRETERO, Mario (comp.) (2006) “*Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva*”. Buenos Aires. Paidós.
- CIPRESSI, Rosana (2012) “*Las Reformas educativas en el período rivadaviano: nuevos espacios estatales para la formación de la ciudadanía en el Río de la Plata*” Ficha de cátedra Historia de la Educación General y Argentina. Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue), Cipolletti, R.N.
- CORBIERE, Emilio (1999) “*Mama me mima, Evita me ama*”. La educación argentina en la encrucijada. Buenos Aires. Sudamericana

- CUCUZZA, Rubén (1999) "Ruptura hegemónica, Ruptura pedagógica. Catecismos o Contrato Social durante el predominio jacobino en La Primera Junta de Buenos Aires 1810". En: ASCOLANI, A. (Comp.) "La Educación en Argentina". Estudios de Historia. Rosario, Ediciones del Arca.
- DAVINI, María Cristina (1997) "La formación docente en cuestión: Política y pedagogía". Buenos Aires. Paidós.

----- "El curriculum de formación del magisterio en Argentina". Buenos Aires. Miño y Dávila

- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1994) "Panorámica de la formación docente en Argentina". MCE/OEA. Buenos Aires.
- DUBINOWSKI, SILVIA (2009) "Introducción" en Miralles, G. y Cipressi, R. (2015) "La ruptura del orden político-educativo oligárquico (1916-1930)" Trabajo Práctico correspondiente a la Unidad 5 de la cátedra Historia de la Educación General y Argentina. Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue), Cipolletti, R.N. (Mimeo).
- DUBINOWSKI, Silvia (2013) "Introducción" en Miralles, G. y Cipressi, R. (2013) "Estudiar Historia – Transmitir memoria". Trabajo Práctico Introductorio de la cátedra Historia de la Educación General y Argentina. Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue), Cipolletti, R.N. (Mimeo).
- DUHALDE, Luis Eduardo (1983) "El Estado Terrorista Argentino", Buenos Aires. El Caballito.
- DUSSEL, Inés (2014). "El sentido de la justicia". En 30 AÑOS de educación en democracia. UNIPE. Buenos Aires. Editorial universitaria.
- GÓMEZ DE CASTRO, Federico (1989) "Los sistemas educativos y la revolución francesa" En Gómez de Castro, F y otros (1989) Génesis de los sistemas educativos nacionales. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2ª edición.
- GROS ESPIELL, Héctor. (1997) "La adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966 de los dos Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Recuerdos y reflexiones". Separata del Anuario Hispano Luso – Americano de Derecho Internacional, Volumen XIII.
- HABERMAS Jürgen (1998) "Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia" Madrid: Trotta.
- JAMES, DANIEL (1990) Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina. 1946-1976. Buenos Aires. Sudamericana
- JELIN, Elizabeth (2005), "Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad", Nueva Historia Argentina, Tomo X. Dictadura y democracia (1976-2001). Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- KAUFMANN, Carolina (2013) "Historia de la educación y Manualística escolar en Argentina: una arquitectura en revisión" (2003-2013), En

- CARBONE, Graciela (Coord) Libros de texto en una cultura escolar desestabilizada. Tomo 1. Entre lo instituido y lo emergente. Buenos Aires. Santiago de Arcos. En prensa.
- KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina (1999) *“Dictadura y Educación”*. *Los textos escolares en la Historia Argentina Reciente*. Universidad Nacional de Entre Ríos; Buenos Aires. Miño Dávila editores.
 - LE GOFF, Jacques (1991) *“El orden de la memoria”*: el tiempo como imaginario. Barcelona: Paidós.
 - MARTÍNEZ PAZ, Fernando (1978) El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo, Crisis. Tucumán. Fundación Banco Comercial del Norte. En RAMALLO, Jorge María (2002) Etapas históricas de la educación argentina. Buenos Aires. Fundación Nuestra Historia
 - MIRALLES, Glenda y CIPRESSI, Rosana (2013) “Estudiar Historia – Transmitir memoria”. Trabajo Práctico Introdutorio de la cátedra Historia de la Educación General y Argentina. Facultad de Ciencias de la Educación (UNComahue), Cipolletti, R.N. (Mimeo).
 - MIRALLES, Glenda y GÓMEZ, Ana (2015) “Educación Media rionegrina en tiempos de Dictadura: una aproximación desde la prensa escrita” ponencia presentada en el *III Workshop de discusión sobre problemas actuales de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata.
 - MYERS, Jorge (1998) *“La Revolución de las ideas”*: La Generación Romántica de 1837 en la cultura y en la política argentina. En: GOLDMAN, Noemí (Dir.) Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación. (1806-1852). Tomo 3. Buenos Aires. Edit. Sudamericana.
 - ORAISON, Mercedes. (2005). *“Representaciones y prácticas de la ciudadanía”*. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino. En, La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI. Barcelona, OEI-Octaedro.
 - PAVIGLIANITTI, Norma (1996) *“Ciudadanía y educación”*. Un recorrido histórico de sus concepciones. En Revista Argentina de Educación, Año XIV, N° 24, octubre.
 - PECES BARBA, Gregorio. (2006) *“Derechos Fundamentales”*. Capítulo VI. Madrid. Latina Universitaria.
 - PUIGGRÓS, Adriana, JOSÉ, Susana. y BALDUZZI, Juan. (1988) *“Hacia una pedagogía de la imaginación”*. Buenos Aires. Contrapunto.
 - PUIGROS, Adriana (1991) *“Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino”*. Buenos Aires, Galerna.
 - PUIGGROS, ADRIANA (1992) " Escuela Democracia y Orden" Bs.As. Galerna. Cap. 1.
 - RAGGIO, Sandra. (2009) *“La última dictadura militar” (1976 – 1983)* Entre el pasado y presente. Propuestas para trabajar en el aula. Ed.

Homo Sapiens, Comisión provincial por la memoria, Buenos Aires. Rosario.

- ROCK, David (1992) *“El radicalismo argentino”*. 1890-1930. Buenos Aires. Amorrortu.
- ROCK, David (1993) *“La argentina autoritaria”*. Los nacionalistas, su historia y su influencia en la vida pública. Buenos Aires. Ariel.
- ROMERO, Luis Alberto (1994) *“Breve historia contemporánea de la Argentina”*. Buenos Aires, Editorial: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- SIEDE, Isabelino (2011). “Educar al ciudadano del siglo XXI” en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (1997) *“Una mirada vigilante”*. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina. En Cucuzza, Héctor. Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955). Buenos Aires. Universidad Nacional de Lujan. Editorial Los Libros Del Riel.
- SOUTWELL, Myriam (2014) *“El papel del Estado, esa es la cuestión”*. En 30 años de educación en democracia. UNIPE Buenos Aires. Editorial universitaria
- SVAMPA, María Stella (1994) *“El dilema argentino: civilización o barbarie”*. De Sarmiento al revisionismo peronista. Buenos Aires. Ediciones, El cielo por asalto.
- TEDESCO, Juan Carlos (1982) *“Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)”*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986) Educación y sociedad en la Argentina:(1880-1945) Buenos Aires. Ediciones Solar.
- TERNAVASIO, Marcela (1998). “Las Reformas Rivadavianas en Buenos Aires y el Congreso General Constituyente (1820-1827)”. En: GOLDMAN, N (Direc.) Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación. (1806-1852).Tomo 3 Buenos Aires. Sudamericana.
- VALDÉS, Carolina (2004.) *“Del origen al Crecimiento”* Bs As. Cámara Argentina del Libro
- WEIMBERG, Gregorio (1984). *“Modelos Educativos en América Latina”*. Buenos Aires. Edit. Kapelusz

- Resolución N° 1528/08 Documento preliminar de los nuevos diseños curriculares provinciales de formación docente inicial y continua. Plan 395 396
- “Argentina”. La educación en cifras 1963-1972” Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. 1973
- Pogré, Paula, Allevato Cristina y Gawiansky, Cinthia (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Unesco
www.oei.es/docentes/.../situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos <http://www.ohchr.org>
- Organización de la Naciones Unidas <http://www.un.org>
- Ministerio de Educación <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/dictadura.html>
- Proyecto Desaparecidos <http://www.desaparecidos.org/arg/>
- H.I.J.O.S <http://www.hijos-capital.org.ar/>
- Derechos Humanos. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto <https://www.mrecic.gov.ar/es/>
- Declaraciones *del presidente de facto el Gral. Videla. The Times, Londres, 4 de enero de 1978, citado en Freund, M. L. “The law and the Human Rights”, Worldview, mayo 1979)*
- Plan de estudios N° 395 Profesorado de Educación Primaria. Resolución N° 1528/2008
- Ricardo Rojas (1971) “La restauración nacionalista”. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas. Buenos Aires, Peña Lillo Editor, Primera edición, 1909.
- Sábato, Ernesto (1984) Nunca Más Informe Conadep. Buenos Aires. Eudeba.
- Sarmiento, D. F. 1989(a) Educación Popular. Bs As. Banco de la provincia de Córdoba- EUDEBA. Estudio preliminar y notas de Adelmo Montenegro)

TERCERA PARTE

Programa del Edi: “La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los Derechos Humanos”

TERCERA PARTE:

Programa del EDI: “La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los Derechos Humanos”



Profesorado de Educación Primaria /Profesorado de Educación Inicial

Profesora: Susana Tarantino

Programa

Fundamentos teóricos.

(...) Los cambios actuales en el horizonte cultural sobre el cual se proyectan las vidas de las personas generan nuevas condiciones para los procesos desubjetivación y de socialización. ¿Qué desafíos enfrenta, entonces, la educación del siglo XXI con respecto a la formación ciudadana y los derechos humanos? Quizá su primer desafío sea trascender la enunciación meramente moral, centrada en aspectos actitudinales y relacionales, hacia una repolitización del currículo que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ella. (Siede, I. 2007: 152)

Ciudadano en su definición más común, es aquel individuo que pertenece a una comunidad política y que, por tal motivo, disfruta de derechos y asume responsabilidades vinculadas a esa pertenencia.

Esta caracterización manifiesta dos aspectos básicos que se mencionan habitualmente: la pertenencia a una comunidad y el estatuto de prerrogativas asociado a esa pertenencia. Lo que este enunciado oculta es el contenido de cada aspecto y la jerarquía entre ambos, pues allí es donde se ubican la mayor parte de las divergencias.

Actualmente, la condición de ciudadanía se ve interpelada tanto en el estatuto de derechos y responsabilidades, cuanto en los límites de la comunidad en la que se ejerce, pues cada tradición cultural entra inevitablemente en diálogo con las costumbres y los valores de otras, a través de los medios masivos de comunicación, el mercado global o las migraciones. En este punto, los derechos humanos, como enunciado normativo de la dignidad humana, son tanto un fundamento como un contrapeso de ciudadanías excesivamente centradas en las mitologías nacionales.

Si entendemos la condición de ciudadanía como una construcción histórica, podremos analizarla desde el desarrollo de una legislación específica y el reconocimiento de derechos, como en el despliegue de una pedagogía capaz de gestar ciudadanos.

En el primer aspecto, ciudadanía y derechos humanos han convergido en diferentes hitos de una historia común, pero también se han distanciado cuando la ciudadanía fortaleció sus vínculos con los Estados Nacionales frente a los compromisos supranacionales de la dignidad humana. En el segundo aspecto, la escuela, desde su conformación, asumió como finalidad básica la educación del pueblo entendido como soberano, en la convicción de que la configuración de democracias republicanas requería sujetos políticos capaces de integrarse a las dinámicas de representación y participación. Ahora bien, los medios que utilizó para ello, dan muestras de las contradicciones internas de tal mandato, de las restricciones, exclusiones y desplazamientos hacia formas más o menos sutiles de dominación.

Al respecto, Siede (2014) señala que

“La historia de los sistemas educativos muestra una enorme capacidad de producir cambios culturales significativos, algunos de los cuales mejoraron sensiblemente las condiciones de vida de la población, pero no siempre han tenido carácter emancipatorio y, en muchos casos, han servido para cambiar las correas de sujeción del súbdito por otras menos tangibles pero más eficaces” (Siede, I. 2014: 2)

En este sentido, la escuela es el espacio público que tiene la tarea de construir lo público, según expresa Carlos Cullen (1997). En ella confluyen los intereses del Estado y los de las comunidades, los individuos y diferentes organizaciones, con la esperanza de que allí se recreen las posibilidades de vida en común. Esto requiere, según Siede (2012) que tengamos en cuenta la distinción entre tres tipos de enfoques. El enfoque civilista, que pretende que los/as estudiantes “se adapten al mundo” tal como lo encontraron, sin objetar sus reglas ni proponer alternativas. El enfoque hedonista, que pretende que toda la sociedad se acomode a las “necesidades” de las nuevas generaciones y el enfoque crítico, el cual procura una educación ciudadana que recree la cultura política.

Desde este último enfoque nos preguntamos ¿Qué significa enseñar en y para la ciudadanía? En primer término, entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural, ya que las instituciones educativas pueden proponer experiencias diferentes, mostrando facetas ocultas y habilitando nuevas interpretaciones de la realidad.

En este sentido se afirma, que

“(…) suele ser conveniente partir de lo lejano para reconocer lo propio: mirar lo ajeno y lo distinto para construir allí categorías que nos permitan comprender lo cercano, ver lo propio con otros ojos. La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar” (Siede, I. 2012:1).

De lo que se trata entonces, en contraposición a una enseñanza moralizante, es que podamos afrontar el desafío de generar un espacio para

construir juicios de valor. Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él.

Los contenidos de la educación ciudadana, han sido objeto de debates y controversias desde los orígenes del Sistema Educativo Nacional. Los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no han sido constantes, ni han mantenido siquiera la misma denominación. Esta inestabilidad en la denominación, dificultó la construcción de una tradición didáctica y un cuerpo teórico que le dé sustento pedagógico. Por ello, es pertinente retomar nuevamente los aportes de Isabelino Siede (2012) cuando plantea los cuatro componentes fundamentales que la Educación Ciudadana debería reunir:

- **El componente sociohistórico:** provee las herramientas para comprender la sociedad en la que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, a la sociología, a la antropología y a la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad.
- **El componente ético:** alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.
- **El componente jurídico:** remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance.
- **El componente político:** refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

Parafraseando al autor, se afirma entonces, que una educación ciudadana debe tener un carácter emancipatorio y crítico que invite a pensar, desde lo político, con el fin de lograr el cambio social. La escuela, por sí sola no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza (Siede, I. 2012).

Por otra parte, la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los derechos humanos son conquistas sociales, fruto de la acción colectiva y en consecuencia, refuerza la noción de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación, entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro, que es posible

invitar a los/las jóvenes a la reflexión, al debate, y a la apertura de nuevas preguntas y respuestas para la toma de posición frente a sus realidades.

El carácter multidisciplinar que reviste la formación docente, hace indiscutible entonces, que las Ciencias Sociales se constituyan en el soporte indispensable de este Espacio de formación, para que los/as estudiantes-futuros docentes- puedan realizar una lectura crítica de la realidad y ejercer una práctica político-educativa capaz de generar transformaciones en el campo educativo y social.

Para Siede

Una verdadera enseñanza, (...) es la que debiera promover la formación docente, constituyéndose en la arena de lucha de la criticidad si enseña a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar con voz propia en la red de discursos que propone el entorno, si invita a preguntar y preguntarse sobre la realidad social, si promueve el diálogo argumentativo y la deliberación fundada sobre problemas de la comunidad local y global. Educar en la criticidad es ayudar a entender en qué mundo vivimos y construir parámetros para evaluar la distancia entre lo que somos y lo que deseamos ser. En una sociedad de enormes desigualdades, de instituciones aún endebles, de fuertes contradicciones, la criticidad es una herramienta para tomar posición ante conflictos de intereses y situaciones injustas en las que, como ciudadanos, debemos intervenir (Siede, I. 2010:98).

Desde este posicionamiento crítico¹⁷, el principal objetivo es la formación del estudiantado como ciudadanos/as de un gobierno democrático. Donde los/as estudiantes construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

- El respeto por su dignidad y la de los demás;
- La educación en la participación;
- La identificación, comprensión y valoración de los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que se identifique;
- El otorgamiento de relevancia personal y social al contexto, (de este modo podrán conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro).

En síntesis, el abordaje de las Ciencias Sociales en general y de este EDI en particular, tendrá como propósito central brindar herramientas para que los/las estudiantes “construyan una visión crítica de la sociedad”. Por ello es importante que los mismos aprendan a seleccionar, interpretar y relacionar información que posibilite el análisis de los problemas sociales actuales, teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación en un marco

¹⁷ Ver Salerno, N., Silva, N., Tagliavini, G. y Tarantino, S. (2013)

democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente, como así también poder pensar posibles alternativas de solución.

En relación a esto, el Plan de estudios N° 396, del Profesorado de Educación Inicial de la provincia del Neuquén, expresa:

(...) Aproximarse a las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinaria e interpretativa durante la formación docente es introducir a las y los estudiantes a un espacio de interacciones y representaciones donde conviven visiones diferentes, a veces contradictorias, sobre las interpretaciones de la sociedad, los actores sociales y el sentido de las acciones sociales de los sujetos que lo componen. (Plan de Estudios N° 396, 2008:373)

Por ello, en este recorte -como delimitación del campo conceptual, con el que se va a trabajar- es sumamente importante, comenzar por comprender que significación ha obtenido y tiene en la actualidad, la conceptualización del término ciudadanía y Derechos Humanos en el devenir histórico de nuestro país para poder llegar a analizar el cambio en sus significaciones con el advenimiento de la democracia a partir del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989).

Fundamentos metodológicos

La metodología elegida para el desarrollo del presente EDI es el dispositivo “taller” ya que es una estrategia de trabajo que se organiza teniendo en cuenta una prevalencia del hacer, dentro de una modalidad participativa, y que, a partir de este hacer, se realizará la construcción de conceptos, ideas y conclusiones. Por ello se privilegiará la discusión sobre los temas-problemas de los núcleos de contenidos. La lógica del taller surge como una propuesta democratizadora que pone el acento en la producción colectiva y en la problematización de la realidad, la búsqueda, el análisis y la generación de nuevas experiencias. Esta forma de trabajo, implica una lógica espiralada en la construcción del/os objeto/s de conocimiento.

Alterman y Herrera (s/r), conciben al taller como un ámbito de producción de conocimientos sobre una realidad particular que se estudia; en este caso **“La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos”** Este dispositivo de formación es valorado desde su dimensión epistemológica pero también pedagógica-didáctica y psico-sociológica¹⁸.

¹⁸ En lo que hace a la dimensión epistemológica, el taller supone una ruptura con las formas tradicionales de obtener y producir conocimientos, resignificando las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento en un proceso de búsqueda y construcción que aproxima a la práctica investigativa; posicionando a los sujetos, futuros maestros, en el lugar de construir nuevos interrogantes sobre el/los objeto/s de conocimiento. Para ello, en el taller se explicitarán diversos enfoques para favorecer miradas abiertas, disruptivas con el sentido común de los distintos fenómenos a analizar.

En síntesis, la idea de taller que se describe, articula dos perspectivas, la del taller como espacio de construcción/reconstrucción de saberes y el taller como metodología de trabajo que facilita ese proceso. El taller se identifica con una determinada organización y un estilo de trabajo, en él se encuentra presente la idea de equipo, de grupo estructurado y solidario donde cada quien aporta sus conocimientos, experiencias y habilidades para lograr un producto colectivo en el análisis de las prácticas docentes en sus distintas versiones de la vida cotidiana.

