

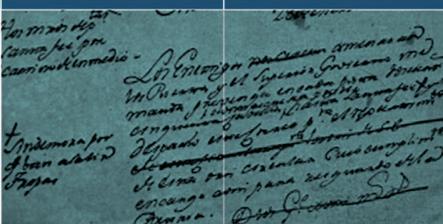
COLECCIÓN
"EDUCAR PARA
LA PATRIA GRANDE"



HISTORIA CON HISTORIAS



PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA
LA PLANIFICACIÓN DE LOS ACTOS ESCOLARES
EN EL NIVEL INICIAL Y PRIMARIO



AUTORAS

MARA ESPASANDE

MARINA IZUEL

GRACIELA PAPPALARDO

PAULA ZENI

MARIELA PARAMO

DANIELA D'AMBRA

COLECCIÓN

EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE ACTOS
ESCOLARES EN EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIO**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

Dra. Ana Jaramillo

Rectora

Dr. Nerio Neirotti

Vicerrector

Comité Editorial

Daniel Bozzani

Pablo Narvaja

Francisco Pestanha

Hugo Spinelli



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Edita y distribuye

EDUNLA Cooperativa

29 de Septiembre 3901

(1826) Remedios de Escalada, Lanús

Provincia de Buenos Aires, Argentina

TEL (5411) 5533-5600 int. 5727

edunla@unla.edu.ar

La fotocopia mata al libro y es un delito.

COLECCIÓN
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE ACTOS
ESCOLARES EN EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

HISTORIA CON HISTORIA
CUADERNO 1



Espasande, Mara

Historia con historias : propuestas didácticas para la planificación de los actos escolares en el nivel inicial y primario / Mara Espasande ; Marina Fabiana Izuel ; Graciela del Carmen Pappalardo. - 1a ed. - Remedios de Escalada : De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2018.

68 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-4937-02-5

1. Actos Escolares. 2. Historia. I. Izuel, Marina Fabiana II. Pappalardo, Graciela del Carmen III. Título

CDD 371.1

ISBN: 978-987-4937-02-5 (Volumen I)

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida la reproducción sin la expresa autorización por escrito.

© El autor

© **Ediciones UNLa**

29 de Septiembre 3901

1826 Remedios de Escalada, Lanús,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

TEL (5411) 5533-5600 int. 5727

publicaciones@unla.edu.ar

www.unla.edu.ar

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Educar para la Patria Grande, una colección de cuadernos didácticos con historia..... 9

PRÓLOGO

Utopía y educación..... 11

INTRODUCCIÓN

Educar hombres y mujeres para la Patria Grande: repensar los actos patrios y la enseñanza de la historia latinoamericana en el siglo XXI..... 13

La historia que enseñamos..... 13

La construcción de la identidad argentina: la escuela y la historiografía liberal..... 14

Entre la unidad y el desmembramiento: la educación, terreno de disputa en el siglo XX 19

Una escuela para la integración: la descolonización del saber y la construcción de nuevas identidades..... 23

Descolonizar el saber, descolonizar el ser..... 24

Memoria e historiografía: identidades múltiples en la construcción de la Patria Grande..... 25

LOS PERSONAJES COMO HERRAMIENTAS EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

Presentación de los personajes 28

HISTORIA CON HISTORIAS..... 32

Artesanía pedagógica..... 32

Pensar la tarea docente como un espacio de mediación..... 33

¿Y por qué no con las TIC y los medios de comunicación?..... 35

FUNDAMENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA 37

¿Qué historia estudiamos? ¿qué historia enseñamos?..... 37

La historia oficial 38

La otra historia..... 40

LAS LUCHAS POR LA EMANCIPACIÓN AMERICANA 42

Las Reformas Borbónicas..... 44

El origen de la Revolución..... 47

El movimiento juntista en Hispanoamérica..... 49

LA REVOLUCIÓN EN EL RÍO DE LA PLATA..... 51

Las dos rutas de mayo..... 51

RESIGNIFICACIÓN DEL ACTO ESCOLAR..... 58

Una propuesta que parte de una opción institucional..... 58

El discurso en el acto escolar..... 61

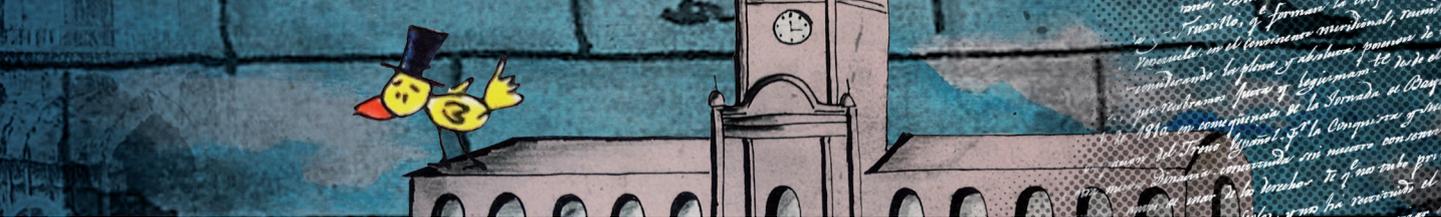
Efémerides..... 62

BIBLIOGRAFÍA 65

EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE



¿Qué historia te contaron?



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE, UNA COLECCIÓN DE CUADERNOS DIDÁCTICOS CON HISTORIA

PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) presenta *Historia con Historia*, el primer cuaderno de la colección *Educación para la Patria Grande*, realizado en forma conjunta por el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana «Manuel Ugarte» de la UNLa y el Centro de Estudios de Educación Popular «Felicitas Mastropaolo».

Esta propuesta nace de la confluencia de caminos y búsquedas comunes en torno a la reflexión de la enseñanza de la historia latinoamericana en el sistema educativo formal. La Universidad Nacional de Lanús, desde su creación, ha buscado contribuir a la producción de un conocimiento situado, significativo al servicio de la transformación de la realidad, de los problemas del pueblo. Entendiendo que existía una ausencia en la producción historiográfica sobre América Latina -producto de la colonización cultural y pedagógica aún presente-la UNLa encaró la construcción del *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*¹, proyecto colectivo dirigido por la rectora Dra. Ana Jaramillo. La obra, publicada en el Bicentenario de la Independencia, buscó construir una narración histórica de Nuestra América que cuestionara las interpretaciones historiográficas realizadas desde una matriz eurocéntrica y que permitiera superar los relatos basados en las historias liberales de cada una de las «patrias chicas». Además, buscó ser una herramienta pedagógica para fortalecer la unidad regional ya que resulta indispensable que todos los latinoamericanos y latinoamericanas conozcamos las raíces históricas de la misma.

Por su parte, el Centro de Estudios Mastropaolo es una iniciativa de las Religiosas del Sagrado Corazón de Uruguay-Argentina y de un grupo de personas laicas que trabajan junto a ellas. Considerando que la educación tiene siempre una dimensión política, la congregación impulsó la creación de espacios de formación, revisión de la práctica educativa y producción de materiales didácticos. En este marco, conformó un equipo integrado por docentes y educadoras populares de los colegios a su cargo (Sagrado Corazón de Almagro-CABA y Sagrado Corazón de Villa Jardín-Lanús) para elaborar cuadernillos con actividades para los actos escolares del nivel inicial y primario.

Aunando esfuerzos y con la misma búsqueda, se conformó un equipo de trabajo integrado por historiadoras, docentes del nivel inicial y primario,

Esta propuesta nace de la confluencia de caminos y búsquedas comunes en torno a la reflexión de la enseñanza de la historia latinoamericana en el sistema educativo formal.

¹ Jaramillo, Ana (dir.). *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Lanús, EduNla, 2016/2017. Tomo 1, 2 y 3. Disponible en: <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/>



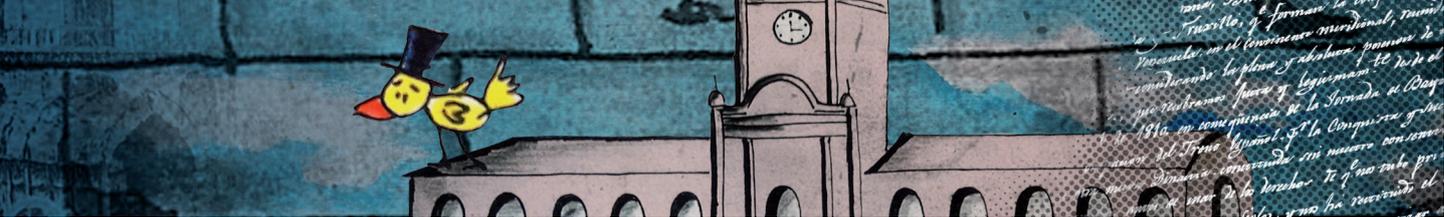
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

educadoras populares de las dos instituciones, quienes asumieron la tarea de construir -partiendo del trabajo previo- nuevos materiales didácticos para el abordaje de la historia latinoamericana en el nivel inicial y el nivel primario. Claro está que en los niveles educativos mencionados las efemérides ocupan un lugar central en este proceso. Por este motivo, los cuadernos proponen repensar los actos patrios y las formas en las cuales abordamos el pasado, tomando como punto de partida la obra y la vida de los hombres y las mujeres que lucharon para la construcción de una América libre y unida. Manuel Belgrano, José de San Martín, Juana Azurduy, son algunos personajes alrededor de los cuales se realizan las propuestas didácticas.

Por otro lado, a lo largo del material encontrarán la posibilidad de ampliar y profundizar los contenidos históricos a partir del acceso a la página web del *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe*, editado por la Universidad Nacional de Lanús.

En síntesis, esta propuesta nace desde la convicción que no se puede amar lo que no se conoce, ni defender lo que no se ama. Creemos que otra América es posible. Para continuar construyéndola, es necesario educar desde pequeños, niños y niñas comprometidos con esta causa.





UTOPIÍA Y EDUCACIÓN

Si bien cuando despertamos y vemos lo que está sucediendo en Nuestra América, la embestida neoliberal que pretende una restauración conservadora eliminando los derechos alcanzados, los docentes seguiremos batallando por un mundo mejor, razón por la cual seguiremos enseñando desde acá, desde nuestra Patria Grande, a construir y reconstruir. Porque no puedo imaginarme un docente que no tenga la utopía en su mochila. Un docente tiene como misión forjar hombres y mujeres para el futuro. Está siempre intentando forjar nuevos hombres y mujeres para un mundo nuevo y mejor. Como el escultor con su arcilla, que no ve solo su material, sino la obra de arte que está creando, el docente no ve solo a un niño o a un joven; prefigura la persona que está moldeando, prefigura el mundo para el cual lo prepara a pesar de que todos los días, la vida y las razones le quieran demostrar que ese mundo no tendrá lugar, que es ese ningún lugar que llamamos utopía.

Para Goodman, la caracterización peyorativa del pensamiento utópico hoy resulta de gran importancia para disfrazar la expresión (conservadora, que sostiene el statu quo): «La estructura y los hábitos, costumbres y conducta tradicionales de nuestra sociedad son absurdos, pero ya no es posible modificarlos. La menor indicación de cambio, en relación con ellos, perturba nuestra resignación y suscita una gran ansiedad. Esto resulta cruel, puesto que las cosas resultan bastante bien tal como están». Los utópicos, sin embargo, gozan de la reputación de no ser realistas ni resignados puesto que poseen «el nervio necesario para tratar de hacer algo (un alegre estado de ánimo). Siguen creyendo que las máquinas se inventaron para ser útiles, que el trabajo es una actividad productiva, que la política tiende al bien público y que, en general, algo es lo que puede hacerse. Estos son, en la actualidad, los ideales utópicos». Sabemos ya que la realidad no coincide con nuestros sueños. Sabemos también, como decía León Felipe, que de aquí no se va nadie: ni el místico ni el suicida, que tendremos que librar las «dos batallas» marechalianas, la «terrestre» y la «celestes».

Algunas literaturas utópicas como Moro, Campanella, Bacon o San Agustín, ubicaban sus tierras o islas utópicas en algún mundo aún no descubierto o en alguna isla lejana. El desafío a nuestra voluntad es ampliar las fronteras reales y terrenales de nuestra idealidad. De lo que hablamos en realidad es de hacer coincidir las acciones sociales o políticas y el mundo real con el mundo moral. Al respecto, Durkheim decía que si hay algo que la historia dejó fuera de dudas es que «la moral de cada pueblo está en relación directa con la estructura del pueblo que la practica. Y si la sociedad es el fin de la moral, ésta es también su obrera». Por eso, si los educadores tenemos como fin la educación moral debemos ser sus obreros. La moral tiene historicidad, la idealidad abstracta es histórica, no es la misma la moral de Platón que la ética contemporánea. De allí deducimos que las utopías tienen su kronos, que las nuevas utopías no son «microutopías» como sostienen algunos pensadores actuales. No

PRÓLOGO

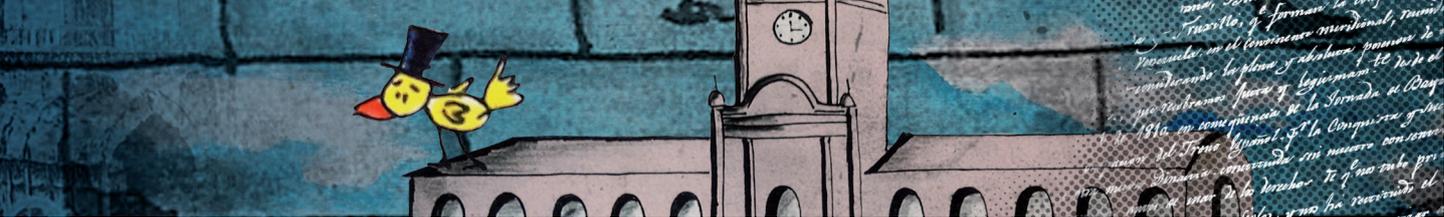
No puedo imaginarme un docente que no tenga la utopía en su mochila. Un docente tiene como misión forjar hombres y mujeres para el futuro.



son de menor tamaño o cuantía, sino que aceptamos que tienen cronómetro, no se instalan repentinamente, como quisiera el pensamiento mágico, se construyen día a día. Solo que los hombres, a diferencia de las abejas, tenemos un proyecto, tenemos un ideal de sociedad. Como sostenía un filósofo, el peor arquitecto es mejor que la mejor abeja, dado que construye con un proyecto previo, él diseñó su edificio. En el camino encontrará dificultades, cometerá errores, se le caerán ladrillos, le tirarán la casa abajo y tendrá que volver a comenzar

Es más probable que no terminemos nuestra construcción, pero debemos poner algunos ladrillos que hagan realidad nuestro proyecto ideal. Lo que no podemos aceptar es la irrealidad de nuestros sueños, anhelos y esperanzas porque son inherentes a la existencia humana. Siguiendo a Durkheim, sostenemos que: «es necesario abstenerse de negar la realidad moral dando como razón que la ciencia no puede explicarla» y le podríamos añadir que lo que hoy no existe, quizás mañana sea una realidad. La ciencia tampoco nos puede demostrar lo contrario. Las leyes científicas interpretan y demuestran modelos de regularidad en la naturaleza. Y si hay algo inherente y regular, siempre presente en la naturaleza humana, es el principio de esperanza, es el espíritu de la utopía. Manos a la obra, pues. Mañana, como todos los días, iremos al aula a enseñar la necesidad de construir nuestra Patria Grande como patria de la justicia.

Dra. Ana Jaramillo
Rectora de la Universidad Nacional de Lanús, julio de 2018



EDUCAR HOMBRES Y MUJERES PARA LA PATRIA GRANDE: REPENSAR LOS ACTOS PATRIOS Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI

INTRODUCCIÓN

«Las fechas históricas fueron escritas con tiza en la memoria del hombre porteño, y al primer sacudón se borraron. Él conserva solamente los recuerdos de sus emociones».

Raúl Scalabrini Ortiz

«La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria».

José Martí

«América Latina es simultáneamente las dos cosas: tierra de la opresión y de la dominación, por un lado, pero también de consecuente voluntad liberadora, por el otro».

Mario Casalla

LA HISTORIA QUE ENSEÑAMOS

La colección que se inicia con este cuaderno de trabajo busca contribuir a la reflexión y análisis crítico de las prácticas escolares vinculadas a la enseñanza de la historia y las planificaciones de los actos patrios en el nivel inicial y el nivel primario. Presenta propuestas didácticas para encarar el desafío de estudiar nuestro pasado junto a las niñas y los niños más pequeños. Pero, ¿dónde radica la importancia del estudio de la historia? Norberto Galasso reflexiona sobre esta cuestión y afirma que los ciudadanos y las ciudadanas argentinas «...deben conocer profundamente la historia del país, a la luz de la cual se tornará comprensible su propia vida. Si, por el contrario, desconoce los rasgos fundamentales de la sociedad en que vive y las razones por las cuales ella es como es, puede resultar que ejercite sus derechos de una manera tan errónea que contraría los propios objetivos que busca concretar»². Entendemos entonces que para la formación ciudadana resulta indispensable conocer la etapa en la cual nos constituimos como nación independiente, los conflictos que atravesaron a la misma, los proyectos enfrentados y el modelo de país impuesto en aquel entonces, ya que allí comienza la formación de la identidad «argentina» y el lento distanciamiento de la identidad «americana», presente en aquel momento.

² Galasso, Norberto. *El derecho a conocer la historia*. Disponible en: <http://www.madres.org/documentos/doc20101019101212.pdf> [recuperado el 4/2/2018].



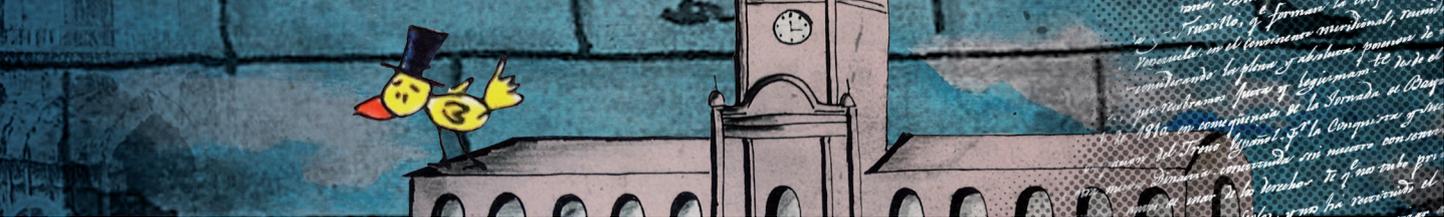
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

Por ello, nos resulta fundamental iniciar nuestro camino a partir de la Revolución de Mayo de 1810 dado que dentro de la agenda de efemérides ocupa un lugar central. Más allá de la organización de los contenidos curriculares, éste resulta ser uno de los actos escolares que, por lo general, motiva la participación de todos los actores de la escuela. Sin embargo, como docentes nos preguntamos: ¿existe una reflexión sobre el acontecimiento histórico recordado?, ¿se estudia y se analiza previamente el sentido de esta fecha y lo que se busca transmitir en su conmemoración? En el relato transmitido el 25 de mayo emerge como una fecha asociada al nacimiento de «la Patria». Pero ¿de qué Patria hablamos?, ¿qué era la Patria en 1810? Pocos meses después, la escuela vuelve a movilizarse para participar en un nuevo recordatorio fundacional: el 9 de julio, declaración de la independencia «argentina». Pero aquí también cabe preguntarnos ¿existía la Argentina en ese momento?, y para profundizar un poco más ¿todos los actores que participaron en aquellas jornadas tenían los mismos objetivos o proyectos políticos?