A partir de la confrontación de ideas, conceptos y categorías con los/as compañeros/as y la docente, se pretende favorecer el trabajo autónomo-sabiendo que el trabajo autónomo es un proceso largo en el que aportarán todas las demás asignaturas de la formación- de los/as estudiantes y generar una actitud de búsqueda y de valorización tanto de las propias ideas como de las de los otros, intentando superar la instancia de lecturas superficiales e interpretaciones lineales a favor de lecturas y análisis críticos realizados desde diversas perspectivas de abordaje.

Es importante resaltar la tarea de analizar e interpretar las fuentes, por cuanto permite penetrar en los documentos y discursos en forma directa y así poder relacionarlos con la información de la bibliografía.

Se ofrecerán diversas fuentes para su consulta y su posterior trabajo y análisis. Entre ellas, fuentes escritas (periódicos, prensa gremial e investigaciones regionales sobre la temática), fuentes orales (entrevistas) y audiovisuales (documentales, películas). El uso de las mismas promueve en los/as estudiantes ponerlas en tensión entre ellas y con las cuestiones teóricas a abordar.

Para el trabajo de las fuentes se debe considerar lo siguiente: en el caso de la prensa escrita, se parte de la idea de que ésta de alguna manera, oficia de mediadora entre la sociedad y el Estado, al tiempo que construye representaciones del poder y otorga sentido a las representaciones de la

Desde su dimensión pedagógico-didáctica, el taller cobra sentido como opción metodológica por la particular relación teoría y práctica, por el carácter activo que le confiere a sus participantes (estudiantes y coordinadores) y por la provisionalidad e historicidad que cada taller tiene en tanto construcción colectiva situada en una realidad particular.

Desde lo psico-sociológico se reivindica el trabajo en taller porque promueve la constitución de grupos de aprendizaje que tienen la fuerza del vínculo con los otros donde se promueve por un lado, la pertenencia de los sujetos (tan cara para la formación y el posterior ejercicio de la docencia) y la descentración subjetiva. En estas interacciones, el estudiante participa no sólo como sujeto cognoscente, sino involucrando, además, sus aspectos afectivos y sociales, no recibiendo pasivamente un contenido cerrado sino construyendo él mismo con los otros, nuevas significaciones que le permitan avanzar en el camino del conocimiento. Alterman, Nora y Herrera, Graciela (s/r).

sociedad que ella posee de sí misma. El fundamento de esta elección se basa en que la prensa escrita es uno de los pilares fundamentales del funcionamiento de las sociedades modernas constituyéndose en un instrumento clave para establecer una agenda pública de los temas en cuestión, por lo tanto se consolida como un instrumento formador de representaciones y de discursos político-sociales.

Sabemos que la prensa, como medio de comunicación, es un actor privado que irrumpe en el espacio público con sus intereses particulares, es la encargada de vehicular, promocionar y difundir aquellos valores y acciones que el Estado utiliza para legitimar, o no, su funcionamiento. En este sentido, si bien la prensa, al convivir en la sociedad con otros múltiples discursos puede tanto reforzar, como oponerse a los discursos oficiales, no se la considera como capaz de manipular en forma total la opinión de sus lectores. En cambio, sí se considera, que los efectos de los medios de comunicación -en este caso la prensa escrita- genera el establecimiento de una agenda pública de los temas sobre los cuales es necesario formarse una opinión.

Al respecto, Héctor Borrat (1989) sostiene que la prensa, como actor político, es capaz de afectar el proceso de toma de decisiones en el sistema político, ejerciendo influencia sobre el gobierno, los partidos políticos, los grupos de interés, los movimientos sociales y los componentes de su audiencia. Lo relevante de su propuesta, es que la prensa pasa de ser un mero instalador de temas y orientador de la opinión pública a un verdadero actor político, que incluso participa de los acuerdos y conflictos de los problemas que aborda¹⁹.

86

Se presentarán entonces, algunos artículos de la prensa regional (*Diario Río Negro*) y de la prensa gremial rionegrina, (*Revistas Quimán*, UnTER, 1987-1989) dado que en estas fuentes emerge el tratamiento de los Derechos Humanos en particular.

El análisis del discurso, que se realizará a partir del trabajo con estas fuentes representa un interés significativo para esta propuesta. Las representaciones que a partir de la prensa surgen en el análisis de los temas a abordar, cobran relevancia, en tanto permiten dilucidar la trama de los intercambios discursivos a lo largo del devenir socio-histórico. La prensa, como productora de representaciones²⁰, hace que la teoría sobre la representación

¹⁹ Ver Miralles, G. y Cipressi, R. (2013) "La educación en Río Negro (1957-década del noventa). Una aproximación desde la prensa escrita". Proyecto de Investigación, FCE, UNComahue.

²⁰ Denise Jodelet define a las representaciones como formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido que explican identidades personales y sociales, como "*sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros. Orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales [...] Circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación cristalizadas, en las conductas y en las disposiciones materiales y espaciales*". Se trata de pensamientos, valores, creencias que nos

colabore para hacer foco en la urdimbre de estos intercambios discursivos en los distintos periodos abordados. De este modo, se plantea indagar acerca del saber práctico que generan las representaciones orientadas hacia el análisis del cómo se aborda el tema de los DDHH y la ciudadanía en dichas fuentes.

En lo que respecta a la selección bibliográfica y de fuentes, es oportuno mencionar que en los distintos núcleos temáticos, la selección de los materiales se realiza en función de poder abordar los temas desde diferentes líneas teóricas y metodológicas y a la vez poner en tensión las distintas voces sobre la misma problemática.

El análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad a informantes claves -docentes que participaron de la edición de las Revistas Quimán, Miembros del Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas- tienen como propósito la reconstrucción de los modos en los que se plasma el ideario de la ciudadanía y los Derechos Humanos a través de sus historias de vida y su actividad en los distintos espacios públicos. Para ello se confeccionarán guías abiertas de entrevistas, en las cuales, si bien se puntualizan los temas a tratar, queda abierto el relato, con el fin de que surjan problemáticas que posibiliten mayor información y re-elaboración de los contenidos.

La historia oral como técnica primaria, adquiere relevancia y significación en temas de esta índole, posibilitando, a través de éstas entrevistas tener acceso a la información sobre la construcción de una “nueva ciudadanía” a partir del advenimiento de la democracia, dado que, en el caso del análisis de las Revistas del Gremio Docente, su publicación coincide con ella. En esta propuesta la historia oral, más que una técnica de recolección de datos es un método que establece una relación entre el investigador y el sujeto a entrevistar para poder captar las percepciones, los imaginarios individuales y colectivos, de una situación determinada. El entrevistado, con sus gestos, palabras, silencios, va configurando un cúmulo de significaciones en forma explícita o implícita que el investigador decodificará con el conocimiento previo del entorno social donde actúa.

El recuerdo y las voces de éstos ayudan a iluminar el proceso de construcción y re-construcción histórica de aquella información que aunque existe, por momentos parece escasa frente a las preguntas que se le hacen. Es por ello que las fuentes orales cobran importancia, en tanto, el recuerdo general de la vida de un informante, el sustento de sus prácticas subjetivas más allá de los condicionantes objetivos, estructurado por lo que él mismo

sirven para interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana. Pueden presentarse de formas variadas, como imágenes que condensan un conjunto de significados o como sistemas de referencia que nos permiten interpretar situaciones. De este modo, este conocimiento se construye a partir de las experiencias personales, de las informaciones, conocimientos científicos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la educación, la tradición y la comunicación social.

considera relevante, constituye un tipo de documentación imprescindible para analizar la constitución de la ciudadanía en la reapertura democrática.

Finalmente se propone el uso de fuentes audiovisuales como una herramienta más para el análisis y la comprensión de los nudos problemáticos planteados. La utilización de este recurso aparece como interesante a la hora de analizar cada uno de los períodos históricos por los que transita este taller. En lo que respecta a las fuentes audiovisuales en particular, las mismas han dejado de ser vistas como una mera ilustración de las fuentes escritas o como una fuente secundaria, para ser reconocidas como importantes, en tanto que las imágenes²¹ tienen cualidades distintas a la palabra, que si bien son complementarias, no son iguales los tratamientos que cada material requiere.

Todo audiovisual es un producto social, esto significa que está situado en una sociedad y en un tiempo determinado, o sea, que más allá de su voluntad, expresa²² ideas, valores, discursos, prácticas, deseos de esa sociedad que lo ha producido y consumido. Dicho de otro modo, toda película, está cargada de historicidad, ya que el cine, “como proceso de comunicación, crea y recrea los contextos en los que existe, se apropia de los discursos que circulan por la sociedad, los reelabora y produce algo nuevo” (Bernal 2003, citado en Miralles y Salerno, 2014)

Propósitos.

- Contribuir a la construcción de una visión crítica de la sociedad, que permita el análisis de los problemas sociales actuales teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación en un marco democrático y de respeto.
- Analizar críticamente los fundamentos de una educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos que nos posibiliten elaborar y profundizar en estrategias pedagógicas específicas.
- Recorrer los hitos históricos más significativos en la construcción de la ciudadanía y los derechos humanos, con el propósito de promover la deliberación sobre sus fundamentos filosóficos.

²¹ La imagen contribuye a la conformación de un pensamiento visual que favorece percepciones, comprensiones que conjugan modos diferentes de trabajar con el conocimiento; estos universos simbólicos muy ligados a la visualidad. (Delval, J. 2000: 64 en Miralles, G. y Salerno, N. 2014).

²² De este modo “un pensamiento visual activo y creativo partícipe del uso de artefactos tecnológicos culturales, son de origen social en la medida que se han ido adaptando de manera expresa a las formas de acción individual y colectiva, revistiendo la peculiaridad que éstos primero median el contacto con el mundo social, luego con la práctica se interioriza su uso, posibilitando entonces, pensar el mundo a través de ellos” (San Martín, A. 1995: 156 en Miralles, G. y Salerno, N. 2014).

- Analizar e interpretar distintas fuentes, por cuanto éstas nos permitirán develar los discursos y las prácticas en ellas insertos.
- Identificar situaciones de enseñanza en las que se ponen en juego los Derechos Humanos para que los reconozcamos como marco de nuestras prácticas docentes.

Núcleos temáticos:

1.- Ciudadanía: Debates y perspectivas sobre la ciudadanía. Desafíos pedagógicos de la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La educación ciudadana: cambios, continuidades y desafíos de la enseñanza de la ciudadanía en el mundo actual.

2.- Derechos Humanos: Los Derechos Humanos y la formación democrática. ¿Qué son los derechos humanos? Hitos significativos en la construcción histórica de los Derechos Humanos. Teoría de las generaciones de derechos y objeciones críticas. Situación de los derechos humanos en Argentina.

3.-Educación y Memoria: la memoria como cuestión política. Memoria y Derechos Humanos: solapamientos, tensiones y modalidades de inserción curricular.

La presentación sucesiva de los núcleos temáticos, no supone una linealidad epistemológica. En él se combinarán instancias teóricas expositivas/explicativas, teóricas-prácticas y de trabajos de producción individual y grupal, de tal manera que los encuentros²³ se constituyan en un espacio de discusión, análisis y reflexión.

²³ Este EDI consta de un encuentro semanal de tres horas cátedra que será dictado en el primer cuatrimestre

Condiciones de cursado y criterios de Evaluación

El aula es un espacio estratégico para analizar, interpretar y reconstruir conocimientos, por ello se prevé la implementación de metodologías variadas y participativas por lo que la organización y realización de las actividades se resolverá conjuntamente con los/as estudiantes. Así, durante el desarrollo del taller, ciertas actividades se llevarán a cabo en forma individual, para promover el análisis en cada uno de los/as estudiantes. Otras, se trabajan en forma grupal, a fin de favorecer el aprendizaje cooperativo.

La evaluación que se llevará adelante en coherencia con la modalidad de taller, será aquella que permita analizar diferentes lecturas y la realización de trabajos prácticos que se organizarán como instancias de aprendizaje que promuevan la lectura (bibliográfica y de fuentes), el análisis, la discusión, la integración de contenidos y la producción escrita y oral.

En consecuencia, la evaluación²⁴ de los trabajos se realizará a partir de producciones (escritas y orales) que los/as estudiantes desarrollarán a lo largo del cursado en forma individual y/o grupal.

Los requisitos de acreditación serán:

- La asistencia al 75% de las clases efectivamente dictadas.
- La aprobación de trabajos grupales e individuales (con la posibilidad de rehacer aquellos en los que falte un mayor nivel de apropiación de los conceptos trabajados).
- La entrega en tiempo y forma de los trabajos solicitados.
- La realización de un trabajo final y su defensa.

En cuanto al trabajo final, el mismo consiste en la entrega escrita de una propuesta de enseñanza basada en algunos de los temas trabajados durante el cursado del EDI²⁵. La misma podrán comenzarla a trabajar durante el desarrollo del taller, teniendo además la posibilidad de concurrir a horarios de consulta. La fecha final para la entrega de este trabajo será a los quince días de finalizado el EDI.

²⁴ La evaluación será trabajada en dos sentidos, una instancia vinculada a la enseñanza (a modo de retroalimentación, en tanto transparente en quiénes aprenden, los procesos de comprensión sobre lo desarrollado en cada encuentro) y la segunda instancia vinculada a la acreditación (certificación de saberes) (Miralles, G. y Salerno, N. 2014)

²⁵ En cuanto a las especificidades del trabajo final, serán provistas durante el cursado. De este modo los/as estudiantes podrán empezar a confeccionarlo y/o reformularlo en el transcurso del mismo.

Al redactar, los estudiantes están reconstruyendo el conocimiento estudiado y también están enfrentando el desafío de apropiarse de las prácticas discursivas y analíticas sobre el tema, de modo que a la función acreditativa de la evaluación se le suma un objetivo instruccional: “enseñar los modos de producción escrita, razón por la cual, la tarea de evaluación también constituye una instancia de aprendizaje” (Carlino, P. 2004).

Referencias bibliográficas para los estudiantes.

Núcleo Temático 1: CIUDADANIA

Bibliografía

- Cheresky, Isidoro (1999) “¿Una nueva ciudadanía?” En Quiroga, H.-Villavicencio, S., y Vermeren, P. (1999) (Comps) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y Democracia*. Rosario, Homo Sapiens.
- Miralles, Glenda et. al. (2012) *Los 100 años de “Río Negro”*. Gral. Roca, Sapienza Industria Gráfica.
- Oraison, Mercedes (2005). “Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino” en *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona, OEI-Octaedro.
- Siede, Isabelino (2007). “El sentido político de la tarea docente”. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede Isabelino (2007). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman, G. y Siede, I. (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2011) “Educar al soberano del siglo XXI” En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- Siede, Isabelino (2012) “Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI” Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional de Colombia: “La formación en ciudadanía, dentro de un marco de corresponsabilidad”. Colombia.

Fuentes

- Galván, Cristina (1987) “¿Que somos? ¿Qué queremos ser?” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0. 17

- Galván, Cristina (1987) “La escuela no es para hacer política” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 1. 20-21
- S/A “Críticas de la CTERA al plan del profesorado para el ciclo primario”. En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 19/12/1983:26
- S/A “Docentes cesanteados podrán solicitar su reincorporación”. En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:18
- S/A “La escuela y la enseñanza practica de los derechos humanos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5
- S/A “Se formó una “comisión especial” de estatales prescindidos neuquinos”. *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:8

Audiovisuales

- Video canal encuentro: Archivos de la democracia. Democracia y DDHH http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=120685²⁶
- Video canal encuentro: Escenas de la historia de un país 1983: el regreso a la democracia. http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=117854²⁷

Núcleo Temático 2: DERECHOS HUMANOS

Bibliografía

- Capitanio, Rubén. (2011) *Hombre fiel. El andar de Don Jaime de Nevares*. Editado por la Fundación Fabrica de Artistas, Selección. S/R
- Siede, Isabelino (2010). “Educar al ciudadano del siglo XXI”. En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- Vezzetti, Hugo. (2009) “La memoria justa: política e historia”. En *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fuentes

- S/A “Dicen los mapuche: Nos quitaron la tierra porque no supimos leer” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0.10-11

²⁶ Ver Anexo 2.

²⁷ Ver Anexo 2.

- S/A “La lucha de los indígenas por sus derechos” ” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 7. 33
- S/A Derechos Humanos. “La Educación por los Derechos Humanos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 6.
- S/A “Declaración de principios del Consejo Mundial de pueblos indios” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 8. 7
- S/A “La tierra para quienes la trabajan”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 4. 12-13
- Diario Río Negro (selección de artículos 1983-1990)
- Labruno, N. (1987) “Los juicios. ¿Una oportunidad perdida?” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 4. 14 -15 -16
- Pagani, M. (1987) “La otra cara de la conquista al desierto” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 2. 20-21
- S/A “La escuela y la enseñanza práctica de los derechos humanos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5

Audiovisuales

- Canal encuentro. Filosofía aquí y ahora: propaganda política y derechos humanos.
http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=1042
27²⁸
- “Una historia de todos”. La lucha por los DDHH en Argentina Universidad Nacional General Sarmiento, 2006²⁹

Núcleo Temático 3: EDUCACIÓN Y MEMORIA

Bibliografía

- Burke, Peter (2000) “La historia como memoria colectiva”. En Formas de historia cultural. Madrid, Alianza.
- Carretero, Mario (comp.) (2006) “Introducción”. En Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós.

²⁸ Ver Anexo 2.

²⁹ Ver Anexo 2.

- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman Silvia. (1997) “La memoria y el olvido”. En *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires, Eudeba.
- Jodelet, Denise (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (1984) *Pensamiento y vida social*. España, Paidós.
- Tarantino, Susana (2015) Ficha de cátedra: “La memoria. Algunas reflexiones” IFD N°12 Neuquén.
- Thompson, Paul (2004) “Historia oral y contemporaneidad”. En *Anuario Historia, memoria y pasado reciente*. N° 20. 2003/2004 Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Fuentes

- A.A.V.V. (1987) “Virginia Militante de la vida, la verdad y la justicia” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 13
- Asociación madres de plaza de mayo “Carta abierta de la asociación de Madres de Plaza de Mayo al Dr. Alfonsín”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. ” Año 2, N° 4. 14-15
- López Meyer, E. (1987) “Las Fuerzas Armadas son un corcel de guerra difícil de montar”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 11-12
- S/A “Alfonsín recibe a representantes de entidades de derechos humanos” En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 21/12/1983:17
- S/A “Contra la impunidad de los genocidas” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 10. 20
- S/A “El pueblo unido y organizado contra el golpe”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N°0. 4- 5
- S/A “Favorable repercusión tuvieron los anuncios de Alfonsín”. En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 15/12/1983:16-17
- S/A “La ley de obediencia de vida”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 10-11

- S/A “Los efectos psicológicos de la represión política” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 1. 5-6-7
- S/A “Negó que hayan actuado cuerpos ajenos al ejército. Riveros dijo haber recibido órdenes de acción represiva”. En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 30/12/1983:14-15
- S/A “Que no haya nada que se parezca al olvido” En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 20 /12/1983:20
- S/A Álvarez Guerrero. “La provincia de los valores humanos” En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 12/12/1983:15
- S/A Felipe Sapag. “Luchar para mantener el estado de derecho” En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 12/12/1983:14

Audiovisuales

- Traverso, Fernando (2010) “Bicicletas Vacías”. Área Audiovisual y Archivo de Historia Oral del Archivo Provincial de la Memoria. Córdoba – Rosario. <http://apm.gov.ar/?q=apm/bicicletas-vac%C3%ADas>³⁰
- Canal encuentro. Historias debidas - Especial Chicha Mariani http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=104107³¹

Bibliografía utilizada por la profesora

- Alterman, Nora y Herrera, Graciela (s/r) “Taller: teoría práctica en un proyecto de formación docente” Primer encuentro de formadores de docentes. Escuela Normal Superior “Dr. Garzón Águila” (Mimeo)
- Borrat, Héctor. (1989) *El periódico actor político*. España, Gustavo Gilli Mass Media.
- Carlino, Paula (2004) (Coord.) *Leer y escribir en la Universidad*. Colección Textos en Contexto N° 6, Buenos Aires.
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman Silvia. (1997) “La memoria y el olvido”. En *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires, Eudeba. Bs. As.

³⁰ Ver Anexo 2.

³¹ Ver Anexo 2.

- Jodelet, Denise (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (1984) *Pensamiento y vida social*. España, Paidós.
- Jodelet, Denise (1991) “Representaciones sociales: Un área en expansión”. En Páez, D. Sida (1991) *Imagen y prevención*. España, Fundamentos.
- Johnson, David W. y Johnson Roger (1999) “El aprendizaje cooperativo en el aula” Edythe J. Holubec. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Miralles, Glenda y Cipressi, Rosana (2013) “La educación en Río Negro (1957-década del noventa). Una aproximación desde la prensa escrita”. Proyecto de Investigación, FCE, UNComahue.
- Miralles, Glenda y Salerno, Nancy (2014) *Programa de la cátedra: Historia de la Educación Moderna y Contemporánea*. FACE, UNComahue, Cipolletti
- Salerno, Nancy, Silva, Nora, Tagliavini, Gabriela y Tarantino, Susana (2013) Trabajo final del Curso de capacitación: La educación del siglo XXI: retos y oportunidades, denominado: “La crisis frutícola a partir de fines de la década de los 70’ hasta la actualidad en el Alto Valle, particularmente la pérdida de tierras productivas pertenecientes a pequeños y medianos productores”
- Siede, Isabelino (2014) Programa de la Especialización en didáctica de las ciencias sociales: Ciudadanía y Derechos Humanos. FACE – Cipolletti
- Siede, Isabelino (2012) “Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI” Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional de Colombia: “La formación en ciudadanía, dentro de un marco de corresponsabilidad”. Colombia.
- Siede, Isabelino (2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2007). “El sentido político de la tarea docente”. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Fuentes

- Consejo Provincial de Educación, Provincia de Neuquén. Resolución N° 1528 Expediente N° 4025-01596/08 Profesorado de Educación Inicial Plan de estudios N° 396

Anexo 2

Sinopsis de los audiovisuales
presentados

Anexo 2

Sinopsis de los audiovisuales

Video: Canal encuentro: Archivos de la democracia. Democracia y DDHH.

Sinopsis: Entre 1983 y 2013, la consolidación democrática atravesó tensiones y conflictos. La impunidad para los responsables del terrorismo de Estado en materia de justicia y el neoliberalismo como plan económico fueron las grandes herencias de la dictadura. Pero el pueblo no solo se convirtió en el garante del sistema de derecho, sino que fue zanjando altibajos a la vez que cargó de sentido cada momento de la vida pública en democracia.

Video canal encuentro: Escenas de la historia de un país-1983: el regreso a la democracia.

Sinopsis: El domingo 30 de octubre de 1983 no fue un domingo más. Millones de argentinos habían esperado más de siete años para expresarse nuevamente en las urnas. Al terminar la jornada democrática, el candidato por la Unión Cívica Radical, Raúl Ricardo Alfonsín, asumía la enorme responsabilidad de conducir un país en el que la última dictadura militar había aniquilado cualquier vestigio de libertad. 1983 fue un momento de gran vértigo político; pero quedó grabado para siempre en la historia como el año en que los argentinos recuperamos nuestra democracia.

98

Video: Canal encuentro. Filosofía aquí y ahora: propaganda política y derechos humanos.

Sinopsis: José Pablo Feinmann despliega las propuestas de los grandes pensadores de todos los tiempos y presenta sus escritos esenciales para pensar la historia del mundo y de la actualidad desde un marco filosófico. Él ayuda a afianzar los conceptos e ideas más importantes, propone un abordaje didáctico y abierto, desde la particular mirada de este escritor, filósofo y guionista. En esta oportunidad, Feinmann se detiene sobre la construcción de pensamiento en relación a los derechos humanos y la identidad.

Video: "Una historia de todos". La lucha por los DDHH en Argentina.

Sinopsis: El film aborda de manera didáctica conceptos centrales de la historia del movimiento de DDHH a través del relato de: Adolfo Pérez Esquivel, Estela Carlotto, Nora Cortiñas, Juliana García y Carlos Pisoni.

Video: "Bicicletas Vacías".

Sinopsis: Fernando Traverso es un artista plástico rosarino, quien estudió Artes Visuales, carrera que abandonó a los 21 años para dedicarse a la militancia social en los barrios.

A finales de los 70, Fernando se encontraba caminando por las calles de su ciudad, cuando se cruzó con un amigo, un compañero militante social como él, que venía andando en bicicleta. Su amigo, que sabía que estaba siendo seguido, fingió no conocerlo, no lo saludó y continuó pedaleando. Un rato más tarde Fernando decidió volver sobre sus pasos y rehacer el camino que venía haciendo su amigo. A las pocas cuerdas encontró la bicicleta atada a un árbol. Pasaron los días, en los cuáles Fernando volvía al mismo árbol, y la bicicleta continuaba ahí, encadenada. Así, un día comprendió que a su compañero se lo habían llevado y decidió romper la cadena y llevarse la bici. El dueño de esa bicicleta es uno de los 29 amigos de Traverso desaparecidos por la dictadura. Casi 25 años después, Traverso decidió homenajear a sus compañeros y a los 350 desaparecidos y secuestrados rosarinos, víctimas de la represión ilegal y el terrorismo de Estado. Retomó entonces la figura de la bicicleta que espera a su dueño y se propuso realizar 350 estenciles en las paredes de la ciudad. Eligió el 24 de marzo de 2001 para iniciar esta labor. Así, la silueta de la bicicleta abandonada se transformó en una metáfora de la ausencia.

Las bicicletas de Traverso recorren casi todo el espacio urbano de la ciudad de Rosario, están puestas sobre el frente de escuelas, en las inmediaciones de fábricas abandonadas, en las paredes de lo que en algún momento fueron centros clandestinos de detención. Su presencia presentifica historias de ausencia que no son sólo políticas.

Video: Canal encuentro. *Historias debidas - Especial Chicha Mariani*

Sinopsis: Ana Cacopardo dialoga con una de las fundadoras y la primera presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo. Su lucha y una historia que se remonta al 24 de noviembre de 1976 cuando, como era rutina, esperaba a su nieta de apenas 3 meses de edad para cuidarla. Si bien Clara Anahí jamás llegó, su abuela supo que fue la única sobreviviente de un operativo militar en la ciudad de La Plata, donde asesinaron a su hija, Diana Teruggi. Saber que su nieta estaba con vida la mantuvo en pie, y la esperanza de encontrarla le hizo iniciar un largo camino.



CUARTA PARTE
Secuencias didácticas

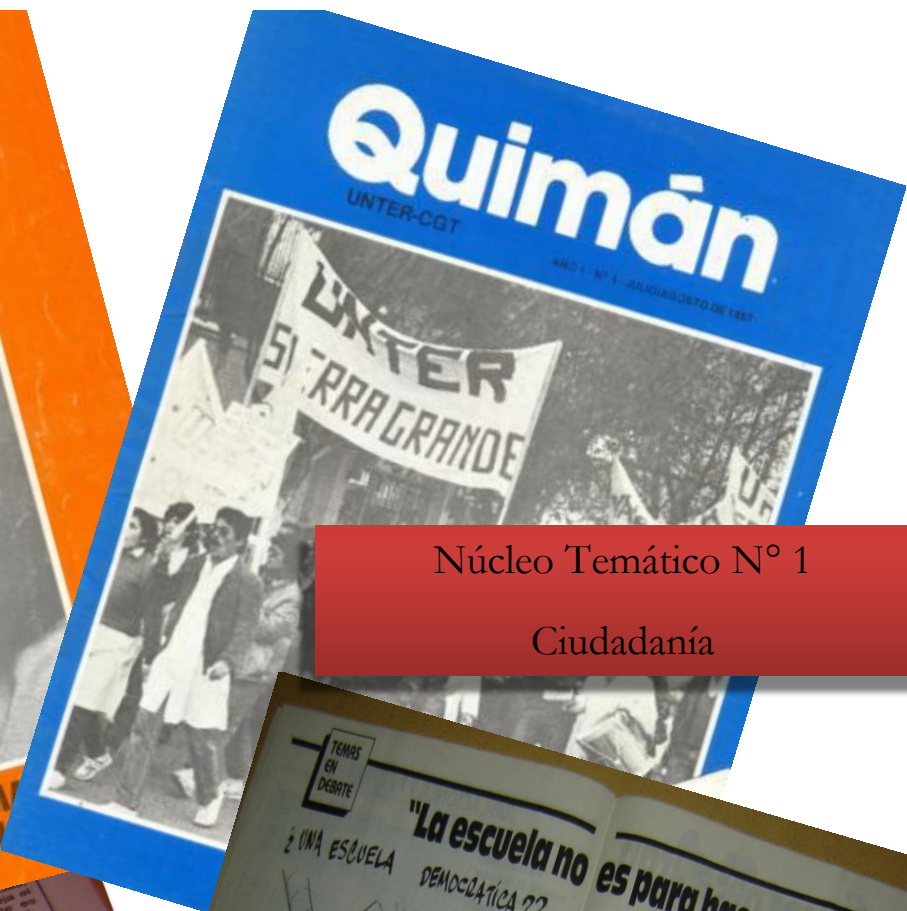


CUARTA PARTE

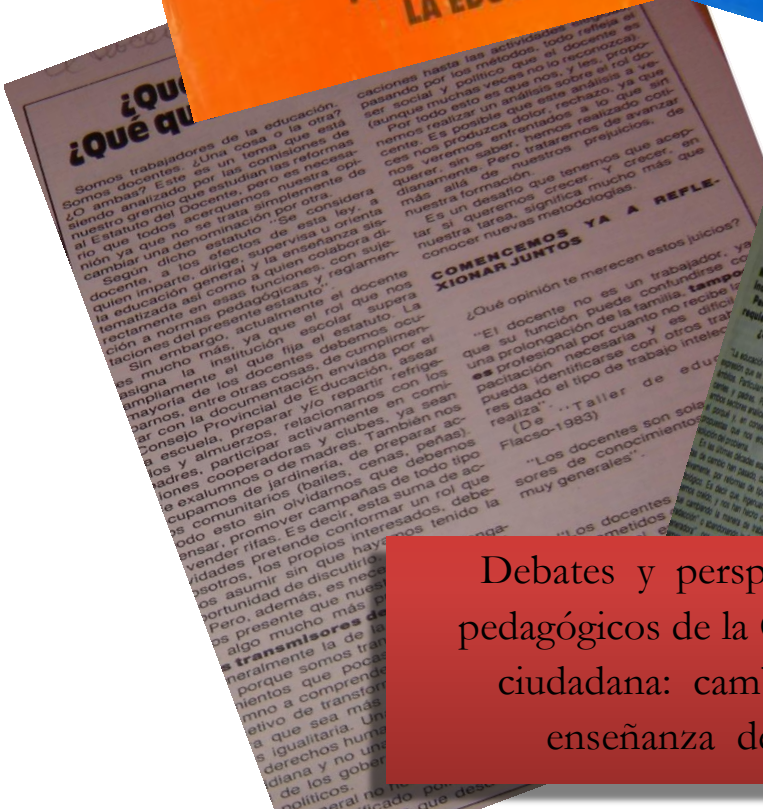
Secuencias didácticas

IFED12

Espacio de Definición Institucional (EDI): "La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos".



Núcleo Temático N° 1
Ciudadanía



Debates y perspectivas sobre la ciudadanía. Desafíos pedagógicos de la Ciudadanía y los DDHH. La educación ciudadana: cambios, continuidades y desafíos de la enseñanza de la ciudadanía en el mundo actual.

FUNDAMENTACIÓN³²

Es una necesidad plantear la formación ciudadana, una meta que cobra sentido ante las necesidades de nuestro estudiantado, que ha de enfrentarse -ahora y en el futuro- a los graves problemas sociales de nuestro mundo y a los desafíos que plantea la construcción de una democracia más participativa.

Ser ciudadano/a y ejercer como tal con responsabilidad y compromiso, requiere conocimientos sobre el pasado y el presente de la sociedad así como también desarrollar capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales. Requiere también la participación, la aplicación de los conocimientos sociales a la realidad sociopolítica o cultural.

Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias.

No cabe duda de que a participar se aprende participando, en relación con cuestiones sociales pertinentes y relevantes, ya sea en las instituciones escolares o en otros contextos, ya sea en un proceso personal de acción directa o a través de la representatividad democrática. El caso es formar a los/as estudiantes para participar, poniendo a su disposición los conocimientos necesarios para tomar decisiones y asumir responsabilidades, proporcionándoles oportunidades de tener experiencias significativas de ejercicio de participación.

Desde esta perspectiva, una de los aportes que puede hacer el sistema educativo, desde sus diferentes ámbitos, es la formación de una ciudadanía auténticamente participativa, que sea capaz de comprender los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo y que estén preparados para dar respuestas creativas, críticas y comprometidas a esos problemas, desde la implicación y la corresponsabilidad en la resolución de los asuntos colectivos.

Se pretende entonces, educar para la intervención social, para el cambio social, para mejorar la convivencia democrática, promoviendo la igualdad y la justicia social, siendo capaces de denunciar las desigualdades y luchar por la defensa de los derechos humanos.

PROPÓSITOS

- ➔ Contribuir a la construcción de una visión crítica de la sociedad, que permita el análisis de los problemas sociales actuales teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación en un marco democrático y de respeto.

³² Se deja aclarado que tanto la presentación como la redacción de la secuencia didáctica presentada, tiene como destinatarios los/as estudiantes del EDI “La constitución de la ciudadanía. La reapertura democrática, una era de lucha por la reivindicación de los derechos humanos”.

- Analizar críticamente los fundamentos de una educación ciudadana que nos posibilite elaborar y profundizar en estrategias pedagógicas específicas.
- Recorrer los hitos históricos más significativos en la construcción de la ciudadanía, con el propósito de promover la deliberación sobre sus fundamentos filosóficos.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Enseñar en y para la ciudadanía significa entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. Las instituciones educativas pueden proponer experiencias diferentes, mostrando facetas ocultas y habilitando nuevas interpretaciones de la realidad.

El abordaje de esta unidad, tendrá como propósito central, brindarles a los/as los estudiantes las herramientas con las que puedan construir una visión crítica de la sociedad. Por ello, es de suma importancia, que los mismos aprendan a seleccionar, interpretar y relacionar información que les posibilite analizar los problemas sociales actuales, teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación en un marco democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente, como así también poder pensar posibles alternativas de solución.

Durante el desarrollo de las clases y en la realización de las actividades propuestas se comenzará por comprender la significación que ha obtenido y tiene en la actualidad, la conceptualización del término ciudadanía en el devenir histórico de nuestro país para poder llegar a analizar con mayor profundidad el cambio en su significación a partir del advenimiento de la democracia en el año 1983.

El aula se constituye como un espacio estratégico para analizar, descifrar y reconstruir conocimientos, en ella, los procesos de enseñanza concretan acciones, que mediadas por configuraciones humanas y organizativas dinámicas y singulares van modelando la estructura del saber.

Se prevé, entonces, la implementación de estrategias variadas y participativas, por lo que la organización e implementación de estas actividades se resolverá conjuntamente entre la docente y los/as estudiantes. Asimismo se trabajará en pequeños grupos y grupo-clase a partir de producciones escritas y orales.

INDICE BIBLIOGRÁFICO

- Cheresky, Isidoro (1999) “¿Una nueva ciudadanía?” En Quiroga, H.-Villavicencio, S., y Vermeren, P. (1999) (Comps) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y Democracia*. Rosario, Homo Sapiens.

- Miralles, Glenda et. al. (2012) *Los 100 años de "Río Negro"*. Gral. Roca, Sapienza Industria Gráfica.
- Oraison, Mercedes (2005). "Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino" En *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona, OEI-Octaedro.
- Siede, Isabelino (2007). "El sentido político de la tarea docente". En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede Isabelino (2007). "Hacia una didáctica de la formación ética y política". En Schujman, G. y Siede, I. (Comp.) *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2011) "Educar al soberano del siglo XXI" En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- Siede, Isabelino (2012) "Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI" Ponencia presentada en el Foro Educativo Nacional de Colombia: "La formación en ciudadanía, dentro de un marco de corresponsabilidad". Colombia.

FUENTES UTILIZADAS

- Galván, Cristina (1987) "¿Que somos? ¿Qué queremos ser?" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0. 17
- Galván, Cristina (1987) "La escuela no es para hacer política" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 1. 20-21
- S/A "Críticas de la CTERA al plan del profesorado para el ciclo primario". En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 19/12/1983:26
- S/A "Docentes cesanteados podrán solicitar su reincorporación". En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:18
- S/A "La escuela y la enseñanza practica de los derechos humanos" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5
- S/A "Se formó una "comisión especial" de estatales prescindidos neuquinos". *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:8

AUDIOVISUALES

- Video canal encuentro: Archivos de la democracia. Democracia y DDHH
http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=120685
- Video canal encuentro: Escenas de la historia de un país –1983: el regreso a la democracia.
http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=117854

PRIMER CLASE

1er momento:

Presentación del EDI: Núcleos temáticos, propósitos, metodología, abordaje bibliográfico, intereses y expectativas por parte de la docente y de los/las estudiantes, el porqué de la elección de este EDI por parte de ellos.

A continuación, se iniciará un trabajo con recortes periodísticos pertenecientes a la revista Quimán.

105

Pero... ¿Cómo hacer que las fuentes “hablen” acerca del pasado?

Necesitamos, contextualizarlas recabando información que vaya más allá de la que nos brinda a primera vista el material.

Para esto podemos responder una serie de preguntas:

¿De qué año es la fuente? ¿A qué periodo histórico responden estas revistas/diario?

¿Qué pasaba en la coyuntura local, nacional e internacional?

¿Cómo se produjo esta fuente?

¿Quién es el autor o qué editorial la publicó?

¿Cómo se conservó? ¿Quién la conservó y con qué finalidad?

Para luego pensar:

¿Qué dicen con respecto a la profesión docente? (se trabajará en pequeños grupos, cada uno con un artículo)

- Galván, Cristina (1987) “¿Que somos? ¿Qué queremos ser?” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0. 17³³
- Galván, Cristina (1987) “La escuela no es para hacer política” *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 1. 20-21³⁴
- S/A “La escuela y la enseñanza practica de los derechos humanos” *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5³⁵
- S/A “Criticas de la CTERA al plan del profesorado para el ciclo primario”. En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 19/12/1983:26³⁶
- S/A “Docentes cesanteados podrán solicitar su reincorporación”. En *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:18³⁷
- S/A “Se formó una “comisión especial” de estatales prescindidos neuquinos”. *Diario Rio Negro*. Gral. Roca. 30/12/1983:8³⁸

2do momento

Luego de haber realizado esta primera aproximación, se proyectará un video en el que se conceptualiza el periodo al que estas revistas refieren (26 minutos) http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=120685

3er momento

106

Se analizará lo que el diseño curricular vigente señala con respecto al

Sujeto de la formación:

(...) El sentido de una praxis crítica es superar la **racionalidad técnica**, mediante la generación de prácticas autónomas y fundamentadas, desde el escrutinio crítico del maestro productor, trabajador intelectual. Esta superación se vincula con una **práctica pedagógica compleja**, que no limita la experiencia de enseñanza al aula, sino que por el contrario facilita la intervención en la **multiplicidad de dimensiones** que atraviesan la vida escolar. (Diseño de Nivel Inicial, Prov. de Neuquén. 2008: 23)

(...) Estamos proponiendo otra formación docente, que gire alrededor de (...) que reconozca el carácter de trabajador político pedagógico de los maestros. Esto exige un profesorado dispuesto a “*asumir el desafío de redefiniciones*”

³³ Una reflexión acerca de qué significa ser docente: transmisores de una ideología. Una sociedad en la que los DDHH sean una realidad cotidiana y no una mera declaración formal de los gobernantes y algunos partidos políticos.