Estos interrogantes que, a priori, podrían acarrear respuestas lineales, ocultan un complejo entramado de relaciones de poder entre la política educativa, las prácticas pedagógicas y la historiografía. A pesar del amplio desarrollo y diversidad de la actual historiografía argentina observamos que muchos de los «mitos» contruidos alrededor de estas fechas siguen vigentes. Debemos indagar entonces, sobre la forma en la cual se construyó el relato histórico de la etapa independentista: ¿qué dijo sobre aquel proceso la primera producción historiográfica argentina?, ¿con qué objetivos? y ¿en qué medida estos relatos continúan vigentes? Reflexionando sobre el origen de estas interpretaciones podremos luego, repensar qué historia enseñamos y qué sentido tienen los actos escolares en nuestro presente y en nuestras escuelas.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ARGENTINA: LA ESCUELA Y LA HISTORIOGRAFÍA LIBERAL

La primera corriente historiográfica argentina, denominada historia liberal u oficial nació luego de la Batalla de Pavón (1861) de la cual resultó triunfante Bartolomé Mitre. Se escribió de la mano de la imposición del modelo agroexportador que llevó a la Argentina -y al conjunto de América Latina- a un orden semicolonial. Luego de las guerras de la emancipación se enfrentaron dos proyectos de país: uno, que buscó la unidad regional de Hispanoamérica y la igualdad social; el otro, que defendió la independencia política en términos formales y los privilegios de una minoría dedicada a la actividad comercial y exportadora. Luego de más de 60 años de cruentas guerras, el modelo liberal se impuso y, con él, una interpretación particular del pasado. La historia oficial nació para legitimar el proyecto político de la oligarquía argentina, surgida de la articulación de la burguesía comercial y los terratenientes de la pampa húmeda en la segunda mitad del siglo XIX. Aquella frase «La Historia la escriben los que ganan...» sintetiza el proceso de construcción de este relato histórico fundado



en los principios del positivismo, acompañado de un fuerte antihispanismo y un notable desprecio por los sectores populares.

La historia de la emancipación fue contada entonces desde la óptica de los Estado-nacionales dependientes y semicoloniales. Esto implicó tergiversar o silenciar el carácter americano de la Revolución sin el cual resulta imposible comprender cada uno de los hechos de aquella etapa. Al respecto afirma Norberto Galasso: «Si la revolución hubiese correspondido a las patrias chicas, ¿Qué hacía entonces ese oriental Artigas influyendo decididamente sobre la Mesopotamia, Santa Fe y Córdoba y teniendo como lugarteniente al entrerriano Ramírez o ese chileno Carrera combatiendo en el mismo litoral rioplatense? ¿Qué significación adquiere la actitud de San Martín (...) convertido en jefe de un ejército latinoamericano, prosiguiendo la campaña iniciada en Chile, para liberar ahora al Perú? (...) ¿Qué clase de «extranjero provocador» era entonces ese Bolívar pretendiendo conseguir no solo la libertad de los territorios que hoy son Colombia, Ecuador, Venezuela, Panamá, Perú y Bolivia, sino además proyectando la liberación de Cuba y ofreciendo su ejército a los hombres de Buenos Aires para entrar en Brasil y proclamar la República? Los revolucionarios latinoamericanos intentaron entonces llevar adelante el proyecto de la Confederación, de la Patria Grande, es decir, las ex colonias libres y unificadas ingresando a las formas de producción modernas constituyendo su Estado Nacional. Esa era la única salida política que parecía ofrecerles la Historia y en ella colocaron sus más heroicos empeños»³.

En el siglo XIX la escuela fue la institución privilegiada de transmisión del relato histórico liberal. Esta institución moderna había nacido en Europa en el siglo XVIII de la mano del capitalismo industrial. La conformación de un nuevo sistema socioeconómico demandaba también la creación de un nuevo instrumento de disciplinamiento social, cuyo objetivo era formar obreros, ciudadanos y ciudadanas que respondieran a las necesidades de los emergentes Estados capitalistas. Sin embargo, el origen del sistema educativo en América Latina presentó una complejidad mayor. No sólo buscó instaurar y legitimar un nuevo orden social, sino también se constituyó -junto a otros dispositivos culturales- en una institución extranjerizante y denigratoria de lo nacional-americano. El desprecio por lo propio, lo nativo, lo mestizo, de la cultura latinoamericana en su conjunto, estuvo presente en el seno del sistema educativo argentino. Tal como afirma Fermín Chávez: «...el Iluminismo [se caracterizó por] su carga de ahistoricismo, su propósito de hacer tabla rasa con el pasado e iluminar al mundo americano por la fuerza de la razón...»⁴. Continúa diciendo: «...se habla de un 'lavado de cerebros' o, certeramente, de una 'colonización pedagógica'...»⁵. Este fenómeno fue entonces fundamental para el divorcio, aún presente, entre el «ser argentino» y el «ser latinoamericano».

Este modelo educativo extranjerizante se impuso junto al Estado liberal luego de la derrota del proyecto americano emancipador popular. Hombres como Manuel Belgrano, Mariano Moreno, José Gervasio Artigas y José de San

3 Galasso, Norberto. *Unidos o dominados*. Merlo, Ediciones Arturo Jauretche, 2011. Pág. 26.

4 Chávez, Fermín. *Epistemología para la periferia*. Lanús, Edunla, 2012. Pág. 188.

5 Op cit. Pág. 169.



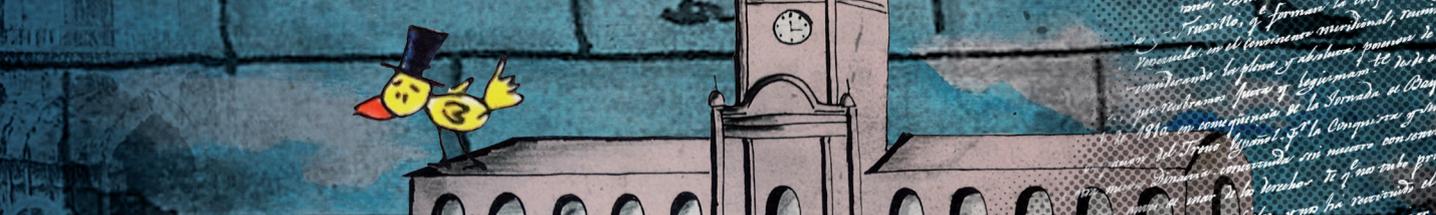
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

Martín junto a mujeres como Juana Azurduy, Manuela Saénz, Macacha Güemes, lucharon por construir una Patria Grande e independiente, desempeñándose en acciones políticas y militares, pero también como pedagogos y pedagogas. Mientras que para algunos de sus contemporáneos la libertad era sólo un privilegio ejercido por comerciantes, para ellos/as, implicaba la abolición de la esclavitud, la instauración de la igualdad social; mientras que algunas personas contemplaban la fraternidad sólo para hombres decentes, blancos europeos o descendientes de ellos, otras buscaban mecanismos de integración de las diversas y numerosas etnias y culturas de nuestro continente.

Manuel Belgrano, por ejemplo, fue uno de los pioneros de la transformación educativa en el Río de la Plata. Se nutrió de lecturas europeas, pero sin separar su mirada de la realidad americana. Para Belgrano la educación era el origen de la felicidad pública y del progreso. Su propuesta pedagógica quedó plasmada en el Reglamento que escribió y presentó el 25 de mayo de 1813. El mismo, debía regir en cuatro escuelas que propuso crear en la región del noroeste con los fondos que había recibido como premio por su victoria en las Batalla de Salta y Tucumán. En dicho Reglamento proponía el carácter estatal de las instituciones con administración del ayuntamiento. Además planteaba que la elección de los maestros y de las maestras se estableciera bajo estricto control del Estado a partir de una pública convocatoria, así se limitaba el autoritarismo pedagógico colonial. Sobre la conducta del maestro recomendaba que debía inspirarse en el amor, en el orden, en el respeto por la religión, y la moderación. También en la dulzura en el trato, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, desapego al lujo de comer, vestir y un espíritu nacional que les haga «preferir el bien público al bien privado, y estimar en más calidad al americano que al extranjero»⁶.

Otro hombre, en otras latitudes, construía también un proyecto de educación popular de raíz americana. Simón Rodríguez, quien fuera maestro de Simón Bolívar, generó y llevó adelante una propuesta pedagógica y educativa que se encontraba en las antípodas del modelo europeísta de matriz ilustrada. Combinó principios del liberalismo revolucionario europeo con la tradición hispánica e indoamericana; rescató la experiencia de las misiones jesuíticas, la tradición comunitaria de los pueblos originarios y definió que los educandos debían ser no sólo las personas blancas, sino también afroamericanas, mestizas, indígenas, incluyendo a las mujeres. Propuso educar para el trabajo mediante la creación de escuelas fábricas, afirmó que la educación era una responsabilidad del Estado, criticó el modelo lancasteriano y propuso un sistema de «aprendices» fundamentado en un optimismo pedagógico. En síntesis, en palabras del mismo Rodríguez: «...Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. Instruir no es educar. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga (...) Enseñen a los niños a ser preguntones,

⁶ Belgrano, Manuel. Reglamento redactado en 1813. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/128515/reglamento-de-belgrano-para-cuatro-escuelas-del-norte> [consultado el 5/2/2018] El subrayado es nuestro.



para que, pidiendo el porqué de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos...»⁷.

A pesar de su importancia, la obra pedagógica de Belgrano y de Rodríguez son poco conocidas⁸. En el Río de la Plata, la propuesta belgraniana no logró imponerse. Por el contrario, resultó imperante el proyecto de la burguesía comercial porteña que construyó un sistema educativo que, lejos de fortalecer lo nacional-americano, lo combatiría.

La clase dominante creó entonces su propio relato del nacimiento del sistema educativo. Silenció la obra de Belgrano, reivindicando la gestión del período rivadaviano como antecedente de la política educativa de Domingo F. Sarmiento. Admirador de la cultura europea, Bernardino Rivadavia fundó la Universidad de Buenos Aires (1821) que fue concebida como una institución en la cual se formase la elite.

Por su parte, la denominada generación del '37 (integrada entre otros por Juan B. Alberdi, Domingo F. Sarmiento, Esteban Echeverría) cuestionó la concepción elitista de aquellos liberales, ya que consideraban que para la instauración de una República era necesario ilustrar al pueblo. Sin embargo, no reconoció que el mismo era portador de valores y de una cultura propia; como sostendría Juan B. Alberdi, debía ser educado en la «cultura francesa, laboriosidad inglesa y eficacia norteamericana». Sarmiento implementó en gran medida este proyecto. Compartía la creencia de que la población mestiza e indígena eran sinónimo de barbarie. En 1847 visitó Estados Unidos y quedó deslumbrado con el sistema de enseñanza pública sustentado en la pedagogía moderna; decidió impulsar la inmigración anglosajona convencido de que con ella vendría el progreso cultural y educativo. En sus textos, tales como *Educación popular* (1849), sostenía que la educación racional y científica elevaría la cultura del pueblo y lograría una población industrial. Pero, para esto, había que diferenciar previamente entre aquellos sectores «educables» de los no «educables». Su práctica política fue coherente con estos postulados ya que participó en las represiones de las montoneras gauchas llevadas a cabo bajo la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868).

Aquellos «educables» debían ser incorporados a la educación básica y los «insalvables», eliminados. Desde el mismo marco ideológico Bartolomé Mitre priorizó la educación secundaria para la elite, dedicando sus esfuerzos en la creación de escuelas tales como el Colegio Nacional Buenos Aires. En continuidad con la política rivadaviana, Mitre estaba convencido de la importancia de la formación de una pequeña minoría que llevara adelante los destinos del país para vencer definitivamente a la barbarie. Completó su proyecto en 1864 con la creación de Colegios Nacionales en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. Ya en 1880 en el contexto de la

⁷ Discurso de Simón Rodríguez, Chuquisaca, 1826. En: Rodríguez, Simón. *Obras completas*. Caracas, Universidad Nacional Experimental, 2016. Pág. 624.

⁸ Aunque Rodríguez ha sido reivindicado y su pensamiento difundido desde Venezuela durante el gobierno de Hugo Chávez y sus obras completas reeditadas.



consolidación de la Argentina agroexportadora -«patria chica» periférica y dependiente de Gran Bretaña- se profundizaron las políticas e ideas sarmientinas.

En este contexto, en 1882 se desarrolló el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano, en el cual tuvo una participación destacada Sarmiento. Luego de un arduo enfrentamiento con la facción católica, el laicismo se impuso. En 1884 se sancionó la Ley 1420 que determinó la educación gratuita, laica y obligatoria.

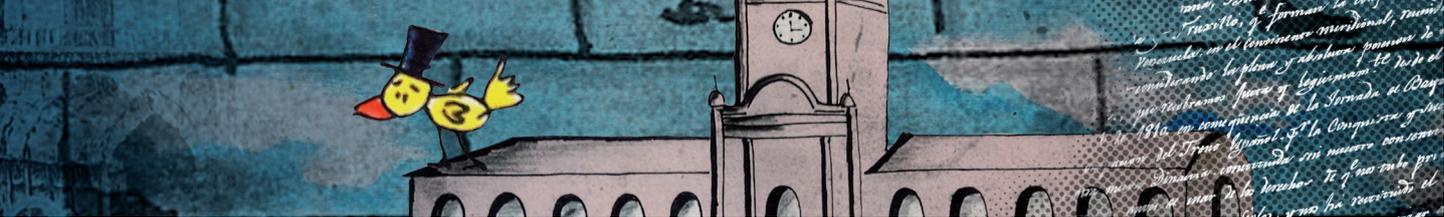
A pesar de los aspectos progresistas de dicha ley -en cuanto al establecimiento de la educación universal y laica- se mantuvo dentro de la matriz europeísta. De esta manera, la escuela se convirtió en uno de los dispositivos mediante el cual se fueron forjando muchas de las «zonceras»⁹ -al decir de Jauretche- que generaron el divorcio de la escuela con la realidad cotidiana. Se instaló así la denigración de lo nacional, de la población autóctona y mestiza y la imposición del relato de la historia oficial mitrista. Así, la historia de los grandes héroes, de las minorías ilustradas europeizantes, se impuso como discurso único. Un pasado incomprensible, lleno de experiencias individuales y legitimador de los proyectos de dominación neocolonial. Bajo el dominio británico, Rivadavia y Mitre se convertirían en héroes nacionales; mientras que Gervasio Artigas, Juan Manuel de Rosas, el Chacho Peñaloza, Felipe Varela y tantos otros americanos y americanas que lucharon por la Patria Grande desaparecerían de las páginas de los libros de historia.

Dentro de este modelo, en el contexto de la llegada masiva de inmigrantes europeos/as -en particular en la zona portuaria y en el litoral- resultó necesario crear una ciudadanía argentina, homogeneizando las pautas culturales diversas y construyendo un sentimiento de nacionalidad hasta el momento inexistente. Esta «Pedagogía de la nación» presentó una historia sin conflicto, sin diversidad étnica, cultural ni política. Tan solo por dar un ejemplo, en los actos escolares la población afroamericana estaba ausente, salvo el 25 de mayo cuando, casi por arte de magia, aparecían los vendedores ambulantes y las «negritas» mazamorreras.

La identidad americana, hispanoamericana, «colombiana» (tomando el término utilizado por Francisco Miranda y Simón Bolívar para referirse al conjunto del territorio americano) fue reemplazada por las identidades nacionales de las «patrias chicas» al decir de Arturo Jauretche¹⁰: la uruguayidad, la argentinidad, la chilenidad, acompañaron la creación de más de una veintena de Estados-naciones débiles y dependientes. Analizando el proceso en el cual se conformaron los Estado-nación en América Latina Walter Mignolo sostiene: «Las lenguas nacionales, las literaturas nacionales, las banderas, los himnos nacionales eran todos ellos manifestaciones de una 'cultura nacional'. La

9 La construcción del «sentido común» es uno de los elementos más importantes para la comprensión de este fenómeno. La clase dominante genera verdades para comprender la realidad que son naturalizadas y consideradas irrefutables. Aquellas verdades instaladas -llamadas *zonceras* por Arturo Jauretche- son un ejemplo de esto. La escuela es una institución privilegiada en la construcción del sentido común.

10 Jauretche, Arturo. *Ejército y política*. Buenos Aires: Corregidor, 2012. Pág. 23-68.



‘cultura’ se utilizó como instrumento para nombrar e instituir la homogeneidad del Estado-nación»¹¹. En síntesis, la matriz iluminista sentó las bases de la autodenigración basada en la «dicotomía civilización y barbarie» necesaria para el establecimiento del orden semicolonial y la colonización pedagógica mediante la cual la identidad argentina se escindió de la latinoamericana.

ENTRE LA UNIDAD Y EL DESMEMBRAMIENTO: LA EDUCACIÓN, TERRENO DE DISPUTA EN EL SIGLO XX

A lo largo de toda su historia, la región fue escenario de avances y retrocesos y de pugnas de dos fuerzas opuestas: la unión y la fragmentación. Al decir de Mario Casalla «América Latina es simultáneamente las dos cosas: tierra de la opresión y de la dominación, por un lado, pero también de consecuente voluntad liberadora, por el otro»¹². Si bien el proyecto unificador de los y las libertadores/as que lucharon por la emancipación fue derrotado, este fue solo el resultado de una primera batalla. Hacia 1900 emergió una corriente política intelectual que se reivindicó antiimperialista y latinoamericanista. Cuestionó los cimientos del orden liberal y del proyecto educativo oligárquico. En plena crisis del liberalismo y el positivismo numerosos pensadores buscaron construir una matriz propia para analizar la realidad, resquebrajando al europeísmo y al colonialismo pedagógico sufrido hasta entonces. Manuel Ugarte en la Argentina, Rufino Blanco Fombona en Venezuela, José Vasconcelos en México, José Martí en Cuba, fueron algunos de sus referentes.

Más tarde, en los años veinte y treinta surgieron líderes políticos que continuaron esta labor. En Perú, por ejemplo Raúl Haya de la Torre sostuvo: «El problema social mundial en nuestra América cobra caracteres muy especiales, fisonomía propia, complejidad y trascendencia muy ‘americanas’»¹³. Este pensar desde aquí, pensar en un contexto nacional, irrumpió en el marco de la crisis económica mundial y, por ende, de las estructuras del capitalismo dependiente instaurado en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX.

Algunos de los pensadores que trabajaron en esta línea fueron en Cuba: Juan Marinello, Fernando Ortiz Fernández, Jorge Mañach; en Brasil: Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Cavalcanti Portinari, Graca Aranha; en Argentina: Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz; en Perú: Luis Alberto Sánchez, José Carlos Mariátegui; en Bolivia: Franz Tamayo; en Chile: Pablo de Roca. En sus reflexiones, más allá de sus diferencias, se contemplan las múltiples identidades americanas: afroamericanos/as, indígenas, criollos/as, inmigrantes europeos/as, expresan la diversidad existente en la región, intrínsecamente mestiza. Tal como lo había expresado Simón Bolívar en su Carta de Jamaica en 1815: «... no somos indios, ni europeos, sino una especie

11 Mignolo, Walter. *La idea de América Latina*. Buenos Aires, Gedisa, 2005. Pp. 22.

12 Casalla, Mario. *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Buenos Aires, Ciccus, 2011. Pág. 167.

13 Haya de la Torre, 1929. *Construyendo el APRISMO*. Buenos Aires, Editorial Claridad, 1933. Pág. 25.



media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles: en suma, siendo nosotros americanos por nacimiento»¹⁴.

En 1922 Manuel Ugarte, por tomar un ejemplo, reflexionó sobre la necesidad de (re)construir lo que él definió la «Patria Grande»: «...la expresión «patria grande» tiene dos significados. Geográficamente, sirve para designar el conjunto de todas las repúblicas de tradición y civilización ibérica. Desde el punto de vista cultural, evoca, dentro de cada una de las divisiones actuales, la elevación de propósitos y la preocupación ampliamente nacionalista. Si deseamos conquistar para nuestro núcleo la más alta situación posible, tenemos que perseguir los dos empeños a la vez. La patria grande en el mapa solo será un resultado de la patria grande en la vida cívica. Lejos de asomar antinomia, se afirma compenetración y paralelismo entre el empuje que nos lleva a perseguir la estabilización de nuestras nacionalidades inmediatas, y el que nos inclina al estrecho enlace entre los pueblos afines»¹⁵.