³⁴ Propone el análisis de las distintas ideologías que dan sustento a los distintos modelos educativos. Breve síntesis sobre el rol del docente en los procesos sociales y la posibilidad de pensar-se

³⁵ La tarea de la escuela es contribuir a la formación de individuos sociales, por ello propone que los DDHH sean enfocados desde cualquier contenido

³⁶ Ver anexo 3

³⁷ Ídem

³⁸ Ídem

sustantivas sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social". (Diseño de Nivel Inicial, Prov. de Neuquén. 2008:24)

Con respecto a las **Prácticas esperadas**

(...) se define a la docencia como una práctica profesional de mediación cultural, institucionalizada, crítica y reflexiva, que se caracteriza por la capacidad para contextualizar las situaciones de enseñanza, de apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas así como por construir y participar de espacios de producción compartida y colaborativa. (Diseño curricular 2014:55) (Borrador mártir)

Cierre: Puesta en común, donde se puedan tensionar: las lecturas, el video y los aspectos seleccionados del diseño curricular vigente.

Para la próxima clase se les solicitará a los/as estudiantes que elaboren y traigan para la próxima clase guías abiertas para poder realizar las entrevistas que se formalizarán la clase siguiente. (Entrevistaremos a dos de los redactores de la Revista Quimán)

SEGUNDA CLASE

107

Se invitará a dos de los redactores (Prof. Héctor Roncallo, Prof. Juan C. Carreño) de la revista Quimán, para poder reconstruir los modos en los que se plasma el ideario de la ciudadanía en estas revistas en perspectiva histórica y el modo en cómo se entran sus historias de vida.

Para ello tomaremos la primera parte de la clase, antes del arribo de los redactores, para analizar grupalmente, las guías que han confeccionado para poder realizar las entrevistas, en las cuales, si bien se puntualizaran los temas a tratar, queda abierto el relato, con el fin de que puedan surgir problemáticas que posibiliten mayor información y re-elaboración de los contenidos.

Cierre: Para la próxima clase deberán leer el texto de Mercedes Oración: *"Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino"*:

TERCER CLASE

Se propondrá tensionar las entrevistas con los aspectos nodales de la lectura de lo que plantea Mercedes Oraison en *“Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino”*:

Aspectos nodales, que se desprenden de la lectura del texto señalado:

(...) “Los procesos de construcción de la ciudadanía postularon **por un lado** modelos funcionales a los intereses de grupos sociales y económicos y de alianzas políticas que detentaban el poder y **por otro**, modelos contrahegemónicos que pretendían imponer un nuevo orden.

(...) El ámbito natural en el que se dieron esos procesos fue la educación (formal o no formal) esta fue vista como una herramienta fundamental para la transmisión de valores representaciones y prácticas socioculturales a partir de las cuales se configuraron consolidaron o desnaturalizaron diferentes imágenes del ciudadano”

CUARTA CLASE

Se analizara aquí, otro modo de conceptualizar la ciudadanía (Cheresky): quien nos la explica desde sus dimensiones formales y políticas. Sintéticamente señala:

108

- **Extensión de los derechos políticos** por obra de la sucesión generacional (extranjeros privados de tales derechos. Años 30 y en la posguerra la mayoría de la población activa llega a gozar de los derechos derivados de la NACIONALIDAD. **Extensión de los derechos a las mujeres en el 47 y a los más jóvenes.**
- **La limitación prolongada de los derechos electorales un sector que gozaba formalmente de los derechos** (derrocamiento de Perón en el 55 :pudieron seguir votando pero privados de actuar con su identidad partidaria)
- **Inestabilidad** existente entre el 73-76 no se puede considerar ese período como pleno goce de derechos
- **83’ inició democracia pleno goce de derechos la ciudadanía** adquirirá centralidad pero fue necesario que se produjeran otros procesos:
 - transformación del texto de la ley
 - revaloriza a la política y la libertad política
- **Últimas dos décadas** se produce un doble proceso de re-definición
 - Debilitamiento de las pertenencias sociales
 - Encuadramiento partidario

Por lo tanto: La ciudadanía contemporánea puede ser considerada como el resultado de un proceso de desprendimiento del condicionamiento social que reducía al individuo a sus intereses categoriales y sus identidades públicas adscritas.

Una vez finalizado el análisis del texto, retomaremos la lectura de la clase anterior, para observar las similitudes y/o diferencias.

QUINTA CLASE

En esta clase se les propondrá a los estudiantes un trabajo en grupos (a partir de la técnica del aprendizaje cooperativo)³⁹ a partir de los siguientes textos de Isabelino Siede:

³⁹ El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales. En estos grupos los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros completen la tarea de aprendizaje asignada.

Los grupos informales. El docente puede recurrir a esta formación durante una actividad de enseñanza directa para centrar su atención, para asegurarse de que procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

Los grupos de base cooperativos, son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Estos grupos permiten que los componentes entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas y a tener un buen desarrollo cognitivo y social.

Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales:

1-Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Por tanto, supone compromiso con el éxito de otras personas, además del propio.

2-Responsabilidad individual: Cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

3- La interacción: Esta preferentemente será cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

4-Habilidades interpersonales y grupales: El aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje individualista y el aprendizaje competitivo porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares como las prácticas interpersonales

- Aportes para educar ciudadanos del siglo XXI

Este texto intenta dar respuesta a tres preguntas: ¿Qué significa enseñar en y para la ciudadanía? ¿Qué contiene la educación en y para la ciudadanía? ¿Qué docente puede educar en y para la ciudadanía?

-Hacia una didáctica de la formación ética y política

En este texto se analiza que tipo de enseñanza es pertinente para la formación del sujeto ético político que la actual sociedad demanda.

-Educar al soberano del siglo XXI

Para que puedan identificar:

¿Qué es lo que este autor propone? Propone: (una revisión del concepto de ciudadanía)

¿A partir de que acontecimiento? El bicentenario argentino

Como una oportunidad para.... ¿Para qué? Para analizar las propuestas de educación política producidas en tiempos de la emancipación y en el primer centenario.

Para ello señala una distinción entre:

-La pedagogía ilustrada (que propiciaba una educación crítica, aunque tuvo pocos efectos prácticos, pues sus propósitos quedaron trancos por las guerras).

-La pedagogía del centenario (que enfatizó el compromiso cívico como lealtad a la patria mediante dispositivos institucionales de homogeneización y moldeamiento de las emociones para afirmar la identidad nacional).

necesarias para funcionar como grupo. Así, los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados para hacerlo.

5-Evaluación grupal: Los miembros del grupo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.

Johnson, David W. y Johnson Roger (1999) "El aprendizaje cooperativo en el aula" Edythe J. Holubec. Editorial Paidós. Buenos Aires.

-El presente, (donde es conveniente revisar la vigencia de ambos postulados, redefinir su legitimidad y alcances, al mismo tiempo que incluir el desarrollo de la creatividad como virtud política)

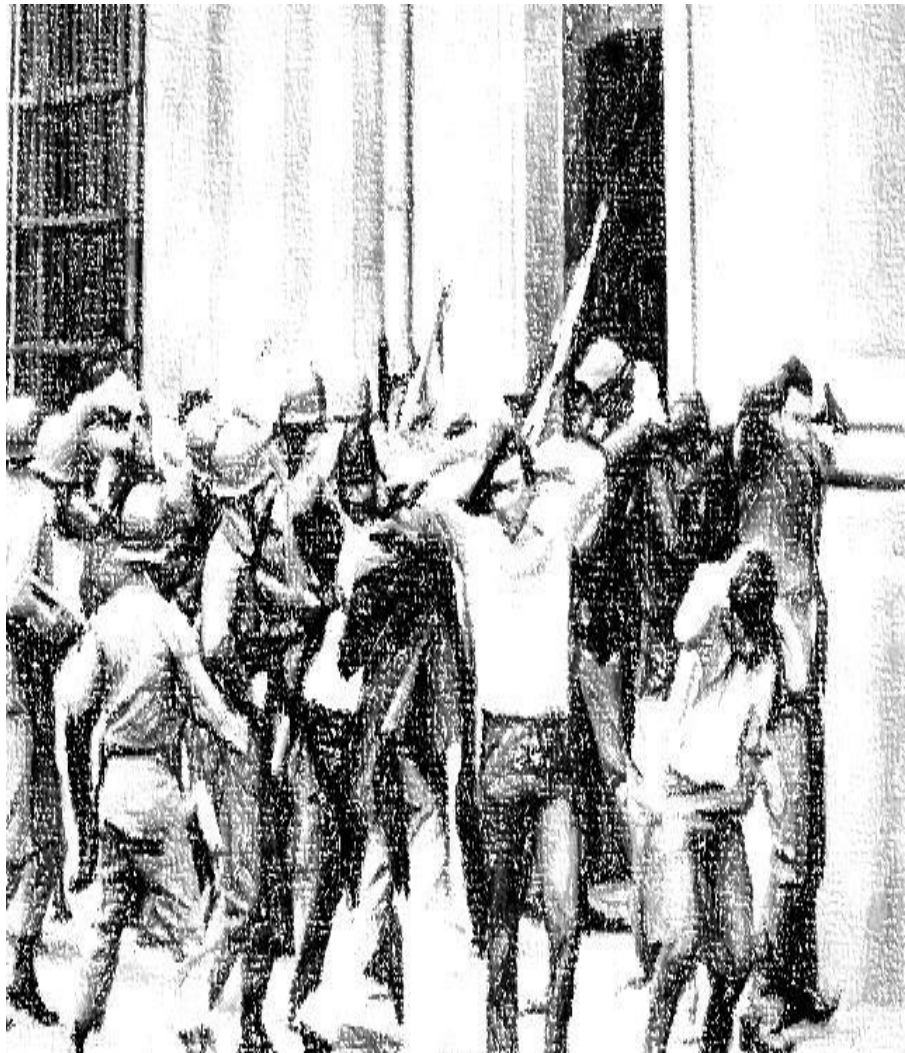
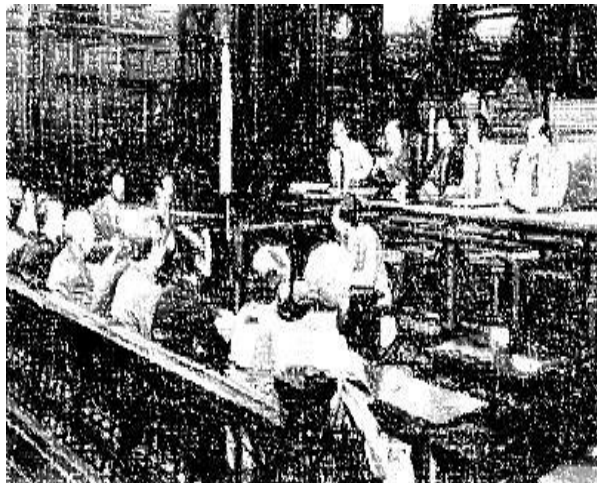
-El sentido político de la tarea docente

Este texto analiza las diferentes tramas subjetivas que conforman nuestros modos de ser docente. Plantea además el desafío de incorporar tres virtudes básicas de la ciudadanía (criticidad, creatividad y compromiso) virtudes indispensables para poder posicionarnos como sujetos políticos.

SEXTA CLASE

Puesta en común. Cada grupo presenta el análisis conceptual y de contenidos y las conclusiones finales a las que arribaron. Uso del pizarrón, para sintetizar el trabajo de los/as estudiantes.

Como cierre de esta unidad se les propondrá a los/as estudiantes que presenten un escrito en el que puedan tensionar y comparar como es abordado el concepto de ciudadanía desde Oración, Siede y Cheresky junto a las fuentes, las entrevistas y el audiovisual trabajado en las clases anteriores.



Núcleo Temático N° 2 Derechos Humanos

Los derechos humanos y la formación democrática. ¿Qué son los derechos humanos? Hitos significativos en la construcción histórica de los derechos humanos. Teoría de las generaciones de derechos y objeciones críticas. Situación de los derechos humanos en Argentina.

FUNDAMENTACIÓN

El conocimiento de los Derechos Humanos para el ejercicio de una ciudadanía plena tiene por objeto el fortalecimiento de un estudiantado -futuro docente- como sujetos de derecho, puesto que les confiere el poder y la capacidad de actuar, acciones éstas que luego tendrá que transmitir.

Desde esta perspectiva, la educación en Derechos Humanos les proporcionará el conocimiento referido a los derechos fundamentales con el fin de que los apliquen para promover y defender sus derechos y el de los demás.

De esta manera, el conocimiento de los Derechos Humanos convertirá al estudiantado en personas capaces de realizar las exigencias necesarias para mantenerlos vigentes y estar en permanente vigilancia frente a sus vulneraciones. Se trata entonces, de que los/as estudiantes -futuros docentes- aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o, de persuadir acerca de la validez de una posición.

Para que estas prácticas se realicen, se requiere de habilidades comunicativas, el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo, que sean capaces de aceptar y respetar diferentes puntos de vista como un aporte para la formación personal y la convivencia democrática con los otros.

PROPÓSITOS

- Analizar críticamente los fundamentos de una educación sustentada sobre los DDHH para que nos sea posible elaborar y profundizar en estrategias pedagógicas específicas.
- Recorrer los hitos históricos más significativos en la construcción de los derechos humanos, con el propósito de promover la deliberación sobre sus fundamentos filosóficos.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Hasta el momento, hemos abordado la conceptualización del proceso de ciudadanización en el devenir histórico de nuestro país, pretendiendo afianzar la formación de una ciudadanía auténticamente participativa, capaz de comprender los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo para que sean capaces de dar respuestas comprometidas a esos problemas, desde el involucramiento y la corresponsabilidad en la resolución de los asuntos colectivos.

Vinculado a este proceso analizaremos en esta unidad la enseñanza de los derechos humanos como aquellas conquistas sociales, fruto de la acción colectiva, reforzando de este modo la noción de responsabilidad, participación e inclusión.

Es desde la educación, entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro, que es posible invitar a los/as jóvenes

a la reflexión, el debate, y la apertura de nuevas preguntas y respuestas para la toma de posición frente a sus realidades.

INDICE BIBLIOGRÁFICO

- Capitano, Rubén. (2011) *Hombre fiel. El andar de Don Jaime de Nevares*. Editado por la Fundación Fabrica de Artistas, Selección. S/R
- Siede, Isabelino (2010). "Educar al ciudadano del siglo XXI" .En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.
- Vezzetti, Hugo. (2009) "La memoria justa: política e historia" en *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FUENTES UTILIZADAS

- S/A "Dicen los mapuche: Nos quitaron la tierra porque no supimos leer" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0.10-11
- S/A "La lucha de los indígenas por sus derechos" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 7. 33
- S/A Derechos Humanos. "La Educación por los Derechos Humanos" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 6.
- S/A "Declaración de principios del Consejo Mundial de pueblos indios" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 8. 7
- S/A "La tierra para quienes la trabajan". En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 4. 12-13
- Diario Río Negro (selección de artículos 1983-1990)
- Labruno, N. (1987) "Los juicios. ¿Una oportunidad perdida? " En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 4. 14 -15 -16
- Pagani, M. (1987) "La otra cara de la conquista al desierto" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 2. 20-21
- S/A "La escuela y la enseñanza practica de los derechos humanos" En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5

AUDIOVISUALES

- Canal encuentro. Filosofía aquí y ahora: propaganda política y derechos humanos.
http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=104227
- “Una historia de todos”. La lucha por los DDHH en Argentina Universidad Nacional General Sarmiento, 2006.

PRIMER CLASE

1er momento

Presentación: “Biografías” esta dinámica grupal, (el grupo total se conformara a partir de la conformación de subgrupos de no más de 5 integrantes cada uno) permitirá poner de manifiesto la heterogeneidad grupal, promoviendo el reconocimiento del otro y la recuperación de saberes previos vinculados al pasado político reciente.

Se les propondrá a los/as estudiantes que se presenten. Esta presentación consistirá en: decir su nombre, apellido y fecha de nacimiento. A partir de este último dato, se les solicitará que intenten reconstruir que sucedía en nuestro país en ese momento. La reconstrucción que cada uno de ellos/as realice de ese dato biográfico podrá recibir la contribución de los otros estudiantes que recuerden o sepan cosas que quien se presenta no conoce o recuerda.

Esta dinámica posibilitará que emerjan distintas representaciones que se tienen sobre nuestro pasado reciente.

De este modo se intentará visualizar el problema de la construcción colectiva de la memoria.

2do momento

Derechos humanos: diagnóstico construido colectivamente.

Primera parte:

El objetivo de este segundo momento es tratar de identificar los problemas de la comunidad y vincularlos con situaciones de vulneración de los DDHH.

Constituidos en los subgrupos en los que venían trabajando les distribuiré tarjetas y un papel afiche. Las tarjetas contendrán preguntas acerca de los problemas que tienen en su localidad y en la provincia en la que viven. Se expondrá lo trabajado por los grupos en un plenario.

Segunda parte:

En un segundo momento de la puesta en común, se les preguntara a los/as estudiantes de qué modo los problemas presentados por cada grupo se relacionan y/o vinculan entre sí.

Iré reconstruyendo en el pizarrón la matriz de problemas, identificando en los mismos con los derechos que son vulnerados. De este modo podremos elaborar un diagnóstico situacional de los DDHH en cada comunidad.

Nota: la actividad “BIOGRAFÍAS” se retomará cuando se trabaje el núcleo temático Educación y Memoria.

SEGUNDA CLASE

En esta clase, se invitara a Micaela Gomiz⁴⁰ quien dará cuenta a través de una presentación en power point de la clasificación tradicional de los DDHH en su contexto histórico y político. La Teoría de las generaciones de derechos y sus objeciones críticas.

Utilizando los afiches y el diagnóstico de la clase anterior, se realizara un revisión (puesta en común) de los principios rectores de los DDHH (igualdad- no discriminación, interdependencia e indivisibilidad, progresividad) y su vinculación con los aspectos que han sido o son vulnerados.

Se les hará entrega de una ficha de catedra, en la que se aborda la temática de los DDHH en nuestro país, deberán leerla para la próxima clase.

116

TERCER CLASE

A partir del documental “Una historia de todos”. La lucha por los DDHH en Argentina (Universidad Nacional General Sarmiento, 2006) y de la ficha de catedra (entregada para su lectura en la clase anterior) se analizará el surgimiento del movimiento de los DDHH en Argentina.

Finalizada la proyección se elaborará un cuadro con las organizaciones de DDHH más destacados en nuestro país, a partir de los saberes de los/as estudiantes y

⁴⁰ Abogada, y docente universitaria perteneciente al Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, que ha participado en el IFD en acciones tendientes a pensar la formación docente desde la interculturalidad.

completándolo con detalles de la historia, objetivos, estrategias y logros de estas organizaciones.

CUARTA CLASE

Se les propondrá a los/as estudiantes que observen con detenimiento la galería de imágenes⁴¹, estas dan cuenta del largo y conflictivo proceso de revisión y juzgamiento del accionar de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura militar y los crímenes de lesa humanidad que cometieron.

A partir de allí se les pedirá que tensionen esta observación con:

1-Las palabras del escritor argentino Ernesto Sábato⁴², emitidas por cadena nacional el 20 de septiembre de 1984, quien hace entrega al Presidente Raúl Alfonsín el informe *Nunca más*, y la respuesta del primer mandatario al recibirlo.

2- Labrune, N. (1987) “Los juicios. ¿Una oportunidad perdida? *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 4. 14 -15 -16⁴³

¿Cuál es el análisis epocal que podemos hacer?

117

QUINTA CLASE

1er momento

Retomaremos el análisis de la clase anterior, a partir del audiovisual del canal encuentro: Archivos de la democracia. Democracia y DDHH

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=120685

2do momento

⁴¹ Ver anexo 3: Galería de Imágenes

⁴² Ver anexo 3: La búsqueda de justicia por crímenes de lesa humanidad

⁴³ A 4 años del Documento Final se analiza la situación de quienes creían estar en el camino de someter al poder militar a la soberanía popular. Ley de defensa de la democracia. Decreto de creación de la CONADEP. El juicio a los excomandantes. Hechos de semana santa y el poder popular imponiendo límites.

Se trabajara con recortes de Quimán, tensionándolos con lo que al respecto dicen la ley de educación nacional y diferentes diseños curriculares de ambos niveles (primaria e inicial)

- S/A Derechos Humanos. “La Educación por los Derechos Humanos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 6⁴⁴.
- S/A “La escuela y la enseñanza practica de los derechos humanos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 9. 4-5⁴⁵

Para la próxima clase, se les solicitara a los/as estudiantes que realicen una investigación periodística, analizando en distintos medios gráficos, cuáles son los reclamos vinculados a los derechos humanos en la actualidad. ¿Quiénes son los actores políticos que efectúan reclamos?, ¿sobre qué?, ¿para qué? ¿Han obtenido algún tipo de respuesta? ¿Cuál?

SEXTA CLASE

A partir de los recortes aportados por los/as estudiantes, se realizará una comparación con las demandas que más frecuentemente aparecen en Quimán.

- S/A “Declaración de principios del Consejo Mundial de pueblos indios” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 8. 7⁴⁶
- S/A “La lucha de los indígenas por sus derechos” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 7. 33⁴⁷
- Pagani, M. (1987) “La otra cara de la conquista al desierto” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 2. 20 - 21⁴⁸

⁴⁴ El aprendizaje de los DDHH solo es posible con la práctica democrática y de dignidad humana en todos los momentos de la vida tanto en la escuela como fuera de ella. Rio Negro adopto como doc. base la educación por los DDHH de Ernesto Epifanio

⁴⁵ La tarea de la escuela es contribuir a la formación de individuos sociales, por ello propone que los DDHH sean enfocados desde cualquier contenido.

⁴⁶ Sugieren la utilización de este material (17 ppios) en alusión al “Día de la Raza”

⁴⁷ Comentarios y decires de integrantes de la asamblea del Consejo Asesor Indígena en Jacobacci que se reúnen en función de recuperar la tierra y vivir dignamente.

⁴⁸ Propone analizar la otra cara de la conquista al desierto desde la boca de los paisanos

- S/A “Dicen los mapuche: Nos quitaron la tierra porque no supimos leer” En Revista Quimán. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1, N° 0.10-11⁴⁹
- “La tierra para quienes la trabajan”. En Revista Quimán. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 2, N° 4. 12-13⁵⁰

¿Continuidades/rupturas? Plenario - debate.

⁴⁹ Representantes del Consejo Asesor Indígena, auspiciados por el grupo de apoyo constituido en Roca, manifiestan este mensaje para los trabajadores de la Educación. Proponen la igualdad entre el alumnado, sin importar su origen (blanco, negro mapuche) la UnTER se solidariza con el Consejo asesor indígena por la sanción del anteproyecto de ley elaborado en conjunto con los representantes del gobierno. En él los aborígenes tienen poder de decisión y participan con igual número de miembros que el gobierno en el órgano de aplicación de la ley.

⁵⁰ El LXXX Congreso de la UnTER une su voz a la de los hermanos mapuches, quienes a través del C.A.I reclaman desde hace un año ser atendidos por el gobierno provincial para conocer su posición con respecto al proyecto de ley integral del indígena, que fuera modificado por las autoridades sin respetar la voluntad de los legítimos delegados.



Núcleo Temático N° 3

Educación y Memoria



La memoria como cuestión política. Memoria y derechos humanos: solapamientos, tensiones y modalidades de inserción curricular.



FUNDAMENTACIÓN

Las historias -la presente y la memoria- constituyen espacios en construcción. En nuestro país esta discusión aún no está cerrada. Probablemente esto suceda, porque en los países latinoamericanos la emergencia de estas historias que recuperan los tiempos recientes y la memoria se relacionan con la experiencia del terrorismo de estado y los gobiernos dictatoriales.

La historia del presente supone un mayor acercamiento entre la disciplina histórica y la realidad social que permitirá a nuestros estudiantes - futuros docentes- una perspectiva crítica sobre su propia existencia; este hábito de razonamiento intelectual está en directa relación con la capacidad emancipatoria que pueden desarrollar. Son las Ciencias Sociales quienes nos proveen la posibilidad de contra argumentar conocimientos previos y otorgándoles a los/as estudiantes las herramientas que les permitirán revisar discursos sociales hegemónicos que, muchas veces, sólo hundan sus raíces en el desconocimiento y la costumbre.

La simultaneidad entre historia vivida e historia contada hace más visible el proceso intelectual que se lleva a cabo en tal desplazamiento, la memoria, como factor de mediación entre ambas, evidencia los recuerdos, silencios, y olvidos constitutivos de ambas formas de recordar. Al evidenciar la pluralidad y jerarquización de memorias, se promueve una aproximación crítica al discurso histórico y sus luchas simbólicas por la imposición de sentidos.

PROPÓSITOS

121

- ➔ Contribuir a la construcción de una visión crítica de la sociedad, que permita el análisis de los problemas sociales actuales teniendo en cuenta las posibilidades de su transformación en un marco democrático y de respeto.
- ➔ Analizar críticamente la memoria colectiva como un lugar de tensión, de luchas continuas, para visibilizar la dimensión conflictiva inherente a sus procesos de construcción.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Para finalizar con esta propuesta de enseñanza, esta unidad tiene por objetivo el análisis de nuestro pasado reciente, la aproximación a ese pasado presente, nos permitirá romper con el relato único y supuestamente verdadero, permitiendo la circulación de otras voces, democratizando recuerdos.

La construcción de una ciudadanía democrática, implica, necesariamente, el conocimiento del conflicto y la pluralidad, el estar abierta a crear escenarios públicos donde la experiencia pueda ser procesada.

El acercamiento a la memoria como objeto de estudio tiene la capacidad de hacer inteligible la construcción de una conciencia orientada hacia (como lo ha sido

toda la secuenciación presentada): la formación de ciudadanos participativos, democráticos y críticos.

INDICE BIBLIOGRÁFICO

- Burke, Peter (2000) “La historia como memoria colectiva” en *Formas de historia cultural*. Madrid, Alianza.
- Carretero, Mario (comp.) (2006) “Introducción” en *Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés, Finocchio, Silvia y Gojman Silvia. (1997) “La memoria y el olvido” en *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires, Eudeba.
- Jodelet, Denise (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (1984) *Pensamiento y vida social*. España, Paidós.
- Tarantino, Susana (2015) Ficha de cátedra: “La memoria. Algunas reflexiones” IFD N°12 Neuquén.
- Thompson, Paul (2004) “Historia oral y contemporaneidad” en *Anuario Historia, memoria y pasado reciente*. N° 20. 2003/2004 Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

FUENTES UTILIZADAS

- A.A.V.V. (1987) “Virginia Militante de la vida, la verdad y la justicia” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 13
- Asociación madres de plaza de mayo “Carta abierta de la asociación de Madres de Plaza de Mayo al Dr. Alfonsín”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. ” Año 2, N° 4. 14-15
- López Meyer, E. (1987) “Las Fuerzas Armadas son un corcel de guerra difícil de montar”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 11-12
- S/A “Alfonsín recibe a representantes de entidades de derechos humanos” En *Diario Río Negro*, Gral. Roca 21/12/1983:17
- S/A “Contra la impunidad de los genocidas” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 10. 20
- S/A “El pueblo unido y organizado contra el golpe”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N°0. 4- 5

- S/A “Favorable repercusión tuvieron los anuncios de Alfonsín”. En Diario Rio Negro, Gral. Roca 15/12/1983:16-17
- S/A “La ley de obediencia de vida”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 10-11
- S/A “Los efectos psicológicos de la represión política” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 1. 5-6-7
- S/A “Negó que hayan actuado cuerpos ajenos al ejército. Riveros dijo haber recibido órdenes de acción represiva”. En Diario Rio Negro, Gral. Roca 30/12/1983:14-15
- S/A “Que no haya nada que se parezca al olvido” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 20 /12/1983:20
- S/A Álvarez Guerrero. “La provincia de los valores humanos” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 12/12/1983:15
- S/A Felipe Sapag. ”Luchar para mantener el estado de derecho” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 12/12/1983:14

AUDIOVISUALES

- Traverso, Fernando (2010) “Bicicletas Vacías”. Área Audiovisual y Archivo de Historia Oral del Archivo Provincial de la Memoria. Córdoba – Rosario. <http://apm.gov.ar/?q=apm/bicicletas-vac%C3%ADas>
- Canal encuentro. Historias debidas - Especial Chicha Mariani http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=104107

PRIMER CLASE

Reflexiones sobre la Memoria⁵¹: ¿Qué es la memoria? ¿De qué depende?

Se les propondrá a los estudiantes el siguiente ejercicio: Recordar tres situaciones pasadas en diferentes momentos de su vida personal (puede ser en la niñez, adolescencia y/o adultez)

Identifiquen las emociones en cada uno

Respondan a las siguientes preguntas: ¿Qué es la memoria? ¿De qué depende? ¿Algún recuerdo, requiere olvidar algún aspecto?

⁵¹ Es aquí donde retomaran la actividad “Biografías” la misma será enriquecida con la solicitud propuesta en esta clase.

Para responder estas preguntas, será necesario que recurran a la lectura de la Ficha de cátedra: “La memoria. Algunas reflexiones”⁵²

A continuación se les propondrá que elaboren una cronología con las fechas más importantes de su vida. Reúnanse en un pequeño grupo y comparen cuales son los momentos más significativos para cada uno de ustedes. ¿Son iguales para todos? ¿Cuáles son iguales y cuales son diferentes? Traten de encontrar explicaciones sobre esto.

Ahora incorporen a esa cronología acontecimientos políticos, sociales, deportivos, culturales, que hayan sucedido en el país y en el mundo. Nuevamente comparen con otros compañeros, cuáles fueron las fechas elegidas por ustedes. ¿Son las mismas? Si hay diferencias, ¿a qué creen que se deben?

Hay quien sostiene que cada generación tiene recuerdos diferentes

Por ello, les propondré que pidan a sus familiares (padres, tíos, abuelos) que elaboren una cronología con los diez hechos que ellos juzgan más significativos de lo sucedido en el país y en el mundo, en el mismo periodo que ustedes consideraron. Comparen esa cronología con la que hicieron ustedes y reflexionen sobre las continuidades y las diferencias en la memoria de las distintas generaciones.

A partir de aquí se continuará trabajando con la ficha de cátedra “La memoria: algunas flexiones”. Para poder interpretar el significado que se le proporcionan a conceptos tales como: la memoria colectiva, la memoria y el olvido.

124

Antes de que la clase finalice, se les dará a los estudiantes una consigna para la **próxima**

La lectura de los siguientes textos:

- Thompson, Paul (2004) “Historia oral y contemporaneidad” en *Anuario Historia, memoria y pasado reciente*. N° 20. 2003/2004 Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Burke, Peter. (2000) “La historia como memoria colectiva” en *Formas de historia cultural*, Madrid. Alianza.

SEGUNDA CLASE

⁵² Ver anexo 3.

A partir de la lectura previa y por grupos se les hará entrega de una serie de consignas que intentan focalizar sobre los aspectos más importantes del texto que les ha sido asignado.

Thompson

- 1- ¿Cómo define el autor a la historia oral?
- 2- ¿Por qué dice que es un método interdisciplinario?
- 3- ¿La historia oral modifica el presente y el futuro?
- 4- ¿Es válido el recurso de la memoria y el relato de las personas para reconstruir el pasado? ¿Por qué deberíamos articular la historia oral con otro tipo de investigaciones?
- 5- ¿Presentan elementos positivos las investigaciones realizadas bajo el método de historia oral?
- 6- ¿Qué piensan en torno a la siguiente idea planteada en el texto: *"Aprender a escuchar es una habilidad humana fundamental"* (p. 34)?

Burke

- 1- ¿Porque para este autor, la visión de la historia tradicional resulta hoy demasiado simple?
- 2- ¿Cómo describe a la memoria?
- 3- El plantea que los historiadores deben analizar la memoria desde dos perspectivas diferentes. ¿Cuáles son estas?
- 4- ¿Cuáles son las ideas principales que Burke plantea en relación a la transmisión de la memoria colectiva?
- 5- ¿Cuáles son las funciones de la memoria colectiva que describe?
- 6- Analizar la siguiente cita, focalizando en la justificación de la afirmación

(...) *"Una de las funciones más importantes del historiador es recordar"* (p. 85)

A partir de una nueva configuración grupal, (se rearmaran grupos en donde sus integrantes estén conformados por la lectura de ambos autores) se les solicitará ahora:

¿Cuáles son las similitudes y/o diferencias entre ambos autores?

¿Podrían elaborar una síntesis entre los principales aspectos mencionados entre ambos?

TERCER CLASE

Se trabajará nuevamente a partir de la técnica del aprendizaje cooperativo, para que puedan visualizar el posicionamiento editorial frente al contexto sociopolítico.

- A.A.V.V. (1987) “Virginia Militante de la vida, la verdad y la justicia” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 13⁵³
- Asociación madres de plaza de mayo “Carta abierta de la asociación de Madres de Plaza de Mayo al Dr. Alfonsín” ” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. ” Año 2, N° 4. 14-15⁵⁴
- López Meyer, E. (1987) “Las Fuerzas Armadas son un corcel de guerra difícil de montar”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 11-12⁵⁵
- S/A “Alfonsín recibe a representantes de entidades de derechos humanos” En Diario Río Negro, Gral. Roca 21/12/1983:17
- S/A “Contra la impunidad de los genocidas” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 3 N° 10. 20⁵⁶
- S/A “El pueblo unido y organizado contra el golpe”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) .General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 0. 4- 5⁵⁷
- S/A “Favorable repercusión tuvieron los anuncios de Alfonsín” En Diario Río Negro, Gral. Roca 15/12/1983:16-17
- S/A “La ley de obediencia de vida”. En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 2. 10-11⁵⁸
- S/A “Los efectos psicológicos de la represión política” En *Revista Quimán*. Publicación de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER) General Roca, 1987-1989. Año 1 N° 1. 5-6-7⁵⁹

⁵³ Presentación de esta militante

⁵⁴ El LXXX Congreso de UnTER, siguiendo con sus principios sobre el tema, manifiesta su pleno apoyo a la campaña que desarrollan las Madres de Plaza de Mayo y demás organizaciones defensoras de Derechos Humanos contra una Ley de “Pacificación” que implica una amnistía a los genocidas. Exhorta a sus afiliados a adherirse a dicha campaña que tendrá alcance nacional e internacional.

⁵⁵ López Meyer destaca la injerencia de las FFAA en la actividad política desde 1930, la participación en conflictos sociales como “La Patagonia trágica” y en Semana Santa.

⁵⁶ Manifiesta el repudio de la UnTER por la ley de obediencia debida y de punto final

⁵⁷ El pueblo argentino ha demostrado con las movilizaciones de Semana Santa, la organización de las multisectoriales y los comités de resistencia civil, que tiene memoria y no va a permitir que se le arrebaten las libertades conseguidas con sus luchas

⁵⁸ Aporte gremial para el tratamiento de la significación de la Ley de Obediencia debida. Panel que se realizó en la Universidad de Roca y del cual se extraen fragmentos de los especialistas en relación a la Ley de Obediencia debida

- S/A “Negó que hayan actuado cuerpos ajenos al ejército. Riveros dijo haber recibido órdenes de acción represiva”. En Diario Rio Negro, Gral. Roca 30/12/1983:14-15
- S/A “Que no haya nada que se parezca al olvido” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 20/12/1983:20
- S/A Álvarez Guerrero. “La provincia de los valores humanos” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 12/12/1983:15
- S/S Felipe Sapag. “Luchar para mantener el estado de derecho” En Diario Rio Negro, Gral. Roca 12/12/1983:14

¿Cuál es la vinculación que pueden realizar entre: la memoria, la importancia de la historia oral y los recortes periodísticos?

CUARTA CLASE

Primer momento

Se les propondrá a los estudiantes que releen la ficha de cátedra sobre la memoria, con especial interés sobre los apartados que tratan sobre la memoria colectiva y sobre la memoria reciente desde la triple perspectiva de la memoria, del olvido, y de la justicia.

A partir de allí, reflexionar acerca de:

¿Qué memorias se han construido? ¿Qué se ha tratado de olvidar, y quienes han impulsado estos olvidos? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre el olvido y la justicia?

A continuación se les solicitará que lean los textos de las siguientes leyes nacionales N°25.633, y N°26.085⁶⁰.

Desde allí tratarán, en pequeños grupos, de reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Por qué la efeméride se llama así? (Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia)

¿Cuál es la relación entre la memoria, la verdad y la justicia?

⁵⁹ Son especialistas pertenecientes al Equipo de Asistencia Psicológica de Madres De Plaza de Mayo. Entrevistados en Roca donde presentaron el libro “Efectos Psicológicos de la Represión política”. Trabajaban con los familiares de desaparecidos en forma grupal y también individual según la necesidad. Refieren a algunos de los efectos del accionar de la dictadura en el tejido social, en especial en la educación

⁶⁰ Ver anexo 3 (Leyes N°25.633, y N° 26.085)

¿Cuándo y por qué se incorporó esta fecha al calendario escolar?

¿Por qué creen que se realizó durante ése año?

¿Qué significa recordar?

¿Todos recordamos lo mismo? ¿Por qué? ¿Quiénes recuerdan?

¿Cuándo? ¿De qué forma? ¿Cómo y por qué surgen diferentes memorias sobre un mismo hecho?

Segundo momento

Se los propondrá a los estudiantes conversar acerca del sentido de la frase presente en el afiche que el gobierno envió a todas las instituciones, tomada del poema de Juan Gelman, que dice:

*“Alguna vez al sol de la Justicia
caminaremos
se calentarán las penas y las furias
andarán suavísimas las almas de sentir
Paz habrá...”*

A continuación, se trabajará a partir de la imagen

Observar la imagen que acompaña el afiche y conversar a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué sensaciones genera? ¿Qué es lo que se observa? ¿Qué situación retrata? ¿Hacia dónde imaginan que se dirige la multitud? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué elementos del contexto necesitamos conocer para interpretar la imagen?

¿Qué relación encuentran entre esta imagen y la explicación que se da en el afiche acerca de los propósitos que tenía la dictadura militar?

Tercer momento

Observaran los siguientes audiovisuales:

- Traverso, Fernando (2010) “Bicicletas Vacías”. Área Audiovisual y Archivo de Historia Oral del Archivo Provincial de la Memoria. Córdoba -Rosario. <http://apm.gov.ar/?q=apm/bicicletas-vac%C3%ADas>
- http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=104107



Se les pedirá a los estudiantes que se atrevan a pensar cual ha sido la intencionalidad de su inclusión.

QUINTA CLASE

En esta clase, además de brindarles distintos soportes a partir de los cuales podrán ir delineando su trabajo final, se realizará una puesta en común, donde se retomarán los aspectos más significativos de las tres unidades abordadas.