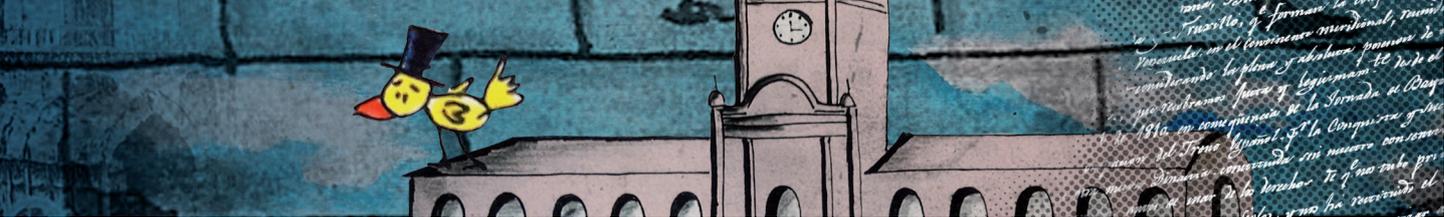
Precursor de un nacionalismo latinoamericano, reflexionó sobre la existencia de una identidad que sobrepasaba los límites de los Estados-nación liberales. Ahora bien, ¿ingresaron al sistema educativo argentino estos principios? La corriente liberal y normalista siguió siendo hegemónica. El pensamiento nacional-latinoamericano de aquel entonces, no tuvo lugar en la escuela ni en las Universidades, con excepción de los lugares donde llegaron las ideas americanistas de la Reforma Universitaria de 1918 iniciada en Córdoba. En general, se desarrolló por fuera de los ámbitos institucionales y formales, pero sentó las bases culturales para la emergencia de los movimientos nacionales populares de mediados del siglo XX.

En ese sentido, en la Argentina durante los gobiernos peronistas (1946-1955) las propuestas pedagógicas intentaron transformar los cimientos de dicha educación liberal. El Primer Plan Quinquenal destacaba la importancia de buscar una filosofía educacional que combinara el materialismo con el idealismo, entendiendo que era necesario democratizar la enseñanza considerada patrimonio para todos (no solo la educación básica sino también la universitaria, lo que llevó a declarar la gratuidad de la educación superior). La reforma peronista criticaba la falta del sentido nacional y la persistencia del enciclopedismo, por lo tanto, enfocó la formación para el trabajo y la participación en la vida social. En este contexto, se establecía la enseñanza práctica y profesional tanto en el nivel medio como en el superior destacándose por ejemplo la creación de la Universidad Obrera Nacional.

Sin embargo, la política educativa peronista fue combatida luego del golpe cívico militar de 1955. Con la desperonización impulsada por la dictadura se fortaleció el modelo liberal tradicional, antinacional y discriminatorio; al mismo tiempo que desarticulaban las propuestas de integración suramericana

14 Bolívar, Simón. Carta de Jamaica, 1815. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/70084/carta-de-jamaica-de-simon-bolivar> [recuperado el 5/11/2017].

15 Ugarte, Manuel. *La Patria Grande*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2010. Pág. 25.



propuesta por el peronismo tales como el ABC¹⁶ y el ATLAS¹⁷.

Nuevamente el liberalismo será puesto en cuestión en los años 60 y 70, décadas en la que proliferaron libros de autores nacionales que no buscaban soluciones en las pedagogías foráneas, sino que, por el contrario, trataban de ahondar en los problemas nacionales y latinoamericanos en búsqueda de soluciones propias. El ingreso del pensamiento nacional en la UBA -convertida bajo la conducción de Rodolfo Puiggrós en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires- a partir de las Cátedras Nacionales es un ejemplo representativo de los cambios de esta época; la emergencia de la Educación Popular, fuertemente impulsada en Brasil bajo la figura de Paulo Freire, constituye otro hito.

Pero la nueva oleada de golpes de Estado en la región coordinados bajo el denominado Plan Cóndor interrumpió abruptamente estas experiencias. El golpe de Estado cívico militar de 1976 en la Argentina impuso la censura y la represión. El terrorismo de Estado tuvo como principal objetivo el disciplinamiento de los sectores populares y de la sociedad en su conjunto, a fin de reestablecer el orden social que asegurara el funcionamiento del sistema capitalista y la instauración del modelo neoliberal. La escuela fue concebida como el ámbito propicio para «la observación plena de los principios éticos y morales», especialmente los valores «occidentales y cristianos». En nombre de la «nación» y la «patria» comenzó la persecución de docentes, estudiantes y la censura de una larga lista de bibliografía. Así se establecía que solo se utilizarían aquellos libros que garantizaran «el respeto por la moral cristiana, instituciones del país, símbolos y próceres nacionales, defensa de la seguridad, soberanía nacional y seguridad interna...»¹⁸.

En 1977 se aprobó el Proyecto Nacional donde se configuraron los rasgos más importantes de la política educativa bajo una fuerte influencia del catolicismo. Frente al diagnóstico de crisis espiritual de la Nación, la decadencia y desjerarquización social, resultaba necesaria la renovación de los hábitos mentales y adecuación de las conductas basada en la moral cristiana. En el plano administrativo se inició el traspaso de las escuelas a las municipalidades y las provincias, sin los fondos necesarios para su mantenimiento. Esto provocaría un efecto que aceleraría la privatización de las instituciones. Este tipo de medidas se tomaron en diferentes países de América Latina bajo el denominado Plan Cóndor.

16 El proyecto ABC -unidad de Argentina, Brasil, Chile- propuesto por Juan Domingo Perón se enmarcó en la búsqueda de una estrategia que permitiera superar las dificultades económicas propias de la posguerra y del enfrentamiento argentino con los Estados Unidos. La ampliación del mercado de consumo, el aumento del comercio intrarregional y la cooperación económica fueron algunos de los objetivos buscados por la política integracionista planteada por el Gobierno peronista. Fue concebido también como una alianza estratégica en el plano de la defensa militar.

17 El ATLAS (Agrupación de Trabajadores Latinoamericanos Sindicalistas) fue una propuesta en el plano sindical que promovió la política integracionista a partir de la creación de una Central Obrera Latinoamericana, proyecto iniciado en 1952 e interrumpido luego del golpe de Estado de 1955.

18 Resolución Ministerial N° 2271/76, del Ministerio de Educación, 1976.

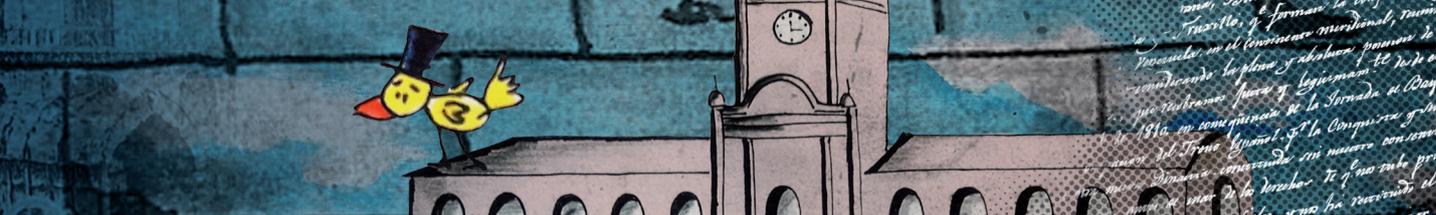


En los años 90 la lógica neoliberal implementada en el sistema educativo se profundizó. Junto a la construcción del denominado «pensamiento único» las políticas neoconservadoras atravesaron a la sociedad en general y al sistema educativo en particular. El desmantelamiento del Estado de Bienestar acompañado del proceso privatizador provocó que la polarización social fuera también polarización educativa. La Ley Federal de Educación (24.195, año 1991) siguió las directivas del Banco Mundial que financió la Reforma no solo en la Argentina, sino en el conjunto de América Latina. La misma mantuvo como objetivos disminuir la responsabilidad del Estado como proveedor de la educación pública, avanzar en el establecimiento de aranceles en diferentes niveles y transferir los establecimientos nacionales a jurisdicciones menores (Ley de Transferencia 24.049).

La transformación educativa destruyó la escuela industrial mientras que el neoliberalismo desarticulaba la industria nacional. Millones de chicos y de chicas quedaron fuera de la escuela. Reapareció el analfabetismo -flagelo que había sido desterrado de nuestro país- mientras que aumentaron vertiginosamente los «chicos de la calle» y los índices de delincuencia infanto-juvenil. Hacia el 2001 el analfabetismo superaba el 15 % de nuestra población entre los mayores de 14 años y el promedio nacional de deserción educativa alcanzaba el 35 %¹⁹. A su vez, fortaleció las ideas sarmientinas instaladas ya en el sentido común de los argentinos y las argentinas. Tal como afirma María Teresa Sirvent se generó no solo una pobreza material sino también una «pobreza de comprensión o de entendimiento (...) que nos dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano»²⁰. Esta manera acrítica de ver la realidad legitimó la injusticia social y la falta de alternativas. Categorías, conceptos, formas de entender nuestro entorno que convocaban a la desmovilización e incentivaban la apatía política en un contexto mundial de posguerra fría donde el capitalismo globalizado se presentaba victorioso y hegemónico. Se constituyeron discursos de verdad arraigados como nuevas zonceras: «achicar el Estado es agrandar la nación», «no se puede dejar de pagar la deuda externa», «el mercado lo resuelve todo». La persona pobre como chivo expiatorio de la pobreza y su estigmatización como delincuente, se encontró acompañada de un fuerte racismo hacia aquellos «cabecita negra» históricamente denigrados por la oligarquía fundadora de la patria chica. Frases como «la culpa la tienen los paraguayos y bolivianos, nos sacan el trabajo», «el problema es que no estoy capacitado», «son vagos, no quieren trabajar», fueron recurrentes por aquellos años donde el establecimiento de las «relaciones carnales» con los Estados Unidos determinó un nuevo divorcio con América Latina, a excepción de la creación de bloques regionales que buscaron establecer el libre comercio bajo la lógica neoliberal (como por ejemplo el MERCOSUR).

¹⁹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El desarrollo de la Educación. Informe nacional de Argentina, 2004.

²⁰ Sirvent, María Teresa. «El valor de educar en la sociedad actual y el talón de Aquiles del pensamiento único» en Revista Nueva Tierra, Buenos Aires, 2001. Pág. 22.



Pero el dinamismo de la historia abre siempre un nuevo capítulo. La crisis del 2001 en la Argentina -contemporánea a otros estallidos sociales de la región- es un punto de inflexión donde el neoliberalismo muestra sus límites económicos, políticos, pero también ideológicos y culturales. La crisis desatada en nuestro país provocó el cuestionamiento de la legislación educativa vigente que desembocó años después en la derogación de la Ley Federal y la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006). Estos cambios se produjeron en nuevo contexto regional caracterizado por la emergencia de gobiernos nacionales y populares que impulsaron nuevamente los procesos de integración regional.

UNA ESCUELA PARA LA INTEGRACIÓN: LA DESCOLONIZACIÓN DEL SABER Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES

Junto al inicio del siglo XXI comenzó un nuevo ciclo político que impulsó la unidad regional. En 2005 el fracaso del ALCA bajo el impulso de los gobiernos de Néstor Kirchner (Argentina), Ignacio «Lula» da Silva (Brasil) y Hugo Chávez (Venezuela) abrió el camino para la creación de nuevas estructuras institucionales como la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas - 2008) y la CELAC (Confederación de Estados de Latinoamérica y Caribeños - 2010), y también para la resignificación de viejas organizaciones tales como el MERCOSUR.

En la actualidad nos encontramos en un contexto de retroceso de dichos procesos de integración. Es por esto que resulta fundamental realizar un balance crítico de los alcances y limitaciones de lo realizado en este terreno y en esta etapa. No podemos aquí abordar la complejidad de este proceso, pero sí advertir que la integración educativa es, sin dudas, una de las tareas pendientes. Se torna necesario así realizar algunas reflexiones respecto al rol que la escuela y la historiografía deberían cumplir en un proceso de integración regional.

Partimos de la premisa que no habrá integración regional posible sin integración educativa, tal como sostenía Methol Ferré y, a su vez, esta última no podrá concretarse sin avanzar en un proceso de descolonización cultural. Consideramos que para esto, debemos analizar el problema de la *educación para la integración* latinoamericana desde al menos tres perspectivas: la primera, vinculada a la matriz de pensamiento y la necesidad de la descolonización pedagógica; la segunda, el tipo de historia que enseñamos y su vinculación con la construcción de la memoria colectiva; y la tercera -asociada directamente a la anterior- la noción de Patria que transmitimos/ construimos a partir de nuestras prácticas educativas en general y en los actos escolares en particular.



DESCOLONIZAR EL SABER, DESCOLONIZAR EL SER

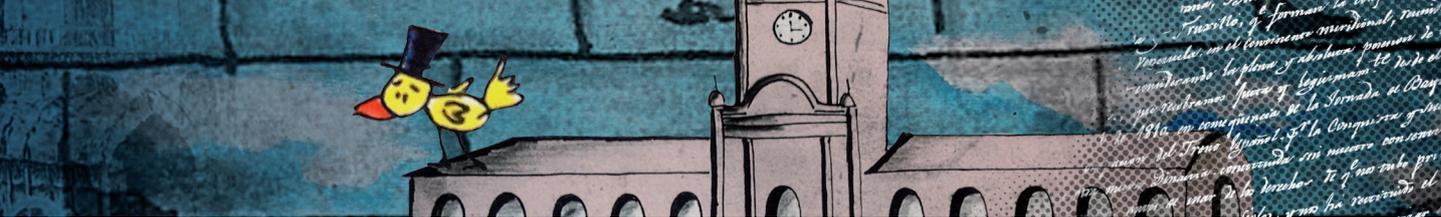
La descolonización cultural implica pensar la historia *desde acá*, desde la realidad de los niños y las niñas con los que se trabaja, de manera situada, contextualizada. Al decir de Ana Jaramillo es necesario impulsar «un modelo de sustitución de ideas» tanto en el terreno historiográfico como en el pedagógico. Si partimos de la premisa que la currícula se construye a partir de las necesidades y las problemáticas de la comunidad, debemos sumergirnos en el conocimiento de la misma, del contexto inmediato de los estudiantes, del contexto local, luego nacional -en cuanto argentino-, regional -latinoamericano- y global para pensar nuestras prácticas educativas y desde allí las planificaciones, tanto de los actos escolares como de las clases.

«Epistemología para la periferia» al decir de Fermín Chávez, «mirar el mundo desde acá» en palabras de Arturo Jauretche, construir una «matriz de pensamiento propio» según Alcira Argumedo, una «epistemología del Sur» para Boaventura Souza Santos, «la decolonialidad del saber» para Walter Mignolo; desde mediados del siglo XX diversos pensadores y pensadoras han abordado y estudiado los mecanismos de construcción del conocimiento y su vinculación con los sistemas de relaciones de poder. Más allá del contexto histórico y social en el cual cada uno de estos/as autores/as escribe, comparten la premisa de que el colonialismo (o semicolonialismo) trajo consigo un sistema cultural que impide la autoconciencia y la autoestima colectiva, destinado a construir ideas universalistas que no están al servicio de la resolución de los problemas de las sociedades en la cual están inmersas.

A la opresión política, social, económica, le correspondió una opresión cultural, a veces más sutil pero no por eso menos efectiva. A estos aspectos, Walter Mignolo incorpora una nueva dimensión de la dominación colonial: la colonialidad del ser, es decir del género, de la sexualidad, del sentir, de la subjetividad. Según este autor -como para Boaventura de Sousa Santos- para avanzar en un proceso decolonial resulta necesario construir una epistemología del Sur. Al respecto sostiene Sousa Santos: «Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimiento y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo global»²¹. La construcción de un pensamiento decolonial implica entonces, un posicionamiento antiimperialista y anticapitalista; será imposible alcanzar «justicia social global sin justicia cognitiva global»²² sostiene. El autor propone recuperar los saberes marginados, silenciados y destruidos -por lo que denomina los «epistemicidios»- para articularlos con otros que nacen al calor de diversas experiencias de resistencia. Es decir, la multiplicidad de voces e identidades.

²¹ Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2009. Pág. 12.

²² *Ibidem*.



En el actual contexto político regional donde el neoliberalismo vuelve a arremeter contra los derechos proclamados por los pueblos latinoamericanos, urge continuar con la tarea de promover el pensamiento crítico y decolonial: «No hay filosofía ni historia, ni filosofía de la historia, sino historia que es filosofía y filosofía que es historia»²³ sostiene Jaramillo reflexionando sobre el aporte de los historicistas Benedetto Croce y Vincenzo Cuoco. Enseñar historia implica entonces, la construcción de herramientas que permitan que los niños y las niñas pregunten y repregunten, que se vean interpelados/as y motivados/as por la curiosidad sobre el pasado. Allí radica el desafío y la importancia de la enseñanza de la historia en el nivel inicial y el nivel primario. No se trata meramente de conocer lo ocurrido, sino de aprender a pensar. Porque la historia es pasado, pero también es presente. Porque « toda historia es historia contemporánea» parafraseando a Croce. Y la enseñanza de la historia en general y las prácticas realizadas en los actos patrios en particular, son fundamentales para la construcción de la memoria y la conformación de las identidades individuales y colectivas.

MEMORIA E HISTORIOGRAFÍA: IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PATRIA GRANDE

Insistimos en que la integración regional no es posible sin la construcción de un «sentir latinoamericano», es decir de un sentido de pertenencia que construya una identidad regional. Luis Vitale, historiador chileno, reflexiona sobre el proceso de conformación de identidades en América Latina. Sostiene el autor: «... no sólo hay una identidad de clase y de etnia oprimida sino también una identidad de país oprimido, y por extensión, de subcontinente subyugado. En América Latina se da, entonces, una identidad de clase y de etnia, y una identidad de subcontinente oprimido, que acelera la toma de conciencia tanto nacional-antiimperialista como anticapitalista. La conciencia colectiva de identidad rebasa, pues, el marco de las psicologías y ontologías del 'ser nacional', pues lo que une a los pueblos latinoamericanos es su situación de opresión social y política»²⁴. Se plantean aquí algunos elementos objetivos en la construcción de las identidades tales como la opresión social y étnica pero también la opresión nacional-regional que determina la existencia de amplios movimientos de resistencia que desde el siglo XVI, fueron gestando una identidad particular.

Tal como sintetiza Rodolfo Puiggrós: «América Latina es una y múltiple»²⁵. Esta diversidad cultural y étnica, se expresa en el mestizaje en sus diferentes facetas, característica constitutiva de la realidad regional. Se preguntaba Fermín Chávez: «¿Falta de identidad? Los indios somos nosotros. Los godos somos nosotros. Los criollos somos nosotros. Los morenos somos nosotros.

23 Jaramillo, Ana. *La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas*. Lanús, Edunla, 2014. Pp. 31.

24 Vitale. Op. Cit. Pág. 316.

25 Puiggrós, Rodolfo. *Integración de América Latina. Factores ideológicos y políticos*. Buenos Aires, Jorge Álvarez editor, 1964. Pág. 26.



Los gringos somos nosotros. A la final, ¡nos sobra identidad !»²⁶. El desafío radica entonces, en el fortalecimiento de una identidad regional que no niegue otras identidades constituidas: identidades nacionales (en cuanto patrias chicas), étnicas y de clase -tal como sostiene Vitale- a las que agregaríamos identidades de género; no negarlas sino imbricarlas, conjugarlas en un proyecto colectivo regional donde el horizonte sea la descolonización política, económica, cultural y también ontológica.

Se trata entonces de educar desde una epistemología del sur, que permita articular las identidades existentes con nuevas identidades en construcción, comprometidos con las problemáticas argentinas, latinoamericanas, pero también globales-universales. Ya en 1974 sostenía Juan D. Perón: «El mundo será universalista; la organización de los países del «tercer mundo» constituye una forma de tránsito necesario hacia un universalismo justo; la etapa del continentalismo, a su vez, es un camino para ambas cosas»²⁷. En el siglo XXI, aquella consigna de Jauretche «mirar el mundo desde acá» convoca a pensar lo universal, lo nacional-latinoamericano -partiendo del carácter plurinacional de Latinoamérica- desde las múltiples identidades en permanente transformación. En síntesis, identidades vinculadas al territorio, a la etnia, a la clase social, al género que convergen en la construcción de subjetividades individuales y colectivas.