A continuación se presentan algunos soportes (propuestos por la cátedra) para que los/as estudiantes puedan ir preparando el trabajo final -que consiste en la elaboración de una propuesta de enseñanza-, (sobre uno de los tres núcleos trabajados) para el nivel en el que cada uno/a de ellos/as se está formando.

<http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/>

<http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/educacion-memoria-y-ddhh.pdf>

<http://www.abuelas.org.ar/educacion/LasAbuelasCuentan.pdf>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/inicio.htm>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/cuentos.html>

http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/cuadernillos/CUADERNILLO_INICIAL.pdf

http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/cuadernillos/CUADERNILLO_PRIMARIO.pdf

http://www.abuelas.org.ar/areas.php?area=educacion.php&der1=der1_edu.php&der2=der2_edu.php

Videos:

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/video-1.html>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/video-2.html>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/video-3.html>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/video-4.html>

<http://www.planlectura.educ.ar/las-abuelas-nos-cuentan/src/placas/video-5.html>

http://www.abuelas.org.ar/comunicados.php?comunicados=tv.php&der1=der1_tv.php&der2=der2_dif.php

ANEXO 3

Diario Rio Negro 19 de Diciembre de 1983

Diario Rio Negro 30 de Diciembre de 1983

Criticas de la CTERA al plan de profesorado para el ciclo primario

BUENOS AIRES (DYN). La Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) criticó el plan de estudios de la formación de profesores para el ciclo primario, presentado por el gobierno de Raúl Alfonsín.

El documento, elaborado por el grupo de trabajo que preside el ministro de Educación, ha sido criticado por un grupo de docentes que se reunieron el 10 de diciembre en la sede de la CTERA.

Los críticos consideran que el plan de estudios es "una copia de lo que se hacía en los años sesenta", y que no responde a las necesidades actuales de la enseñanza primaria.

Entre las críticas más importantes, se menciona la falta de énfasis en la formación de valores cívicos y sociales, así como la ausencia de contenidos que permitan a los docentes enfrentar los problemas reales de la sociedad argentina.

La CTERA reclama la participación activa de los docentes en la elaboración de los planes de estudio, y sugiere la creación de una comisión mixta que integre representantes de ambas partes.

Docentes cesanteados podrán solicitar su reincorporación

BUENOS AIRES (DYN). El gobierno de Raúl Alfonsín anunció que los docentes cesanteados podrán solicitar su reincorporación a los cargos que ocupaban antes de ser despedidos.

El anuncio fue realizado por el ministro de Educación, Carlos Menem, durante una reunión con representantes de la CTERA.

Según el anuncio, los docentes cesanteados tendrán prioridad para ser reincorporados a los cargos que ocupaban antes de ser despedidos, siempre que no hayan sido reemplazados por otros docentes.

Este anuncio es considerado un avance significativo en la lucha por la reincorporación de los docentes cesanteados, un tema que ha sido uno de los más sensibles para la CTERA.

Deuda externa: Bonn, Alemania Federal (AFP).

BUENOS AIRES (DYN). El gobierno argentino anunció que la deuda externa total asciende a 15.000 millones de dólares, lo que representa un aumento del 10 por ciento respecto al año anterior.

El ministro de Economía, Roberto Gómez Morán, declaró que el gobierno está trabajando para reducir el déficit y mejorar el pago de la deuda.

Se mencionó que el pago de la deuda externa representa una carga significativa para el presupuesto nacional, y que se están buscando alternativas para aliviar esta carga.

Plantean discrepancia con el reordenamiento

BUENOS AIRES (DYN). Un grupo de docentes planteó una discrepancia con el reordenamiento de los cargos docentes que está siendo implementado por el gobierno.

Los docentes consideran que el reordenamiento no tiene en cuenta las necesidades reales de la enseñanza y que puede afectar negativamente la calidad de la educación.

Se mencionó que los docentes están preocupados por la posibilidad de ser trasladados a zonas o escuelas que no les son familiares, lo que podría afectar su desempeño profesional.

Se formó una "comisión especial" de estatales prescindidos neuquinos

NEUQUEN (AN). Se constituyó una "comisión especial" para estudiar el caso de los estatales prescindidos de Neuquén.

La comisión está integrada por representantes de la Legislatura provincial y de la comunidad educativa local. Su objetivo es analizar las causas que llevaron a la prescindencia de estos docentes y proponer medidas para su reincorporación.

Se mencionó que la comisión ya ha comenzado sus trabajos y que se espera que pronto presente un informe con sus conclusiones y recomendaciones.

Convocatoria a una movilización

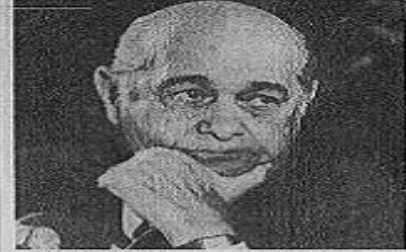
El Presidente denunció un posible golpe de Estado

Afirmó que es absolutamente improbable y que se intentó comprometer a jefes militares; las Fuerzas Armadas respaldan a las autoridades constituidas



El presidente Alfonsín en un momento de su discurso.

El presidente de la Nación, Raúl Alfonsín, denunció hoy un posible golpe de Estado...



Murió anoche Tancredo Neves

Tuvo un paro cardíaco a las 22.23; Sarney habló al país; se reúne el Congreso

SAN CARLOS (Brasil). El presidente de Brasil, Tancredo Neves, murió anoche...

Comienza el juicio a tres de las juntas militares del Proceso

La audiencia pública se iniciará a las 15 en el Palacio de Justicia y se prolongará durante varios meses; los testigos aceptados suman algo más de dos mil doscientos

Este 22 de abril se inicia el juicio a tres de las juntas militares del Proceso...



General Jorge R. Videla



General Eduardo S. Massera



Brigadier Orlando R. Agosti



General Roberto E. Viola



Almirante Armando Lambruschini



Brigadier Daniel Saragaglia



General Leopoldo P. de Lora



General Jorge L. Anzor



Brigadier Roberto Larín Doca

La Semana Cultural de LA NACION. La inaugurará hoy Jorge Luis Borges. Participarán, invitados por LA NACION, Octavio Paz y Mario Vargas Llosa.

Table with 4 columns: Sección, Fecha, and other details for the cultural week.

ATENTADOS: EL GOBIERNO PROGRESA LOS QUE PIERDEN EL JUICIO

La campaña intimidatoria se intensifica a medida que se acerca el fallo de los juicios a los ex comandantes. Si bien ya habrían sido identificados los autores materiales de dos atentados, el gobierno no se pone de acuerdo en la política a seguir: mostrar públicamente la cara de los responsables o desinflar el clima creado.

En la jornada del martes, el presidente Raúl Alfonsín fue mantenido al tanto del curso de las investigaciones en relación a la campaña de atentados terroristas...

El pesimismo de la defensa. Article by Rodolfo Matiarollo. Discusses military perspectives on conflict and international law.

Página/12

Buenos Aires, martes 9 de junio de 1987 el país a diario Año 1 - N° 11 - Precio de este ejemplar \$ 0,35

El Presidente promulgó las leyes de obediencia debida, traslado de la Capital y divorcio vincular. Antes de partir hacia Ginebra aconsejó:

"PORTENSE BIEN"



LEYES LABORALES

La CGT pide explicaciones por el cambio de libreto

ABUSO

«Estoy seguro —dijo el Presidente, flanqueado por los ministros Jaurama y Tróccoli y mirando como siempre al centro de la cámara de televisión— nuestros países van a recordar este día.

— Hay leyes promulgadas la ley de matrimonio civil, mayor conocimiento que será importante para la solución de problemas publicitarios de un número de hogares argentinos. Después bajo el tema de voz y agregó con gravedad: "Espero, sin embargo, que no sirva para la esgrumación o para el abuso".

El ministro Tróccoli asintió levemente y el Presidente prosiguió con el discurso de veinte minutos sin volver a aclarar hasta dónde podría abusar hombres y mujeres.

6 OIT mortales, por Eduardo Aliverti

3 De bueyes y arados por Horacio Verbitsky

133

La Razón 19/9/84

Página 4 LA RAZÓN Miércoles 19 de septiembre de 1984

Un patético relato de la mayor tragedia de la historia argentina

La Comisión Sábato entregará a Alfonsín el detalle de los crímenes cometidos bajo la Junta










1.300 militares son acusados por 8.780 testimonios jurados

Mignone, Conte y Esquivel

La Marcha por la Paz y Justicia continúa recibiendo adhesiones

Por María Campos

General Hornos 890 (1270 Tr), 24-9051/2 - 21-4406/9

Director General: Patricio Peralta Ramos



Primera Junta Militar
24.3.1976 - 31.7.1978
Videla
Massera
Agosti

Segunda Junta Militar
31.7.1978 - 28.9.1979
Viola
Lambruschini
Graffigna

Tercera Junta Militar
28.9.1979 - 18.6.1982
Galtieri
Anaya
Lami Dozo

Hoy recibe Alfonsín el informe sobre la represión

El jefe de una comisión de investigación... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín...

El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín...

El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín...

El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín...

El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín... El informe será entregado al presidente Raúl Alfonsín...

La Razón, Octubre 1983

CONVICCIÓN POLITICA

Derogación de la Ley de Amnistía por Violación de los Derechos Humanos, Mientras se Ampara a la Sociedad Contra el Flagelo Terrorista, Sin Dejar a la Dignidad Humana a Merced de la Tortura: Se Busca la Pacificación

El primer ministro del gabinete que dirige al Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

Tienen Gran Repercusión las Medidas

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

A Medianoche Ingresaron al Congreso Siete Proyectos de Ley a Tratarse el Viernes en Sesiones Extraordinarias

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

5^a LA RAZON

Buenos Aires, Miércoles 11 de Diciembre de 1983

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

Las Víctimas, en Uso de sus Derechos, Podrán Aportar al Esclarecimiento de los Delitos

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo... El Poder Ejecutivo...

Salarios

INTENSAS gestiones se realizan desde el gobierno para negociar los salarios de los empleados de la industria textil... INTENSAS gestiones se realizan desde el gobierno para negociar los salarios de los empleados de la industria textil...

INTENSAS gestiones se realizan desde el gobierno para negociar los salarios de los empleados de la industria textil... INTENSAS gestiones se realizan desde el gobierno para negociar los salarios de los empleados de la industria textil...

"Un deber nacional, un deber republicano"



Los diputados aprobaron la derogación de la ley de amnistía

Piden precisiones sobre la comisión especial designada

BUENOS AIRES (DYN) - Los diputados de la Cámara de Diputados aprobaron hoy la derogación de la ley de amnistía de 1977, que había impedido investigar los delitos cometidos durante la última dictadura militar.

El exsecretario de Defensa, Carlos Menéndez, fue el primero en votar a favor de la derogación de la ley de amnistía. Luego lo hicieron los diputados de la oposición y los de la mayoría.

Finalmente abogó por la derogación de la ley de amnistía el diputado peronista, Carlos Menéndez, quien dijo que "es un deber nacional y un deber republicano".

El documento fue suscripto por representantes de la izquierda radical, la juventud cristiana, la juventud socialista, la federación socialista y la federación comunista.

Respaldo de Luder a los juicios contra las Juntas

BUENOS AIRES (DYN) - El exgobernador de la provincia de Buenos Aires, Raúl Luder, respaldó hoy el juicio a las Juntas militares.

Luder afirmó que el juicio a las Juntas militares es un acto de justicia y que respaldó el juicio a las Juntas militares.

El exgobernador de la provincia de Buenos Aires, Raúl Luder, respaldó hoy el juicio a las Juntas militares.

El exgobernador de la provincia de Buenos Aires, Raúl Luder, respaldó hoy el juicio a las Juntas militares.

El mudo testimonio de los años pasados

El mudo testimonio de los años pasados. Este artículo reflexiona sobre el silencio y el dolor de quienes vivieron la última dictadura militar.

Pérez Esquivel llegará hoy a Resistencia

RESISTENCIA (DYN) - El Primer Ministro del Paraguay, Andrés B. López, llegará hoy a Resistencia.

El Primer Ministro del Paraguay, Andrés B. López, llegará hoy a Resistencia.

El Primer Ministro del Paraguay, Andrés B. López, llegará hoy a Resistencia.

Oposición a los juicios por los tribunales de la provincia

BUENOS AIRES (DYN) - Un grupo de diputados de la oposición se opone a los juicios por los tribunales de la provincia.

Un grupo de diputados de la oposición se opone a los juicios por los tribunales de la provincia.

Un grupo de diputados de la oposición se opone a los juicios por los tribunales de la provincia.

Se firmó que se pactó con la dictadura

Se firmó que se pactó con la dictadura. Este artículo cuestiona los acuerdos alcanzados durante la última dictadura militar.

Se firmó que se pactó con la dictadura. Este artículo cuestiona los acuerdos alcanzados durante la última dictadura militar.

Se firmó que se pactó con la dictadura. Este artículo cuestiona los acuerdos alcanzados durante la última dictadura militar.

Se firmó que se pactó con la dictadura. Este artículo cuestiona los acuerdos alcanzados durante la última dictadura militar.

Los diputados analizan la derogación de la ley de amnistía

Los diputados analizan la derogación de la ley de amnistía. Este artículo detalla el debate en el Congreso sobre la ley de amnistía de 1977.

Los diputados analizan la derogación de la ley de amnistía. Este artículo detalla el debate en el Congreso sobre la ley de amnistía de 1977.

Los diputados analizan la derogación de la ley de amnistía. Este artículo detalla el debate en el Congreso sobre la ley de amnistía de 1977.

Los diputados analizan la derogación de la ley de amnistía. Este artículo detalla el debate en el Congreso sobre la ley de amnistía de 1977.

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges. Este artículo cita al escritor argentino Jorge Luis Borges.

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges. Este artículo cita al escritor argentino Jorge Luis Borges.

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges. Este artículo cita al escritor argentino Jorge Luis Borges.

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges. Este artículo cita al escritor argentino Jorge Luis Borges.

El restablecimiento de la democracia "nos permite una esperanza" dijo Borges. Este artículo cita al escritor argentino Jorge Luis Borges.

Comenzó el proceso a las tres Juntas




BUENOS AIRES (DYN) Con la participación de los excomandantes Videla, Roberto Viola y otros altos jefes castrenses, el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas inició hoy la instrucción del juicio sumario de los integrantes de las tres primeras juntas del gobierno militar, acusados por los delitos de homicidio, privación legal de la libertad y aplicación de tormentos a detenidos, durante la lucha antiterronista. El primer tramo del procesamiento incluyó la comparecencia de los jefes militares ante el consejo para ser notificados de los trámites sumariales, por los que se los acusa de concebir e instrumentar un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista basado en métodos y procedimientos manifestamente ilegales. El juicio a los jefes militares comprende a los generales retirados Jorge Rafael Uya, Roberto Eduardo Viola y Leopoldo Fortunato Galtieri, a los almirantes Eduardo Emilio Massera, Armando Lambruschini y Jorge Isaac Anaya, así como a los brigadieres Orlando Ramón Agosti, Omar Grafigna y Arturo Basilio Lami Dozo. Los militares debieron comparecer ante el consejo, presidido por el brigadier Luis María Fages, en cumplimiento de una disposición del ministro de Defensa, Raúl Borrás. A las 9 arribó a la sede del consejo en Carlos Pellegrini al 1200, Lambruschini, quien permaneció en el interior del edificio castrense cerca de quince minutos. Casi una hora después compareció el ex presidente Videla y a las 10,30 hizo lo propio Uya. También la presencia de estos jefes militares se limitó a un cuarto de hora. Por último, a las 11,57 arribó Grafigna, especulándose que el resto de los militares imputados se presentarán entre mañana y el lunes. Ninguno de los exintegrantes de las juntas militares presentes formularon comentarios ante la prensa, salvo las parcas apreciaciones de Viola que al retirarse explicó que "no voy a hacer declaraciones, porque este no es el momento". El comienzo de las actuaciones contra los nueve militares se demoró casi dos semanas, ya que era requisito previo contar con la derogación de la ley de amnistía dictada por el gobierno defacto. Por ese motivo, al promulgar el presidente Raúl Alfonsín la derogación de esa norma se aceleraron las actuaciones que derivaron en el formal comienzo del proceso judicial.

La decisión gubernamental de procesar a los miembros de las tres primeras juntas militares que gobernaron la Argentina luego del golpe de estado del 24 de marzo (Pasa a página 16)

INCIDENTE

BUENOS AIRES (DYN) Una mujer que gritó "asesino... asesino" al excomandante en jefe de la Fuerza Aérea, brigadier general Omar Grafigna, recibió una destemplada respuesta de parte de un empleado del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas, luego que fracasara en su intento de hacerla callar.

El incidente, único que se verificó durante el paso por ese edificio de cuatro exintegrantes de alguna de las tres primeras juntas militares del último gobierno defacto, se registró aproximadamente a las 11,20 sobre la acera de la calle Carlos Pellegrini. Cuando Grafigna abandonaba la sede del consejo, luego de haber sido notificado de la iniciación del sumario, fue increpado por una mujer de unos 45 años y aparentemente de no muchos recursos económicos a los gritos de "asesino... asesino", desparterando la curiosidad de otras personas.

En esas circunstancias, un empleado del Consejo Supremo cuidó el apellido sería Martínez; se acercó a la mujer y trató de hacerla callar diciéndole algo en voz baja, pero sin éxito.

Frente a su fracaso el hombre entonces, y ya a los gritos, le espetó a la mujer: "Andá a lavarte el c..." y se retiró al interior del edificio, al que accedió por la puerta del garaje.

22 General Roca, sábado 31 de diciembre de 1983 **NACIONALES** El diario más antiguo y de mayor circulación en la Patagonia **RIO NEGRO**

Sobre los juicios sumarios a excomandantes

Notificaron a Anaya, Galtieri y Lami Dozo

BUENOS AIRES (DYN) Tres excomandantes en jefe de las fuerzas armadas que integraron alguna de las tres primeras juntas del gobierno militar, fueron notificados oficialmente ayer de que serán objeto de juicios sumarios a raíz de su participación en la lucha contra el terrorismo.

Sucesivamente, se informaron ayer que serán procesados los ex titulares de la Fuerza Aérea, brigadier (RE) Basilio Lami Dozo; de la Armada, almirante (RE) Jorge Isaac Anaya; así como del Ejército y jefe del Estado, teniente general (RE) Leopoldo Fortunato Galtieri.

En un fugaz contacto con la prensa mantenido ayer al mediodía, el secretario del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas -donde se cumplió tareas- coronel auditor Jorge González Ramírez, confirmó que ya le fue solicitada la autorización correspondiente al juez federal Oscar Salvi para que comparezca el ex titular de la Armada, almirante (RE) Emilio Eduardo Massera, quien está detenido en el Apostadero Naval Buenos Aires a raíz de su presunta participación en el caso de la desaparición del empresario Fernando Arturo Branca, registrada en 1979.

González Ramírez descartó la posibilidad de que se "presenten dificultades" en la decisión del magistrado para que Massera sea notificado y, en otro orden de cosas, consignó que el excomandante en jefe de la Aeronáutica, brigadier (RE) Orlando Ramón Agosti, fue informado en la víspera de la decisión de enjuiciarlo, en la sede del Consejo.

La decisión política de enjuiciar a las tres primeras juntas militares del autodenominado "proceso de reorganización nacional" fue anunciada hace dos semanas por el propio presidente Raúl Alfonsín.

La medida incluye no sólo que la justicia militar será la encargada de revisar, condenar o absolver la conducta de los altos jefes castrenses, sino también que la civil hará lo propio con los extremistas.

Lami Dozo, quien junto a Anaya y Galtieri integró la junta militar que dispuso de la guerra contra Gran Bretaña por las islas Malvinas en 1982, llegó a la sede del organismo castrense, ubicado en el barrio Norte de la ciudad, a bordo de un automóvil BMW color gris, con el que ingresó directamente al garaje sin acceder al requerimiento periodístico.