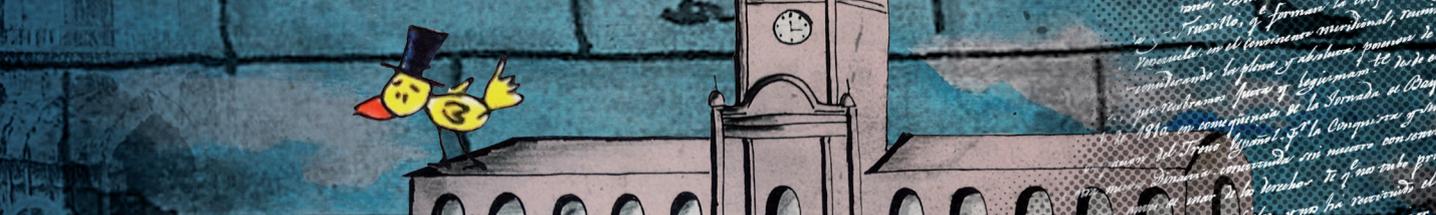
Podríamos preguntarnos, en nuestras escuelas, ¿cómo conviven estas múltiples identidades?, ¿Qué instancias promovemos para la reflexión de las mismas y la construcción activa de una memoria colectiva que permita avanzar hacia aquel «sentir latinoamericano»? Las múltiples identidades se expresan y conviven en las aulas. Por ello es necesario poner en cuestión los sentidos que tradicionalmente se construyeron a partir de nuestras prácticas escolares y en particular de los actos escolares, para poder (re)pensarlos desde posicionamientos emancipatorios, dado que estas prácticas están íntimamente vinculadas a la memoria colectiva.

Sostiene Jaramillo: «La memoria colectiva tiene una función utópica, creativa, nos incita a transformar la realidad, ya que confirmamos que muchas injusticias de ayer fueron transformadas por los hombres a través de la práctica política (...) Los logros de la historia no fueron vanos deseos sino decisiones tomadas a lo largo de la historia; fueron luchas y voluntades en la búsqueda de la libertad»²⁸. Las prácticas realizadas alrededor de los actos patrios son constructoras de memoria colectiva. ¿Qué decidimos recordar?, ¿cómo lo recordamos?, ¿a quiénes rescatamos del olvido? Crean sentido en tanto reflexionan sobre nuestros orígenes. Para formar hombres y mujeres para la Patria Grande es necesario formar niños y niñas con espíritu integracionista, conocedores de nuestra historia en cuanto historia compartida, conscientes

26 Chávez, Fermín. «Lo argentino como producto histórico», disponible en: <http://nomeolvides.org.com.ar/wpress/?p=3200> [recuperado el 3/2/2018].

27 Perón, Juan D. *El modelo argentino para el Proyecto Nacional*, 1974, Pág. 208. Disponible en <http://www.bcnbib.gob.ar/uploads/Peron.-Modelo-argentino-para-el-proyecto-nacional.pdf> [recuperado el 4/2/2018].

28 Jaramillo, Ana. *La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de Ideas*. Lanús: Edunla, 2014. Pág. 15.



de que los límites y fronteras entre los Estados latinoamericanos -en gran medida internalizadas por los sujetos y los pueblos- no son naturales y pueden ser deconstruidas.

Los docentes debemos asumir este desafío. Tal como sostiene el autor peruano Milton Luna: «... para que la educación aporte con su benéfica influencia se requieren de muchas condiciones, de las que sobresalen al menos tres básicas: a) Que la educación forme parte y apoye a un proyecto nacional; b) Que la educación sea considerada una prioridad en la agenda política de los Estados; b) Que las políticas educativas de cambio sean consensuadas y asimidas por todos los sectores, en especial por los maestros. Entonces [debemos] articular la lucha por la educación en el marco de la reconstrucción de un nuevo proyecto nacional, donde lo nacional sea pensado desde una perspectiva sudamericana o latinoamericana»²⁹.

Las prácticas escolares, la enseñanza de la historia en general y los actos escolares en particular, tienen mucho para aportar en esta tarea vinculada a la primera infancia. Reflexionaba Marc Ferro: «No nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella dejó su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen (...) se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor..., al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y emociones»³⁰.

Como trabajadores y trabajadoras de la educación tenemos el compromiso de dar nuevas respuestas a los desafíos que nos plantean los niños, las niñas, los y las jóvenes del siglo XXI. A partir de las peculiaridades de nuestro presente, pensar una didáctica que ayude a construir un pensamiento crítico para «desazonarnos» -como diría Jauretche- en un momento histórico en el cual el avance hacia la integración regional encuentra serias dificultades. Pero, el carácter utópico de educar, nos convoca a pensar nuestras prácticas en pos de la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos/as con la construcción de una patria latinoamericana más justa.

Lic. Mara Espasande
Directora del Centro de estudios
de Integración Latinoamericana «Manuel Ugarte»
Universidad Nacional de Lanús, julio de 2018

29 Luna, Milton. «El rol de los docentes en el cambio educativo». En: Revista PREALC, n°2, febrero de 2006. Citado en Llambías, op. cit. Pág. 198/199.

30 Marc Ferro citado en: Llambías, Margarita. *Educación para la integración. Cómo se enseña la historia en Nuestra América*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2013. Pág. 15.

¿Qué historia te contaron?



LOS PERSONAJES COMO HERRAMIENTAS EN EL PROCESO PEDAGÓGICO

Teniendo en cuenta que los educadores a quienes va destinada la propuesta trabajan con niños y niñas, es importante considerar que en la construcción de los aprendizajes acontecen disparates, adivinanzas, historias, preguntas, inquietudes, comparaciones, analogías. Como recurso didáctico proponemos la utilización de una serie de personajes –que tienen identidad y voz propia– que puedan interactuar con los niños y niñas más pequeños para oficiar como disparadores de planteos, preguntas, relatos, cuentos, historias; en síntesis, que sean una herramienta en la relación dialógica entre el educador y el educando.

Los personajes por otro lado, pueden colaborar con el docente en la profundización de los contenidos recuperando en su voz, el sentido de lo que los estudiantes traen como aprendizajes previos de recorridos escolares anteriores y de su cultura familiar - social, para poder partir desde allí y resignificarlos a partir de los abordajes propuestos por el docente.

Pueden además, ser utilizados por ejemplo, en las carteleras, en la confección de títeres, en la construcción de historietas y participar en las actividades propuestas en los Actos escolares.



EL BURRO MEMO

- Habitante originario de la Puna que lleva el hilo de la historia contada desde su perspectiva.
- La soledad de la Puna, hace que cuando alguien llega al lugar, él quiera contarle emocionado todo lo que sabe y lo que se pregunta, porque algunas veces se apuna y tiene terror a olvidarse todo lo vivido.
- Así fue que desarrolló sus enormes orejas, por su gran capacidad de escucha.
- Al pasar muchas horas de silencio, es un animal muy pensante, observador, construye sus ideas.
- Se ofrece como guía turística ya que es un conocedor de la zona.
- Le gusta el mate, pero si hay algo que detesta es el “quesillo de cabra” y los celulares.



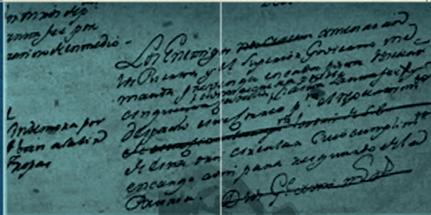
¿Qué historia te contaron?



EL COYA MAZORCA

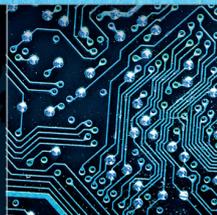


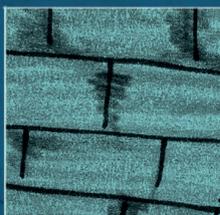
- Es comunitario, muy amigo de Memo a quien consulta permanentemente, considerándolo como a un gran sabio.
- Está siempre pensando en cuestiones colectivas; él si que sabe de "procesos", no le gustan las cosas a las apuradas, ni se precipita en responder las preguntas que van surgiendo... "todo a su debido tiempo... no me apuren si me quieren sacar bueno".



EL TECNOLÓGICO ARROBA

- En una oportunidad en la Red Latinoamericana de Educación Popular, necesitaban a un entendido en tecnología y así fue como cayó en el grupo este personaje, a quien todos apodaron @.
- Metódico, obstinado, introvertido, meticuloso, monotemático, materialista y obsesivo por la actualización
- Así todo se ganó la simpatía de todo el grupo.





TUNA



- *Nació en América. Viajó con su familia a España y desde allí viajó hacia otros países del mundo.*
- *Es una persona resiliente, nunca olvidó sus orígenes y a fuerza de extrañar su tierra, se volvió melancólica y romántica. Es muy dulce por dentro, aunque quienes la conocen puedan dar fe de que siempre está a la defensiva.*
- *Se tiene mucho cariño con Cata, pero no quiere complicarse demasiado.*





HISTORIA CON HISTORIAS

ARTESANÍA PEDAGÓGICA

El proyecto de trabajo propuesto pretende poner en acto un modelo didáctico con un estilo de trabajo pedagógico desde la postura crítico-constructiva, atendiendo tanto al proceso de aprendizaje como al de enseñanza desde un movimiento dialéctico que enlaza la tríada estudiante-docente-objeto de conocimiento, con una mirada preventiva respecto de las dificultades de aprendizaje de los sujetos, sean éstas individuales o grupales.

Se propone una metodología acción-reflexión-acción, que posibilite la artesanía didáctica. Para ello pensamos en la importancia del factor motivacional como entrecruzamiento esencial para querer aprender. A pesar del discurso generalizado del «aprender a aprender», las escuelas siguen muchas veces, atrapadas en la enseñanza de contenidos que no garantizan las competencias básicas, en especial de expresión oral, lectura, escritura.

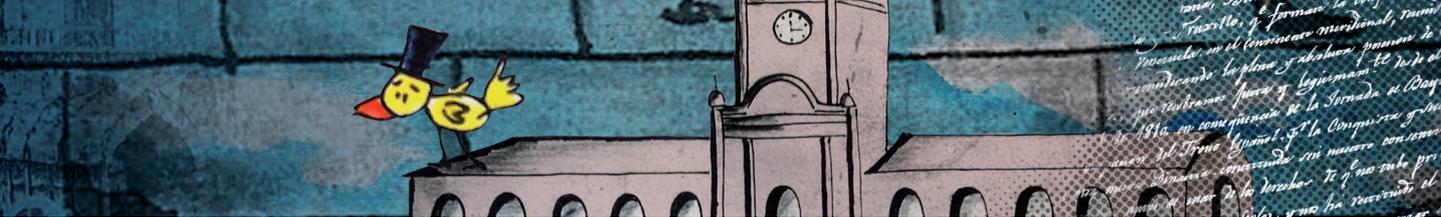
Ello solamente se hace posible a partir de plantearnos nuevos problemas, partiendo de la propia experiencia de forma lúdica y vivencial, de tal manera que impulse a actuar, a pensar, a reflexionar, a reconstruir el conocimiento desde una previsión didáctica contextualizada y significativa.

Integrar la escuela al entorno, a la vida del barrio y de la comunidad, supone un largo proceso que comienza en la misma selección de los contenidos que se van a trabajar en el aula, pasa por un cambio de las reuniones de padres y representantes, de las actividades especiales, por la formación sistemática y paciente de núcleos organizados (equipos, cooperativas, comunidades cristianas de base, madres voluntarias, centros culturales y deportivos...) de modo que, poco a poco la escuela se va convirtiendo en un centro comunitario de producción cultural y de organización comunitaria, en un espacio para enfrentar y resolver colectivamente los problemas que castigan a la comunidad. La Educación Popular nos exige a todos superar esa imagen de escuela como un lugar donde los y las estudiantes van a aprender datos y conocimientos escolares que les van a permitir pasar de un grado a otro, los maestros y las maestras van a enseñar esos conocimientos y la comunidad llega hasta el portón, para empezar a concebirlo y estructurarlo como un centro comunitario donde todos (directivos/as, docentes, estudiantes, representantes...) van a aprender a vivir y convivir, a organizarse, a irse haciendo mejores personas, ciudadanos y ciudadanas con voz y con poder.

«Solo una Educación Popular con raíces y alas, podrá responder a los desafíos presentes y venideros. Las raíces son la revalorización de la memoria y los procesos históricos; de las identidades y culturas; de los compromisos originales con los excluidos; del género, la edad y la etnia; de la participación y la ética. Las alas significan la capacidad de renovar e innovar, el asumir las nuevas tareas creativa y audazmente; escapar de dogmas, estigmas; y del miedo a volar»³¹.

31 Pérez Esclarín, A. *Fe y Alegría en la Educación formal y no formal*, en: Congreso Internacional «La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales». Venezuela, enero de 2002.





PENSAR LA TAREA DOCENTE COMO UN ESPACIO DE MEDIACIÓN

Nuestro lugar nos convoca a ser mediadores/as en un camino de aprendizaje. No tenemos que saberlo todo, pero sí investigar, hacer de nuestro espacio un taller de búsqueda donde se incorpore a las familias y a quienes conforman toda la comunidad educativa.

Permitir y propiciar que las puertas del aula se abran para que las niñas, los niños y los adolescentes puedan preguntar dentro de su contexto. Y si no encontraran respuesta, eso formará parte de la investigación, convirtiéndose en preguntas que movilicen a los sujetos.

Conversar sobre las respuestas evasivas, erróneas, interpretadas con pocos elementos, y promover entre los y las estudiantes la creación de nuevas preguntas: los ecos que vayamos recogiendo en este intercambio nos servirán, en nuestra tarea docentes, para tomar dimensión respecto de cuánto ignoramos, cuánto hay por aprender, cuánta solidaridad nos falta y cuánta necesidad tiene el país de educar a la ciudadanía desde sus marcos propios, para aportar en la construcción de jóvenes más críticos y libres .

Estas preguntas nos ayudarán a formular desafíos serios y probablemente, nos impulsen a hacer actividades para que la comunidad que rodea a la escuela reciba algo de lo que se aprende dentro de las aulas. Así, por ejemplo, se podrán hacer carteleras, campañas, muestras que impacten en el barrio. Entendemos que no aprendemos para saber más solamente, sino que buscamos conocer para saber leer el mundo y enriquecer el país que habitamos.

En palabras de Antonio Pérez Esclarín: «Es fundamental que las escuelas se conciban y estructuren como lugares para provocar la felicidad, la creatividad y el trabajo cooperativo de los alumnos. En momentos en que impera cada vez con más fuerza en nuestros barrios la cultura de la muerte, y el niño y el joven popular experimentan la vida como inseguridad, amenaza, ofensa y gritos, es urgente que las escuelas sean lugares de vida, bellas y atractivas en lo físico y en la dinámica, donde los alumnos (...) se sientan importantes, tomados en cuenta, respetados, queridos... El objetivo principal de las planificaciones deberá ser tener a los alumnos motivados y felices. Esto implica partir de las cosas que conocen e interesan a los alumnos, evitando así su aburrimiento y la sensación de estar sumergidos en un mundo lejano y absurdo (...) La escuela tradicional les parece demasiado aburrida, fastidiosa, alejada de su mundo. Hay que volver al saber con sabor, concebir la enseñanza como una aventura entretenida y apasionante, como una forma de promover el crecimiento y bienestar. De ahí la necesidad de asumir la pedagogía de la ternura y de la alegría, que busca estimular a los alumnos para que perciban el aprendizaje como un proceso interesante y con sentido»³².

La propuesta es que, quienes participen de este recorrido, sean protagonistas y no solo asistentes, oyentes de la teoría o receptores de las actividades.

32 Pérez Esclarín, Op. Cit.



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

Siempre que se quiere transformar la realidad en que se vive, vale la pena apostar para construir y conocer, de modo participativo, los deseos, las inquietudes, los problemas, los comportamientos. Esto no está vinculado sólo a hacer más amena y más simpática la tarea de aprender, sino más bien la búsqueda se centra en el sentido fundamental de promover que los y las estudiantes sean sujetos críticos, pensantes, capaces de profundizar, para ser transformadores.

La intencionalidad debe ser clara en cada clase, para que el proceso que acompañamos, y del que vamos a formar parte, se desarrolle de modo ordenado y coherente. Irá desde la práctica a la teoría.

Esto implicará ejercitar y desarrollar

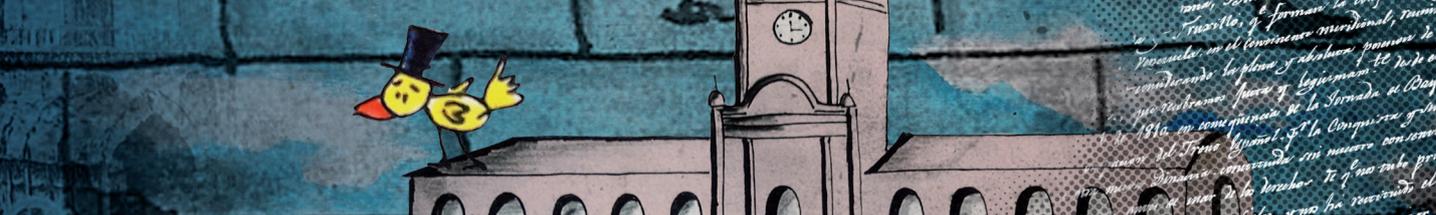
- capacidad de asociación
- capacidad de análisis
- capacidad de síntesis
- capacidad expresiva y creativa (por la palabra, el arte)
- capacidad reflexiva

Es desde este lugar, que consideramos el aprendizaje como un proceso activo, intencionado, de apropiación de conocimientos.

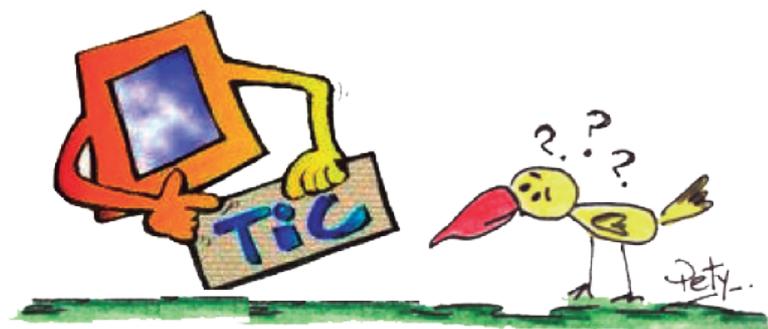
Quien conduzca debe tener dominio del tema, conocer la bibliografía. Sin embargo, poseer la humildad y la honestidad intelectual de no pretender «saberlo todo», ubicándose como parte del grupo, con actitud abierta para aprender de los saberes que traen consigo las y los estudiantes, incentivar el aprendizaje colectivo, propiciar y que surjan preguntas, o introducir interrogantes para que surja el diálogo y el debate.

No puede haber diálogo si no hay una intensa esperanza en el grupo, sin esta, resulta imposible poder hacer y rehacer, aprehender. Es importante generar espacio para plasmar lo que se va pensando de un modo visible, que permita regresar, referenciar, y volver a partir. Esto equivale a validar sus palabras, a poder reflexionar sobre ellas en otro momento, en afianzar la expresión oral y escrita a favor del desarrollo del propio potencial y del que se conjuga en la construcción colectiva.

En el nivel inicial y primario no olvidemos que prima la observación y la curiosidad, los niños y las niñas buscan cosas nuevas y revivir otras que ya pasaron. Comienzan a encontrar el hilo de los parentescos familiares y disfrutan de las narraciones. Todo este desarrollo humano y evolutivo, es el escenario de posibilidades para ofrecer una pedagogía centrada en el estudiante.



¿Y POR QUÉ NO CON LAS TIC Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?



¿Cómo integrar las TIC y los medios de comunicación en el trabajo de estudiantes y docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? Muchas veces se cree que todo lo aprendido con los medios y las TIC es negativo o irrelevante, y no se valoran las posibilidades que esas experiencias pueden aportar en la escuela.

Aprovechar estos recursos demanda, de parte de los y las docentes, un conocimiento acabado y actualizado de los contenidos a enseñar, de la realidad social de los estudiantes y del contexto, de las TIC y de cómo y cuándo éstas pueden utilizarse en favor del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. También es necesario «un ejercicio de análisis crítico de los mensajes mediáticos y la desnaturalización de las representaciones de la realidad, cuestionando los sentidos dominantes que circulan hegemónicamente en torno a ciertos temas que frecuentemente se orientan en un sentido contrario a los intereses de los estudiantes, sus familias, sus barrios»³³.

Como afirmamos, con la intención de no enseñar la historia como palabra definitiva, y sosteniendo que no hay conocimiento verdadero sin pensamiento crítico, es que creemos fundamental incluir en nuestras propuestas educativas, el trabajo con los medios de comunicación y las TIC. El desafío no es menor, ya que muchos profesores y profesoras deberán ingresar a un territorio un tanto desconocido para ellos y ellas, en constante crecimiento y particularmente familiar para los escolares. Cada vez más los niños y las niñas consumen estas tecnologías y la escuela debe buscar las estrategias de inclusión y formación para lograr la «autonomía del consumidor»³⁴, velando por el logro de competencias que le permitan ser sujetos críticos y cuestionadores de los discursos que de ellas provienen.

33 López y Rezzonico, López, B. *Trazos sobre los sentidos de producir piezas comunicacionales en la escuela*. Buenos Aires, Para Juanito N° 10, 2017. Pág. 41.

34 Cortés de Cervantes, Patricia. *La educación popular frente a las TIC's: Una primera aproximación a los postulados de Paulo Freire*. Conferencia presentada en ocasión de la realización de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Ginebra - Suiza, diciembre 2003) y del Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire (Cienfuegos - Cuba, mayo 2004). Disponible en: https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/dvlp/documents/patricia_cortez.pdf [recuperado el 6/4/2017]. Pág. 3.



Por otro lado, implicará, de parte de los y las docentes una toma de posición respecto a los sentidos que otorgarán a los contenidos a trabajar, y ya no serán actores pasivos de las situaciones educativas o meros reproductores y transmisores de conocimiento. Una pedagogía que integre las TIC y los medios de manera crítica y reflexiva será aquella que interrogue cómo son presentados los hechos en la televisión, que haga lectura de una misma noticia en diarios con diferentes posicionamientos, que ponga en evidencia que no es posible la neutralidad y que no hay mensajes ingenuos, etc.

La Ley de Educación Nacional, 26.206, en el capítulo *Fines y objetivos de la política educativa nacional*, en el artículo 11, establece «desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la comunicación y la información». En cuanto a Educación Primaria, el artículo 27 dispone «generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos».

Por lo tanto, creemos imprescindible una educación para los medios. Englobaremos en este concepto a todas las tecnologías de la información y la comunicación (televisión, radio, Internet, diarios, multimedia, etc.). Patricia Cortés de Cervantes, introduce esta idea de educación para los medios (EM), que «apunta a reforzar en el educando, su condición de receptor activo, de explorador autónomo de la comunicación mediática, de actor de esta comunicación. La EM quiere lograr que el ser humano sea capaz de apropiarse de un máximo de informaciones a partir de cualquier tipo de documento mediático. Apropiarse quiere decir: reunir la información, organizarla, jerarquizarla, ejercer al respecto una mirada crítica. El proceso implica, por tanto, competencias de lectura, de decodificación, de análisis, de puesta en perspectiva, de expresión y de comunicación»³⁵. Desde esta perspectiva es también posible incorporar esta mirada crítica al momento de la producción de mensajes, a partir de un marco de reflexión que les permita a los niños y a las niñas, dentro de sus posibilidades, pensar qué es lo que se quiere decir, a favor de quién, en contra de quién, etc. Es importante propiciar prácticas institucionales en las que las y los estudiantes puedan socializar sus producciones en tanto comunicadores, generar espacios para hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de los nuevos lenguajes de la comunicación (lenguajes, géneros y formatos de los medios gráficos y audiovisuales).

Para lograr el desarrollo de todas estas capacidades analíticas, reflexivas, comunicativas y poner en evidencia que el conflicto es inherente a los procesos históricos del pasado y del presente, es imprescindible pensar la relación entre escuela y medios/tecnologías de la comunicación como aliados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo un desafío.

35 Cortés de Cervantes. Op. Cit. Pág. 5.



¿QUÉ HISTORIA ESTUDIAMOS? ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAMOS?

Antes de realizar un abordaje sobre los procesos que han marcado nuestra historia, es preciso hacer referencia a los debates más generales que se han desarrollado en torno a la relación entre el investigador y su objeto de estudio. ¿Puede el historiador o la historiadora abordar la realidad desde una postura neutral, no valorativa? ¿Puede abstraerse del entorno social y político en el cual vive para estudiar el pasado?

No son menores estas preguntas, ya que dependiendo cómo las respondamos, estaremos planteando una manera determinada de entender la tarea del análisis histórico y en términos más amplios, al estudio de las ciencias sociales en su totalidad.

Donde sea que enseñemos historia, muchas veces se nos exige que seamos objetivos y que no dejemos que nuestras propias pasiones se involucren en nuestro discurso. Especialmente en la escuela, donde como docentes somos vistos como meros transmisores de conocimientos. Sin embargo, la historia como ciencia no puede pensarse como una simple enumeración de hechos que sucedieron en el pasado, ya que la interpretación de los mismos ha sido siempre una de las tareas centrales de la labor de los historiadores. A su vez, la forma de enseñarla tampoco es una reproducción de lo que han estudiado otros, ni un rol pasivo del docente en su tarea como enseñante.

Podemos decir que «la historiografía moderna es resultado de la convergencia entre un conjunto de esquemas generales de interpretación del pasado y una serie de técnicas o instrumentos para operar con los restos de ese pasado»³⁶. Se combinan entonces en el estudio de la historia el enfoque con que el investigador elija abordar el objeto de estudio y una metodología de análisis, que no será la misma siempre.

Por otro lado, desde dónde se analiza la historia, los modelos interpretativos que se toman forman parte de esa labor científica que no es solo una cuestión metodológica. ¿Quién va a ser el sujeto de nuestro relato? ¿Serán los grandes hombres, los que recordamos con nombre y apellido? ¿Serán las elites, los que tradicionalmente han gobernado estas tierras? ¿Serán las mayorías populares, las que desde el fondo de los tiempos constituyen con su acción colectiva el motor de la historia? ¿O hablaremos de estadísticas, números, procesos deshumanizados? El historiador o la historiadora por su parte no es un individuo aislado del resto de la sociedad sino que está atravesado por los conflictos sociales, por su condición de clase y por las distintas instituciones en las que ejerce su tarea.

Ahora bien, en la interpretación histórica tienen centralidad las fuentes que son las que cuentan y refrendan con los rastros que nos dejan lo que ha

FUNDAMENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA

36 Pagano, N; Devoto, F. *Historia de la Historiografía Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2009. Pág. 8.



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

sucedido en el pasado. Pero sucede también que esas fuentes fueron escritas, pensadas, elaboradas por personas de carne y hueso... que no solían ser objetivas ni mucho menos neutrales. Y sucede también que algunos sectores, especialmente las clases dominantes, tuvieron más posibilidades que otros de dejarnos fuentes (en particular fuentes escritas). Por esa razón, la objetividad, la neutralidad tendrá necesariamente que pasar por un nuevo matiz. Entonces no será solo la interpretación que hagamos de las fuentes sino también cuáles elijamos para priorizar, de qué modo se las trate y el abordaje general que se les dé. Todo eso estará mediado por el marco interpretativo del historiador.

En el momento mismo en el que el historiador selecciona, jerarquiza algunas fuentes sobre otras, está participando su subjetividad. Esto no implica escribir y crear un relato ficcionado, por el contrario, es reconocer y hacer explícitos los posicionamientos desde los cuales se escribe para evitar equívocos y engaños. No se debe condenar a los historiadores por parciales o tendenciosos. Pero sí se les debe reclamar reconozcan y expliciten desde donde están posicionados como tales.

Detrás de cada relato histórico se encuentran grupos sociales con intereses enfrentados. Detrás de cada fuente aparentemente inerte, se percibe el despliegue de viejas luchas de poder que deben ser puestas en consideración para pensar nuestra historia.

Todas las variables mencionadas van configurando entre sí distintas formas de abordar la historia, que podemos organizar en Argentina en diferentes corrientes historiográficas que tienen características particulares, aun cuando no tengan una homogeneidad absoluta en su interior.

LA HISTORIA OFICIAL

La «Historia Oficial», la versión mitrista de la historia, ha tenido una gran inserción en el ámbito escolar a principios del siglo XX a partir de la conformación de la Nueva Escuela Histórica, que con algunos matices, realizó un relato pensado para educar a los ciudadanos y las ciudadanas en línea con la visión de los sectores dominantes de nuestro país. Desde ese entonces, aunque no se enseñe de forma textual en los diversos niveles de enseñanza, ha predominado en los medios masivos de comunicación y está presente, indiscutida e indiscutiblemente en los discursos y la iconografía oficial; se yergue en las estatuas, en las denominaciones de plazas, calles y localidades.

Esta historia ofrece una visión de nuestro pasado desde la óptica de los sectores dominantes y en función de sus intereses. Es la historia que rescata a un puñado de grandes hombres como los constructores de la Argentina, entre los cuales se destacan: Bernardino Rivadavia, Domingo Faustino Sarmiento y el propio Bartolomé Mitre. En ese panteón aparecen también, pero previamente deformados y vaciados de contenido, José de San Martín, Mariano Moreno, Manuel Belgrano y Juan Bautista Alberdi.



Los grandes hombres habrían hecho la historia argentina, una Argentina blanca, europeizada, desvinculada del resto de América Latina, construida a través de un proceso resistido por las masas bárbaras y sus caudillos, quienes no comprendieron la necesidad del «progreso y la civilización» que permitiría asemejarnos a los grandes países del mundo. La «civilización» enfrentada a la «barbarie», paradigmas del pensamiento sarmientino que hoy en día siguen teniendo peso en nuestra forma de entender la realidad.

En esta línea, son expresiones destacadas los políticos y gobernantes amigos de los ingleses -Rivadavia y Mitre- mientras, resultan representantes del atraso histórico aquellos que se les opusieron: los caudillos federales. De esta forma, el pueblo, los caudillos, las «chusmas» resultan el antiprogreso, lo irracional, lo ignorante, lo reaccionario, lo antidemocrático.

Así, la historia se hace política, instrumento fundamental en la lucha de la clase oligárquica contra las clases oprimidas.

La importancia del relato historiográfico de la clase dominante se pone de manifiesto con el ahínco que utilizan para imponer al resto de la sociedad sus ideas. Ningún sistema de dominación se asienta solamente sobre la fuerza o el manejo de los resortes económicos, por lo que el control de la enseñanza en sus diversos niveles, de los grandes diarios y revistas, así como de academias y de otras formas de creación de prestigio, se convierten en herramientas fundamentales de una superestructura cultural que legitima un determinado marco de poder.

Una de las características más importantes en la difusión de estas ideas reside en que la clase dominante las «baja» como conocimiento neutro, científico, indiscutible.





¿Qué historia te contaron?



Eduardo Schiaffino, Güemes, 1902.

LA OTRA HISTORIA

Pero este relato oficial ha sido debatido, desde distintos posicionamientos, por revisiones de la historia que buscaron cuestionar esa visión sacralizada de nuestras luchas sociales. Los distintos revisionismos históricos que se desarrollan a partir de la discusión con la «Historia Oficial», no constituyeron una corriente uniforme, ya que también se elaboraron desde diferentes posicionamientos en relación a los aspectos mencionados previamente. En ese sentido, mientras algunas revisiones de la historia buscaron ponderar el lugar de sectores desplazados de las clases dominantes con una visión conservadora de la realidad social, otras corrientes pusieron el foco en los postergados de nuestra historia, en los que habitualmente no han tenido voz en los relatos oficiales y que desde el silencio historiográfico forjaron con sus luchas la «otra historia».

Es así que nos vemos en la necesidad de explicitar desde dónde se escribe este material y cuál es la corriente historiográfica en la cual se inserta. Creemos que la historia la hacen los pueblos, las grandes mayorías, aquellos «héroes anónimos» que silenciosamente protagonizaron hechos tales como la gesta emancipatoria. A lo largo de este material se abordan personajes históricos de gran relevancia tales como José de San Martín, Manuel Belgrano, Martín Miguel de Güemes, Juana Azurduy, pero no es nuestro interés hacer historia de los grandes hombres, sino entender que ellos son la síntesis de la realidad de su tiempo, de la complejidad de ese momento, con sus claros y oscuros. Los une la entrega por la construcción de una Patria para todos. Pensaron la Patria Grande Latinoamericana y se comprometieron con ella.

«Construir otra historia implica también el esfuerzo de narrarla desde acá, con sus marchas y contramarchas, contrarrestando la historia del racionalismo, de la ilustración y el iluminismo europeo que nos impuso sus categorías supuestamente universales y construyó un relato donde los latinoamericanos éramos y somos un apéndice de la historia universal»³⁷. El desafío de «mirar al mundo desde acá», con ojos latinoamericanos implica no solo poner en discusión los grandes relatos de la historia oficial o aportar una sensibilidad distinta a las visiones academicistas que se instalan en las universidades, sino también promover una manera original, nuestra, de comprender nuestros problemas, de saber nuestros saberes. Implica imbricarse en una matriz de pensamiento autónomo que se enraíce en nuestra propia historia, eliminando las anteojeras de la colonización cultural que nos han hecho amoldar nuestras realidades a categorías, prioridades y abordajes propios de otras tierras.

Esta mirada nos invita a repensar los relatos de la historia presentes en nuestro sistema educativo formal y empezar a crear desde América Latina.

El abordaje de la historia en el nivel inicial y en la primaria tiende a reiterar, muchas veces, el relato oficial. Por este motivo es que se ha optado por contraponer la historia oficial con otra mirada que busca reinterpretar la historia desde abajo y en clave latinoamericana.

³⁷ Jaramillo, Ana. Op. Cit. Pag.18.



Esta propuesta se ajusta a la realidad y al tiempo escolar del Nivel Inicial y Nivel Primario, sin pretender convertirse en un libro de historia. Quedan afuera aspectos y problemáticas sociales y económicas fundamentales para comprender el período, que el o la docente podrá ampliar a partir de las fuentes y bibliografía citada. Hemos realizado un recorte a fin de comprender los procesos históricos abordados. No busca explicarlos en forma acabada sino presentar lineamientos generales para repensar algunas ideas pre-existentes sobre la Revolución de Mayo, las luchas por la emancipación y los personajes que las protagonizaron. Es un material pensado para las y los docentes y para contribuir a planificar sus actividades en Ciencias Sociales.

El siglo XIX fue el escenario de la lucha por nuestra emancipación. Este proceso, que hunde sus raíces en la resistencia de los pueblos originarios, fue obra de miles de americanas y americanos que regaron con su sangre el continente para que seamos libres.



Paul L. Hallez, General Manuel Belgrano, comandante del Ejército Auxiliar del Perú, en 1813, 2002.

¿Por qué los miembros de la Primera Junta juran fidelidad al Rey de España, si el objetivo era separarnos de ellos? ¿Por qué una Revolución antiespañola jura en nombre del Rey de España? ¿Por qué San Martín, habiendo pasado sólo seis años de su vida en América del Sur y más de veinte en España, combatiendo en la defensa de ese país, decide volver en 1812 a luchar contra ellos?

Si nació la patria en 1810, ¿para qué festejamos el 9 de Julio de 1816? ¿Por qué se declaró la Independencia 6 años después de la Revolución de Mayo?





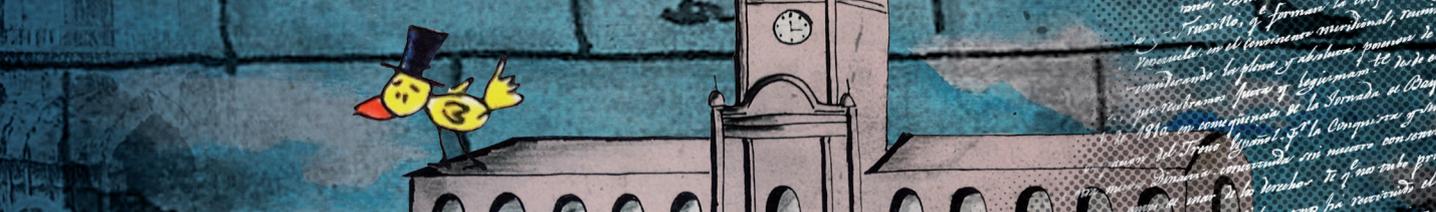
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

LAS LUCHAS POR LA EMANCIPACIÓN AMERICANA

Pero, ¿desde cuándo éramos colonia? Cuando los españoles llegaron a América en 1492, los pueblos originarios americanos transitaban distintas formas de organización social; desde las más simples (pueblos cazadores recolectores) hasta las impactantes civilizaciones incas, aztecas o maya que habían alcanzado un importante grado de desarrollo basado en la propiedad comunitaria y con un Estado fuerte que regulaba la vida social del conjunto.

Bajo el dominio europeo, la fabulosa riqueza se transformará en muerte y sufrimiento para los pueblos originarios. Como forma de control colonial, España había impuesto un sistema por el cual América sólo podía comerciar con ella (llamado monopolio comercial). Hacia finales del siglo XVIII había muchas dificultades para sostener este sistema. Algunos grupos que vivían en América pedían la libertad comercial, porque los productos que venían de España eran caros y llegaban en mal estado. Por esto, en muchos puertos de América (por ejemplo, en Buenos Aires) se practicaba el contrabando. En el marco de la crisis europea, la práctica del contrabando se expandió.





America Meridionalis de Tobias Conrad Lotter 1772

La irreversible crisis en la industria naval impidió a la metrópoli organizar el tráfico oficial, mientras se generalizaba el comercio directo en una red cada vez más compleja. La escasez de mercancías empujó a las élites americanas a participar de ambos tráficos, el legal y el ilegal, permitiéndole mayores oportunidades económicas ya que la participación en uno no excluía al otro e incluía los circuitos comerciales interprovinciales e intercoloniales. La presencia y participación de las naves de potencias enemigas de España en este comercio ilegal fue posible por la crisis de intermediación metropolitana y la participación en él de las élites locales, dispuestas a absorber con sus recursos la oferta extranjera. Sin embargo, la estructura de intercambio entre la metrópoli y las colonias siguió siendo la misma: exportación de metales preciosos y algunos productos agrícolas a cambio de artículos para el consumo suntuario e insumos, como el hierro o los esclavos.

Frente al nuevo escenario político, los grupos acomodados locales sostuvieron una actitud desafiante que en la mayoría de los casos no fue separatista, pero sí implicaban una reformulación de los vínculos con la metrópoli, obteniendo un grado mucho mayor de autonomía con respecto a la Corona, no solo en el ámbito comercial sino incluso en la posibilidad de rechazar políticas fiscales.

Miseria y esclavitud serán los fundamentos de una sociedad que acumula en España, riquezas incalculables. El oro y la plata americanos, manchados de sangre indígena, serán el alimento del poder industrial europeo, a la vez que condenarán a América a la dependencia.





<http://www.atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/historia-colonial.pdf#page=57>

LAS REFORMAS BORBÓNICAS

Las reformas borbónicas formaron parte del plan de recuperación del poder tanto en España como en América por parte de la nueva casa gobernante, los reyes borbones, que tenían como objetivo consolidar su poder político en la península y obtener mayor cantidad de recursos económicos del mundo colonial.

A pesar de su intención inicial y de haber cosechado algunos resultados alentadores, el programa de reformas terminó modelando un mapa político transformado que, ante la crisis metropolitana de legitimidad real debido a la invasión napoleónica en 1808 y en el marco más amplio del contexto revolucionario en Europa y Norteamérica, hizo posible la emergencia de amplios sectores de la población capaces de reclamar primero una reversión de la soberanía hacia el pueblo y poco después, el fin del vínculo colonial.

La presión fiscal y tributaria impulsó alianzas de diversos grupos sociales con el objetivo de resistir a la nueva administración, creando un clima propicio para que los sectores sociales más vulnerados se sublevaran. Cuando esto sucedió, rápidamente los sectores blancos americanos ante el peligro de una revolución social, volvieron a unirse a las fuerzas reales para reprimir los levantamientos que cuestionaban el orden social.

El aumento de tributos, la revitalización de la mita, la continuidad de los repartimientos, la imposición de monopolios, el aumento de la presión fiscal, sumado al aumento de la población que demandaba mayor cantidad de alimentos, derrumbaron los pactos y las frágiles legitimidades del dominio colonial. Los cambios operados a nivel ideológico, en un contexto singular en el que se combinaba tradición y modernidad junto con la influencia del proceso independentista de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, debilitaron los impulsos reformistas. En este contexto el monarca Carlos IV entregó el poder a su protegido Manuel Godoy, quien trazó una alianza con los franceses, quienes en 1808 invadieron España, dando inicio a una nueva etapa de lucha nacional que se trasladaría al continente americano.



Tupac Amaru II, grabado del siglo XIX.
Ayacucho, 1890.

Los Reyes de Castilla me han tenido usurpada la corona cerca de tres siglos, pensionándome los vasallos con insoportables gabelas, tributos, diezmos, quintos, virreyes, audiencias, corregidores y demás ministros: todos iguales en la tiranía; estropeando como a bestias a los naturales del reino (...) Por eso, ordenamos que ninguna de las personas dichas pague ni obedezca en cosa alguna a los ministros europeos intrusos.