El ex presidente de la Nación, general Leopoldo Galtieri, al abandonar ayer el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas. Allí fue notificado de que será objeto de juicios sumarios a raíz de su participación en la lucha antisubversiva. (rad. DYN).

Carecen de agua en B. Blanca

BLANCA - Casi 400.000 habitantes de esta ciudad y de las vecinas quedaron sin suministro de agua potable, como consecuencia del estallido de la cañería del acueducto de...

Angeloz desalentó una comisión bicameral de derechos humanos

CORDOBA (DYN) - El gobernador cordobés, Eduardo César Angeloz, desalentó virtualmente ayer la conformación de una comisión bicameral de derechos humanos, un escándalo que para el éxito de la búsqueda.

"Consecuentemente finalizó cuando el gobierno nacional ha cons...

Huelga de hambre de reclusos en Paraná

PARANA (DYN) - El gobierno entrerriano advirtió que es "imposible" dar un tratamiento "global y uniforme" al pedido de conmutación general de penas concretado por 100 reclusos de la unidad penal número uno de Paraná que mantienen una huelga de hambre desde el miércoles pasado y aclaró que se le está dando un trámite diligente a las presentaciones que también reclama huelguistas.

El gobierno provincial expresa que "espera una pronta solución al problema suscitado en la Unidad Penitenciaria Número Uno", a pesar de lo que "dará la integridad y el orden necesario".

Por su parte, Godoy en la reunión con los reclusos en huelga de hambre de...

Fue derogada la ley de amnistía

Puede actuar el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas

BUENOS AIRES (DYN). Fue derogada por inconstitucional y declarado "inaplicable en su totalidad" la denominada "ley de amnistía Nacional", o de amnistía "total", promulgada por el gobierno militar y promulgada en consecuencia la ley 22.040, sancionada recientemente por ambas cámaras del Congreso Nacional.

La nueva norma legal -la primera promulgada con la firma del presidente Raúl Alfonsín- señala que esa medida del gobierno "carece de todo efecto jurídico para el juzgamiento de las responsabilidades penales, civiles, administrativas y militares", emergentes de las acciones de la represión y del terrorismo, e indica además que "será en particular inaplicable a ella el principio de la ley penal más benigna establecido en el artículo 2 del Código Penal".

Por otra parte, la flamante norma establece que "la persona que hubiera recuperado su libertad por la aplicación de la ley delictiva 22.024, deberá presentarse ante el tribunal de radicación de la causa dentro del quinto día de la vigencia de la presente ley".

"En caso contrario -advertir- será declarado rebelde y se dispondrá su captura, sin necesidad de citación previa".

Además establece que "si se tratare de un civil sometido a la jurisdicción militar, la presentación podrá hacerse efectiva simultáneamente con la impugnación dirigida contra ese enjuiciamiento, y en el tribunal donde esta impugnación se radi-

que".

"En los casos expuestos -se precisa- la extinción de prisión y la exoneración serán procedentes sin necesidad que cumplan los requisitos establecidos en el artículo 273 del Código de Procedimientos en Materia Penal, a menos que existan motivos para presumir que el imputado intentara eludir la acción judicial".

También se indica en la ley 22.040 que "el tribunal interviniente, si hace lugar a la libertad bajo caución, podrá imponer al imputado presentarse periódicamente al tribunal o a la dependencia policial más próxima a su domicilio real".

Por último, la norma derogatoria de la ley de amnistía sancionada durante el gobierno de Reynaldo Bignone expresa que "la resolución que haga lugar a la libertad bajo caución no será apelable", y en cambio si lo será "la que deniegue la

CONSEJO SUPREMO

BUENOS AIRES (DYN).— El Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas comenzaría la instrucción del sumario contra los integrantes de las juntas militares que gobernaron la Argentina entre 1976 y 1980 y sus responsabilidades en la lucha antisubversiva luego que el Poder Ejecutivo promulgara ayer la derogación de la ley de amnistía y que fuera sancionada recientemente por el Congreso Nacional.

Como se sabe, el gobierno instruyó al

consejo para que comience esa investigación que afecta a los generales Jorge Videla, Roberto Viola y Leopoldo Galtieri, a los almirantes Emilio Massera, Armando Lambruschini y Jorge Anaya, y a los brigadieres Orlando Agustí, Omar Graña y Basilio Lami Dozo, todos ellos integrantes de las juntas militares que gobernaron entre 1976 y 1980.

La promulgación de la derogación de la ley de amnistía dictada en los últimos tramos del anterior gobierno, se realizó ayer, luego de haberse superado aspectos técnicos de su dictado por el Poder Ejecutivo.

Ambas cámaras legislativas prestaron acuerdo a la derogación de la norma y el proyecto aprobado fue devuelto para su promulgación al Poder Ejecutivo, lo que ocurrió anoche. Consecuentemente, el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas dando cumplimiento al decreto del Poder Ejecutivo dispondría el enjuiciamiento de las cúpulas militares del llamado Proceso de Reorganización Nacional por este tribunal castrense y el de las cúpulas guerrilleras por la justicia civil.

Entre esos últimos procesados figuran el exgobernador de Córdoba, Ricardo Obregón Cano, quien fue detenido la semana pasada a su regreso a la Argentina. El Consejo Supremo será instruido oficialmente para comenzar sus actuaciones por el ministerio de Defensa y se descuenta que varios de sus integrantes se excusarán de actuar en el caso por

haber sido subordinados de los oficiales a los que se enjuiciara.

Entre quienes se excusarán se encuentran el general René Aspízar y el brigadier Julio Gómes, el primero porque comandó un cuerpo de Ejército cuando Videla era comandante de esa fuerza, y Gómes porque fue su ministro de Defensa.

Para afrontar esta tarea, que se suma a la que tiene por delante con el juzgamiento de los responsables militares y políticos de la guerra por las islas Malvinas, el Consejo Supremo ha requerido al ministerio de Defensa la provisión de apoyo técnico y administrativo con el objeto de poder cumplir con el carácter sumario que, según lo dispuesto por el Poder Ejecutivo, deberán tener las actuaciones.

Según se sabe, el ministerio de Defensa no tiene previsto modificar la actual integración del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas aunque no se descarta la ampliación del número de sus miembros para suplir a los que se excusaron de actuar en él y para hacer frente al inédito número de causas en su poder.

Asimismo, por primera vez y por disposición del Poder Ejecutivo, las sentencias de este magno tribunal militar serán pasibles de ser apeladas por cualquiera de las partes ante la justicia federal que podrá, en caso de entenderlo necesario, instruir un nuevo sumario acorde con las necesidades procesales propias de la justicia civil.

Graves denuncias

Familiares de des...

La búsqueda de justicia por crímenes de lesa humanidad⁶¹

Estas voces dan cuenta del largo y conflictivo proceso de revisión y juzgamiento del accionar de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura militar y los crímenes de lesa humanidad que cometieron. En la temprana democracia el Informe de la CONADEP sería el punto de partida de un proceso judicial excepcional, donde se sentenció a las tres primeras juntas militares, condenas que las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y los posteriores indultos intentaron dejar sin efecto. Pero una segunda etapa, todavía abierta, iniciada en el 2003 con la derogación de aquellas leyes y profundizada en el 2006, con la declaración de inconstitucionalidad de los indultos, volvería sobre la investigación de esos crímenes para habilitar nuevamente la acción de la justicia.

Ernesto Sábato entrega el informe de la CONADEP, 1984

Con estas palabras emitidas por cadena nacional el 20 de septiembre de 1984, el escritor argentino entregó el informe *Nunca más*.

ERNESTO SABATO: En nombre de la seguridad nacional, miles y miles de seres humanos, generalmente jóvenes y hasta adolescentes, pasaron a integrar una categoría tétrica y fantasmal: la de los desaparecidos. Palabra, triste privilegio argentino, que hoy se escribe en castellano en toda la prensa del mundo.

Arrebatados por la fuerza, dejaron de tener presencia civil. ¿Quiénes exactamente los habían secuestrado? ¿Por qué? ¿Dónde estaban? No se tenía respuesta precisa a estos interrogantes. Las autoridades no habían oído hablar jamás de ellos, las cárceles no los tenían en sus celdas, la justicia los desconocía, y los *habeas corpus* solo tenían por contestación, el silencio.

En torno de ellos crecía un ominoso silencio; nunca un secuestrador arrestado, jamás un lugar de detención clandestina individualizado, nunca la noticia de una sanción a los culpables de los delitos. Así transcurrían días, semanas, meses, años de incertidumbre y dolor de padres, madres e hijos, todos pendientes de rumores, debatiéndose entre desesperadas expectativas, de gestiones innumerables e inútiles, de ruegos influyentes, oficiales de alguna Fuerza Armada que alguien les recomendaba a obispos y capellanes a comisarios, la respuesta era siempre negativa.

En cuanto a la sociedad, iba arraigándose la idea de la desprotección, del oscuro temor de que cualquiera, por inocente que fuese, podía caer en aquella infinita caza de brujas; apoderándose, de unos, el miedo sobrecogedor, y de otros, una tendencia consciente e inconsciente a justificar el horror. «Por algo será.» Se murmuraba en voz baja, como queriendo así propiciar a los terribles e inescrutables dioses, mirando como apestados a los hijos o padres del desaparecido. Sentimientos, sin embargo, vacilantes, porque se sabía de tantos que habían sido tragados por aquel abismo sin fondo, sin ser culpables de nada. Porque la lucha contra los subversivos, con la tendencia que tiene toda clase de brujas o de endemoniados, se había convertido en una represión demencialmente generalizada. Porque el epíteto de subversivo tenía un alcance tan vasto como imprevisible.

En el delirio semántico, todo era posible. Desde gente que propiciaba una revolución social hasta adolescentes sensibles que iban a villas miserias para ayudar a sus oradores. Todos caían en la redada. Dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios. Muchachos que

⁶¹ http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=119128&coleccion_id=119821

habían sido miembros de un centro estudiantil. Periodistas que no eran adictos a la dictadura. Psicólogos y sociólogos, jóvenes pacifistas. Monjas y sacerdotes que habían llevado las enseñanzas de Cristo a barriadas miserables, y amigo de cualquiera de ellos, y amigo de sus amigos, gente que había sido denunciada por venganza personal o por secuestrado bajo tortura. En su mayoría, inocentes de terrorismo, y ni siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla, porque estos presentaban batalla y morían en el enfrentamiento, o se suicidaban antes de entregarse, y pocos llegaban vivos a manos de los represores.

Fuimos acusados de no propiciar la reconciliación nacional, de activar los odios y resentimientos, de impedir el olvido, pero no es así. No estamos movidos por el resentimiento ni por el espíritu de venganza. Solo pedimos la verdad y la justicia, tal como, por otra parte, las han pedido las iglesias de distintas confesiones. Entendiendo que no podrá haber reconciliaciones sino después del arrepentimiento de los culpables y de una justicia que se fundamenta en la verdad, porque si no, debería echarse por tierra la trascendente misión que el poder judicial tiene en toda comunidad civilizada.

Las grandes calamidades son siempre aleccionadoras y, sin duda, el más terrible drama que en toda su historia sufrió la nación, durante el período que duró la dictadura militar –iniciada en marzo 1976– servirá para hacernos comprender que únicamente la democracia es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror. Y solo ella puede mantener y salvar los sagrados y esenciales derechos de la criatura humana, únicamente así podremos estar seguros de que nunca más en nuestra patria se repetirán hechos que nos han hecho trágicamente famosos en el mundo civilizado.

El presidente Raúl Alfonsín recibe el Informe realizado por la CONADEP, 1984

139

El 20 de septiembre de 1984 el primer mandatario recibe el informe *Nunca más* y destaca la importancia que tiene y tendrá en el futuro este material.

RAÚL ALFONSÍN: El país necesitaba, en consecuencia, este ejemplo de ustedes. Así como necesita saber la verdad acerca de lo que pasó. Porque sobre la base de la mentira o de la oscuridad, no podemos construir la unión nacional. Y solamente, sobre la base de la verdad y de la justicia es que podemos encontrarnos en la reconciliación. Tomados, ¿por qué no?, de la mano de la bondad. Yo creo que lo que ustedes han hecho, ya ha entrado en la historia de nuestro país. Constituye un aporte fundamental, para que de aquí en adelante los argentinos sepamos cabalmente, por lo menos, cuál es el camino que jamás deberemos transitar en el futuro. Para que nunca más el odio, para que nunca más la violencia perturben, conmueva y degrade a la sociedad argentina. Yo sé muy bien que no todos van a estar conformes. Sé muy bien que es algo que sucede permanentemente a quienes actúan y pretenden actuar en el marco de la ley, en el marco del Estado de Derecho, con un sentido de justicia y no como una forma de venganza. Seguramente, haya quienes, de una parte y de otra parte, levanten sus voces reclamando otro tipo de acción. Pero tengo la más absoluta convicción de que, la enorme mayoría de los argentinos está, en estos momentos, agradeciéndoles el esfuerzo. Y tengo también la seguridad, que en el futuro, nuestros hijos, recordarán los nombres de cada uno de ustedes, porque a través de este esfuerzo y con el ejemplo han señalado, al mismo tiempo que el camino que no debía tomarse, también un ejemplo para cada uno, en cuanto a la necesidad de asumir responsabilidades, que es la forma de participación que reclama la democracia.

Ficha de Catedra: La memoria... algunas reflexiones⁶²

Profesora: Susana Tarantino

Pero... ¿qué es la memoria? según el diccionario de la real academia española, la memoria es la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Bien sabemos que forma parte de nuestra vida cotidiana y de nuestra relación con el mundo. Durante mucho tiempo se pensó que era un atributo absolutamente individual. Parecía que la acción de acordarse, partía de una disposición o voluntad individual de alguien que estaba más o menos capacitado para recordar los hechos de su experiencia.

Hoy la mayor parte de los psicólogos, filósofos, sociólogos y pedagogos que reflexionan respecto a ella, sostienen que ésta tiene una naturaleza social, esto es, compartida. Aun cuando involucre un proceso individual, ésta se basa en interacciones con otros, ya sean personas, objetos, o palabras dichas por alguien. Se plantea también que la memoria es una construcción activa, es decir, no es nunca repetición exacta de algo pasado, sino una reconstrucción que cada uno realiza dependiendo de su historia, sus disposiciones, del momento y el lugar en el que se encuentra. *“Es decir, no es que hay un ‘quantum’ de memoria que está desigualmente distribuido entre los seres humanos, antes bien, cada uno construye la propia en activa interacción con los demás”* (Dussel, I 1997)

La memoria parece tener un lugar principal en la formación de la identidad. Desde la filosofía, para John Locke por ejemplo, lo que nos define son nuestros recuerdos. Desde el psicoanálisis la memoria cobra gran relevancia, para esta teoría, son los recuerdos traumáticos, los vínculos primarios que se establecen en nuestra primera infancia quienes tienen el poder que definir nuestra conducta. Así definida, la memoria parece tener mucho que ver con el pasado y con el presente, con un pasado que se activa o se reconstruye y tiene efectos actuales pero también determina una relación con el futuro en tanto éste parece abrirse desde ciertas posibilidades que uno imagina hoy y que están cargadas de historia.

Repensar la historia, reconstruir otras memorias -por más dolorosas y trágicas que han sido-, siguen teniendo múltiples efectos en la política y en la sociedad. Solo de este modo podremos contribuir a pensar otros futuros posibles, a

⁶² Realizada a partir del texto de Dussel, Finocchio y Gojman: “Haciendo memoria en el país de Nunca Más” Capítulo 4, y de la Secretaria de DDHH del Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación.

imaginar y construir una sociedad donde las desapariciones y la tortura no estén presentes. (Dussel, I. 1997)

La memoria colectiva

Las sociedades también “tienen memoria”. Los valores, actitudes, leyes, intercambios compartidos, implican continuidades y rupturas con tradiciones, con la cultura que nos ha sido transmitida desde otras generaciones anteriores a la nuestra. Hay recuerdos, hay símbolos que nos identifican, con los que nos reconocemos en cualquier parte del mundo. Todos ellos están cargados de memoria. La memoria colectiva se transmite oralmente o por medio de textos, monumentos o rituales colectivos. La aprendemos a través de lo que nos cuentan nuestros padres, abuelos, amigos o maestros y a través de muchas experiencias cotidianas, en la escuela, en la calle, en los libros, o a través de los medios masivos de comunicación.

Al igual que la memoria individual, la colectiva también configura identidades. Una de las identidades colectivas más fuertes de los últimos dos siglos han sido los nacionalismos. Para el caso de las naciones organizadas como Estados unificados solo en los siglos XVIII y XIX, este pasado en común debía ser escrito y porque no decirlo “inventado” había que recordar los acontecimientos y a las personas que, por sus valores o por su lugar en la memoria colectiva, fueran o pudieran llegar a ser símbolos de integración de todo un pueblo... De esta manera, la Historia Nacional paso a ser una de las formas privilegiadas de la memoria colectiva. Con ella se intentó unificar y delimitar los “recuerdos” que constituían la identidad común de una nación, y también dejar en el “olvido” aquellos aspectos de los próceres que fueran inconvenientes, o aquellos grupos sociales que se juzgaba indignos de figurar en el panteón nacional. Para ser argentinos, todos debíamos reverenciar a los mismos próceres, valorar los mismos símbolos, y olvidar las matanzas o las diferencias iniciales.

141

En la construcción y transmisión de esta memoria colectiva, la escuela fue (y es) un medio importante. No solo en las clases de historia, de civismo o de geografía se elaboraba una versión del pasado, sino también en la literatura, en la enseñanza de la lengua, en las fiestas escolares, en el ritual de la entrada y salida de la escuela.

En la memoria colectiva, coexistían estos relatos oficiales sobre la “argentinidad” con otras fuentes populares que hablaban de los héroes cotidianos.

Durante mucho tiempo la escuela se mantuvo dentro de la historia sacralizada de héroes individuales que fueron el primer relato unificador de la nación. En la actualidad, desde la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales (desde la historia y la educación ciudadana, por ejemplo) se puede contribuir a repensar nuestras identidades colectivas.

Dos elementos que aparecen como centrales en este replanteo están vinculados con: la relación entre la memoria y el olvido; y los lugares de la memoria.

Memoria y olvido

La memoria siempre implica seleccionar información, porque es imposible recordarlo todo. En este sentido no hay memoria sin olvido. Como se planteó más arriba, la memoria colectiva es

una construcción social, que define identidades comunes para todos, puntos de referencia similares y la identificación con una comunidad. También puede añadirse que esta construcción no es “inocente”: intervienen diferentes intereses, grupos sociales, tradiciones religiosas o culturales que imponen sus visiones al conjunto de la sociedad, aun cuando haya minorías o mayorías excluidas de esta identidad colectiva. Por ejemplo: los judíos en la edad media o el régimen nazi, los negros en el régimen del apartheid sudafricano y en muchas sociedades occidentales durante este siglo, fueron excluidos de las comunidades urbanas o nacionales y considerados elementos peligrosos o inferiores. En nuestra historia, podemos observarlo en relación a lo que sucedió con los indios y gauchos en el siglo pasado, quienes fueron estigmatizados como “la barbarie” que debía exterminarse para que el país alcanzara la civilización. En la mayor parte de los casos, las identidades colectivas de esas sociedades (ya sea las ciudades medievales, las naciones del siglo XX o la Argentina del siglo XXI) tendieron a “olvidar” estas exclusiones y matanzas fundantes, para construir una “memoria” que hablara de las bondades de la sociedad y de su marcha hacia el progreso.

Dados los problemas que suscitan la memoria y el olvido en el plano social, vale preguntarnos ¿Quién y cómo determina que se debe recordar y que se debe olvidar? ¿Qué consecuencias tiene esto para el funcionamiento de la sociedad?