José Gabriel Condorcanqui
(Túpac Amaru II)





Como podemos ver la Argentina no existía. El Virreinato del Río de la Plata estaba integrado por los actuales países de Paraguay, Bolivia, Uruguay y Argentina. Gran parte del territorio estaba aún en manos de los pueblos originarios.





EL ORIGEN DE LA REVOLUCIÓN

En 1807, Francia, con la complicidad de España, invadió Portugal con el objetivo de garantizar el bloqueo continental. Pero la expansión napoleónica no solo se realizó sobre Portugal. En 1808, se produjo la invasión a España, que provocó el motín de Aranjuez, las abdicaciones de Bayona y la proclamación de José I Bonaparte como rey de España y de las Indias. La detención de Fernando VII y la imposición de un rey extranjero, causaron levantamientos populares y movimientos de resistencia de carácter nacional motorizados por las Juntas Populares elegidas por el sufragio. Además, la invasión napoleónica produjo una alianza de España con Inglaterra, su histórico enemigo.

En un comienzo, la Revolución española (1808-1814) tuvo un carácter nacional, es decir, el objetivo central era expulsar al invasor francés y recuperar la soberanía política; pero, rápidamente, apareció una dimensión social de carácter liberal democrático, lo que generó que la guerra del pueblo español contra el francés fuera no solo una guerra contra el invasor sino, una guerra civil entre los sectores liberales y los defensores del antiguo régimen absolutista.

En este marco, de 1808 a 1810, la resistencia se organizó políticamente mediante la formación de Juntas que buscaban impulsar reformas antiabsolutistas. El 29 de enero de 1810 como forma de frenar la creación de juntas autónomas, la Junta Central fue reemplazada por un Consejo de Regencia. El movimiento juntista estaba dividido entre «Liberales» (partidarios



<http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/cap1.pdf#page=2>



«La Providencia ha decidido que en la terrible crisis que atravesamos, no pudierais dar un solo paso hacia la independencia sin que al mismo tiempo no os acercara hacia la libertad».

Junta Central, septiembre de 1808



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

¡Viva la Pepa!

A pesar de los conflictos internos, estas Cortes extraordinarias promulgaron —bajo el impulso de los diputados liberales— la Constitución de 1812. Esta Constitución, sancionada el 19 de marzo de 1812, día de San José por lo que fue llamada la «Pepa» y de allí lo de «viva la Pepa», era muy avanzada para su época,

comparable a la dictada por los jacobinos franceses. De hecho, cuando en 1814, Fernando VII restauró el absolutismo y anuló la Constitución, la tachó de jacobina. Sin embargo, la Constitución se inspiraba también en la tradición pactista del pensamiento hispánico del siglo XVI y XVII, tal como la del jesuita Francisco Suárez (1548-1617). Esta Carta Magna planteó ideas como «la soberanía tiene su

origen esencial en el pueblo, se abolen las torturas, las exacciones y las confiscaciones de bienes». Además promulgó el derecho electoral a todos los españoles «excepto a los del servicio doméstico, los criminales y los declarados en quiebra».

Constitución española de 1812 o Constitución de Cádiz.

de las reformas democráticas y de corte capitalista) y quienes eran llamados «Serviles» (partidarios del feudalismo y el absolutismo). Con la creación del Consejo de Regencia, se fortalecieron los Serviles, lo que marcó un claro retroceso de la revolución. Los reveses continuaron y hacia 1812 la resistencia estaba prácticamente vencida, situación que generó que muchos militares (entre los cuales se encontraba José de San Martín) se dirigieran a América con el fin de continuar la lucha antiabsolutista que fracasaba en la Península. En mayo de 1810, el Consejo de Regencia se trasladó a Cádiz y en septiembre convocó a «Cortes extraordinarias», pero el presidente de la Regencia renunció tras negarse a reconocer la soberanía de las cortes ya que, como representante de los Serviles, reivindicaba que la soberanía residía en el rey.

Pero la situación en España cambió como consecuencia del devenir de las guerras europeas, en las cuales Napoleón resultó derrotado (batalla de Waterloo, 1815). El monarca, ya liberado de su prisión se encontró en 1814 con el general Francisco Javier de Elío y sus oficiales que violando el juramento a la Constitución, propusieron a Fernando VII un golpe de Estado a favor del absolutismo. Fernando VII entró en Valencia el 16 de abril de 1814 y lejos de llevar adelante una reforma liberal como muchos esperaban restauró la monarquía absoluta, siendo acompañado por gran parte de la población al grito de «¡Viva el rey absoluto! ¡Abajo la Constitución!». Con el absolutismo restaurado, Fernando VII disolvió las Cortes, reinstauró la Inquisición y se concentró en reprimir los movimientos insurreccionales surgidos en Hispanoamérica y en perseguir a los liberales democráticos españoles y americanos. El proyecto liberal expresado en la Constitución de 1812 fue derrotado. Carecía de una fuerza política y económica real que permitiera el cumplimiento efectivo de la Carta Magna; esa fuerza ausente radicaba en la debilidad de la burguesía peninsular, característica constante en la historia española moderna.

¿Cómo explicar sino, que la revolución de mayo fue en 1810 y la independencia seis años más tarde?





EL MOVIMIENTO JUNTISTA EN HISPANOAMÉRICA

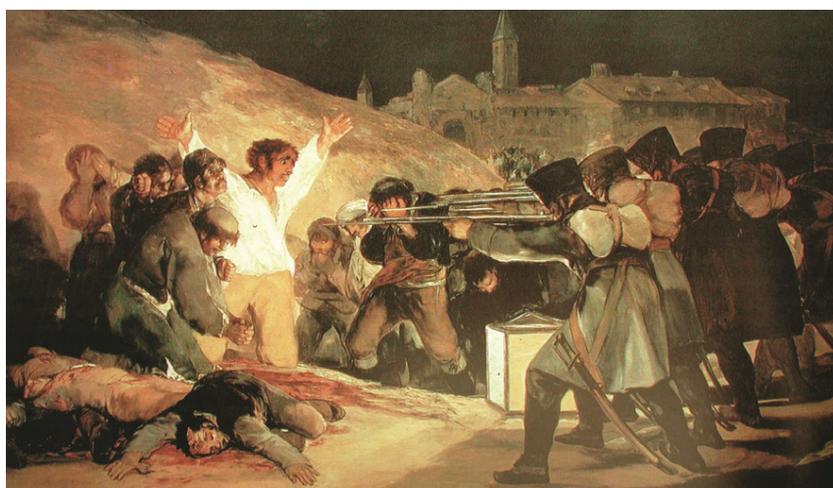
Entre 1808 y 1811, se produjeron numerosas insurrecciones en Hispanoamérica con el objetivo de desplazar a los virreyes. En su mayoría, juraron fidelidad al rey preso Fernando VII en consonancia con lo ocurrido del otro lado del Atlántico. Cuando la resistencia española comenzó a retroceder y más aún tras el retorno de Fernando VII al trono en 1814, y su consiguiente ejecución de políticas absolutistas, el carácter de las revoluciones cambió y se tornaron independentistas, asumiendo además del ideal antiabsolutista, la lucha anticolonialista. Por eso, en una primera instancia la Revolución americana, en la mayoría de los casos, no fue contra España sino en favor del bando del liberalismo democrático peninsular y recién devino en nacional cuando esta tendencia fue derrotada por el absolutismo restaurado

Este carácter revolucionario se construyó en esta época bajo los principios del liberalismo, ya que constituía el marco ideológico que enfrentaba al absolutismo. El liberalismo democrático en América fue encarnado por los jacobinos de Haití, el grupo liderado por Mariano Moreno en el Río de la Plata, el Dr. Francia en Paraguay, José Gervasio Artigas en la Banda Oriental y por los campesinos mexicanos comandados por los curas Miguel Hidalgo y José María Morelos. También se expresó en sectores del ejército como los liderados por José de San Martín y por Simón Bolívar.

Pero el liberalismo no constituyó un frente homogéneo, ya que enfrentada a su vertiente democrática, se desarrolló un liberalismo de tinte conservador que solo buscaba el establecimiento del libre comercio. La burguesía comercial y los latifundistas adhirieron a esta corriente que se enfrentó con la anterior desde principios del siglo XIX y profundizándose luego de 1830. Representantes de este liberalismo fueron, por ejemplo, Bernardino Rivadavia (que accionó en el Río de la Plata) y Francisco de Paula Santander (que operó contra Bolívar en la Gran Colombia). Por esto, las guerras de la independencia fueron también enfrentamientos civiles, que se profundizaron una vez terminado el proceso emancipador.



<http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/cap1.pdf#page=9>



Francisco de Goya, El 3 de Mayo de 1808 en Madrid los fusilamientos de patriotas madrileños 1814.



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

La emancipación hispanoamericana puede ser dividida en dos etapas. La primera abarca el período 1808-1815, momento en el cual todos los levantamientos revolucionarios fueron sofocados, excepto los de Asunción y Buenos Aires. Esta etapa coincide con la restauración absolutista en España y el resto de Europa. La segunda empieza en 1816 y se extiende hasta el triunfo revolucionario en la batalla de Ayacucho en 1824. Los fracasos que se produjeron durante la primera etapa se vincularon a la falta de una dimensión igualitaria de la propuesta revolucionaria, que limitó la adhesión de los sectores populares, tal como ocurrió en la Revolución de los Marqueses en Quito o las dos primeras repúblicas venezolanas, exclusivamente mantuanas; también a la represión feroz de la aristocracia criolla y española ejercida contra los movimientos igualitaristas, por ejemplo, sobre el movimiento liderado por Hidalgo y Morelos en México. Por el contrario, las experiencias que lograron sostenerse habían planteado la incorporación de las clases populares en el proyecto político propuesto, ya sea acaudillado por un militar capaz de organizar un gran ejército americano —como San Martín— o basado en la radicalidad de una conducción jacobina implacable con la estructura terrateniente, tal como en el Paraguay del Dr. Francia. En este sentido, los triunfos de la segunda etapa (1815-1824) pueden explicarse mediante la radicalización del proyecto social, tal como ocurrió en la Tercera República venezolana o la alianza entre la aristocracia criolla con los guerrilleros continuadores del movimiento campesino indígena de Hidalgo y Morelos.

En síntesis, las causas de la revolución americana fueron: la desigualdad social y étnica que afectaba al trabajador textil indígena, al campesino mestizo e indígena, a los esclavos afroamericanos y al artesanado tanto criollo como negro y mestizo; el monopolio comercial, que afectaba a la aristocracia criolla en el aspecto minero, terrateniente o comercial y las repercusiones de la Revolución Juntista española.

También ejercieron una fuerte influencia la acción de los jesuitas en el exilio, la Revolución francesa que precipitó la Revolución haitiana, la independencia de las trece colonias norteamericanas, la herencia de la rebelión liderada por Túpac Amaru, las ideas ilustradas de la época, la vinculación de los revolucionarios liberales en logias operativas (de tendencia política antifeudal y antiabsolutista), la influencia de la Revolución Liberal y Antiabsolutista inglesa de 1688 y las reformas borbónicas, que fueron un intento fallido de desarrollar en un sentido capitalista la península a costa de una recolonización de las colonias americanas, que habían logrado cierto grado de autoabastecimiento y autonomía.

En ese marco, en América, entre 1809 y 1811 estallan revoluciones como una prolongación de la revolución acorralada en España. Se forman juntas que desplazan a los virreyes y juran fidelidad a Fernando VII, pues guardaban en él la misma esperanza que los juntistas españoles: Chuquisaca, La Paz y Quito en 1809, Caracas, Buenos Aires, Bogotá, México y Chile en 1810, y la Banda Oriental en 1811. Es decir que aquí la revolución fue inicialmente democrática acompañando el proceso español, y luego, una vez que Fernando VII retornó al poder en 1814, tras la caída de Napoleón y emprendió una política absolutista





que persigue a los revolucionarios, aparecerá la decisión de luchar por la independencia como única manera de conservar y profundizar las conquistas democráticas.

LAS DOS RUTAS DE MAYO

El proceso revolucionario en Buenos Aires se inició en 1810. Durante la lucha contra el absolutismo la disputa al interior del frente revolucionario va a estar dada por la conducción del mismo. Desde el comienzo se perfilan «las dos rutas de mayo»: una liderada por Moreno y la otra por Rivadavia, y estos dos caminos o proyectos se enfrentarán a lo largo de nuestra historia. Sin embargo, algunos antecedentes previos enlazan la Revolución en un proceso histórico más profundo. Las invasiones inglesas acontecidas a principios del siglo XIX transformaron profundamente la realidad política de la ciudad puerto. Entre 1806 y 1807, los ingleses invadieron Buenos Aires, Colonia del Sacramento y Montevideo. Luego de ser rechazados por las milicias

LA REVOLUCIÓN EN EL RÍO DE LA PLATA



Juan de Dios Rivera, Mariano Moreno, ca. 1810.



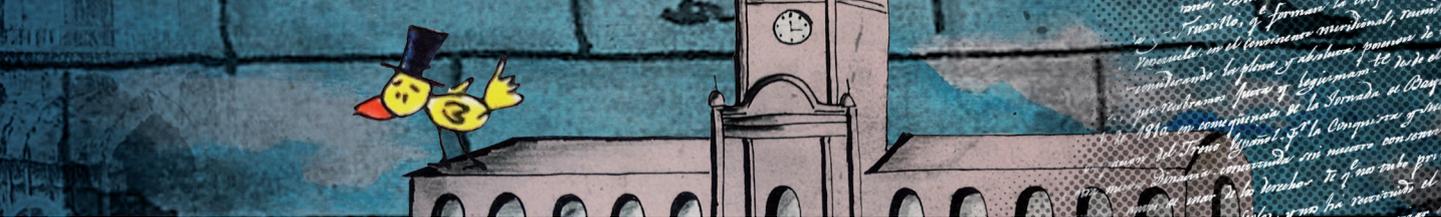
EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

hispanoamericanas, se inició un proceso político por el cual estas nuevas fuerzas milicianas en 1808 sustituyeron al Virrey Sobremonte y eligieron como nuevo virrey al militar Santiago de Liniers, héroe de la reconquista.

La primera invasión (1806) logró desembarcar en las costas de Quilmes y ocupar la ciudad de Buenos Aires, capital del virreinato del Río de la Plata, que había sido abandonada por el virrey Sobremonte que escapó hacia Córdoba para reorganizar la reconquista; una vez tomada la ciudad, los ingleses declararon el fin del monopolio y establecieron el libre comercio. Enseguida se organizó la reconquista en la que se destacaron Juan Martín de Pueyrredón, Martín de Álzaga y Santiago de Liniers quien, desde la Banda Oriental del Río de la Plata, logró burlar el bloqueo inglés. La segunda invasión —que puede considerarse una segunda etapa de la primera— sucedió en 1807. Logró tomar la ciudad de Montevideo, pero fue rechazada por las milicias bonaerenses, en colaboración con fuerzas paraguayas y otras provenientes de las provincias norteñas del virreinato; incluso se ofrecieron para la defensa algunos caciques pampeanos. Luego de esta victoria hispanoamericana, el virrey Liniers fue reemplazado por Baltasar Hidalgo de Cisneros, enviado desde España en 1809. Durante su gobierno, en el marco de las guerras napoleónicas, se autorizó el libre comercio con extranjeros que favorecía a Inglaterra por entonces aliada de España.



Miranda en La Carraca, Arturo Michelena; Últimos días de Miranda en prisión en San Fernando, cuadro historicista de 1896



En 1809 se inició el movimiento revolucionario juntista en el virreinato del Río de la Plata, con las juntas altoperuanas de Chuquisaca (hoy Sucre) y La Paz. La Junta de Chuquisaca envió emisarios para extender el movimiento. En La Paz, un abogado mestizo altoperuano Pedro Domingo Murillo junto al cura tucumano José Antonio Medina (primo de Monteagudo) y un grupo de españoles liberales tramaron un golpe para el 16 de julio, día de la procesión de la Virgen del Carmen. Detuvieron al intendente, hicieron renunciar al obispo y presionaron al Cabildo para poder formar una Junta Tuitiva y Representativa de los Derechos del Pueblo (24 de julio 1809) presidida por Murillo. Esta junta convocó a un Congreso soberano de los Cabildos de América (en la que se estipulaba que estuviesen representados los indígenas). La Junta de La Paz otorgó la libertad a los esclavos, eliminó los tributos a los indígenas y repartió tierras. Pero Murillo y los revolucionarios de La Paz fueron derrotados por las fuerzas realistas procedentes de Cuzco al mando de José Manuel Goyeneche (octubre 1809). Murillo antes de ser ahorcado exclamó: «La tea que dejo encendida nadie la podrá apagar» (Murillo, 1810). En Chuquisaca el movimiento fue reprimido por el mariscal Vicente Nieto, enviado desde Buenos Aires por el virrey Cisneros.

El proceso juntista en Buenos Aires se desencadenó en mayo de 1810. Frente a las noticias llegadas desde Europa de la caída de la Junta Central de Sevilla y la instauración del consejo de Regencia comenzó a discutirse la legitimidad del virrey. Los defensores conformaron el frente absolutista, integrado por la burocracia virreinal, los comerciantes monopolistas y la cúpula eclesiástica. El frente revolucionario estuvo integrado por dos grupos: los partidarios de generar un cambio liberal democratizador y aquellos que solo querían obtener autonomía para continuar practicando el libre comercio.

Pero ¿qué pedía el pueblo? Formar una Junta en nombre del Rey preso injustamente por los franceses y echar al Virrey Cisneros que era absolutista. El frente democrático comienza a presionar para que se convoque a un Cabildo Abierto para hacer una asamblea, discutir y decidir quién gobernaría a partir de ese momento. Este se concretó el 22 de mayo de 1810 y luego del intento fallido del virrey de conformar una junta presidida por él mismo, el 25 de mayo se formó en Buenos Aires una Junta de gobierno integrada por españoles y criollos que juró en nombre del rey preso Fernando VII. Entre ellos se destacó su secretario, Mariano Moreno, quien escribió en la *Gazeta* (periódico de la Junta fundado en junio de 1810): «Hay quienes suponen que la revolución se ha hecho para que los hijos del país gocen de los altos empleos que antes estaban excluidos, como si el país hubiera de ser menos desgraciado por ser hijos suyos los que lo gobiernan mal» (Moreno, periódico *Gazeta*, 1810).

En junio de 1810, Moreno, como secretario de la Junta decidió la expulsión del virrey y de los oidores. También envió al noroeste del virreinato un ejército de mil soldados comandados por Francisco Ortiz de Ocampo quien a la usanza de los ejércitos de la Revolución Francesa, fue acompañado por un consejero político. El primer consejero político fue Hipólito Vieytes, pero ante la negativa de cumplir las órdenes de Moreno que indicaban fusilar a los

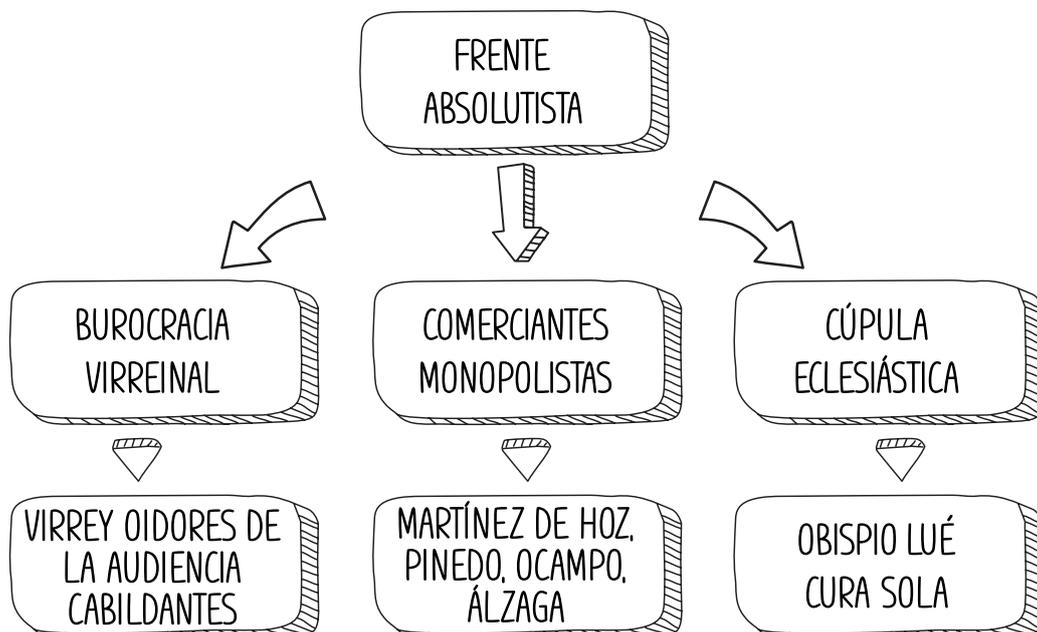


EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

cabecillas del movimiento insurreccional desatado en Córdoba en contra de la Primera Junta, fue reemplazado por Castelli (agosto 1810). Castelli, luego de cumplir las órdenes (y fusilar a los cabecillas de la sublevación entre los cuales se encontraba el ex virrey Liniers) condujo al Ejército del Norte hasta el Alto Perú. Allí, siguiendo las instrucciones que le envió Moreno (noviembre 1810), buscó sumar a los pueblos indígenas a la Revolución. Cuando llegó Castelli, los pueblos indígenas venían de protagonizar los levantamientos del siglo XVIII y de participar en los primeros intentos revolucionarios fallidos de 1809. Recibidas con gran entusiasmo, las arengas de Castelli se dirigían expresamente a los sectores más vulnerables de la sociedad alto peruana: «la imagen de vuestra miseria y abatimiento atormentaba mi corazón sensible [...]. No podéis ignorar que arrebatado por la perfidia del trono de sus mayores el Sr., don Fernando VII suspira inútilmente por su libertad [...] ¿No es verdad que siempre habéis sido mirados como esclavos? La historia de nuestros mayores y vuestra propia experiencia descubren el veneno y la hipocresía. [...] Solo aspiramos a restituir en los pueblos la libertad civil y que vosotros bajo su protección viviréis libres gozando la paz juntamente con nosotros de os derechos originarios que nos usurpó la fuerza. La junta de Capital los considerará siempre hermanos e iguales» (Castelli, febrero de 1811).

BANDO ABSOLUTISTA

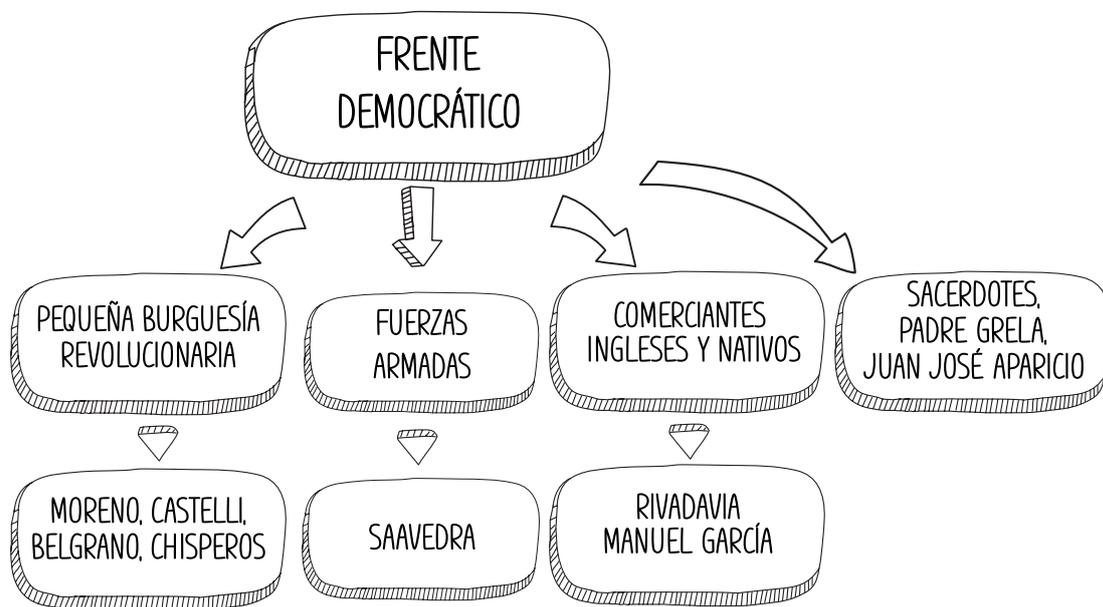
Eran llamados los «godos», defendían que debían seguir respondiendo a España, al Consejo de Regencia. No querían reformas políticas ni sociales. Querían conservar los privilegios de los grupos sociales beneficiados por el sistema colonial. Estaba conformado por los funcionarios de gobierno, las familias ligadas al monopolio comercial y la jerarquía de la Iglesia católica.





FRENTE DEMOCRÁTICO

Se encontraban los revolucionarios liderados por Castelli, Moreno, Belgrano, French y Beruti, también las fuerzas armadas expresadas en Saavedra, y los comerciantes nacidos al calor del contrabando y que buscaban el libre comercio, como Rivadavia y Manuel García.



Revisando los documentos de la época, descubrimos, que las cintas no eran celestes y blancas, sino rojas y blancas. El blanco era el color que representaba a la Familia del Rey preso, los Borbones, y el rojo amenaza de que correría sangre si no se hacía lo que el pueblo pedía.





EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE



José María Rodríguez de Losada, Juan José Castelli, siglo XIX.

Las proclamas de Castelli fueron acompañadas por disposiciones dadas a conocer en lengua quechua y aymara durante una ceremonia en Tiwanaku, que eliminaban el tributo, el servicio personal indígena y repartían tierras y ganado confiscados a los realistas. Esta política igualitaria y democratizadora le impidió obtener el apoyo de la mayoría de los terratenientes y grandes propietarios criollos del Alto Perú que hicieron causa común con los realistas. El 20 de junio 1811, Castelli fue derrotado por las fuerzas de Goyeneche en Huaqui, por lo que el Ejército del Norte tuvo que replegarse a Salta perseguido por los absolutistas de Goyeneche, quienes reconquistaron el Alto Perú. Sin embargo, las sublevaciones populares como el levantamiento indígena de La Paz a fines de 1811, evitaron que Goyeneche continuara la persecución hacia el sur.

Al mismo tiempo que Castelli marchaba en dirección al Perú, el abogado Manuel Belgrano era designado por Moreno para avanzar hacia el noreste en dirección a Paraguay. En su recorrido por Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe y Misiones, dictó en diciembre de 1810 un reglamento en lengua guaraní para el gobierno de los treinta pueblos de las Misiones que consagraba plenos derechos ciudadanos a los indios, los liberaba de viejos tributos y otorgaba tierras estatales. Pero las fuerzas de Belgrano fueron derrotadas por las milicias paraguayas, dirigidas por el gobernador Velazco en las batallas de Tacuarí y Paraguarí (febrero-marzo de 1811). Sin embargo, el hacendado Fulgencio Yegros, teniente coronel paraguayo, derrocó al gobernador Velazco el 14 de mayo de 1811 y en junio se formó una Junta en la cual se destacaba la figura del doctor José Gaspar de Francia.

Se abrió un tercer frente de conflicto en la Banda Oriental. En febrero de 1811, José Artigas, antiguo cuatrero incorporado luego al cuerpo de Blandengues, inició con el «Grito de Asencio» la revolución en la Banda Oriental del Río de la Plata (actual Uruguay). Su base social estaba compuesta por



Batalla de Las Piedras, triunfo de Artigas sobre los realistas, 18 de marzo de 1811.



las clases populares: gauchos, peones e indígenas y esclavos negros. Con el triunfo de Las Piedras (mayo de 1811) obligó a los realistas a refugiarse tras las murallas de Montevideo, quedando el artiguismo dueño de las zonas rurales. Esta política igualitaria de Artigas —a quien Moreno señala en el Plan de Operación la necesidad de sumarlo a la revolución— logró dotar a la revolución de una base social de masas. En Buenos Aires, el ala más radicalizada del proceso revolucionario hegemonizaba la conducción. En el Plan de operaciones, Mariano Moreno planteaba que era el Estado el que debía impulsar el desarrollo económico.

Los aspectos centrales del Plan pueden resumirse en tres ejes:

- la búsqueda de apoyo popular.
- la democratización de la sociedad.
- el rol activo del Estado en la economía.

El grupo morenista fue desplazado del poder en Buenos Aires en diciembre de 1810. La burguesía comercial porteña en alianza con el sector más moderado de las milicias, liderado por Cornelio Saavedra, instauraron la Junta Grande con la participación de los diputados del interior. Moreno era contrario a que los diputados participaran de la Junta, proponiendo en cambio que se instalase un Congreso. Con la conformación de la Junta Grande los morenistas quedaron en minoría. A principios de 1811, Moreno fue enviado por la Junta Grande rumbo a Inglaterra en misión diplomática, donde murió en alta mar presuntamente envenenado. Antes de partir, y sabiéndose desplazado, sentenció: «Yo me voy, pero la cola que dejo es muy larga». Los partidarios de Moreno, organizados por French y Vieytes en el Café de Marco, fueron encarcelados en abril de 1811 y el nuevo gobierno enjuició a Belgrano y a Castelli por las derrotas en el campo de batalla. Belgrano fue absuelto pero, en cambio, Castelli murió en prisión, víctima de un cáncer de lengua. En septiembre de 1811, la Junta Grande fue reemplazada por un Triunvirato y allí afloró la figura de Bernardino Rivadavia. La protesta de Saavedra y de los diputados del interior fue reprimida por el ejército de José Rondeau, recién llegado de la Banda Oriental. Con el Primer Triunvirato, la burguesía comercial porteña tomó la conducción del proceso revolucionario, redefiniendo en su beneficio los objetivos originales. Se rebajaron los aranceles de importación a la mercadería inglesa y se traicionó al movimiento liderado por Artigas, mostrando así que buscaban adaptar el rumbo de la revolución a sus vínculos económicos orientados hacia Inglaterra. Las ideas del morenismo volverán durante el Segundo Triunvirato, cuando San Martín —recién llegado de Europa— empieza a tener un protagonismo creciente. Precisamente, la llama de la revolución en las Provincias Unidas se mantendrá encendida con San Martín en Cuyo y con Artigas en la Banda Oriental y el litoral: ambos serán enemigos irreconciliables de Rivadavia.



<http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo1/cap1.pdf#page=2>

El Plan buscaba asegurar la igualdad social como la única forma de resguardar la libertad barriendo con todos los vestigios absolutistas mediante la aplicación de una violencia revolucionaria. ¡La riqueza en pocas manos es como el agua estancada!





RESIGNIFICACIÓN DEL ACTO ESCOLAR

UNA PROPUESTA QUE PARTE DE UNA OPCIÓN INSTITUCIONAL

Lo primero que aflora a la hora de aprender, es la emoción. Y eso nos marca, muchas veces, de modo imborrable. Y porque esas marcas son siempre significativas, es importante apuntar a aprendizajes lo más saludables posibles.

Los actos suelen estar cargados de emoción: de quien organiza el acto, de quien ofrecerá el discurso, del que va a actuar, del que ve a quien actúa, de las expectativas de quien preparó a los actores. Los flashes de las cámaras y celulares, las filmadoras, las exclamaciones...

La pregunta que nos hacemos ahora es... ¿y del contenido qué? El acto escolar podría ser un ámbito de aprendizaje, creatividad y recreación de la identidad nacional.

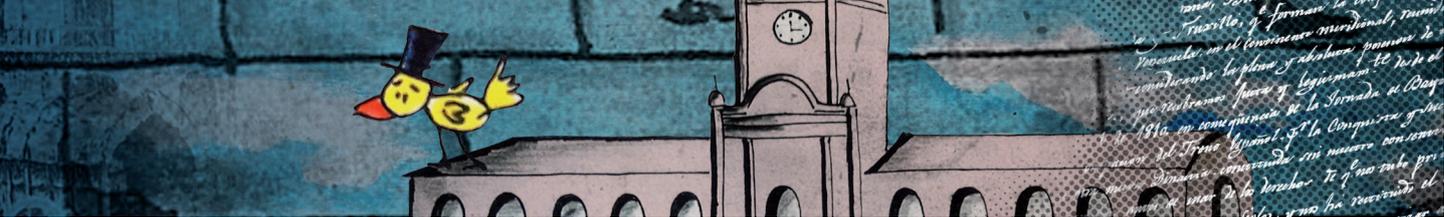
Se necesita un compromiso institucional, para que su abordaje y resultado no sea efímero. Es importante que sea planificado institucionalmente, desde una perspectiva anual, donde se seleccionen los contenidos que se desarrollarán y las modalidades de cada uno, desde esta perspectiva participativa.

Claro que esto supone revisar algunos aspectos, entre ellos, las concepciones históricas de los propios y las propias docentes, fruto de la formación clásica y que aún no han comenzado a cuestionarse desde una mirada crítica e integral. Se hace necesario, al plantearse el planeamiento institucional de los actos escolares, que la escuela toda seleccione los espacios y las estrategias para buscar información y reflexionar sobre sus conocimientos históricos, para que las efemérides nos ayuden en la búsqueda de saber quiénes somos, cuál es nuestra raíz, donde pasado, presente y futuro se ponen en sintonía.

Necesitamos una mirada nueva sobre los actos escolares tradicionales, que no sean una cuestión de un día que formalmente hay que cumplir.

Sentarnos a pensar en un acto escolar, debería significarnos un movimiento de «bucear en el pasado desde le presente, proyectándonos hacia el futuro». Formularnos y reformularnos preguntas que nos ayuden a buscarle dirección y sentido a las planificaciones que hacemos: ¿Para qué recordar, conmemorar? ¿Qué quisiera transmitir? ¿Qué cosas, conceptos, ideas, reflexiones, no pueden quedar afuera en esta oportunidad? ¿Con qué me conecta esta fecha patria? ¿Qué es lo que realmente sé de este tema? ¿Qué debería afianzar en mis conocimientos para sentirme segura/o de lo que estoy planificando? ¿Dónde puedo buscarlo? ¿A quién podría consultar? ¿Cómo se relaciona este tiempo con lo que hoy estamos recordando, actualizando?

La escuela tiene la oportunidad de actuar haciendo síntesis cultural, recuperando valores, saberes populares, experiencias y creencias, sabiendo que todo esto es un elemento integrador en la vida cotidiana de las familias que participan, ya que siempre se hacen presente diferentes generaciones, orígenes.



Si la escuela decidiera ser soporte de estos aspectos, no desaprovecharía la posibilidad de hacer docencia de un modo crítico, transformador, liberador. Si el acto tuviera el compromiso institucional, se podría dialogar con las y los presentes y obviar la rigidez de los guiones que nadie escucha, o se pierden en equipos de sonidos que no reproducen bien, que acoplan, o se quedan mudos perdiéndose más de una vez el contenido y la paciencia.

Una niña de 5 años dijo a su maestra en el salón:

-¡Seño, fui al cabildo con mi papá y mi mamá el 25 de Mayo!

-¡Qué bueno, entonces, ahora nos podés contar a todos lo que vistel -dijo la maestra-

Tomándose los dedos enumeró la niña:

-Primero: no era amarillo como lo pintamos con vos

-Segundo: no había ningún negrito

¿me podés decir dónde se fueron?

Si este diálogo se tomara, por ejemplo, para ilustrar un acto, podríamos abordar diversos temas, y conversar con las personas presentes:

- ¿Cuántos conocen el cabildo? y que relaten su experiencia
- ¿Cuántos han participado de actos en el Cabildo?
- ¿Por qué hay negros en nuestro país? ¿De dónde eran aquellos de entonces? ¿De dónde siguen viniendo? ¿Por qué?
- ¿Qué saben sobre la esclavitud?
- ¿Hay esclavitudes hoy?
- ¿De dónde, entonces, nace el sueño de una patria inclusiva, incluyente, soberana?

Nos animamos a decir que hasta nos convence más, quedarnos con preguntas por responder que transmitir conceptos que tenemos hilvanados, inseguros, confusos, sin cohesión ni sustento. Es preferible abrir interrogantes que planteen preguntas en lugar de plantear en un acto escolar un hecho aislado para el momento. Sería maravilloso comenzar un acto haciendo un pasaje rápido por los actos anteriores, y recuperar hilos conductores que ayuden a encontrar la trama de la historia que contamos.

En el nivel inicial, donde la participación de las familias es mucho más activa, se suele ver el rostro de los abuelos cuando arman la bandera con sus nietos, por ejemplo. Surgen conversaciones entre ellos que los conecta con su época y los hace compartir significados y representaciones riquísimas que pocas veces se retoman. Recuperar esto como insumo para un acto,



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

sería un hermoso desafío. Guardarnos las palabras, los dichos, sus refranes, sus experiencias, y abrir el material para pensar juntos en la fecha que nos convoca.

Cada acto debería convertirse en una fiesta, y no en un show donde algunos se lucen y otros aplauden lo que alcanzaron a ver. Un espacio donde todos participen y cooperen desde la libertad y la creatividad posibilitando el aprendizaje colectivo.

Si una madre viene con un traje de caballeros del zodiaco cuando se pidió un traje de caballero de la época, no podemos dejar pasar la oportunidad para dejar aflorar nuestro ser educador que no condena la ignorancia, sino que se vale de ella como trampolín para dar un paso más en la transformación. Parece exagerado, pero damos fe de la situación en un colegio.

Planificar un acto escolar desde esta propuesta implica la realización de diferentes acciones:

- 1. Núcleo básico:** Encontrar cuál sería el mensaje histórico, que analizándolo desde el hoy, nos ayudaría a rescatar valores significativos.
- 2. Espíritu:** Reafirmación de la identidad nacional. Rescate del legado de las formas de expresión de nuestra cultura.
- 3. Acciones previas al acto:** Tener en claro el contenido y el mensaje histórico. Seleccionar modalidad del acto que considero que sería la más coherente con esta población. Distribuir roles y responsabilidades.

DURANTE EL ACTO:

Organización: contenidos y actividades a desarrollar.
Recursos y responsables.

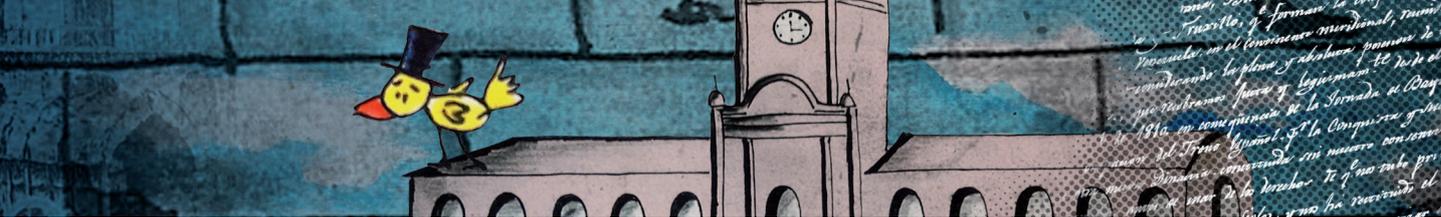
ACCIONES POSTERIORES:

Evaluación: compartir resultados. A través de nuestras propias preguntas encontraremos nuevos significados que hagan verdaderamente válidos los actos escolares. A la luz de la realidad que nos circunda podremos conectarnos con el deseo de ser constructores de una patria para todos/as.

Las efemérides nacionales indican un punto de inflexión en la construcción de nuestra comunidad. El desafío es encontrar el nexo con nosotros.

Planificación de actividades que se desprenden de la fiesta (no culminan los contenidos en ese acto)

Propuestas, ideas para el próximo acto. Todas/os los docentes investigamos, nos informamos, aportamos, buscamos un hilo conductor, para que quien sea que coordine, cuente con su comunidad educativa como continente.



EL DISCURSO EN EL ACTO ESCOLAR

Escribir un discurso para leer en un acto escolar, suele ser movilizador para quien tiene que hacerlo, ya que se ponen en juego diversas variables:

- **Hablar en público** (las expectativas propias y las ajenas).
- **La inseguridad sobre el conocimiento del hecho que se va a transmitir** (entonces se elige repetir alguno ya leído o preparado otro año, o pedir a alguien uno hecho, etc).