“Si tanto tenemos necesidad de recordar como de olvidar, ¿Dónde debemos trazar la frontera? ¿De qué deberíamos acordarnos, que podemos autorizarnos a olvidar?”

Yerushalmi, Y., Reflexiones sobre el olvido, en VV.AA., “Los usos del olvido” Nueva visión, Bs As. 1987. Pág.: 16

Para I. Dussel, S, Finocchio, y S, Gojman, el informe “Nunca Más”⁶³ debe ubicarse en la lista de lo que no debe olvidarse, porque precisamente tiene que ver con la afirmación de un principio básico de cualquier sociedad, que es defender el derecho a la vida de todos y cada uno de sus miembros. Este derecho fue vejado durante la dictadura militar, hasta de las formas más crueles y perversas que es posible concebir. No se trata solo de tomar posición frente a un hecho aberrante, sino de establecer un acuerdo básico para defender la prohibición de matar como principio de la vida social.

Los lugares de la memoria.

La memoria colectiva se nutre de muchas fuentes: relatos orales, la historia profesional, los documentos, los monumentos, los rituales. Pueden transmitirse de generación en generación, con los relatos de padres a hijos, de abuelos a nietos, o bien puede encontrarse escrita, en libros, archivos, leyes o debates que refieren a una época de la historia de una sociedad.

⁶³ el Informe de la CONADEP (Nunca Mas)sería el punto de partida de un proceso judicial excepcional, donde se sentenció a las tres primeras juntas militares, condenas que las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y los posteriores indultos intentaron dejar sin efecto. Pero una segunda etapa, todavía abierta, iniciada en el 2003 con la derogación de aquellas leyes y profundizada en el 2006, con la declaración de inconstitucionalidad de los indultos, volvería sobre la investigación de esos crímenes para habilitar nuevamente la acción de la justicia.

Para Pierre Nora, en una sociedad dada pueden identificarse lugares de memoria que condensan y simbolizan acontecimientos o experiencias que son parte de la identidad colectiva.

Estos lugares de memoria pueden ser monumentos, plazas públicas, pueblos, libros, símbolos, películas o canciones. Todos ellos tienen la capacidad de hacernos recordar una fecha, una lucha, un momento, que en el largo plazo significa un elemento importante para la comunidad.

La historia reciente en la Argentina tiene lugar de memoria, quizás central, la Plaza de Mayo: allí era donde se reunían los familiares, allí comenzaron y continúan sus rondas las Madres de los desaparecidos, allí se realizaron las marchas contra la dictadura. Los organismos de derechos humanos también pueden ser considerados lugares de memoria.

Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado⁶⁴

Es a partir de La Ley Nacional N° 26.691 -promulgada en julio de 2011- que se declara Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado a los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención (CCD), tortura y exterminio o donde sucedieron hechos aberrantes del accionar de la represión ilegal desarrollada en el país hasta el 10 de diciembre de 1983.

Esta ley garantiza la preservación, señalización y difusión de los sitios de memoria por su valor testimonial y por su aporte a las investigaciones judiciales.

Más de 600 lugares fueron utilizados por la última dictadura cívico-militar (1976-1983) para el secuestro, la tortura, el asesinato y la desaparición forzada de personas perseguidas por su militancia política, social y sindical y para la instalación del terror en todo el país, según la nómina oficial producida por el Registro Unificado de Víctimas del Terrorismo de Estado (RUVTE), dependiente de la Unidad de Investigación de la Secretaría de Derechos Humanos.

El Estado también fue responsable de los fusilamientos masivos de peones rurales de 1921 y 1922 en Santa Cruz, y de la masacre de presos políticos de agosto de 1972 en Trelew, entre otros crímenes cometidos en distintos momentos de nuestra historia que hoy son recordados y visibilizados como sitios de memoria.

La mayor parte de los lugares utilizados por el terrorismo estatal continúan perteneciendo a las fuerzas armadas y de seguridad federales o provinciales. De allí que el Estado Nacional, junto con las provincias y municipios de todo el país, lleva adelante una política de hacerlos visibles en el territorio, a través de las señalizaciones que impulsa la Red Federal de Sitios de Memoria.

Algunos de estos lugares fueron reconvertidos en espacios de memoria, en los que se realizan de modo permanente actividades de memoria, investigación, educación y promoción de derechos, como los ex centros clandestinos de detención ESMA y "Olimpo" en la ciudad de

⁶⁴ Secretaría de DDDHH del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación.
Ver en: <http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/red-federal-de-sitios-de-la-memoria.aspx>

Buenos Aires, "Mansión Seré" en Morón, provincia de Buenos Aires, y la D-2, "La Perla" y el Campo de la Ribera en la provincia de Córdoba, entre otros.

Red Federal de Sitios de Memoria

La Red Federal de Sitios de Memoria es un organismo Interjurisdiccional que articula la gestión de políticas públicas de memoria entre el Poder Ejecutivo Nacional y las áreas estatales de derechos humanos de las provincias y municipios, con eje en las iniciativas de investigación, educación y comunicación que se llevan adelante en los ex centros clandestinos de detención y otros sitios de memoria del terrorismo de Estado.

La coordinación general de la Red está a cargo de la Dirección Nacional de Sitios de Memoria, que funciona en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) y depende de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.



Señalizaciones

Señalizaciones de ex Centros Clandestinos de Detención (CCD) y otros sitios vinculados con el accionar del Terrorismo de Estado

LA POLÍTICA NACIONAL DE SEÑALIZACIONES

La Red Federal de Sitios de Memoria, que depende de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, tiene a su cargo la señalización de los sitios de memoria del terrorismo de Estado.

Las señalizaciones son placas, carteles o pilares de gran tamaño y visibilidad que se ubican en el ingreso a los cuarteles, comisarías y toda dependencia en la que se hayan cometido o planificado crímenes de lesa humanidad, tanto durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) como en otros momentos de nuestra historia. Unos 70 lugares ya fueron señalizados en

todo el país, entre ellos la Estancia Anita en El Calafate, Santa Cruz, donde fueron fusilados centenares de peones rurales en 1921/22, y las plantas de las empresas Ford, en Buenos Aires, y Ledesma, en Jujuy, por su participación en el secuestro de trabajadores y militantes durante el terrorismo de Estado.

Las marcaciones cuentan con información para que toda la comunidad conozca lo ocurrido en los sitios y, en particular, los actuales integrantes de las fuerzas armadas y de seguridad que hoy prestan servicio en algunos de estos lugares, ya que muchas veces se desconocen los crímenes que se produjeron en nuestros propios barrios, en la comisaría del pueblo, en regimientos y bases militares cercanos, o en calles por las que transitamos cotidianamente.

Esta política, que se articula con los ministerios de Defensa y de Seguridad y con los estados provinciales y municipales de todo el país, convoca la más amplia participación de los organismos de derechos humanos locales, sobrevivientes de los centros clandestinos de detención, ex presos políticos, familiares de los detenidos-desaparecidos y asesinados, organizaciones políticas y sociales y vecinos de los lugares donde sucedieron los hechos.

El proceso de gestión de las señalizaciones implica varios meses de trabajo en el territorio, que se proponen acompañar a las víctimas y a los testigos que durante años han sostenido la denuncia de estos crímenes y promover el involucramiento y la activa participación de la comunidad en la construcción de la memoria colectiva.

SEÑALIZACIONES Y ESPACIOS DE MEMORIA

EN EX CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN Y OTROS SITIOS DEL TERRORISMO DE ESTADO

- 1. **JUJUY**
 - Calilegua
 - Comisaría 4^a
 - Guerrero
 - Libertador Gral. San Martín
 - Ingenio Ledesma (1)
 - Comisaría 2^a de Ledesma
 - Generación Nacional de Ledesma
- 2. **SALTA**
 - Paraje El Gallinero
 - Delegación Salta de la Policía Federal
 - Jefatura de Policía
 - Penal de Villa Las Rosas
 - Jefatura de Policía
 - San Ramón de la Nueva Orán
 - Escuadrón 20 de Gendarmería
- 3. **CATAMARCA**
 - Dpto. de Fray Mamerto Esquiú
 - Capilla del Rosario
- 4. **LA RIOJA**
 - Chemical
 - Chilcetto
 - La Rioja
 - IRS
- 5. **SAN JUAN**
 - Dto. Rivadavia
 - San Juan
- 6. **CÓRDOBA**
 - Espejo para la Memoria "Campo de la Ribera"
 - Archivo Prov. de la Memoria de Cba. Ex-CCD-02
 - Dest. de Inteligencia 141 "Gral. Irbarren"/ Batallón de Comunicaciones 141
 - Penitenciaría N° 1 / Penitenciaría San Martín
 - D-2 "Martiano Moreno" (3)
- Malagueño - Santa María
- Pilar
- Villa Carlos Paz
- 7. **SAN LUIS**
 - Ex-Jefatura de Policía de San Luis
- 8. **MENDOZA**
 - Chacras de Coria
 - Mendoza
 - Hospital Militar
 - Casino de Suboficiales
 - Penitenciaría Provincial
 - Liceo Militar "Gral. Espejo"
 - Campo Las Lajas
 - Cuadro 23 (Cementerio Municipal)
- San Rafael
- 9. **NEUQUÉN**
 - Central Co
 - Comisaría 14^a
 - Neuquén
 - "La Escuelita"
 - Delegación Policía Federal

- 10. **TUCUMÁN**
 - Familia
 - Escuela General Lavalle
 - Ex Ingenio Fronterita
 - Ingenio Nueva Baviera
 - Leales
 - Ingenio Bella Vista
 - Lules
 - Monteros
 - Comisaría de Monteros
 - Ex Ingenio Santa Lucia
 - San Miguel de Tucumán
 - Jefatura de Policía
 - Brigada de Investigaciones
 - Escuela de Educación Física
 - Pozo de Vargas
- 12. **SANTIAGO DE ESTERO**
 - Sancti Spiritus
 - 13. **FORMOSA**
 - Formosa
 - Reg. de Inf. de Monte 29 "Coronel Warnes"
 - 14. **CHACO**
 - Margarita Belón
 - Masacre de Margarita Belón
 - Resistencia
 - Casa por la Memoria Ex-CCD Brigada de Investigaciones
 - Unidad Penal N° 7
 - 15. **MISIONES**
 - "La Castilla de Mártires"
 - Brigada de Investigaciones
 - Jefatura de Policía de Misiones
 - 16. **CORRIENTES**
 - Regimiento de Infantería 9
 - Curuzú-Cuatiá
 - Goya
 - Campo Hipico
 - Casa de los "Murciélagos"
 - Pozo de los Libres
 - Entre Ríos
 - Concepción del Uruguay
 - Delegación de la Policía Federal
 - La Castilla de la Base
 - Paraná
 - Escuadrón de Comunicaciones 2
 - 18. **LA PAMPA**
 - Comisaría de Catrilló (3)
 - Comisaría 1^a de Gral. Pico (3)
 - Jacinto Arauz
 - Comisaría (3)
 - Puesto Caminero (3)
 - Santa Rosa
 - Brigada de Investigaciones (3)
 - Comisaría 1^a (3)
 - 19. **RIO NEGRO**
 - Cipolletti
 - Comisaría 4^a
 - San Carlos de Bariloche
 - Viedma
 - 20. **CHUBUT**
 - Trelew
 - C. Cultural por la Memoria Viejo Aeropuerto / Masacre de Trelew
 - Base Aeronaval "Almirante Zar" / Masacre de Trelew

- 21. **SANTA FE**
 - Granadero Bajarroja
 - Laguna Paiva
 - Reconquista
 - Rosario
 - Museo de la Memoria de Rosario / ex Comando
 - Corpo de Ejército II
 - Escuela Magnasco
 - Batallón de Comunicaciones 121
 - San Lorenzo
 - Batallón de Arsenales 121 "Fray L. Beltrán"
 - Santa Fe
 - Guardia de Infantería Reforzada (GIR)
 - Comisaría 1^a
 - Comisaría 4^a
 - Vera
 - Guard. Rural "Los Pumas"
- 22. **CIUDAD AUTÓNOMA DE BS. AS.**
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD/VE ESMA
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD/VE "Olimpo"
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD/VE
 - "Automotores Orietti"
 - "Varey Cavalotti"
 - Iglesia de la Santa Cruz / Secuestros 8/12/77
 - Parque de la Memoria / Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado
 - Superintendencia de Seguridad Federal
 - "Garage Azopardo"
- 23. **BUENOS AIRES**
 - Avellaneda
 - El Infierno / Brig. de Investigaciones de Lanús
 - Cementerio de Avellaneda / Sector 134
 - Azul
 - Delegación Azul de la Policía Federal
 - Grupo de Artillería Blindada 1
 - Reg. de Caballería de Tiradores Blindados 10
 - Bahía Blanca
 - "La Escuelita" de Bahía Blanca
 - Base de Infantería de Marina Baterías
 - Base Naval Puerto Belgrano
 - Base Naval Punta Alta
 - Boque "ARA 9 de Julio"
 - Batallón de Comunicaciones 181
 - Comando V Cuerpo de Ejército
 - Campaña
 - Tiro Federal Campana
 - Cludadela
 - Grupos de Artillería de Defensa Aérea 101 (IGADA 101)
 - Ensenada
 - Ex Batallón de Infantería de Marina N° 1 (EX B.I.M. 1)
 - Liceo Naval Río Santiago
 - Escoibar
 - Esteban Echeverría
 - Licenciatura N° 165
 - Junín
 - Záratea

- BUENOS AIRES (Cont.)**
 - La Matanza
 - El Banco / Protobanco (Cuatrismo-Brigada General)
 - El Vesillo
 - Sheraton / Subcomisaría de Villa Insupearle
 - La Plata
 - Com. Prov. por la Memoria / Ex-DIPBA
 - Casa Marián-Teruggi / Masacre de la Calle 30
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD Destacamento de Arana
 - Comisaría 3^a
 - Ex Destacamento de Intendencia 101
 - Lanús
 - Comisaría 3^a de Valentín Alsina
 - Las Flores
 - Espejo para la Memoria Ex-Brigada de Investigaciones de Las Flores
 - Lomas de Zamora
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD "Pozo de Barilicé"
 - Lisandro Olmos
 - Mar del Plata
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD E.S.M.A.
 - Base Naval de Mar del Plata
 - Cuartel de Bomberos
 - "La Cueva" Base Aerea Militar
 - Comisaría 4^a
 - Moreno
 - Comisaría 1^a
 - Morón
 - Casa de la Memoria y la Vida "Mansión Serer"
 - Sitio de Memoria Ex-CCD "El Chalet", Htal. Posadas
 - Brigada Aérea, El Palomar
 - Musumbe
 - Casa de la Memoria y la Resistencia Jorge "Nono" Lizaso (2)
 - Olavarría
 - Espejo para la Memoria Ex-CCD "Monte Peñón"
 - Pergamino
 - Comisaría 1^a
 - Quilmes
 - Puerto Vasco
 - Pozo de Quilmes
 - Ramallo
 - Casa Ruperto "Tito" Méndez (2)
 - San Isidro
 - Casa del SIN
 - San Miguel (Ex Gral. Sarmento)
 - San Nicolás
 - Unidad Penal N° 3
 - Brigada de Investigaciones
 - San Pedro
 - Tandil
 - "Quinta de los Méndez"
 - Comisaría 1^a
 - Comisaría 2^a
 - La Noerra
 - Tigre
 - Museo Casa Haroldo Conti (2)
 - La Anguiera (2)
 - Comisaría 1^a
 - Fábrica Ford (1)
 - Comisaría 1^a
 - La Anguiera (2)
 - Záratea
 - Arsenal de Artillería de Marina
 - Boque ARA Murature

REFERENCIAS

- (1) Silio señalado
- (2) Silio próximo a señalar
- (3) Silio señalado por iniciativa provincial
- (1) Responsabilidad empresarial en el terrorismo de Estado
- (2) Lugar de resistencia, militancia y homenaje
- (3) Lugar señalado por iniciativa provincial

Mapa DNDM N° 2 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina. Mayo de 2015.



Secretaría de Derechos Humanos
Ministerio de Justicia y
Derechos Humanos
Presidencia de la Nación

Espacios de Memoria

Espacios de Memoria en ex Centros Clandestinos de Detención (CCD) y otros sitios vinculados con el accionar del Terrorismo de Estado

Son sitios de memoria reconvertidos en espacios que llevan adelante de modo permanente actividades de memoria, investigación, educación y promoción de derechos, como los ex centros clandestinos de detención (CCD) ESMA y "Olimpo" en la ciudad de Buenos Aires,

"Mansión Seré" en Morón, provincia de Buenos Aires, y la D-2, "La Perla" y el Campo de la Ribera en la provincia de Córdoba, entre otros.

También existen espacios de memoria en lugares representativos de la militancia política y de la vida cotidiana de los detenidos-desaparecidos, como el Museo Casa Haroldo Conti, en el Tigre, y la Casa de la Memoria y la Resistencia Jorge "Nono" Lizaso, en Munro, provincia de Buenos Aires, que fuera en los años '70 la Unidad Básica "Combatientes Peronistas".

La diferencia entre los espacios de memoria y las señalizaciones es que las dependencias donde se instalan estas últimas siguen perteneciendo en su mayoría a las fuerzas armadas o de seguridad y no modifican su funcionamiento. En cambio, los espacios de memoria implican la desafectación de su uso policial o militar y su completa transformación en centros de investigación, educación y promoción de derechos.

Los espacios de memoria están administrados en su mayoría por los estados provinciales y municipales, con excepción del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos en la ex ESMA (junto con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y un directorio integrado por los organismos históricos de derechos humanos) y, desde 2014 -Ley N° 26.935- los espacios de memoria en los ex centros clandestinos de detención "Olimpo", "Club Atlético", "Automotores Orletti" y "Virrey Cevallos", en la ciudad de Buenos Aires que son gestionados en forma directa por el Estado Nacional.

La Red Federal de Sitios de Memoria promueve el intercambio de experiencias entre los distintos espacios, difunde sus producciones y acompaña las gestiones locales y el desarrollo de nuevos proyectos de recuperación en todo el país.

Enlaces de interés:

<http://www.desaparecidos.org/arg/centros/>

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14393&referente=docentes>

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118882&coleccion_id=119821

Leyes: 28.085 - 26.633

Ley 26.085

FERIADOS NACIONALES

Incorpórese el día 24 de marzo —DIA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA—, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias.

Sancionada: Marzo 15 de 2006.

Promulgada: Marzo 20 de 2006.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1º — Incorpórese el día 24 de marzo —DIA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA—, instituido por la Ley N° 25.633, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias y dentro de las excepciones que establece el artículo 3º de la Ley N° 23.555 y sus modificatorias.

ARTICULO 2º — La presente ley entrará en vigencia a partir del día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial.

ARTICULO 3º — Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DE LA CAMARA DE DIPUTADOS DE LA NACION, EN BUENOS AIRES, A LOS QUINCE DIAS DEL MES DE MARZO DE DOS MIL SEIS.

REGISTRADA BAJO EL N° 26.085

— ALBERTO E. BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

Ley 25.633

CONMEMORACIONES

Institúyase el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Sancionada: Agosto 1 de 2002

Promulgada: Agosto 22 de 2002

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1º — Institúyase el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976.

ARTICULO 2º — En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

ARTICULO 3º — Facúltese al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley.

ARTICULO 4º — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO,
EN BUENOS AIRES, A UN DIA DEL MES DE AGOSTO DEL AÑO
DOS MIL DOS.

— REGISTRADA BAJO EL Nº 25.633 —

EDUARDO O. CAMAÑO. — JUAN C. MAQUEDA. — Juan Estrada. —
Juan C. Oyarzún.