Entonces, se lee rápido, sin pausas, sin conectarse con los presentes, y el discurso se pierde y su sentido no aparece. Todos aplauden, pero pocos escucharon algo. Muy pocas veces alguna compañera/o de trabajo se acerca a expresar a la docente sus resonancias: «no estoy de acuerdo con la idea de...», «¿Dónde buscaste ese dato tan novedoso de...?», «Lo que dijiste sobre... en tal lugar dice otra cosa». Este tipo de diálogo ayudaría a que verdaderamente el acto escolar fuera una instancia de aprendizaje para todas/os.

Conviene pensar cuando preparamos el discurso en cuestiones como:

¿A quién lo dirigiremos? A los adultos presentes.

¿Cómo lo haremos? Lo fundamental será que sea comprensible. La comprensión va estrechamente unida a la claridad. Empleemos términos sencillos; las palabras grandilocuentes no conducen a una clara expresión en un contexto escolar, donde el público infantil y adolescente necesita ser cautivado con otros recursos comunicativos.

¿Dónde y cuándo? Algunas efemérides de por sí, de acuerdo a la forma que esté estipulada, merecen un tratamiento más serio, profundo, crítico o uno más informal y coloquial. No es lo mismo pronunciar unas palabras por el día del/a maestro/a o del/a profesor/a que recordar a un prócer como Manuel Belgrano o José de San Martín; o referirse a un hecho como el que recordamos en el Día de la Memoria.

¿Para qué? Tenemos que tener en claro nuestro objetivo:

Si queremos realizar un simple relato acerca de un suceso histórico o una síntesis biográfica sobre algún prócer. Si queremos tomar una posición determinada sobre alguna persona o algún hecho histórico

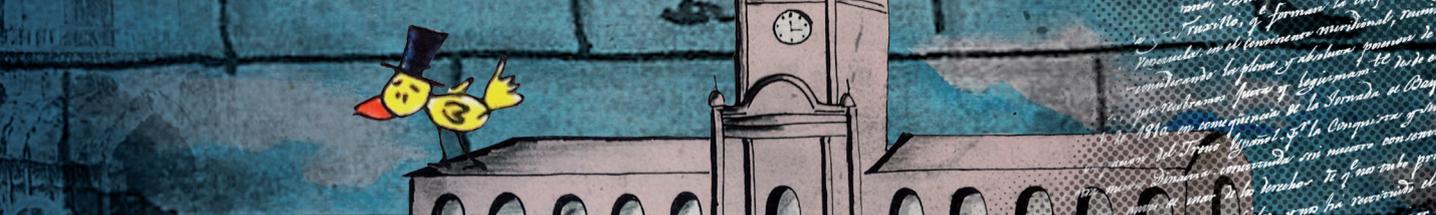
Será importante tener en cuenta que nuestras palabras instituirán modos de entender, no sólo «quiénes somos» sino también el «de dónde venimos», abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones de la historia en relación a los procesos y problemáticas actuales.

A continuación, proponemos algunos ejes históricos para abordar cada fecha, pero también algunas preguntas que pueden servir como disparador para el debate sobre el sentido en nuestro presente.



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

EFEMÉRIDES	EJES SIGNIFICATIVOS	INTERROGANTES
<p>25 DE MAYO</p>	<p>El concepto de Revolución. Los conflictos en la sociedad colonial. La sociedad del Río de la Plata: grupos étnicos y sociales. Intereses e ideas políticas de los distintos grupos. Organizaciones políticas y militares: el Cabildo, las Milicias. El sistema político y económico. El Virreinato y el monopolio comercial. El contexto internacional: las guerras napoleónicas, la lucha entre Inglaterra y Francia. La invasión de Napoleón a España. Las juntas en España. La creación de juntas en América Latina. Los días de mayo.</p>	<p>¿Quiénes participan en la Revolución? ¿Qué objetivos tenían? ¿Por qué juran en nombre de Fernando VII el Rey preso? ¿Qué diferentes proyectos existían dentro del bando revolucionario? ¿Qué participación tuvo el pueblo? ¿Qué sentido tiene hoy la Revolución de Mayo? ¿Qué ideales de aquellos hombres hoy siguen presentes? ¿Cuáles sueños se han realizado y cuáles están pendientes?</p>
<p>20 DE JUNIO</p>	<p>La figura de Belgrano. Su proyecto económico: desarrollo de la agricultura y la industria. El proteccionismo económico. El proyecto educativo: una escuela para todos. Estrategia militar: compromiso y apoyo popular. El éxodo jujeño. Su participación en el Congreso de Tucumán. Proyecto de la Monarquía Inca: el apoyo de los pueblos originarios. La bandera: origen de los colores. La casa Borbón, relación con el carácter democrático y no separatista de la revolución. La contrarrevolución en Buenos Aires. La condena del Primer Triunvirato. Otros símbolos patrios.</p>	<p>¿Por qué Belgrano fue funcionario de la corona española y luego participó de la lucha por la independencia? ¿Por qué desobedeció las órdenes del Primer Triunvirato? ¿Por qué propone que un heredero de los incas fuera coronado como Rey? ¿Bandera para identificarnos o separarnos de quién?</p>

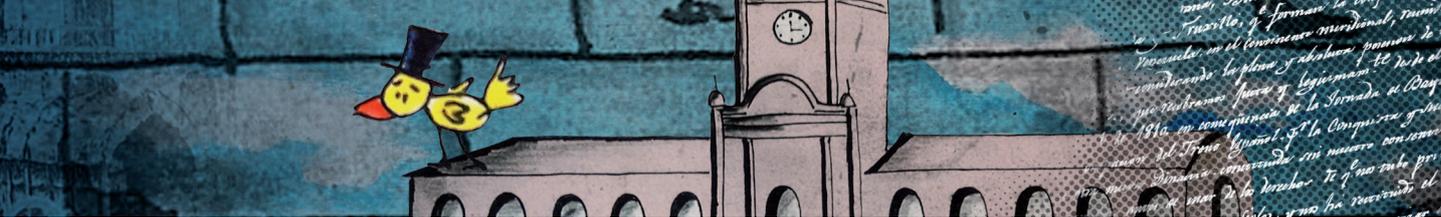


EFEMÉRIDES	EJES SIGNIFICATIVOS	INTERROGANTES
<p style="text-align: center;">9 DE JULIO</p>	<p>El contexto europeo: la restauración de la monarquía, Fernando VII. San Martín y la necesidad de declarar la independencia para comenzar las campañas libertadoras.</p> <p>El proyecto de Belgrano de la Monarquía Incaica. Apoyo popular de San Martín, Güemes, del interior. Rechazo y conflicto con Buenos Aires.</p> <p>¿Identidad argentina o identidad americana?</p>	<p>¿Por qué en Tucumán? ¿Qué provincias participan? ¿De qué territorios se declara la independencia? ¿Puede hablarse de Argentina?</p> <p>¿Qué significado tiene en la actualidad celebrar la independencia? ¿En qué somos soberanos?</p>
<p style="text-align: center;">17 DE AGOSTO</p>	<p>San Martín. Sus orígenes, su formación en España. Relación con el carácter democrático y no separatista de la revolución. La concepción de la Patria Grande, la revolución americana. El protagonismo y apoyo de los sectores populares. Su gobierno en Cuyo. Las campañas a Chile y Perú: ejército americano no argentino. Bandera de los andes, no argentina. Su obra en Perú.</p> <p>Sus valores: el compromiso, la solidaridad.</p>	<p>¿Por qué regresa a América habiendo vivido tanto tiempo en España?</p> <p>¿Por qué fue llamado Padre de la Patria?</p> <p>¿Cuál era su proyecto? ¿Cómo concebía América? ¿Qué lugar le daba al pueblo (a los negros, los pueblos originarios)?</p> <p>¿Qué libertadores luchan hoy por nuestra Patria Grande? ¿Qué sectores los apoyan y los repudian? ¿Qué lugar tienen los pueblos originarios en la historia de hoy?</p>



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

EFEMÉRIDES	EJES SIGNIFICATIVOS	INTERROGANTES
<p>11 DE SEPTIEMBRE</p>	<p>Las guerras civiles. Conflictos regionales. Economías regionales. Unitarios y federales. El origen del caudillismo y las montoneras, su lucha contra Buenos Aires. Vida de Sarmiento. Sus ideas políticas, La Generación del '37. Sarmiento como militar: Presidencia de Mitre, represión en el interior. El origen de la zoncera civilización o barbarie: la construcción de una mentalidad denigratoria de lo nacional. Su presidencia y sus proyectos de distribución de tierras, construcción de ferrocarriles, etc. La educación laica, gratuita y obligatoria.</p>	<p>¿Cuál es el rol del Estado en la Educación? ¿A quiénes educar y para qué? ¿En qué medida la dicotomía civilización-barbarie sigue presente? ¿Cómo deconstruir las bases del pensamiento autodenigratorio?</p>
<p>20 DE NOVIEMBRE</p>	<p>Las guerras civiles en el territorio argentino. Unitarios y federales. Modelos económicos contrapuestos. El liberalismo contra el proteccionismo. Los caudillos y las montoneras contra el librecambio. Rosas y la Ley de Aduana. La defensa de la soberanía nacional. Intereses británicos, intentos de dominación. Los aliados internos. La Vuelta de Obligado. La lucha heroica.</p>	<p>¿Quiénes amenazan hoy nuestra soberanía y bajo qué formas? ¿Con qué actos hoy defendemos la soberanía?</p>



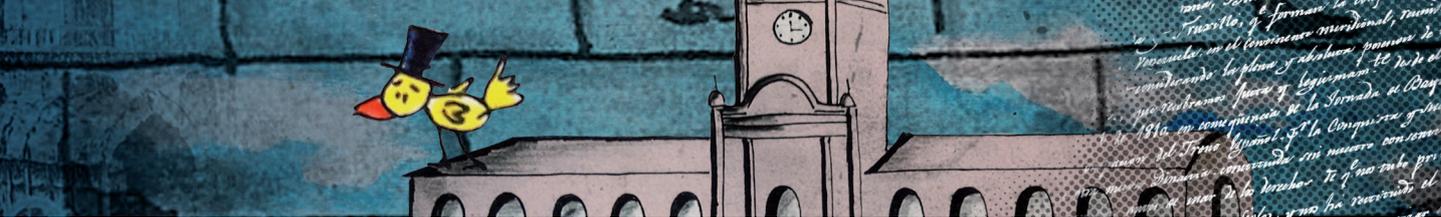
BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. *¡Libertad, muera el tirano! El camino a la Independencia en América*. Buenos Aires, Ediciones de Madres de Plaza de Mayo, 2006.
- Ansaldi, W. & Giordano, V. *América Latina. La construcción del orden*. Buenos Aires, Ariel, 2012.
- Acchiardi Lagos, Pablo. *Tic y Ciencias Sociales*. Centro de Altos Estudios Universitarios. Organización de Estados Iberoamericanos. 2012.
- Alastuey, Silvia Margarita. *Estrategias psicopedagógicas no tradicionales*. Disponible en: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1273/estrategias-psicopedagogicas-no-tradicionales-parte-i.html> [recuperado el 4/8/2017].
- Arciniegas, Germán. *El continente de los siete colores. Historia de la cultura en América Latina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1965.
- Argumedo, Alcira. *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Ediciones del pensamiento nacional, 2001.
- Belgrano, Manuel. *Autobiografía*, En: *Comisión Nacional Ejecutiva del 150º Aniversario de la Revolución de Mayo*. La revolución de mayo a través de los impresos de la época. Buenos Aires, 1965.
- Biagini, Hugo. *Lucha de ideas en Nuestramérica*. Buenos Aires, Leviatán, 2000.
- Carta de Hugo Chávez a la CELAC, 28 de enero de 2013.
- Cerutti Guldberg, Horacio. *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa/UNAM, 2000.
- Chiaramonte, J., Marichal, A. & Granados, C. (coord.). *Crear la nación. Los nombres de los países de América Latina*. Buenos Aires, Sudamericana, 2008.
- Chiaramonte, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2004.
- ————. *Ciudades, Provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Editorial Ariel, Buenos Aires, 1997.
- Cibotti, Ema. *América Latina en la clase de historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Comisión Nacional Ejecutiva del 150º aniversario de la Revolución de Mayo. *La revolución de Mayo a través de los impresos de la época*. Buenos Aires, 1965.
- Cortés de Cervantes, Patricia. *La educación popular frente a las TIC's: Una primera aproximación a los postulados de Paulo Freire*. Conferencia presentada en ocasión de la realización de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Ginebra - Suiza, diciembre 2003) y del Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire (Cienfuegos - Cuba, mayo 2004). Disponible en: https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/dvlp/documents/patricia_cortez.pdf [recuperado el 6/4/2017].



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

- *Cuadernillos para la Otra Historia*. Ediciones Centro Cultural E.S. Discépolo. Buenos Aires, 2001.
- Donovan, Suzanne y Bransford, John. *Cómo aprenden los estudiantes: historia, matemáticas y ciencia en la sala de clases*. National Academy Press, 2004.
- Eggers-Brass, Teresa. *Historia Latinoamericana. 1700-2005: sociedad, cultura, procesos políticos y económicos*. Ituzaingo, Maipue, 2006.
- Etchegoyen, Miguel. *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires, Editorial Stella, 2003. Cap. 4.
- Fernández Retamar, Roberto. *Nuestra América y el Occidente*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- Ferré, Methol. *Los Estados continentales y el Mercosur*. Montevideo, Ensayo, 2009.
- Filippi, Alberto. *Bicentenarios: integración plurinacional y crítica del etnocentrismo nacionalista*. Cuadernos Americanos 132, 2010.
- Filloux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires, Novedades educativas, 1996.
- Funes, Patricia. *América Latina: los nombres del nuevo mundo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, ciencia y tecnología, Presidencia de la Nación, 2014.
- ————. *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires, Prometeo, 2006.
- Gadotti, M; Gomez, M.; Freire, L. *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- Galasso, Norberto (Cdor). *Los Malditos Hombres y Mujeres excluidos de la historia oficial de los argentinos*. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2005.
- Galasso, Norberto. *¿Cómo pensar la realidad nacional? Críticas al pensamiento colonizado*. Buenos Aires, Ediciones del pensamiento nacional, 2008.
- ————. *La Revolución de Mayo. El pueblo quiere saber de que se trata.*, Buenos Aires, Ediciones del pensamiento Nacional, 1994.
- ————. *Seamos Libres y lo demás no importa nada*. Buenos Aires, Editorial Colihue, 2000.
- ————. *Verdades y mitos del Bicentenario*. Colihue, Bs. As., 2010.
- Gallo, Klaus. *De la Invasión al Reconocimiento. Gran Bretaña y el Río de la Plata 1806-1826*. Buenos Aires, Editorial AZ, 1994.
- Giraoux, Henry. *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Goldman, Noemí. *Nueva Historia Argentina. Revolución, República y Confederación (1806-1852)*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, tomo III, 1998.
- Gómez, Miguel. *Iberoamérica y América Latina. Identidades y proyectos de integración*. La Habana, Manuel García Verdecia, 2011.

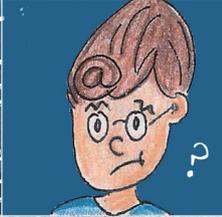
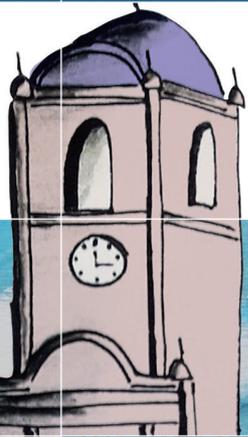
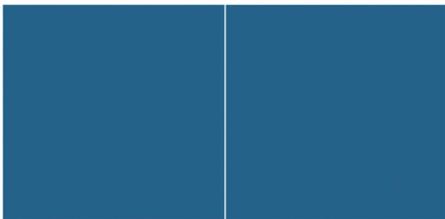


- Gramsci, Antonio. *La Alternativa Pedagógica*. México, Editorial Fontarama, 1992.
- Guerra Villaboy, Sergio. *Breve historia de América Latina*. La Habana, Instituto Cubano del Libro, 2006.
- ————. *Cinco siglos de historiografía latinoamericana*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2009.
- Guerra, Francois Xavier. *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispanas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Haya de la Torre, Víctor Raúl. *Construyendo el Aprismo*. Buenos Aires, Claridad, 1931.
- Hernández, Isabel y otros. *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones búsqueda - Ceaal, 1985.
- Jaguaribe, Helio. *Burguesía y proletariado en el nacionalismo brasileño*. Buenos Aires, Coyoacán, 1961.
- Jaramillo, Ana (Dir.) *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultura*. Remedios de Escalada, Ediciones UNLa, 2016.
- Jauretche, Arturo. *Los profetas del odio*. Buenos Aires, Peña Lillo Editor, 1975.
- Llambías, Margarita. *Educación para la integración. Cómo se enseña la historia en Nuestra América*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2013.
- López, B. Y Rezzonico, A. *Trazos sobre los sentidos de producir piezas comunicacionales en la escuela*. Buenos Aires, Para Juanito N° 10, 2017.
- Lynch, John. *Las revoluciones hispanoamericanas (1808 -1826)*. Barcelona, Ariel, 1980.
- Marcou, Jules. *Sobre el origen del nombre América*. París, Sociedad Geográfica de París, 1875.
- Mariátegui, José Carlos. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima, Minerva, 1928.
- ————. *Temas de Nuestra América*. Lima, Amauta, 1980.
- ————. *Peruanicemos al Perú*. Lima, Amauta, 1925.
- Martí, José. *Nuestra América*. Nueva York, Revista Ilustrada, 1891.
- Martínez Sarasola, Carlos. *Los hijos de la Tierra. Historia de los indígenas argentinos*. Buenos Aires, Emecé Editores, 1998.
- ————. *Nuestros paisanos, los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé editores, 1992.
- Moreno, Mariano. *Plan Revolucionario de Operaciones*. Buenos Aires, Libros Perfil, 1999.
- Pagano, N; Devoto, F. *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2009.
- Perón, Juan D. *El modelo argentino para el Proyecto Nacional*, 1974. Disponible en <http://www.bcnbib.gob.ar/uploads/Peron.-Modelo-argentino-para-el-proyecto-nacional.pdf>[recuperado el 4/2/2018].



EDUCAR PARA LA PATRIA GRANDE

- Puiggrós, Rodolfo. *Integración de América Latina. Factores ideológicos y políticos*. Buenos Aires, Jorge Álvarez editor, 1964.
- ————. *Los caudillos de la Revolución de Mayo*. Editorial Contrapunto, Buenos Aires, 1971.
- Ramos, Jorge Abelardo. *Historia de la Nación Latinoamericana*. Buenos Aires, Peña Lillo editor, 1968.
- ————. *Revolución y Contrarrevolución*. Buenos Aires, Editorial Distal, 1999.
- Recondo, Gregorio. *El sueño de la Patria Grande. Ideas y antecedentes integracionistas en América Latina*. Buenos Aires, Ciccus, 2003.
- Rojas Mix, Miguel. *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Costa Rica, Lumen, 1997.
- Sader, Emir (coord.). *Enciclopedia de América Latina*. Buenos Aires, Clacso-Página 12, 2010.
- Serulnicoff, Adriana. Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.
- Suosa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2009.
- Stein, Stanley J.; Stein, Bárbara H. *La Herencia colonial de América Latina*. Traducción de Alejandro Licón. México, Siglo XXI, 1997.
- Materiales producidos en el marco de los talleres de Actos escolares dictado por Gerardo Barcia y Eduardo de Lorenzo.
- Materiales producidos en el marco de los talleres de Actos Patrios dictado por Juana Ferreyro y Susana González.
- Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*. México, Siglo XXI, 1987.
- Ugarte, Manuel. *La Patria Grande*. Madrid, Internacional, 1922.
- Torres, Carlos Alberto. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Valverdi, Graciela Noemí. *La Revolución de Mayo y las transformaciones de la estructura educativa*. Trabajo de tesis presentado en la U.C.A. La Plata, 1996.
- Vitale, Luis. *De Bolívar al Che. La larga marcha por la unidad y la identidad latinoamericana*. Buenos Aires, Cucaña, 2002.
- Zelmanovich, Perla, y otros. *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1994.



¿Qué historia te contaron?



Estudios de Integración Latinoamericana



CENTRO DE EDUCACIÓN POPULAR FELICITAS MASTROPAOLO, rscj

ISBN 978-987-4937-02-5



9 789874 937025